Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas

Tatiana Yuri Assao

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública.

Área de Concentração: Nutrição

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Cervato Mancuso

FACULDADE de SAÚDE PÚBLICA
Biblioteca/CIR
UNIVERSIDADE de SÃO PAULO

São Paulo

2007

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na sua forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da tese/ dissertação.

490288/2007 doc

Dedico este trabalho...

À todos os educadores das instituições de educação infantil.

Agradecimentos

À Profa Ana Maria Cervato Mancuso por sua orientação, pelas oportunidades a mim concedidas, pelo carinho sempre presente e principalmente pela possibilidade da "troca" de experiências e aprendizagens.

Aos Profs Fernando Lefevre, Amábela Cordeiro, Marlene Trigo e Claudia Bógus pelas sugestões valiosas que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos educadores, coordenadores pedagógicos, diretores e toda equipe da Secretaria de Educação de Jandira, sem os quais seria impossível a realização deste estudo.

Às alunas Fernanda Marinho e Gabriela Vedovato pelo auxílio em etapas importantes para a concretização deste estudo.

Aos amigos, incentivadores e companheiros de outras aventuras: Andréa, Mariana e Túlio. Àqueles com quem compartilhei todas as etapas da pós-graduação, em especial, a Viviane. Aos amigos sempre presentes, em todos os momentos da minha vida... Chris, Clau, Cinthia, Tais, Van, Eli, Ma, Ayrton, Angéla, Leo, Lucia, Rogério, Carla, Dany, Shin, Emi, Raul, Áurea, Thunder, Eugênio, Érica, Joni, Bacs, Yu, Ká ...

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento desta pesquisa e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa.

Um agradecimento especial aos meus pais FELISBERTO e TEREZA, eternos professores, que compartilharam comigo *todos* os momentos desta jornada, sempre oferecendo palavras e gestos de apoio que me permitiram chegar até aqui. Aos meus irmãos, Fabiana, Mariana e Willian, tias e vovó, pelo apoio e incentivo.

E ao FÁBIO, meu "grande" companheiro, pelos momentos de auxílio e incentivo constante. Obrigada!!

Resumo

Assao TY. **Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas** [Dissertação de Mestrado em Saúde Pública]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2007.

Introdução: A creche e, principalmente, os educadores que fazem parte da vida de muitas crianças exercem papel fundamental na aquisição de práticas alimentares, dado que neste período ocorre o estabelecimento dos hábitos e preferências alimentares. Assim, essas instituições passam a ter importante função na promoção de uma alimentação adequada, visto que as principais refeições e as práticas educativas das crianças são realizadas neste ambiente. **Objetivo:** Analisar as percepções e práticas sobre a alimentação para as crianças de 2 a 4 anos, entre educadores de creches públicas do município de Jandira, São Paulo. **Métodos:** Utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), metodologia baseada nas representações sociais, que permitiu a organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos por meio de entrevistas com 78 educadores das oito creches públicas do município. **Resultados:** Encontrou-se que, para a maioria dos educadores, a alimentação saudável para as crianças é aquela que contempla a variedade e a diversidade. Para promovê-la, utilizam o diálogo e estímulos como sentar ao lado da criança no momento da refeição ou deixá-las em companhia de outras que se alimentam de forma adequada, realizam brincadeiras, substituem alimentos não apreciados por outros alimentos ou mesmo utilizam-se da "camuflagem" dos alimentos e chantagens para efetivar o consumo. Citaram como atividades de sucesso, aquelas desenvolvidas em sala de aula com músicas, teatro e pintura, além da horta e atividades com degustação dos alimentos anteriormente apresentados. Os educadores sentiram-se capacitados para desenvolver estas atividades, pois trabalham há muito tempo com crianças e possuem experiências com filhos. Entretanto, descrevem que a própria alimentação não é saudável. **Considerações Finais:** As percepções e práticas dos educadores acerca da alimentação para as crianças ainda demonstraram-se deficientes quando comparados aos parâmetros para promoção de práticas alimentares saudáveis para as crianças de 2 a 4 anos.

Descritores: alimentação infantil, práticas alimentares, alimentação saudável, creches, educadores.

Abstract

Assao TY. **Percepções e práticas sobre alimentação infantil entre os educadores de creches públicas / Perceptions and practices on children's eating habits among educators from public day-care centers** [dissertation]. São Paulo (BR): Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2007.

Introduction: A day-care center and especially educators who are part of the life of many children have a key role in developing eating practices, as in this period eating habits and preferences are established. Therefore, such institutions eventually have the important duty of promoting eating habits, since children's main meals and educational practices occur in this environment. **Objective:** Analyzing perceptions and practices on eating habits among children aged 2 to 4 years, among educators from public day-care centers in the municipality of Jandira, São Paulo. **Methods:** The Collective Subject Discourse (CSD) has been used, which is a methodology based on social representations, what enabled organizing and arranging verbal qualitative data, obtained through interviews with 78 educators from eight public day-care centers in that municipality. **Results:** It has been found that, for most educators, children's healthy eating habits include variety and diversity. In order to promote it, they use dialog and stimuli, such as sitting beside children while they are eating their meals or leaving them in the company of others who usually eat in an adequate manner, play games, replace food children dislike with other ones or even "disguise" food and use threats to further intake. Among successful stories mentioned were those developed in class, by means of songs, theater, and painting, in addition to a vegetable garden and activities related to degusting previously presented food. Educators said they are qualified to develop such activities, as they have been working with children for a long time in addition to their experience with their own children. However, they describe those eating habits as not being healthy. **Final Considerations:** Educators' perceptions and practices about children's eating habits still prove deficient as compared to parameters to promote healthy eating practices for children aged 2 to 4 years.

Describers: infant feeding, eating practices, healthy eating habits, day-care centers, educators.

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO 10

1.1 A creche 10

1.2 A alimentação infantil 13

1.3 O educador 17

1.4 Justificativa 22

2 OBJETIVOS 23

2.1 Objetivo geral 23

2.2 Objetivos específicos 23

3 MÉTODOS 24

3.1 Delineamento do estudo 24

3.2 População e local de estudo 24

3.3 Amostra 25

3.4 Coleta de dados 26

3.5 Estudo piloto 27

3.6 Organização e análise dos dados 27

3.7 Aspectos éticos 29

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 31

4.1 Caracterização da população 31

4.2 Percepções sobre alimentação 38

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99

6 REFERÊNCIAS 101

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas 114

Anexo 2 – Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido 116

Anexo 3 – Declaração de concordância do município 118

Anexo 4 – Parecer do Comitê de Ética 119

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo as creches, Jandira, 2006. 31

Tabela 2 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo módulos, Jandira, 2006. 32

Tabela 3 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo gênero, idade (anos), escolaridade (grau) e filhos (números), Jandira, 2006. 34

Tabela 4 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo experiência profissional anterior, Jandira, 2006. 35

Tabela 5 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo a participação em cursos de capacitação nos últimos dois anos e as instituições promotoras, Jandira, 2006. 37

Tabela 6 - Distribuição do número e proporção (%) dos cursos de capacitação citados pelos educadores nos últimos dois anos, segundo os temas, Jandira, 2006. 38

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (94) referente às percepções dos educadores sobre alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos, Jandira, 2006. 39

Figura 2 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (90) referente às práticas de promoção da alimentação saudável realizadas pelos educadores, Jandira, 2006. 48

Figura 3 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (96) referente às atividades propostas pelos educadores para promover a alimentação saudável, Jandira, 2006. 61

Figura 4 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (84) referente à capacitação dos educadores para desenvolver o tema alimentação saudável, Jandira, 2006. 74

Figura 5 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (80) referente à opinião dos educadores sobre a própria alimentação, Jandira, 2006. 88

Lista de Quadros

Quadro 1 - Discursos do Sujeito Coletivo referente às percepções dos educadores sobre alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006. 46

Quadro 2 - Discursos do Sujeito Coletivo referente às práticas de promoção à alimentação saudável realizadas pelos educadores, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006. 58

Quadro 3 - Discursos do Sujeito Coletivo referente às atividades propostas pelos educadores para promover a alimentação saudável, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006. 71

Quadro 4 - Discursos do Sujeito Coletivo referente à capacitação dos educadores para desenvolver o tema alimentação saudável, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006. 85

Quadro 5 - Discursos do Sujeito Coletivo referente à opinião dos educadores sobre a própria alimentação, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006. 96

1 INTRODUÇÃO

1.1 A CRECHE

No início do século XX, acompanhando a tendência mundial de desenvolvimento do capitalismo, da crescente urbanização e da necessidade de reprodução da força de trabalho e amparando as classes populares, as creches aparecem como fruto dos movimentos operários e da preocupação médico-sanitarista com as condições de vida das populações mais pobres. No Brasil, estas instituições surgem para contribuir na produção de indivíduos capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças. Em decorrência disso, as poucas creches criadas nesse momento, situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número pelo Estado, desenvolvendo fundamentalmente um trabalho assistencial. A educação para o desenvolvimento da criança não era, nessa época, valorizado (OLIVEIRA, 2002; PACHECO & DUPRET, 2004).

Na década de 60, com o avanço da industrialização, houve um aumento do número de mulheres no mercado de trabalho (SEABRA & MOURA, 2005). Segundo OLIVEIRA (1988), o crescimento do operariado, o começo de organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente também das mulheres de classe média no mercado de trabalho e a redução dos espaços urbanos com brinquedos para as crianças, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária, do agravamento do trânsito e da preocupação com a segurança, contribuíram para que a creche fosse novamente defendida como instituição necessária para alguns segmentos sociais. Igualmente, para as mulheres da população de baixa renda que trabalhavam fora de casa, as creches passaram a ser essencial para a viabilização da dupla jornada de trabalho, ou seja, para a criação dos filhos e ganho do sustento da família (PACHECO & DUPRET, 2004). Estes fatores, entre outros, contribuíram para o crescimento da demanda do atendimento nestas instituições. Entretanto, estas conquistas não aconteceram sem conflitos. A sociedade de modo geral, em particular as mulheres, construiu um ideal de creche, cujo papel principal seria o de criar oportunidade de

contato com outras crianças e de garantir o bem estar das crianças (OLIVEIRA, 2002; PACHECO & DUPRET, 2004).

Por volta dos anos 70, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos ainda defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares (KRAMER, 2006). A preocupação centrava-se, em primeiro lugar, na sobrevivência, guarda e cuidado das mesmas, não sendo contemplados, muitas vezes, os aspectos pedagógicos o que não significava não haver preocupação com a qualidade de atendimento, mas as ações desenvolvidas ainda estavam impregnadas da concepção assistencialista, sendo entendida como favor prestado à população necessitada (VIECELLI, 2001).

Somente na década de 80, intensificam-se as discussões acerca das funções da creche, com a percepção da necessidade de mudanças de uma concepção apenas assistencialista para um atendimento educacional (VIECELLI, 2001). Políticas públicas implementadas beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber, de processos desencadeados na conjuntura política, da procura por alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques da diversidade cultural e lingüística nas práticas educativas. Quadros teóricos de um lado, e iniciativas práticas de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais que definiam as crianças como carentes, deficientes e imaturas. Ao contrário, estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender a necessidade de combater a desigualdade e considerar as diferenças. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, grupo e cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendida como direito social de todas as crianças (KRAMER, 2006; VIECELLI, 2001).

No Brasil, a expansão do atendimento às crianças em creches ocorridas nas últimas décadas devido ao aumento da participação das mulheres no trabalho fora do lar, a modificação na organização e na estrutura familiar e avanços na concepção sobre o desenvolvimento e educação infantil (OLIVEIRA et al., 2002; SOUZA &

BIBLIOTECA / CIR
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005), levaram às mudanças tanto no campo político quanto no educacional. A promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988, incluiu a educação infantil no sistema educativo, passando a legitimá-la como direito da criança e dever do Estado e opção da família; em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou os dispositivos constitucionais sobre a educação, considerando-a como direito previsto para todas as faixas etárias, incluindo a criança de 0 a 6 anos. Estas medidas impulsionaram, principalmente, o crescimento de creches mantidas pelo poder público. E em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inclui efetivamente a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, demonstrando preocupação com o desenvolvimento integral da criança (CORRÊA, 2003; SOUZA & CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005).

Desta forma, desde o seu surgimento no século XIX, a creche vem sofrendo modificações gradativas, passando de instituição de caráter assistencial dirigida aos extratos mais pobres da população, para ser uma proposta de política pública nos setores da educação e saúde (ROSSETTI-FERREIRA et al., 1994; MOTTA, 1996). Atualmente, verifica-se que o modelo assistencialista das instituições infantis tem sido muito criticado e combatido, mediante a ênfase na missão educativa, sob a justificativa de que a missão destas instituições é educar. Porém, não é difícil perceber que, ao rejeitar uma ou outra função da creche, a de cuidar ou a de educar, ambas as visões quando isoladas terminam por incorrer num reducionismo que culmina numa atenção parcializada à criança. Considerar o cuidado e a educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança na creche é um desafio atual destas instituições (VERÍSSIMO & FONSECA, 2003).

Apesar do crescimento da oferta de creches na década de 80 e 90 em todo país, sobretudo nos anos 90, ainda existe uma enorme demanda não atendida. Segundo os dados do Censo Escolar 2006, o número de matrículas em creches no Brasil foi de 1.427.942 , sendo 366.986 no estado de São Paulo (INEP, 2006).

Atualmente, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil compreende instituições que atendem crianças menores de 4 anos e a pré-escola onde estão as crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 1996).

Embora a creche tenha sido criada inicialmente para atender às necessidades políticas e econômicas da sociedade, pode ser um ambiente educativo, estimulando o desenvolvimento das crianças (PACHECO & DUPRET, 2004). Para FOCESI (1990), o ambiente escolar pode ser utilizado para programas de educação em saúde colaborando para o desenvolvimento, de uma consciência crítica, que resulta na aplicação de práticas para a promoção, manutenção e recuperação da saúde dos indivíduos e da comunidade.

1.2 A ALIMENTAÇÃO INFANTIL

A alimentação tem papel preponderante na vida dos indivíduos em todas as fases da vida, desde o nascimento, na infância, na adolescência, na fase adulta e na velhice. Em cada uma tem uma finalidade específica, como crescimento e desenvolvimento, prevenção e manutenção da saúde (PHILIPPI et al., 2000).

Na infância, em especial, é necessário o consumo de uma quantidade de alimentos que possibilite o alcance do pleno potencial genético de crescimento e desenvolvimento. O tamanho corporal que a criança irá atingir na idade adulta é importante, mas o atraso no crescimento traz conseqüências como mortalidade e morbidade precoce, deficiências no aprendizado e diminuição na capacidade física e intelectual na fase adulta (PHILIPPI et al., 2000).

Apesar da alimentação não se delinear enquanto uma "receita" pré-concebida e universal para todos, pois deve respeitar alguns atributos coletivos e individuais, recomenda-se considerar alguns princípios básicos. Entre estes princípios destaca-se: as práticas alimentares com significado social e cultural dos alimentos; o consumo de alimentos e não de nutrientes, apesar da importância destes; uma alimentação que tenha gosto, cor, forma, aroma e textura, e que traga significações culturais, comportamentais e afetivas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005).

FISBERG & VITOLO (1994) destacam a importância de se estabelecer condutas alimentares corretas desde a infância, já que se reconhece que estas podem influenciar o comportamento em relação às práticas na idade adulta, sendo extremamente importante o modo como as refeições são conduzidas, tanto na

BIBLIOTECA / CIR
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

qualidade como na quantidade de alimentos oferecidos, bem como no ambiente físico e emocional que os adultos proporcionam às crianças.

De acordo com GARCIA (1999), o comportamento alimentar inclui *o que* comemos, *como* e *com o que* comemos, *com quem* comemos, *onde* comemos, *quando* comemos, *por que* comemos, *em quais situações* comemos, *o que* pensamos e sentimos em relação ao alimento.

As escolhas alimentares, a quantidade dos alimentos, o tempo e o intervalo para comer, ou seja, as regras e normas da alimentação são estabelecidas pelo grupo social. Pode-se oferecer à criança tanto uma refeição programada, ditada pelas necessidades nutritivas, como também uma alimentação conforme a sua vontade, dependendo da ocasião social e rotina alimentar. Assim, a criança não come apenas pela sugestão da fome, mas também pela sugestão do ambiente e do contexto social (BIRCH & FISHER, 1997; ROZIN *apud* STEIN & RAMOS, 2000).

Neste grupo etário, outro aspecto que deve ser considerado é o fato das crianças encontrarem-se em fase de intensas descobertas como as de conhecer o próprio corpo e as possibilidades de seus movimentos, de interagir com os outros e se comunicar, da manipulação motora dos objetos. Por isso, requerem planos de ensino, inclusive alimentar, que respeitem suas peculiaridades e funções (MICOTTI, 1994).

NICOLAU (2003) e MIR (2004), baseado na teoria de Piaget (1896-1980), psicólogo suíço que estudou o desenvolvimento infantil, verificaram que as crianças de 2 a 4 anos encontram-se no período das representações *pré-operatórias*, fase em que ocorre o aparecimento da função simbólica, o que faz com que a criança desta idade não dependa mais, unicamente, de suas sensações e de seus movimentos, conseguindo distinguir um significador (imagem ou símbolo) por meio da recordação de acontecimentos anteriores.

Por essas razões, SCHVARTSMAN & TROSTER (2002) destacam que a alimentação para as crianças de 2 a 4 anos, além de se caracterizarem pela seletividade (as crianças desta faixa etária acabam escolhendo somente alimentos de que gostam), existe um maior interesse das crianças em explorar as características dos alimentos (aspecto, cor, odor e textura). Processo este, que em momentos posteriores, auxiliará a criança a identificar por meio da memória, os alimentos explorados.

Segundo Vygotsky (1896-1934), outro psicólogo que estudou o desenvolvimento das crianças, citado na pesquisa de OLIVEIRA (2002), a criança nesta fase, transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquirida em situações vividas com outros parceiros mais experientes. Este processo é denominado por Vygostky de *zona de desenvolvimento proximal*. Refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança (capacidade de apresentar uma ação independentemente de pistas externas, compreendendo, portanto, funções já amadurecidas) e a capacidade de responder orientado por indicações externas a ele (baseada em funções em processo de amadurecimento). Assim, em um processo de promoção às práticas para a alimentação saudável, a criança deste grupo etário poderá responder baseada somente em conceitos, imagens, habilidades e outros recursos que foram previamente apresentados pelos adultos ou crianças mais experientes.

Para Wallon (1879-1962), psicólogo e filósofo francês, tal como Vygotsky, considera o desenvolvimento humano como resultante das condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Este pensador, também acredita que para a criança, a realização de uma atividade só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumento material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas. Nesta teoria, os estágios do desenvolvimento é um processo descontínuo, não existem limites nítidos, cada etapa é caracterizada pelo predomínio de um tipo de relação estabelecida com o meio em que vive (OLIVEIRA, 2002; NUNES, 2000).

Portanto, o processo gradativo de desenvolvimento da criança que conseqüentemente leva à autonomia das crianças nas refeições e à materialização das potencialidades das atividades que envolvem a alimentação, depende muito da maneira como o meio, ou seja, os indivíduos mais experientes que estão ao seu redor, no caso da creche, os educadores, organizam tais situações (BASSEDAS et al., 1999).

As pessoas envolvidas com o cuidado e educação das crianças, como os familiares e educadores, devem utilizar estratégias que estimulem a criança e proporcionem conhecimento sobre os diversos alimentos e, principalmente, o prazer de experimentar, pois a estimulação constante de alimentos pouco aceito ajudará a

criança a formar hábitos alimentares mais saudáveis e lhe dará autonomia para escolhas, que serão mais variadas e contribuirão para a formação de um paladar mais amplo (BIRCH, 1992; FERREIRA et al., 2004).

Na creche todo esse processo está ocorrendo num ambiente coletivo, onde a estruturação e a organização do espaço físico e dos objetos, bem como das ações dos adultos precisam ser pensadas de acordo com as necessidades das crianças, respeitando as diferenças individuais. Nesse sentido, o educador desempenha um papel fundamental enquanto mediador e promotor desse desenvolvimento (AMARAL et al., 1996).

A promoção de uma alimentação saudável e práticas adequadas são de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, portanto para a sobrevida em boas condições de saúde. Procedimentos que não promovem as práticas alimentares adequadas durante este período da vida, comprometem a adoção de hábitos adequados em idades avançadas (DAVANÇO et al., 2004). A prática educativa tem mostrado, por exemplo, que crianças com 4 anos de idade, que já constituíram o hábito de comer apenas arroz e feijão no almoço e jantar, apresentam dificuldades posteriores para incorporar legumes ou verduras às suas refeições (AMARAL et al., 1996).

O Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil é um documento que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998b) e foi constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que servem de subsídio para o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissional da educação infantil. Este referencial engloba o tema Alimentação abordando procedimentos de: desmame; introdução de alimentos; oportunidades para que as crianças experimentem os alimentos possibilitando a aquisição de novas competências em relação ao ato de alimentar-se; oferta dos alimentos em ambientes calmos com o acompanhamento por parte do professor, além de permitir a interação entre os diversos grupos; respeito às práticas sociais e culturais de cada criança considerando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, entre outros. Este documento enfatiza a presença dos educadores nos diversos momentos que propõe ações sobre o tema. Neste sentido, ALVES (2006) afirmou que o RCN não é uma simples

transposição do cuidado doméstico para o ambiente institucional, mas sim a construção de uma prática de atendimento cujo princípio seria garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento da criança.

1.3 O EDUCADOR

Para FREIRE (2005), o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa, no qual ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem e aprendem juntos.

Assim, a base que sustenta as aprendizagens em crianças dessa idade na escola também depende da relação que ela cria com o professor. O adulto deve ser o intermediador entre a criança o objeto de sua ação e conhecimento (RIZZO, 2000). É necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar dúvida e a buscar soluções. É preciso facilitar contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possam experimentar, manipular, observar, entre outros. O professor que estabelece situações de comunicação permite à menina ou ao menino criarem novos significados, com os quais poderão dar sentido a suas novas aprendizagens (BASSEDAS et al., 1999). Para NICOLAU (2000), baseada na teoria de Vygotsky, os pares e os parceiros mais experientes do grupo, neste caso os professores, são de fundamental relevância para auxiliar nas capacidades que ainda estão por se desenvolver.

Visto como ocorre este processo de aprendizagem, criança e adulto, a creche representa um espaço privilegiado para oferecer à criança oportunidades e alternativas que estimulem essas potencialidades. A qualidade do atendimento da creche é resultante da combinação de muitos fatores: proposta educativa, saúde, alimentação, recursos humanos e materiais, espaço físico e relação com a família. A alimentação, neste sentido, é um dos aspectos da assistência integral à criança que merece cuidados especiais por parte da creche, visto que nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento infantil (FERREIRA et al., 2004). Desta forma,

os profissionais ligados à creche devem compreender a importância e amplitude de seu papel no desenvolvimento das crianças usuárias desse serviço (PACHECO & DUPRET, 2004).

Segundo TEMPORINI (1992), os especialistas em saúde escolar são unânimes ao considerar que o professor é o elemento principal neste processo de aprendizagem, salientando que ele se encontra em posição estratégica para desempenhar essa tarefa, devido ao seu contato diário e prolongado com as crianças. Contudo, para que o professor se transforme em agente promotor de uma alimentação saudável é essencial que possua, além do conhecimento, uma postura consciente de sua atuação na formação dos hábitos alimentares das crianças (DAVANÇO et al., 2004).

FERNANDEZ (2005), a partir de um estudo com 52 educadores de escolas de ensino fundamental (1° a 4° série) públicas e privadas do Distrito Federal, cujo objetivo era descrever as noções conceituais e práticas educativas em alimentação e nutrição, observou que o professor assume um duplo papel na escola, representado pelo profissional da educação responsável pelas atividades pedagógicas junto às crianças e famílias, e de um sujeito de mudanças frente às ações propostas pela escola para promoção de práticas alimentares saudáveis, assumindo um papel central no processo de construção de estilos de vidas saudáveis da comunidade escolar.

No âmbito da creche é o educador quem ajuda as crianças no momento da refeição e é sua a responsabilidade pelo desenvolvimento do tema alimentação. Tornam-se essenciais os objetivos e as estratégias educativas formuladas pelos professores ou monitores para que essas situações incorporem um ou outro caráter educativo. O clima criado em volta das atividades é importante para que elas sejam estáveis, relaxantes, tranqüilas e tornem-se contextos comunicativos de participação conjunta e de diálogo entre professor e a criança (BASSEDAS et al., 1999).

A atuação dos professores deverá estimular a autonomia e a participação das crianças nas refeições. Valsiner, *apud* PAULA & OLIVEIRA (2000), em um dos seus estudos, ao discutir as práticas sociais envolvidas na atividade de alimentação, destacou que o adulto durante a preparação e a oferta do alimento para a criança, tem sua atividade objetivada em dois aspectos: dar-lhe de comer para desenvolver-se fisicamente, assim como para socializá-lo nos modos apropriados a uma dada

cultura. A criança, por sua vez, ao alimentar-se, busca saciar sua fome por meio de ações que vão sendo confrontadas com as regras e normas que o adulto lhe apresenta neste processo. O desenvolvimento das ações das crianças começaria de um estágio de não-intencionalidade para direções culturalmente determinadas por meio de incentivos e restrições, havendo uma apropriação pela criança das formas de comportamento prescritas pela cultura na qual está inserida.

O conhecimento e as atitudes dos educadores, bem como seu comportamento na interação com as crianças durante as refeições, são fundamentais no estabelecimento de preferências alimentares e na aquisição de valores culturais. É através dos educadores que se torna possível a integração da nutrição com todas áreas do currículo, e sua presença à mesa com as crianças, comendo os mesmos alimentos e formando um ambiente agradável e aconchegante, é que irá exemplificar seu papel como líder ou modelo (NAHIKIAN-NELMS, 1997).

Os momentos das refeições na creche são considerados como atividades pedagógicas de grande valor no aprendizado infantil. Durante as refeições ocorre cotidiana e paulatinamente uma adaptação ao meio adulto, transformando as crianças em função do conjunto de realidades coletivas. É também nesse meio social que a criança irá moldar suas preferências alimentares, que ocorre entre 2 e 5 anos de idade (HOLLAND, 1999). As refeições não são atividades isoladas, devendo ser percebida como atividades pedagógicas, e como tais, devem estar articuladas com o funcionamento das diversas áreas da creche (FERREIRA et al., 2004).

A distribuição das refeições pode ser feita de várias maneiras, de acordo com idade das crianças, dos cardápios, do tipo e dos horários das refeições, dos utensílios utilizados, da disponibilidade e do número de funcionários presentes no refeitório e, principalmente, da visão e da linha pedagógica adotada na creche em todos os seus setores (FERREIRA et al., 2004).

De acordo com as afirmações de FERREIRA et al. (2004), as atividades ligadas à alimentação desenvolvidas devem valorizar a criança como sujeito ativo, construtor de seu conhecimento, interagindo em seu meio físico e social, fixando o foco na educação, além da nutrição da criança em si, que é a construção de sua autonomia e dignidade por meio da alimentação coletiva.

Segundo esta mesma pesquisadora, existem diversas atividades pedagógicas, que utilizam alimentos e suas respectivas preparações, auxiliando a compreensão e a assimilação de bons hábitos alimentares pelas crianças. Por exemplo, as oficinas culinárias, no qual se podem trabalhar as diversas áreas de conhecimento, como: a manipulação dos alimentos; os nomes destes alimentos; a transformação dos alimentos, quando misturados, cortados em diferentes formatos e levados à ação do frio ou calor; as diversas texturas. Na arte, a autora sugere atividades formando as mais variadas figuras com os diferentes formatos e cores dos alimentos. Deste modo seriam estimulados os sentidos das crianças – paladar, olfato, visão, audição e tato. Além de outras atividades como o uso de histórias, hortas, visitas aos locais de produção e venda de alimentos, entre outros.

Para PAULA & OLIVEIRA, (2000) é necessário formar educadores voltados para observar as ações das crianças em seus múltiplos aspectos, com maior conhecimento de seus processos de desenvolvimento e dentre outros aspectos, com um novo olhar às atividades infantis como fonte de construção de significados extremamente importantes, o que poderá compreender que o trinômio "comida, diversão e arte", tal como proposto na conhecida música popular, constitui uma base fundamental para se pensar a educação em creches.

Segundo Cole, *apud* SEABRA & MOURA (2005), os adultos, de acordo com a cultura em que estão inseridos, recebem a criança com expectativas, concepções e práticas que vão organizar, colocar limites e/ou facilitar seu desenvolvimento. Não só os membros da família, mas também os profissionais da creche recebem as crianças que lhes são confiadas e organizam suas práticas de acordo com suas crenças, inclusive a concepção que possuem do desenvolvimento infantil e de seus papéis como educadores. Tornam-se parceiros das crianças em seu desenvolvimento, interagindo com elas, mediando seu conhecimento. Desta forma, faz-se necessário a formação e capacitação destes profissionais, para cumprir tais responsabilidades.

Neste sentido, a formação do educador infantil deverá incluir habilidades para atitudes e procedimentos, tanto no aspecto técnico quanto no relacional, partindo de seus conhecimentos prévios e das práticas sociais de cuidado com a saúde e a educação, que estão presentes na cultura e na instituição. Formar o educador exige

construir uma prática de formação reflexiva e que integre educação, saúde, família e instituição (MARANHÃO, 2000).

Para VOLPATO & MELLO (2005) é necessário refletir sobre mecanismos que garantam uma formação continuada de qualidade baseada nas reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores como seres em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções. Educação continuada, de acordo com IERVOLINO & PELICIONI (2005) é um processo dinâmico e participativo que facilite ao indivíduo o seu desenvolvimento, de modo que esse sinta que está crescendo enquanto pessoa e, portanto, impulsionando sua evolução, modificando o seu entorno.

Nos últimos anos, as políticas educacionais cada vez mais têm destacado a formação docente como ponto básico do aperfeiçoamento do processo escolar em todos os níveis (MAUÉS, 2003). Entre os quais, a educação infantil, por ser um campo de trabalho muitas vezes assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar cuidados físicos mais do que o desenvolvimento global (OLIVEIRA et al., 2006). Situação que pode ser constatada devido ao grande número de profissionais que não possuem o nível de escolaridade exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, ou seja, de acordo com os dados do último Censo Escolar (2005) apenas 29,1% dos educadores de creches no país possuem o curso superior na área (INEP, 2006).

Diante disto, MACHADO (2000) ressalta que o momento histórico que o campo do atendimento às crianças de 0 a 6 anos vive é complicado. Segundo o autor, reivindicar uma formação específica para os profissionais não pode significar, por exemplo, um preparo para copiar o modelo da escola de ensino fundamental, mas sim para captar as especificidades do trabalho com crianças da educação infantil, solidificando uma história que ainda engatinha em nosso país.

1.4 JUSTIFICATIVA

Considerando que as creches são ambientes propícios para o desenvolvimento de atividades que promovam a alimentação adequada das crianças, existem muitos estudos realizados nestas instituições. Porém, observa-se que quando envolvem o tema alimentação, referem-se principalmente ao estado nutricional das crianças, à qualidade nutricional do cardápio oferecido, às atividades educativas desenvolvidas com as crianças e poucos investigam os professores, ou quando pesquisados, geralmente focam-se na questão do conhecimento que estes profissionais possuem sobre alimentação e nutrição. Poucas pesquisas consideram a opinião ou a percepção destes profissionais em relação ao tema, como: quais as representações destes profissionais sobre alimentação, quais práticas acreditam que poderiam ser desenvolvidas que se adequam a sua realidade na creche ou sobre sua própria alimentação. Fatores que contribuem para uma reflexão sobre o tema alimentação e suas complexidades e favorecem a promoção de práticas pessoais e profissionais mais efetivas.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as percepções e práticas sobre a alimentação para as crianças de 2 a 4 anos, entre os educadores de creches públicas do município de Jandira, São Paulo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a população estudada.
- Identificar o significado dado pelo educador sobre a alimentação saudável para as crianças.
- Identificar as práticas de promoção da alimentação saudável realizado com as crianças pelo educador.
- Identificar as sugestões de práticas para promoção da alimentação saudável.
- Identificar a percepção do educador sobre a sua capacitação para exercer as atividades de promoção da alimentação saudável com as crianças.
- Identificar a opinião do educador sobre sua própria alimentação.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este é um estudo qualitativo com delineamento transversal, realizado por meio de entrevistas individuais. Segundo MINAYO (1992), a metodologia qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, como construções humanas significativas. Permite a compreensão mais profunda dos campos sociais e dos sentidos neles presentes, na medida em que remetem a uma teia de significados, de difícil recuperação através de estudos de corte quantitativo, no qual, o discurso, quando está presente, é sempre reduzida a uma expressão numérica (LEFEVRE et al., 2000). Deste modo, a fim de tornar mais clara as representações, as percepções, os valores, as relações e as atitudes que envolvem os educadores e o tema alimentação saudável infantil, optou-se por adotar a abordagem qualitativa.

3.2 POPULAÇÃO E LOCAL DE ESTUDO

A população alvo do estudo foi composta pelos educadores das creches públicas que atendiam Jandira no período do estudo. O município foi criado em 1964 e se localiza a 30km de São Paulo e, segundo o sitio oficial do município, em 2005 tinha uma população estimada em 109.782 habitantes distribuída em 18 km² de extensão (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE JANDIRA, 2007). De acordo com o Censo 2000, a taxa de fecundidade do município foi de 2,6 filhos por mulher, mortalidade infantil de 16,7 por mil nascidos vivos, índice de desenvolvimento humano de 0,081 e taxa de alfabetização (pessoas de 15 anos ou mais) de 93,3% (IPEADATA, 2000).

Em relação à educação, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), o Censo Educacional 2005, apontaram 3.845 matriculas no ensino pré-escolar, sendo 3.118 na rede municipal.

Diante das informações apresentadas, da disponibilidade pessoal e administrativa das creches e, principalmente, pelo interesse da Secretaria Municipal de Educação de Jandira, optou-se por desenvolver a pesquisa neste município.

Inicialmente, realizou-se uma reunião com a diretora do setor da educação infantil e após a autorização do diretor municipal de educação de Jandira, convocou-se uma reunião com as diretoras e posteriormente com os educadores das creches para a apresentação das propostas do projeto. Conforme a aprovação dos atores envolvidos, deu-se início ao agendamento das entrevistas realizadas nas unidades escolares de acordo com a disponibilidade dos profissionais, de maneira que não comprometesse a rotina escolar.

A Prefeitura Municipal de Jandira possui, sob administração direta, 25 escolas, sendo 8 de Educação Infantil que englobam o Maternal I e II. Estas atendem crianças de 0 a 4 anos de idade, em período integral, 8:00 às 18:00 horas, sendo a jornada de trabalho dos educadores de 6 horas por dia.

3.3 AMOSTRA

Participaram da pesquisa as oito creches sob administração direta do município. Foram incluídos na amostra, os educadores que no momento da pesquisa trabalhavam com o Maternal I (crianças de 2-3 anos) e Maternal II (crianças de 3-4 anos). Foram excluídos da amostra: educadores "temporários", tratavam-se de profissionais não-fixos, contratados pelo governo do Estado de São Paulo, encaminhados para as instituições da Prefeitura, e de acordo com a necessidade de cada creche, permaneciam por um período em cargos diversos (3,0%); educadores que se encontravam em período de licença saúde ou maternidade (4,1%); além dos educadores que após duas tentativas se recusaram a participar da pesquisa (14,1%). Vale destacar que destes profissionais que não concordaram participar do estudo, 64,3% pertenciam à mesma creche. A principal justificativa de recusa foi o receio de falar sobre a instituição. Assim, foram entrevistados 78 educadores, ou seja, 78,8% dos profissionais que trabalhavam com crianças de 2 a 4 anos.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada em dezembro de 2005 a março de 2006. Nesta etapa, utilizou-se a entrevista individual, com duração máxima de 30 minutos. Trata-se de uma técnica que intencionalmente o pesquisador recolhe informações através da "fala" dos atores sociais, fornecendo dados referentes a fatos, idéias, crenças, opiniões, sentimentos, conduta ou comportamento, razões de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (MINAYO, 1992). Optou-se por esta forma de abordagem, pois a vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas perguntas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A primeira parte da entrevista continha questões relativas aos dados pessoais (nome, data de nascimento, gênero, escolaridade e número de filhos) e dados referentes à profissão (tempo de experiência profissional na creche e em outros locais, participação em cursos de capacitação) dos educadores. Tratou-se de um questionário estruturado aplicado por meio de roteiro fechado, ou seja, com as opções de respostas previamente fixadas (ANEXO 1).

Na segunda parte da entrevista, fundamentada na idéia de que para se saber o que uma pessoa ou um conjunto de pessoas pensam é preciso perguntar de modo a ensejar que as pessoas expressem um pensamento (LEFEVRE & LEFEVRE, 2003), utilizou-se um roteiro com 5 perguntas abertas, onde o sujeito entrevistado teve a liberdade de expor suas opiniões em relação ao tema proposto, sem respostas estabelecidas (ANEXO 1). Este roteiro de entrevista serviu como um guia, visando a apreender o ponto de vista dos atores sociais de acordo aos objetivos da pesquisa, tratou-se de um instrumento para orientar uma "conversa com finalidade", devendo ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da entrevista (MINAYO, 1992).

Nesta etapa, as perguntas se propuseram identificar: as representações dos educadores sobre a alimentação saudável para as crianças de 2 a 4 anos; as práticas que adotavam para promover a alimentação saudável entre as crianças; atividades que estes profissionais acreditavam ter sucesso para desenvolver o tema; se o educador se sentia capacitado para exercer essas atividades e se considerava a própria alimentação adequada. Para se ter o depoimento em sua integralidade, nesta parte da entrevista utilizou-se a gravação magnética, com posterior transcrição fidedigna das respostas.

O local da entrevista foi reservado, tendo em vista a técnica utilizada e também considerou-se que a informação revelada na entrevista não poderia ser compartilhada com outros profissionais, pois poderia induzir o outro educador não entrevistado ou mesmo gerar constrangimentos aos entrevistados e, principalmente, por questões éticas.

3.5 ESTUDO PILOTO

O instrumento de coleta de dados foi previamente testado com 6 educadoras de Educação Infantil da Creche da Faculdade de Saúde Pública e da Creche Oeste, ambas da Universidade de São Paulo. Após a aplicação do estudo piloto realizou-se alguns ajustes no formato das perguntas adequando ao objetivo de cada uma.

3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para as informações sobre a caracterização da população foi elaborado um banco de dados no programa *Excell* do Office 2006. Estes dados serão apresentados em forma de tabelas, com a descrição das freqüências das variáveis, assim como o cálculo da média e mediana de algumas variáveis.

Para a organização e análise dos depoimentos das entrevistas utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e contou-se com o suporte do software *QualiQuantiSoft* versão 1.3c, ambos propostos por LEFEVRE & LEFEVRE (2003).

A técnica do DSC constitui-se de um recurso metodológico que permite numa forma não-matemática nem metalingüística de representar o pensamento de uma coletividade, uma dada representação social. (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005). Segundo JODELET (2001), as representações sociais são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, elas intervêm da difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Nesta técnica, o resgate do sentido das opiniões coletivas que desemboca num conjunto de discursos coletivos, ou DSCs, é um processo realizado mediante uma série de operações realizadas sobre o material verbal coletado nas pesquisas (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005). Assim, após a transcrição literal dos depoimentos das 5 perguntas abertas partiu-se dos discursos em estado bruto para o trabalho analítico de decomposição, que consiste na seleção das figuras metodológicas, presentes em cada um dos discursos, a saber:

- Expressões Chaves (E-Ch): pedaços, trechos ou transcrições literais selecionados do material verbal de cada depoimento, que melhor descrevem seu conteúdo, ou seja, que revelam a sua essência. É com essa matéria-prima que se constroem os DSCs (LEFEVRE & LEFEVRE, 2003).
- Idéias Centrais (ICs): nomes, expressões lingüísticas ou fórmulas sintéticas que descrevem o(s) sentido(s) presentes nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de respostas que apresentam sentido semelhante ou complementar. As ICs, são, na técnica dos DSC, o equivalente às categorias (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

Os DSC são redigidos na primeira pessoa do singular, com a finalidade de marcar expressivamente a presença do pensamento de um sujeito que fala em nome de uma coletividade (LEFEVRE & LEFEVRE, 2003). Assim, numa pesquisa, cada questão aberta a ser respondida por uma dada amostra da população, pode gerar um número variado de diferentes posicionamentos, ou seja, um número variado de DSCs, que podem ser distintos tanto do ponto de vista qualitativo, na medida em que veiculam opiniões diferentes, como do ponto de vista quantitativo, uma vez que cada DSC é resultado da contribuição de um determinado número de depoimentos de

indivíduos portadores de determinados atributos demográficos (LEFEVRE & LEFEVRE, 2005).

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

No desenvolvimento desta pesquisa considerou-se, em todas as suas etapas, os princípios éticos fundamentais que norteiam pesquisas envolvendo seres humanos, descritos e estabelecidos pela Resolução CNS 196/96 e suas complementares: a autonomia, a beneficência, a não maleficência, a justiça e a eqüidade.

Na elaboração dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram considerados: o esclarecimento dos sujeitos, em linguagem acessível, sobre os objetivos, a justificativa do estudo e os procedimentos; a garantia de esclarecimento e de retirada do consentimento da participação da pesquisa a qualquer momento; a previsão de procedimentos que assegurassem a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; garantia do retorno de benefícios obtidos através da pesquisa para as pessoas e comunidade, onde a mesma foi realizada; assegurar aos sujeitos da pesquisa as condições de acompanhamento e orientação; os dados obtidos a partir dos sujeitos da pesquisa não poderiam ser usados para outros fins não previstos no protocolo e/ou nos consentimentos.

Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue para os diretores das creches, responsável pela instituição infantil participante do estudo, e para os educadores, indivíduos entrevistados, ambos os modelos encontram-se no ANEXO 2. A Declaração de Concordância do responsável por todas as instituições infantis onde foi realizada a pesquisa, o Diretor Municipal da Educação de Jandira, encontra-se no ANEXO 3.

Considerando os aspectos éticos citados, os benefícios que resultam desta pesquisa são: a identificação das percepções e práticas dos educadores acerca da alimentação infantil, traçando um diagnóstico da Educação Nutricional das creches públicas do Município; a entrega de um relatório à Secretaria de Educação com os resultados obtidos na pesquisa; a possibilidade, caso haja interesse das instituições, de ministrar atividades sobre alimentação saudável para os educadores do grupo

etário estudado. Ressalta-se ainda, que a pesquisa em nenhum momento trouxe risco para a integridade física, mental e moral do sujeito envolvido, considerando-se os cuidados que foram tomados durante o seu desenvolvimento.

O projeto da presente pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (ANEXO 4).

E para o desenvolvimento da pesquisa, contou-se com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2006/00349-0 e bolsa de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo 135537/2005-3.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Na Tabela 1, observa-se a distribuição dos educadores por creche participante da pesquisa e na Tabela 2, a proporção destes profissionais segundo os módulos. Verifica-se que 43,6% dos educadores trabalhavam no Módulo I, com crianças de 2 a quase 3 anos, e um pouco mais da metade destes profissionais (56,4%) no Módulo II, com crianças de 3 anos completo até 4 anos (Tabela 2). Destaca-se que a amostra foi bem distribuída tanto quanto ao número de educadores por módulos, quanto por creches participantes, o que é positivo uma vez que estas instituições são heterogêneas em relação ao porte, ao número de crianças que atendem, à estrutura e a localização. Desta maneira, mesmo com a recusa de 14,1% dos educadores, em participar do estudo, pode-se dizer que se tratou de uma amostra capaz de captar as percepções dos profissionais que trabalham com crianças de 2 a 4 anos no município de Jandira.

Tabela 1 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo as creches, Jandira, 2006.

Creches	nº educadores	%
Olímpia Marques de Brito	8	10,3
Hélio Moreira de Souza	6	7,7
Cláudio Alexandre da Silva	9	11,5
Maria Dolores Guimarães	9	11,5
Comecinho de Vida	12	15,4
Gente Inocente	12	15,4
Algodão Doce	14	17,9
Heneyde Storni Ribeiro	8	10,3
TOTAL	78	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Tabela 2 – Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo módulos, Jandira, 2006.

Módulos	nº educadores	%
MI (2 /- 3 anos)	34	43,6
MII (3 /- 4 anos)	44	56,4
TOTAL	78	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Em relação ao gênero, como em outros estudos realizados com professores de educação infantil (SAPAROLLI 1998, MORAES 2002, VOLPATO & MELLO 2005, BYDLOWSKI 2006, OLIVEIRA et al. 2006), neste também encontrou-se uma predominância de educadores do gênero feminino (93,6%), enquanto os do gênero masculino representaram apenas 6,4% (Tabela 3). Talvez, este cenário, pode ser explicado pelo fato da função social de educar crianças, principalmente as pequenas, ainda estar muito ligada ao gênero feminino. ARCE (2001) em seu estudo sobre a trajetória do profissional que atua na educação infantil, afirmou que há muitos anos reforçou-se a imagem da mulher como sendo "naturalmente" habilitada para o cuidado com a criança, pensamento fortemente impregnado do mito da maternidade, da mulher como educadora nata e em detrimento de uma formação profissional adequada.

Na Tabela 3, nota-se que a distribuição etária dos educadores segundo as faixas de idade (20/–30, 30/–40 e 40/–50) foi homogênea, havendo uma maior freqüência para a faixa de 20 a 30 anos (30,8%). A média de idade dos educadores foi de 36,6 anos e mediana de 37,5 anos. Dados estes, muito próximo ao estudo realizado por ARMOND (2003) com educadores de creches da região sul do município de São Paulo, em que encontrou uma maior freqüência de educadores de 21 a 30 anos (30,0%), com média de 36,3 anos. A média de idade dos professores encontrado neste estudo também se apresentou próximo ao constatado no Censo do Professor, primeira e única pesquisa até o momento realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em âmbito nacional em 1997, na qual a idade média dos professores

no Estado de São Paulo nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino foi de 33,72 anos (INEP, 2006).

A respeito da escolaridade (Tabela 3), o grau 2 apresentou maior freqüência (51,3%), indicando que grande parte destes profissionais não possuíam uma formação específica na área de educação. Os educadores com formação específica classificados como grau 3, ou seja, aqueles com Magistério completo ou Superior em Pedagogia completo/ incompleto, compuseram 37,2% da amostra. E com 11,5%, encontravam-se aqueles classificados no grau 1, sem formação na área e com um menor grau de escolaridade.

Pelos dados apresentados, nota-se que a formação dos professores nas creches é deficiente e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Para exemplificar, CAMPOS (2006) cita a cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, e que em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade. De acordo com o último Censo Escolar (2005), dentre os professores que trabalhavam em creches no Brasil, a maioria (65,0%) possuía apenas o ensino médio (INEP, 2006).

Contudo, apesar da maior parte dos profissionais deste estudo ainda não possuir uma formação adequada para atuar na área da educação, quando comparado aos professores identificados pelo Censo Escolar (2005) ou aqueles citados por CAMPOS (2006), o grupo ainda possui uma formação mais específica para atuar na educação infantil, visto que parte desta amostra concluiu um curso mais específico, o Magistério.

No que se refere ao número de filhos, observa--se que 76,9% dos educadores das creches tinham filhos, a maioria com 2 filhos (28,2%) ou 1 filho (21,8%), e somente 23,1% não possuíam filhos (Tabela 3). Pode-se dizer que se trata de um resultado esperado dado a média de idade encontrada nesta amostra. ARMOND (2003), em um estudo na região sul do município de São Paulo, como citado anteriormente na análise da variável idade, encontrou uma média de idade dos professores bem próxima a desta amostra (36,3 anos) e semelhantemente, a maioria destes professores (73,6%) possuíam filhos, enquanto 26,4% não possuíam.

Assim, embora o grupo estudado seja constituído por indivíduos maduros quanto à idade (média de 36,6 anos), com grande experiência profissional anterior

BIBLIOTECA / CIR
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

em outras áreas e com filhos, a maioria não possuí muito tempo de experiência em creches ou escolas e ainda estavam em processo de formação na educação formal.

Tabela 3 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo gênero, idade (anos), escolaridade (grau) e filhos (números), Jandira, 2006.

Variável	Categorias	Total	
		n	%
Gênero	Feminino	73	93,6
	Masculino	5	6,4
Idade (anos)	20 /– 30	24	30,8
	30 /– 40	20	25,6
	40 /– 50	23	29,5
	50 /–/ 60	11	14,1
Escolaridade (grau)	1	9	11,5
	2	40	51,3
	3	29	37,2
Filhos (número)	0	18	23,1
	1	17	21,8
	2	22	28,2
	3	13	16,7
	≥ 4	8	10,2
TOTAL		78	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

*Escolaridade:

Grau 1: Fundamental completo (6,4%) ou incompleto (5,1%)

Grau 2: Médio completo (39,7%)

Magistério incompleto (1,3%)

Técnico completo (1,3%)

Superior fora da área completo (3,9%) ou incompleto (5,1%)

Grau 3: Magistério completo (21,8%)

Superior Pedagogia ou Normal Superior completa (1,3%) ou incompleta (14,1%)

Dos 78 educadores que participaram do estudo, verifica-se na Tabela 4, que apenas 32 (41,0%) educadores já haviam trabalhado anteriormente em creches e escolas de diferentes níveis de ensino e que 35 (44,9%) possuíam experiência profissional anterior em outras áreas (costureiras, auxiliar de escritório, metalúrgicas, operador de telemarketing, ajudante em gráfica, vendedor de produtos diversos, caixa de supermercados, recepcionistas, diaristas, copeiras, babás, entre outros), tratando-se de profissionais que migraram de outros setores para a área educacional. Fato este, que poderia explicar a pequena parcela de educadores com experiência na educação formal. E para apenas 11 (14,1%) educadores tratou-se do primeiro emprego.

É interessante destacar que OLIVEIRA et al. (2006) também encontraram características semelhantes em sua pesquisa que, por meio de relatos buscou elucidar a relação aprendizagem-identidade de professores de educação infantil e verificou que é possível reconhecer traços da história de profissionalização destes educadores. Geralmente são profissionais que ainda não conseguiram uma formação adequada e experiência suficiente na área da educação, pois são indivíduos provenientes de camada populares que, na maioria das vezes, ainda muito jovens tiveram que começar a trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, em atividades semelhante às encontradas neste estudo (costureiras, recepcionistas, operarias em fábricas...) ou atividades desempenhadas restritamente pelas mulheres na sociedade (babá, diaristas...), retardando o ingresso e a preparação adequada destes profissionais na área da educação.

Tabela 4 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo experiência profissional anterior, Jandira, 2006.

Experiência profissional anterior	*nº educadores*	%
Educação formal	32	41,0
Outras áreas	35	44,9
Não teve	11	14,1
TOTAL	78	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Em relação ao processo de capacitação destes educadores, perguntou-se sobre a participação em cursos na área de educação nos últimos dois anos. Os resultados apontaram que, em 2004, 83,3% dos educadores entrevistados referiram ter participado destes processos, já em 2005, esta porcentagem aumentou para 98,7% e somente 1,3% não participaram de nenhum curso neste ano (Tabela 5). A não participação dos educadores em ambos os anos, deveu-se ao fato de ainda não estarem trabalhando na creche e não terem participado em outras instituições e nem por conta própria.

Na mesma Tabela 5, podemos observar que dos cursos que os educadores participaram em 2004, todos foram promovidos pela prefeitura do município. Enquanto, em 2005, 92,3% participaram dos realizados pela prefeitura; 5,1% pela prefeitura e por outras instituições e somente 1,3% por outras instituições.

Nota-se que nestas instituições de educação infantil existe uma preocupação por parte da prefeitura do município em capacitar os seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Trata-se, em sua maioria, de um conjunto de palestras, denominado "formação continuada" e que quase todos os educadores participam com freqüência.

Vários estudos (VOLPATO & MELLO, 2005; MACHADO, 2000; GARCIA, 2004) já discutiram a importância da capacitação, da formação continuada, da formação em serviço, para esta categoria profissional, porém RIZZO (2000) ressalta que nestes processos, os cursos meramente de exposição oral e de leitura não são suficientes para formar este tipo de profissional, não os qualificam para conhecer a criança com a qual irão lidar, e dificilmente dão segurança e autonomia suficiente ao educador para que seja capaz de traçar as metas de seu trabalho, definir os seus propósitos de educação. Desta maneira, nestes processos de formação continuada promovida nas creches de Jandira, além dos cursos teóricos é preciso aliar a prática adquirida, uma reflexão do cotidiano da creche, valorizando o conhecimento produzido a partir desta reflexão. FLEURY (2000) propõe que uma formação continuada vá além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades, que se proponha a resgatar, "reapresentar" lembranças da infância junto aos próprios educadores, levando-os à maior compreensão e contextualização do seu papel educativo.

Tabela 5 - Distribuição do número e proporção (%) de educadores segundo a participação em cursos de capacitação nos últimos dois anos e as instituições promotoras, Jandira, 2006.

Participação em cursos/ Instituições promotoras dos cursos	2004		2005	
	n	%	n	%
Prefeitura	65	83,3	72	92,3
Prefeitura + Outra instituições	0	0,0	4	5,1
Outras instituições	0	0,0	1	1,3
Não participaram de cursos	13	16,7	1	1,3
TOTAL	78	100,0	78	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Quando questionados sobre os temas dos cursos promovidos em 2004, quase metade, ou seja, 38 (52,8%) educadores disseram não lembrar dos assuntos abordados; seguido de 11 educadores (15,3%) que citaram o "papel e importância do educador na creche" e apenas 1 (1,4%) educador lembrou que participou de um curso que englobava o tema "saúde e alimentação". Já, em 2005, muitos educadores (46,7%) referiram ter participado de cursos cujo tema era "o lúdico", seguido pelo tema "sexualidade da criança" (17,9%) e 15 educadores (6,1%) apontaram o tema "saúde e alimentação" (Tabela 6). Verifica-se que apesar da existência de cursos que visam aprimorar o trabalho do educador nas instituições, estes demonstraram insuficientes em elementos que possam auxiliar estes profissionais a desenvolverem práticas de alimentação saudável, visto a escassez da abordagem do tema alimentação.

Tabela 6 - Distribuição do número e proporção (%) dos cursos de capacitação citados pelos educadores nos últimos dois anos, segundo os temas, Jandira, 2006.

Temas dos cursos	2004		2005	
	n	%	n	%
Papel e importância do educador na creche	11	15,3	30	12,2
Cotidiano da criança na creche: o cuidado, o desenvolvimento (físico e intelectual), a aprendizagem, os comportamentos.	7	9,7	18	7,3
Lúdico (contar histórias, brincadeiras, como aplicar a literatura, estratégias e materiais educativos).	9	12,5	115	46,7
Sexualidade da criança	2	2,8	44	17,9
Saúde e Alimentação	1	1,4	15	6,1
Inclusão social e crianças especiais	4	5,5	8	3,3
Participação da família	0	0	6	2,4
Reuniões mensais (planejamento e avaliação das atividades)	0	0	8	3,3
Não lembra	38	52,8	2	0,8
TOTAL	72	100,0	246	100,0

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

* Nesta tabela o número e a porcentagem referem-se à quantidade de vezes que os educadores citaram cada tema, já que alguns participaram de mais de um curso, ou seja, um educador pode ter citado um ou mais tema.

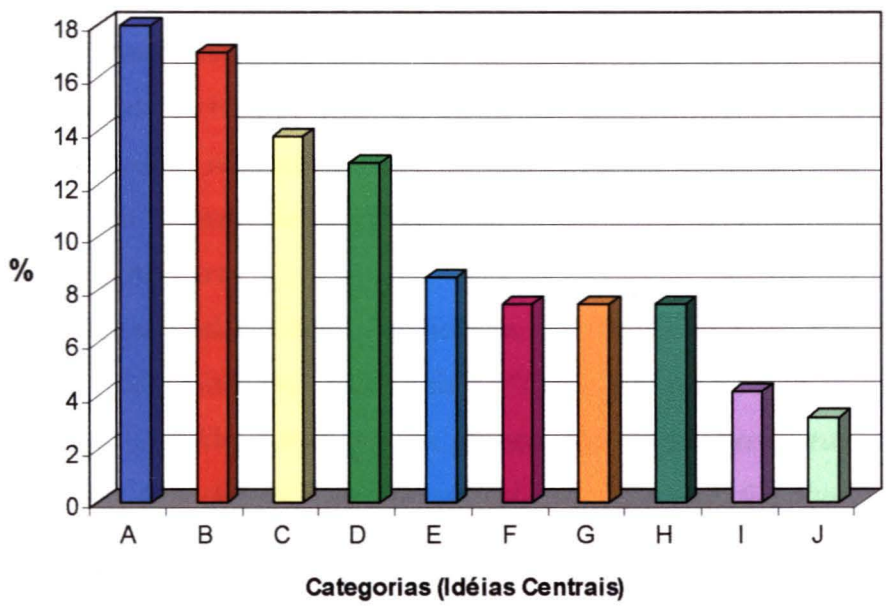
4.2 PERCEPÇÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO

Baseada na metodologia proposta por LEFEVRE & LEFEVRE (2003), os resultados e a discussão dos depoimentos dos educadores serão apresentados por meio de Idéias Centrais (ICs) e Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs).

Considerando que neste estudo realizou-se uma análise qualitativa, deve-se mencionar que os resultados quantitativos referem-se ao número ou percentual de respostas de pessoas, que contribuíram com parte ou expressões, para a constituição de um discurso entendido como um desdobramento de uma idéia em seus conteúdos e argumentos correspondentes. Desta maneira, os dados apresentados nos gráficos se referem mais precisamente, à freqüência de respostas que contribuíram para a construção de um DSC (LEFEVRE et al., 2000).

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA CRIANÇAS DE 2 A 4 ANOS

Figura 1– Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (94) referente às percepções dos educadores sobre alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos, Jandira, 2006.



Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Legenda:

Categorias (Idéias Centrais)

A - É o essencial: arroz, feijão, carnes, verduras, legumes e frutas

B - Não ter sempre a mesma coisa.

C - Muitas verduras e legumes, as crianças nesta idade não sabem comer, mas é preciso ensinar

D - Balanceada, nem em excesso e nem faltando.

E - Uma alimentação que a criança come e gosta.

F - Aquela que tivesse todos os nutrientes que elas precisam.

G - Uma boa alimentação nos horários certos.

H - Deveria ser tudo bem natural.

I - O leite, que é indispensável.

J - Uma alimentação quase que nem do adulto.

Foram identificadas 94 expressões chaves que compuseram as 10 ICs e seus respectivos DSCs, representando o entendimento da população estudada em relação ao conceito da alimentação saudável para as crianças de 2 a 4 anos.

Na Figura 1, constata-se uma maior citação da idéia que refere a alimentação saudável como aquela que oferece o essencial às crianças como o arroz, feijão, carnes, verduras, legumes e frutas, representado pela IC-A (18,0%). Enquanto, com um menor destaque encontra-se a IC-J (3,2%) que a descreve como sendo aquela alimentação semelhante à do adulto.

Dentre as ICs identificadas que resultaram nos DSCs (Quadro1), destacam-se algumas percepções relevantes, como as que abordam a questão da variedade na alimentação, da diversidade, do papel antagônico dos alimentos e nutrientes e as preferências alimentares.

Quanto aos relacionados à variedade, verifica-se no DSC-A a preocupação em oferecer os "alimentos essenciais": *"Uma alimentação que envolvesse o essencial: arroz, feijão, carne, fígado, frango, salsicha, peixe, verduras, legumes, saladas, frutas, suco de frutas sempre natural, cereais, macarrão, para crianças de 2 a 4 anos também leite... o que a criança come mesmo... eles deveriam comer de tudo um pouco..."* Aquela que contemplasse os alimentos fundamentais, mas que pertencessem aos diferentes grupos, não se limitando a um tipo de alimento. Segundo FISBERG et al. (2005), alimentação variada refere-se à seleção de alimentos dos diferentes grupos. Isto é, uma alimentação variada, como os princípios estabelecidos pelo MINISTÉRIO DA SAÚDE (2006a): consumo de vários tipos de alimentos que fornecem diferentes nutrientes necessários para atender às demandas fisiológicas e garantir a alimentação adequada.

Esta percepção de variedade é complementada pelos depoimentos que construíram o DSC-B, que percebe a alimentação saudável como aquela diversificada, não se restringindo apenas à variedade, mas que em de cada grupo os alimentos existam em diferentes itens. *"Eles acabam enjoando... Vou comer salada de tomate de novo!! Tem que ter legumes, frutas, arroz, feijão e carnes diversas..."*. Esta abordagem também está presente no DSC-C, *"deveria dar mais verduras diferentes, ter mais o hábito de outras verduras e frutas... muitas verduras e legumes, as crianças nesta idade não sabem comer, mas é preciso ensinar"*. Do

ponto de vista nutricional, a diversidade alimentar é uma das garantias de uma dieta equilibrada e é a que garante o aporte necessário de macro e micronutrientes (GARCIA, 1999). E ainda tomando como base o MINISTÉRIO DA SAÚDE (2006a), este também aborda o aspecto da diversidade dietética, como um pressuposto do conceito da alimentação saudável.

Ressalta-se uma diferença entre os conceitos proferidos pelos indivíduos que contribuíram para a construção destes discursos. No DSC-B, nota-se um conceito ideal, no qual os educadores definem a alimentação saudável para as crianças como variada e principalmente diversificada, enquanto o DSC-A representa um conceito baseado na realidade da alimentação oferecida nestas instituições, que segundo os profissionais entrevistados, apesar de variada (conter todos os grupos alimentares) não é diversificada, tratando-se de uma alimentação repetitiva em que as crianças facilmente enjoam e isso não deveria acontecer, pois não é "saudável".

Vale ressaltar ainda, a abordagem centrada na "figura dos alimentos" e não nos "nutrientes". As necessidades nutricionais das crianças, neste caso, deveriam ser atendidas pelos alimentos, pela comida. Essa abordagem é a mesma presente no documento do MINISTÉRIO DA SAÚDE (2006a), que aponta a alimentação em função do consumo de alimentos e não de nutrientes. Neste sentido, uma alimentação saudável deve estar baseada em práticas alimentares que tenham significado social e cultural.

PROENÇA & POULAIN (2007) destacam que a alimentação participa da construção e da manutenção das identidades sociais no sentido de que o ser humano come os nutrientes, mas também come os sinais e os símbolos daquilo que os alimentos representam. Assim, semelhantemente, estas crianças poderão consumir somente os alimentos que lhe são carregados de significados, ou seja, embora fisiologicamente possam comer diferentes substâncias (vegetais, minerais e animais), elas comerão somente aquilo que reconhece como alimento.

Diferente dessas representações (DSC-A e B), o DSC-F valoriza os nutrientes. Este discurso concebe a alimentação saudável numa dimensão biológica como aquela que inclui os nutrientes que as crianças necessitam, *"seria uma alimentação que tivesse um pouco de todos os nutrientes que elas precisam, com todo tipo de vitaminas, minerais, proteínas e carboidratos. A criança precisa de*

ferro, de cálcio, fibras... de um monte de coisa...". SILVA et al. (2002) em um estudo sobre a concepção da alimentação saudável com profissionais da saúde, também se depararam com este pensamento que avista a alimentação saudável como uma soma de nutrientes, conseqüência da racionalização do pensamento científico que tem valorizado o organismo e não o conteúdo humano e cultural, levando a crer que o corpo se alimenta de nutrientes e não de alimentos. Neste sentido, o Guia Alimentar para População Brasileira do MINISTÉRIO DA SAÚDE (2006a) percebe a alimentação saudável de forma dualista. Inicialmente, concebe a alimentação saudável, como aquela que deve fornecer água, carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas, fibras e minerais, os quais são insubstituíveis e indispensáveis ao bom funcionamento do organismo. Entretanto este mesmo Guia, no seu conteúdo, reforça importância de se respeitar os valores culturais, sociais, emocionais e comportamentais dos alimentos. Deve-se considerar, todavia, que esta percepção biológica esteve presente em poucos depoimentos do grupo estudado, prevalecendo a figura do alimento como o símbolo da alimentação saudável.

Em outros depoimentos nota-se a representação da alimentação balanceada como aquela que evita os excessos (DSC-D). Verifica-se, ao mesmo tempo que existe uma inquietação para que numa alimentação saudável as crianças consumam todos os tipos de alimentos, existe também a preocupação para que se evite alguns. Ressaltando-se a preocupação tanto com a qualidade quanto com a quantidade da ingestão de certos tipos de alimentos *"uma alimentação balanceada que tenha de tudo um pouco, nem em excesso e nem faltando... sem muito sal, sem muita gordura, sem muito tempero... nada de fritura... que não seria pesada, não conteria muito doce, balas, açúcar, menos refrigerante, salgadinhos, essas porcarias... com moderação..."* Significados que também apareceram nas percepções do estudo realizado por SILVA et al. (2002) entre profissionais da área de saúde da região metropolitana do Distrito Federal.

Outra percepção da alimentação saudável diz respeito à alimentação que a criança come e gosta, apresentado no DSC-E. Neste discurso os educadores indicam que a alimentação saudável é aquela que respeita as preferências alimentares das crianças, quanto ao paladar, os gostos alimentares. Seguindo esta abordagem o DSC-C também se foca na questão das preferências alimentares, porém referindo-se à

alimentação saudável como aquela em que é preciso estimular e ensinar a criança a comer mesmo que elas ainda não gostem de alguns alimentos *"muitas verduras e legumes, as crianças nesta idade não sabem comer, mas é preciso ensinar"*.

Segundo Rozin, citado por GARCIA (1999), "preferência" implica situação de escolha e "gosto" é uma resposta afetiva aos alimentos e constitui um dos determinantes das preferências. Nesse sentido apesar destes discursos (DSC-E e C) destacarem a questão do comportamento alimentar, pode-se observar uma contradição entre eles: um respeita as preferências e gostos alimentares das crianças e não insiste e o outro estimula a aquisição de novos gostos alimentares e conseqüentemente de novas preferências. Como já afirmava Fischler, referenciado por GARCIA (1999), na aquisição do gosto, a exposição freqüente ao alimento pode levar à sua apreciação, ou seja, o estímulo por parte dos educadores pode possibilitar a ampliação do repertório de alimentos que podem fazer parte de suas preferências.

Alguns pesquisadores ressaltam que o hábito alimentar não é, necessariamente, sinônimo das preferências alimentares do indivíduo, ou seja, de consumir os alimentos que mais gosta. Mas, no caso específico dos pré-escolares, o hábito alimentar caracteriza-se fundamentalmente por suas preferências alimentares. As crianças desta faixa etária acabam consumindo somente alimentos que gostam, entre os disponíveis no seu ambiente refutando aqueles de que não gostam (BIRCH, 1998; STEIN & RAMOS, 2000).

Ainda no DSC-E, verifica-se que, além da abordagem das preferências alimentares sob o ponto de vista do paladar, enquanto gosto alimentar, os educadores também descreveram as preferências alimentares das crianças quanto às consistências *"também bem cozida (porque) eles não sabem mastigar muito bem... Uma comida mais líquida porque sólida as crianças não come, não conseguem comer ainda"*, percepção esta, contestada por alguns pesquisadores, como SILVEIRA & GOLDENBERG (2001). Estes autores apontam que não se deve incentivar tal hábito, pois quando uma dieta alimentar de consistência branda/ pastosa é consumida frequentemente na infância, pode-se levar a falta da capacidade muscular da função mastigatória, criando uma tendência para a escolha de alimentos menos fibrosos ou duros, assim a musculatura perderia ainda mais sua capacidade, gerando um circulo vicioso. Dados de uma pesquisa realizada em uma escola do

Paraná revelaram que entre as crianças de 3 a 5 anos, 66,6% preferiam alimentos de consistência sólida-macia e pastosa, e dos 82,7% dos casos de rejeição eram por alimentos sólidos e 17,2% por pastosos.

Desta maneira, recomendações para uma alimentação infantil adequada, destacam a importância na distinção entre a alimentação do lactente e da criança no segundo e outros anos de vida. Conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo, a alimentação deve progressivamente sofrer modificações, principalmente em relação à forma de preparação, tipo de alimentos utilizados e consistência da comida (ROTENBERG & VARGAS, 2004).

Outras pesquisas sobre este tema ainda afirmam que a consistência inadequada dos alimentos compromete a ingestão adequada de nutrientes pela criança, por isso no início da alimentação complementar recomenda-se a inclusão de alimentos semi-sólidos e macios. Sopas e comidas ralas e moles não fornecem energia suficiente para suprir as necessidades das crianças e devem ser desaconselhadas. A consistência deve ser aumentada gradativamente, respeitando as habilidades das crianças (WHO, 1998; PAHO, 2003; GIUGLIANI & MONTE, 2004). A partir dos 8 meses, a criança pode receber os alimentos desfiados, picados ou cortados em pedaços pequenos (NORTHSTONE et al., 2001). E a partir do primeiro ano de vida, a criança já está apta a receber a alimentação normal da família (VITOLO, 2003). Estes conceitos contrapõem-se ao citado no DSC-E, mas são compartilhados pelos educadores que contribuíram para a construção do DSC-J "*Eles já podem ter uma alimentação quase que nem (do) adulto, são os alimentos sólidos... já que estão aprendendo a mastigar. Não é aquela comida triturada, a criança tem que exercitar a dentição, então você não pode acostumar a criança comer só aquele alimento triturado*". Estes educadores definem a alimentação saudável como quase semelhante ao do adulto, ou seja, os alimentos devem ser oferecidos em consistência sólida visto que são crianças de 2 a 4 anos, faixa etária em que estão em processo de aprendizagem da mastigação.

Assim, identificou-se que a alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos sob o ponto de vista dos educadores é percebida a partir de diferentes dimensões, como a questão da variedade e diversidade da alimentação, da quantidade e qualidade adequada, que atenda as necessidades biológicas e as preferências

alimentares, de consistência adequada, que seja natural e oferecida nos horários certos. Estas percepções também estão englobadas na definição proposta por PHILIPPI et al. (2000) "Alimentação saudável é aquela planejada com alimentos de todos os tipos, de procedência conhecida, de preferência natural e preparada de forma a preservar o valor nutritivo e os aspectos sensoriais. Os alimentos devem ser qualitativa e quantitativamente adequados, do hábito alimentar, consumido em refeições, em ambientes calmos, visando a satisfação das necessidades nutricionais, emocionais e sociais, para promoção de uma qualidade de vida saudável". Os educadores citaram grande parte dos itens que compõe uma alimentação saudável definida por PHILIPPI et al. (2000), mas pode-se verificar que nem todos foram contemplados, como a questão da procedência, da forma de preparação, dos ambientes calmos e da satisfação das necessidades emocionais e sociais. E dentre os itens contemplados alguns divergiam dos parâmetros propostos por estudos e documentos existentes na área. Destaca-se o discurso que aborda a questão das preferências alimentares, confundida com o ato de oferecer somente os alimentos que as crianças gostam, ato não adequado para este grupo, pois ainda se encontram em fase de conhecimento dos diferentes gostos alimentares. Outra divergência importante refere-se à consistência dos alimentos, verificou-se que alguns profissionais aliam a imagem das "crianças pequenas" aos alimentos de consistência pastosas e líquidas, porém neste grupo etário é adequado oferecer alimentos mais consistente, muito próximo aos utilizados pela família (VITOLO, 2003).

Desta forma, os discursos revelam que os principais fundamentos de uma alimentação saudável foram incorporados. Por outro lado, aspectos afetivos da alimentação (preferências x "gostos" alimentares) e da consistência adequada ainda apresentam contradições e distorções em relação às recomendações nutricionais.

Quadro 1 – Discursos do Sujeito Coletivo referente às percepções dos educadores sobre alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC's)
IC-A: É o essencial: arroz, feijão, carnes, verduras, legumes e frutas. **DSC-A:** *Uma alimentação que envolvesse o essencial: arroz, feijão, carne, fígado, frango, salsicha, peixe, verduras, legumes, saladas, frutas, suco de frutas sempre natural, cereais, macarrão, para crianças de 2 a 4 anos também leite.... No café-da-manhã, o café com leite e pão com manteiga, no almoço, muitos legumes, feijão, arroz, ovos cozidos, salada e frutas. O básico, o que a criança come mesmo, isso que é fundamental, isso é essencial. Eles deveriam comer de tudo um pouco, tem criança que não come nada. O que eu acho saudável é o que dou para meus filhos também. Se a criança comer isso ela está bem alimentada. Acho que dentro do que seria saudável é isso.* **Sujeitos:** EDU10, EDU11, EDU32, EDU33, EDU34, EDU40, EDU41, EDU43, EDU47, EDU48, EDU56, EDU64, EDU66, EDU67, EDU71, EDU74, EDU77.
IC-B: Não ter sempre a mesma coisa. **DSC-B:** *Nada muito radical, tem que conter o necessário para criança se desenvolver, porém muita variedade na alimentação. Tem que ser diferenciada, não ter tanta repetição, não ter sempre a mesma coisa, um dia uma coisa e outro dia outra, cada dia ter um cardápio que envolva vários tipos de alimentos, uma maior porcentagem de alimentos, tem tanta coisa que você pode aproveitar! Eles acabam enjoando da mesma coisa: "ai, vou comer carne de novo!", "vou comer salada de tomate de novo!". Tem que ter legumes, verduras, frutas, arroz, feijão, carnes, diversas porque tem criança que não come uma carne e comem outras, então você tem que oferecer outra coisa no lugar, macarrão, leite, suco, ovos, soja, aveia, cereais... Comeu arroz e feijão no almoço, na hora da janta não comer arroz e feijão. Na segunda faz uma alimentação, na terça faz outra. Se hoje é uma sopa, amanhã vamos fazer uma janta diferente, uma torta ou cachorro-quente, eles gostam disso sabia? A alimentação saudável também deveria utilizar os alimentos da época, as verduras, as frutas e de várias formas como bolos, tortas. Deveria ser de tudo, a variedade é o que importa num cardápio de uma criança.* **Sujeitos:** EDU01, EDU02, EDU07, EDU15, EDU16, EDU18, EDU21, EDU29, EDU36, EDU45, EDU46, EDU66, EDU69, EDU70, EDU76, EDU78.
IC-C: Muitas verduras e legumes, as crianças nesta idade não sabem comer, mas é preciso ensinar. **DSC-C:** *É aquela enriquecida com verduras e legumes. O arroz e feijão também, mas dar mais prioridade aos legumes. Seria o ideal para eles (mas) eles têm dificuldade de ver e comer. Geralmente eles gostam do básico, alface e tomate, deveria dar mais verduras diferentes, ter mais o hábito de outras verduras e frutas, com outras vitaminas. No almoço, nós percebemos que as crianças não estão habituadas, eles acabam jogando tudo debaixo da mesa. As crianças, geralmente, nesta idade não sabem comer frutas e legumes, mas nós precisamos ensinar. Isso é fundamental para a criança crescer saudável, independente do seu arroz e feijão, sua alimentação diária. Mas na verdade, para eles é difícil, eu como mãe e educadora, sei que é uma dificuldade para fazer com que as crianças comam verduras e legumes. Acredito que seja isso.* **Sujeitos:** EDU04, EDU05, EDU06, EDU20, EDU26, EDU31, EDU35, EDU37, EDU38, EDU39, EDU49, EDU52, EDU53.
IC-D: Balanceada, nem em excesso e nem faltando. **DSC-D:** *Uma alimentação balanceada que tenha de tudo um pouco, nem em excesso e nem faltando. Massas, leite, carne vermelha ou branca, mas não muita, um pouco, controlada, mais rica (em) frutas e verduras, uma salada colorida que chame atenção das crianças e de sobremesa um suco ou uma fruta, o doce e a gelatina só um pouco, essas coisas. Uma alimentação sem muito sal, sem muita gordura, sem muito tempero, bem cozida e geralmente nada de fritura, não investir muito na fritura, que nessa idade as crianças gostam. É uma alimentação que não seria pesada, não conteria muito doce, balas, pouco açúcar, menos refrigerante, salgadinhos, essas porcarias. Eles gostam também das besteirinhas, acho que um pouco de doce faz bem para conhecerem, tem mãe que não deixa de jeito nenhum, mas com moderação... Acho que isso é importante, é fundamental.* **Sujeitos:** EDU13, EDU14, EDU25, EDU28, EDU30, EDU51, EDU59, EDU62, EDU63, EDU65, EDU68, EDU75.

IC-E: Uma alimentação que a criança come e gosta.

DSC-E: *Saudável é aquilo que realmente a criança possa suprir dentro da sua necessidade, que tenha nutrição para as crianças e que ela também venha a gostar. Então, uma alimentação enriquecida e equilibrada, mas que também possa atingir a expectativa da criança no paladar. É uma refeição bem feita que a criança come e gosta. Bem feita é aquela comida bem temperada e também bem cozida (porque) eles não sabem mastigar muito bem, comida meio crua não fica legal, não faz bem. Para 2 a 4 anos deveria ser uma coisinha mais leve, fruta ou alguma outra coisa. Uma comida mais liquida porque sólida as crianças não come, não conseguem comer ainda. O leite com chocolate ou engrossado com Neston, maçã amassada com Neston ou Farinha Láctea, essas coisas assim para crianças de 2 anos e para as de 4 anos, maçã, bolo....*

Sujeitos: EDU08, EDU22, EDU27, EDU42, EDU50, EDU57, EDU66, EDU72.

IC-F: Aquela que tivesse todos os nutrientes que elas precisam.

DSC-F: *Seria uma alimentação que suprisse as carências e as necessidades das crianças. Então seria uma alimentação que tivesse um pouco de todos os nutrientes que elas precisam, com todo tipo de vitaminas, minerais, proteínas e carboidratos. A criança precisa de ferro, de cálcio, fibras... de um monte de coisas, a fase delas é essa de crescimento. É o que todo mundo manda comer. Eu acho que tivesse um pouquinho de tudo, o arroz e feijão, enriquecida com os legumes, verduras e frutas...*

Sujeitos: EDU06, EDU09, EDU17, EDU21, EDU24, EDU58, EDU61.

IC-G: Uma boa alimentação nos horários certos.

DSC-G: *É uma boa alimentação, uma comida balanceada, mas nos horários certos. O café-da-manhã bem reforçado, com pão e manteiga ou biscoito, leite, vitamina; no meio uma fruta; depois o almoço com arroz, feijão, salada, verduras, carnes, legumes variados e frutas; à tarde, um lanchinho, com leite e café ou com alguma outra coisa, bolacha ou bolo; a janta e às vezes um leite à noite. E tomarem bastante água e líquidos nos horários certos.*

Sujeitos: EDU08, EDU12, EDU22, EDU35, EDU54, EDU60, EDU72.

IC-H: Deveria ser tudo bem natural.

DSC-H: *É uma alimentação natural, desde sucos de fruta natural, com vegetais, bastante verduras de todos os tipos, espinafre, fígado para enriquecer, sem porcarias, sou contra as porcarias. O suco, não artificial que eu acho um absurdo. Eu sou pobre, mas nunca dei esses sucos para minhas filhas, nunca dei. Já pensou que veneno! A gente sem comer estas porcarias e já é desse jeito, imagina as crianças ter que tomar isso aí! As coisas tiradas diretamente da horta, verduras tiradas diretamente da horta. Eu acho que deveria ser tudo bem natural para as crianças, frutas da época de sobremesa. É tudo fresquinho, tudo limpinho. Acho que comida natural é uma alimentação saudável.*

Sujeitos: EDU03, EDU07, EDU14, EDU17, EDU23, EDU44, EDU73.

IC-I: O leite, que é indispensável.

DSC-I: *O leite primeiramente, que é muito importante para as crianças, é fundamental, não pode faltar. De manhã, tem que ter, é indispensável para eles beberem.*

Sujeitos: EDU05, EDU30, EDU35, EDU67.

IC-J: Uma alimentação quase que nem do adulto.

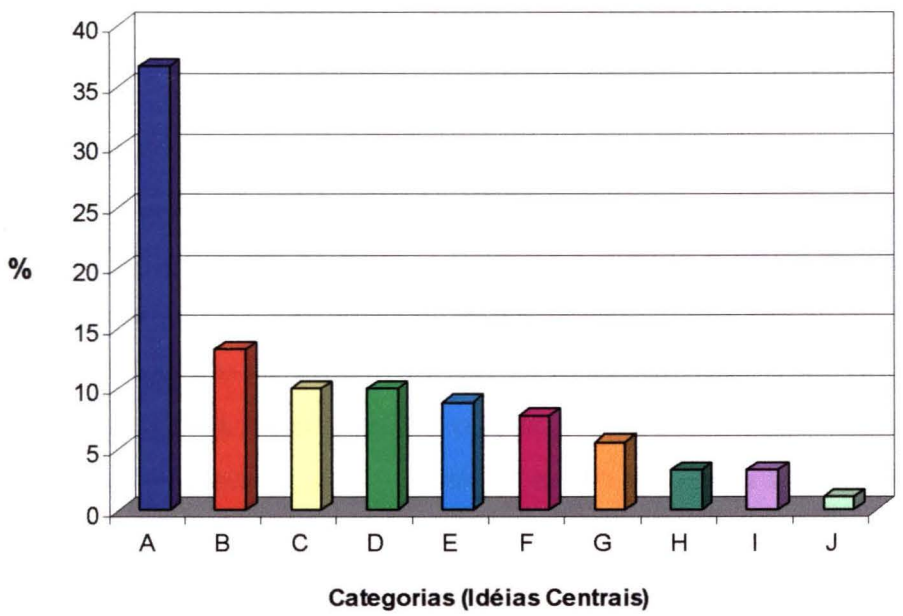
DSC-J: *Eles já podem ter uma alimentação quase que nem (do) adulto, são os alimentos sólidos. Por exemplo, no almoço tem que comer arroz e feijão, legumes, verduras que precisa muito, frutas, bem balanceado. Bastante saladinha, já que estão aprendendo a mastigar. Não é aquela comida triturada, a criança tem que exercitar a dentição, então você não pode acostumar a criança comer só aquele alimento triturado.*

Sujeitos: EDU07, EDU19, EDU55.

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

PRÁTICAS PARA PROMOVER A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Figura 2 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (90) referente às práticas de promoção da alimentação saudável realizadas pelos educadores, Jandira, 2006.



Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Legenda:

CATEGORIAS (Idéias Centrais)

A - Por meio da conversa, sentando do lado, brincando, insistindo.

B - Oferecendo outros alimentos.

C - Incentivando a comer com as outras crianças.

D - Conversando com os pais, é um trabalho em conjunto.

E - Oferecendo o alimento na boca.

F - Não tem muito o que fazer, acabam aceitando a comida por conta do tempo.

G - Misturando a comida.

H - Trabalhando com projetos sobre alimentação.

I - Respeitando os horários certos de comer.

J - Fazendo um pouco de chantagem.

Nesta questão a proposta foi conhecer as práticas para promoção da alimentação saudável adotadas pelos educadores com as crianças em diferentes situações no ambiente escolar. Foram encontradas 90 expressões chaves que resultaram em 10 ICs, apresentadas na Figura 2 . Nota-se maior freqüência da IC-A (*Por meio da conversa, sentando do lado, brincando, insistindo*) com a participação de 33 expressões chaves (36,7%), seguido da IC-B (*Oferecendo outros alimentos*) com 12 (13,3%) e com menor contribuição a IC-J (*Fazendo um pouco de chantagem*) com 1 expressões (1,1%).

Apesar de a pergunta destacar a existência no ambiente escolar de crianças que se alimentam de forma saudável e outras nem tanto, em quase todas as ICs e respectivos DSCs (Quadro 2), pode-se verificar a atenção somente para as "crianças que não comem", excluindo as "crianças que comem". Esta conduta apareceu bem evidente, por exemplo no trecho: "*As que se alimentam direitinho, que tem muito apetite, come de tudo, a gente coloca o prato e elas comem, eu deixo lá comendo sozinhos, estão habituados, fico olhando só observando para ver se estão fazendo corretamente" (DSC-A)* . Segundo ROTENBERG & VARGAS (2004), em um estudo que tentou compreender as percepções, experiências e valores de mães sobre a alimentação das crianças moradoras da Rocinha (RJ), a criança denominada "que come" refere-se àquela que come tudo e de tudo, que come todos os alimentos oferecidos, definição que fica muito próxima ao encontrado no depoimento citado (DSC-A). Por outro lado, a criança "que não come" seria aquela que oferece resistência à ingestão da alimentação cotidiana.

Em todas as ICs decorrentes desta questão, observa-se que os educadores somente intervinham junto às crianças que não comiam. Nesse sentido, a IC-A *(Por meio da conversa, sentando do lado, brincando, insistindo),* apresenta-se com uma maior citação por parte dos participantes, identificando uma forma de lidar com tal situação. No DSC correspondente, constata-se que, para estimular a alimentação saudável, estes profissionais utilizavam-se de algumas ações do cotidiano, por exemplo, a conversa, vista como uma técnica para convencer a criança a se alimentar, explicando o que, por quê e para que comer, e nos casos mais difíceis sentavam-se ao lado da criança, brincavam e contavam histórias. PAULA & OLIVEIRA (2000) em uma pesquisa sobre as relações sociais cotidianas durante as

refeições em uma creche, observaram que a técnica da conversa com as crianças também foi muito utilizada como um recurso para convencer a criança a comer: para os maiores diziam o nome e procuravam mostrar o valor dos alimentos e para os menores, usavam a comparação com os colegas e a identificação dos alimentos como "gostosos", expressão também utilizada pelo grupo estudado.

O ato de sentarem-se junto das crianças, conduta que também aparece no DSC-A, de acordo com FERREIRA et al. (2004), é recomendado pois a presença de educadores sentados à mesa junto com as crianças, até mesmo comendo a mesma refeição é uma ótima oportunidade de favorecer a educação alimentar.

Interessante observar neste discurso (DSC-A), a conduta de insistir e estimular, mas não forçar e nem obrigar a criança a comer: "*a gente tenta conversar, através do diálogo explico que tem que comer... Se não comem a gente também respeita o limite delas... Forçar, eu não forço! Para essas crianças tem que ter o estímulo, estar ali apoiando, sentar e incentivar... A gente vai conversando, vai incluindo, vai brincando, vai tentando fazer eles aceitarem... A gente também improvisa, conta até história... canto musiquinhas, faço brincadeirinhas, explicando que serve para crescer e vai fazendo eles comerem...*" Neste contexto, os adultos devem estar cientes de que o que disserem à criança e a maneira como o fizerem, podem influenciá-la na forma de "perceber" o alimento (MARINS & REZENDE, 2004).

Outra prática citada para promover a alimentação saudável entre as crianças foi a de oferecer outros alimentos. Este discurso (DSC-B) relata a dificuldade de alimentar as crianças, porém enfoca que o importante é não deixá-la sem comer nada. Então, se as crianças se recusassem a comer a alimentação oferecida durante as refeições, tentava-se substituir por outro alimento. Segundo o discurso em análise, no caso dos alimentos que compõe as principais refeições não serem aceitos pelas crianças, estes eram substituídos por sucos ou "bolachas". De acordo com JORGE (2006) trata-se de uma conduta inadequada, pois neste grupo etário, o adulto é responsável por oferecer às crianças um ambiente que não estimule a ingestão excessiva de alimentos densos em calorias e rico em gorduras e/ou açúcares, protegendo-as do contato precoce com estes tipos de alimentos, favorecendo assim a formação de hábitos alimentares adequados.

Para VITOLO (2003) nestes casos de recusa alimentar freqüente, pode-se ter a "inapetência alimentar comportamental" que se caracteriza pela recusa aos alimentos para chamar a atenção e ao observar que essa tática funciona, cria-se um círculo vicioso difícil de ser rompido, pois o adulto acaba permitindo que a criança consuma alimentos de fácil aceitação, sem nenhuma restrição, como os oferecidos pelos educadores. As principais causas deste tipo de inapetência são de cunho psicológico, mas pode-se citar como exemplo: utilização inadequada de alimentos complementares, como as sopas que dificultam o estímulo do paladar; maior interesse da criança pelo ambiente, diminuindo o interesse pela alimentação; ansiedade dos pais e adultos que convivem com as crianças para que elas se alimentem; criação de estratégias para fazer a criança comer como: televisão, "aviãozinho" ou outras brincadeiras que distraiam a criança para que ela coma sem perceber; chantagens às primeiras recusas; horários muito rígidos de alimentação.

Um estudo sobre a exposição repetida a novos alimentos ou sabores com crianças pré-escolares indicou que o alimento não pode ser apenas percebido visualmente ou pelo odor, a criança necessita provar o alimento diversas vezes, mesmo que inicialmente em quantidades pequenas, isto produzirá um condicionamento, aumentando a aceitação do alimento. Ou seja, os educadores em caso de recusa de algum alimento por parte das crianças não deveriam imediatamente oferecer outro alimento, principalmente os alimentos não adequados para a refeição em questão, como o observado no DSC-B, mas sim apresentar novamente o alimento recusado anteriormente. Segundo BIRCH (1992), geralmente o aumento da aceitação para o novo alimento ocorre após, aproximadamente 12 a 15 apresentações do alimento, podendo neste período ocorrer desistência por parte dos adultos, pois passam a acreditar que a criança não gosta do alimento.

Incentivando a comer com as outras crianças (IC-C) também aparece como um das principais idéias desta pergunta. No respectivo DSC, os educadores acreditam que as crianças podem ser estimuladas a comer por influência de outras, por meio da imitação: "*Eu colocava estas crianças que não aceitavam do lado daquelas que comiam de tudo, mostrando para elas as outras crianças,*" "*olha lá como o Joãozinho está comendo, veja só, experimenta também*"... *Muitos nunca sentiram o gosto, mas iam comendo por embalo, ajudava naqueles que não se*

interessavam... Conforme vão vendo os amiguinhos comendo, aí ficam com vontade e no fim acabam pegando o hábito também..." . Tal como afirmava BASSEDAS et al. (1999), as crianças da educação infantil, muitas vezes, aprendem por imitação daquilo que vêem e vivem ao seu redor. Imitam as expressões, a maneira de agir, as atitudes e os comportamentos das pessoas que lhes rodeiam. E estes são transformados em modelos daquilo que eles gostariam de ser.

A imitação em fases do desenvolvimento infantil tem sido estudada sob diferentes perspectivas, atribuindo a esse processo relevância e interpretação diferenciada dependendo da teoria em questão.

MOURA & RIBAS (2002) em um estudo de revisão, descreveram as principais evidências empíricas sobre a imitação, sob a ótica dos diferentes estudiosos do desenvolvimento infantil. Verificou que para Jean Piaget, a imitação como os demais processos cognitivos, sofre um processo de transformação. No início é apenas um prolongamento da ação envolvendo o que a criança já possui em seu repertório, porém ao longo do desenvolvimento, a ação se torna interiorizada, se "reapresentando internamente", e aos poucas a criança adquire a possibilidade de imitar eventos sem a presença do modelo. Este mesmo estudo descreveu que para Henri Wallon, assim como para Piaget, a imitação para as crianças precede o processo de representação dos objetos, ocorrendo a fusão de si e do outro através do desdobramento de um modelo. Ao imitar, a criança mostra ter interiorizado o modelo, construindo uma imagem mental e reproduzindo suas ações. Enquanto Lev Vygotsky, atribui importância à imitação por outras razões. Para ele a aprendizagem da imitação, precede temporalmente o desenvolvimento, consiste na interiorização progressiva de instrumentos mediadores e se inicia sempre no exterior, ou seja, na interação com outros, principalmente em relações com outros mais competentes. Neste sentido, destaca-se a importância da imitação para o processo de aprendizagem entre as crianças, de como se alimentarem.

Com outras percepções, os sujeitos do DSC-D declararam que para promover a alimentação saudável das crianças na creche a prática adotada foi conversar com os pais dos alunos, pois se trata de um trabalho em conjunto. Esta concepção de "parceria" entre a instituição de ensino e a comunidade escolar, principalmente os pais, são compartilhadas por outros estudos.

Para Epstein citado por BHERING & NEZ (2002) e HADDAD (1987), o envolvimento dos pais e a creche podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições. Apesar de haver diferenças entre as responsabilidades da família e da escola, há objetivos comuns, que segundo o DSC-D inclui a questão da alimentação. *"É um trabalho em conjunto com os pais, que não seja só o nosso "falar" aqui na creche, mas que em casa eles possam também estar incentivando, dar o tipo de comida que a gente dá para poder se acostumar melhor"*. Assim, as estratégias que os pais utilizam na hora da refeição para ensinar as crianças sobre o que e o quanto comer, desempenha papel preponderante no desenvolvimento do comportamento alimentar infantil (BIRCH, 1998).

Compartilhando da mesma opinião, AMARAL et al. (1996) afirmam que é necessário realizar ações que possam ser compartilhadas com o núcleo familiar, procurando organizar estratégias que possibilitem socializar conhecimentos e refletir conjuntamente com as famílias a respeito dos procedimentos a serem desenvolvidos com as crianças. E que a creche deve realizar um trabalho complementar e compartilhado e não de substituição à família, pois ambas possuem responsabilidades e papéis específicos frente à educação e cuidado com a criança.

BHERING & NEZ (2002) comentaram em um estudo, que existem grandes expectativas de ambos os lados, enquanto os pais esperam que a creche aceite sua condição e atenda, acolha e cuide de sua criança; a creche cria uma expectativa em relação à presença e o comprometimento dos pais para com a creche e à criança, cumprindo as regras, sugestões e dinâmicas estabelecidas pela instituição. Os mesmos autores ressaltam que uma comunicação comprometida entre a creche e família pode também prejudicar uma possível parceria entre eles, trazendo prejuízos tanto para a criança como para o funcionamento da instituição.

Outra característica que deve ser ressaltada em relação aos pré-escolares é que nesta fase, o volume gástrico das crianças ainda é pequeno apesar do sistema metabólico e digestivo apresentar funções comparáveis às dos indivíduos adultos, resultando em um apetite inconstante, particularidades próprias da faixa etária. Por esse motivo, os momentos de inapetência não podem ser considerados sempre como

problema. Foi demonstrado que os intervalos entre as refeições e os lanches estão positivamente relacionados com a quantidade de alimento ingerido nas refeições. Isto é, quanto maior o intervalo, maior a quantidade de alimentos ingeridos no momento da refeição, e vice-versa. Essa relação implica poder de saciedade do volume alimentar consumido, que determinaria biologicamente o próximo momento alimentar (VITOLO, 2003). Processo este que foi alvo de preocupação dos educadores no DSC-I, sendo colocado como possível fator que inibia a adequada alimentação saudável das crianças: "*Respeitando os horários, porque tem criança que se tomar o café não consegue almoçar... Antes da janta a gente evita de dar alimento ou qualquer tipo de coisa, aí geralmente eles comem tudo...*" SANTOS & SANTANA (2005), lembram que a irregularidade na oferta alimentar é uma prática inadequada, pois o organismo da criança necessita de horários regulares para as refeições, uma vez que existem exigências energéticas, metabólicas e hormonais que se preparam para a recepção do alimento e para o seu melhor aproveitamento.

VITOLO (2003) e PHILIPPI et al. (2000) aconselham para as crianças, a realização de 6 refeições diárias, com intervalos de aproximadamente 3 horas entre a ingestão de qualquer alimento e o horário das principais refeições. Mas, lembram que os horários da alimentação não devem ser tão rígidos, exemplificando que a criança não precisa almoçar às 11 horas se ela não tiver apetite, ou se consumiu algum alimento a um curto intervalo de tempo. Os intervalos é que devem ser respeitados.

Outras práticas citadas mostram que os educadores utilizavam alguns artifícios para as crianças se alimentarem durante as refeições, como: oferecer o alimento na boca (IC-E), misturar a comida (IC-G) e fazer um pouco de chantagem (IC-J). Segundo vários autores (BIRCH et al., 1984; STEIN & RAMOS, 2000; VITOLO, 2003), estas práticas não são adequadas, pois a falta de interesse pela alimentação nesta fase é natural, devendo-se evitar as famosas chantagens e artifícios para obrigar a criança a comer. Ainda de acordo com estes autores, as atitudes mais comuns, como: disfarçar alimentos; "camuflar" os alimentos oferecidos; distrair a criança com brincadeiras ou televisão na hora das refeições; coagir a criança a consumir alimentos saudáveis para então ganhar recompensas ou outros alimentos, não são saudáveis, podendo gerar uma verdadeira desestruturação do comportamento alimentar. Portanto, a prática comum de usar sobremesas como recompensa para

encorajar a ingestão de comidas pouco aceitas, como observado no DSC-J "*Chega uma hora que você força um pouquinho, começa fazer um pouco de chantagem*", "*olha, você não vai ganhar a sobremesa*", *demora mais para entregar a sobremesa para aquela criança, mas acaba dando...* ", pode produzir um ganho a curto prazo, mas pode diminuir a aceitação destes alimentos posteriormente (JOHNSON, 2002).

Estas estratégias podem influenciar sistematicamente no desenvolvimento de preferências alimentares e no próprio comportamento alimentar infantil. O uso de estratégias de reforço produz um efeito imediato, mas a curto prazo. A longo prazo, promove uma ação negativa na preferência do alimento consumido. Nestas situações, o uso de alimentos como recompensa para aumentar o consumo de alimentos pouco palatáveis confunde as funções do alimento, fazendo com que as estratégias utilizadas se oponham ao estabelecimento de padrões alimentares nutritivos para a criança. Essas estratégias acabam, na verdade, produzindo efeitos adversos nas preferências para alguns alimentos (BIRCH et al., 1987; STEIN & RAMOS, 2000).

Assim verifica-se que os adultos, como os profissionais deste estudo, costumam limitar determinadas ações infantis no momento das refeições e promover outras de acordo com a concepção cultural que têm de crianças e do seu próprio papel como cuidador (PAULA & OLIVEIRA, 2000). ROTENBERG & VARGAS (2004), no estudo já citado anteriormente, em que tentou compreender as percepções, experiências e valores das mães sobre a alimentação das crianças moradoras da Rocinha (RJ), verificaram que na ânsia de que as crianças ficassem alimentadas, algumas mães apresentavam práticas alimentares inadequadas, por exemplo: a partir da queixa "que a criança não come" as mães ou forçavam a criança a comer ou substituíam a comida por outros alimentos não adequados, situação também identificada nas creches com os educadores. Este tipo de atitude pode influenciar diretamente o comportamento alimentar da criança podendo induzir ao erro alimentar e até a obesidade. O comportamento alimentar inadequado por sua vez, pode ocasionar a falta de nutrientes básicos para suprir as necessidades de crescimento, desenvolvimento e prevenção de riscos de doenças. Desta forma, a alimentação durante a fase pré-escolar requer conhecimento e atitude assertivas tanto por parte dos profissionais que atuam nos cuidados destas crianças, a fim de auxiliá-las a superar esta fase com um aporte adequado de nutrientes e com hábitos alimentares

adequados, reduzindo desta maneira os risco e prejuízo à saúde (MARINS & REZENDE, 2004).

Por outro lado, o DSC- F mostra uma percepção contrária à todas as ICs apresentadas anteriormente para esta pergunta. Neste discurso os sujeitos expõem "não ter muito que fazer" no caso da criança que não se alimenta: "*Não tem muito que fazer, no começo eles não aceitam, mas eu creio que acabam aceitando por conta do tempo... acostumam a comer... Tenho um aluno que não suporta carne, aí quando ele pede eu tiro do prato dele... não forço, não fico insistindo muito para a criança comer ou não... Às vezes a nutricionista vem "ah, tem que comer, tem que comer", como tem que comer se a criança não gosta?*". Fica evidente que os profissionais não acreditavam que eles poderiam influenciar, independe se de uma forma adequada ou não, na decisão das crianças de se alimentarem.

MIR (2004) a partir da teoria de Vygostky, que pressupõe que o meio social influência a aprendizagem, observou que a criança constrói suas estruturas cognitivas não sozinha, mas a partir de influência das pessoas à sua volta. Baseada neste pensamento pode-se dizer que as práticas dos educadores dos DSC-F são inadequadas, dado o poder de influência destes atores no processo de aprendizado e conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças.

Diferentemente do DSC-F, alguns discursos destacam a participação dos educadores no processo de promoção da alimentação saudável, como o representado pela IC-A (*Por meio da conversa, sentando do lado, brincando, insistindo*) e IC-C (*Incentivando a comer com as outras crianças*), proporcionando o que Vygotsky chama de *desenvolvimento potencial* e *desenvolvimento proximal.*

BASSEDAS et al. (1999), estudando a teoria de Vygotsky, descreve que no *desenvolvimento potencial* a criança atua juntamente com uma pessoa mais capaz, como os educadores ou crianças mais velhas, podendo fazer algumas coisas que não conseguiria fazer em um momento em que estivesse sozinha. As crianças pequenas interiorizam os objetivos, os procedimentos e as regulações que vão compartilhando com a outra pessoa mais capaz, o que as tornam capazes de fazê-lo automaticamente. Tudo o que a criança pequena sabe fazer com a ajuda, a orientação e a colaboração de outras pessoas é o que denominou de *nível de desenvolvimento potencial*, que acontece porque algumas funções não estão totalmente desenvolvidas, mas em

desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem da criança praticada juntamente com outra pessoa mais capaz, é o que lhe permitirá desenvolver algumas capacidades que poderá exercer sozinha mais adiante.

Enquanto, o *desenvolvimento proximal* ocorre quando o ambiente criado pelo adulto ou por outras pessoas facilita a descoberta e a aprendizagem, no caso o ambiente criado quando os educadores conversam e sentam ao lado da criança ou até mesmo quando colocam as crianças em companhia de outras crianças que comem. A criança transforma as informações que recebe, de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridas em situações vividas com outros parceiros mais experientes (OLIVEIRA, 2002).

Estes conceitos de desenvolvimento parecem não serem visados no DSC-F, dado que os profissionais não possuíam nenhum tipo de prática ou estímulo para as crianças que se recusavam a comer, as crianças não interiorizavam os objetivos e procedimentos envolvidos na alimentação, o que pode torná-las não capazes de fazê-los automaticamente em momentos posteriores.

Assim, percebe-se que os educadores direcionavam suas práticas para as crianças que não aceitavam a alimentação da creche, utilizando diferentes estratégias. Algumas destas estratégias eram recomendadas por pesquisadores da área para as crianças desta idade, como as baseadas na imitação e na conversa, e outros recursos eram desaconselhados, por gerarem a desestruturação do comportamento alimentar, como as chantagens ou a camuflagem dos alimentos.

Quadro 2 – Discursos do Sujeito Coletivo referente às práticas de promoção à alimentação saudável realizadas pelos educadores, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC's)
IC-A: Por meio da conversa, sentando do lado, brincando, insistindo...
DSC-A: *Aqui tem bastante criança, a gente oferece a janta e o almoço, daí ficam falando "ah, tia, não gosto disso e daquilo", a gente tenta conversar, através do diálogo explico que tem que comer, que é bom para a saúde, que faz crescer, que fica bonito. Se não comem a gente também respeita o limite delas, o que gostam e o que não gostam de comer. Forçar, eu não forço! Primeiro incentiva, se ela não come, deixa ou dá outra vez, vai tentando, vai conversando, dá um tempinho e tenta de novo, algumas passam até a comer. Mesmo que a gente força, elas tem ânsia, se recusam totalmente a comer, então é difícil. As que se alimentam direitinho, que tem muito apetite, come de tudo, a gente coloca o prato e elas comem, eu deixo lá comendo sozinhos, estão habituados, fico olhando só observando para ver se estão fazendo corretamente. Outras comem demais, também não é saudável, tem que explicar "olha, não, porque vai fazer mal". E aqueles que dão trabalho, eu sento junto do lado e vou conversando, tentando mostrar que precisa comer nem que for um pouquinho só, às vezes até como junto, para ver que eu também como, que também necessito. Para essas crianças tem que ter o estímulo, estar ali apoiando, sentar e incentivar "ah, vamos ficar forte igual ao Popeye", "tem que crescer igual a mãe, igual ao pai". Muitas vezes a gente consegue fazer com que a criança rapidinho comece a se alimentar. Estou tentando trabalhar dos dois lados, para nós é difícil esse problema, trabalho com jeitinho, "vamos comer mais um pouquinho", "tomar mais um pouquinho", "vamos comer mais um pedacinho, é gosto" aí tem criança que aceita e tem criança que realmente tranca a boca, não abre, não tem jeito. Mas, a gente vai conversando, vai incluindo, vai brincando, vai tentando fazer eles aceitarem, é bastante conversa. A gente também improvisa, conta até história "olha, vamos comer a cenourinha, porque tem vitamina, para o cabelo ficar bonitinho, para o olhinho", "vamos comer porque faz bem! Olha, faz bem para pele", "a cenoura faz você enxergar melhor, por isso coelhinho gosta!", "a beterraba se comer vai deixar a língua vermelha". Canto musiquinhas, faço brincadeirinhas, explicando que serve para crescer e vai fazendo eles comerem. Eu procuro auxiliar ao máximo na alimentação para que ela sinta mais prazer. Nem sempre você consegue fazer com que as crianças comam, mas há várias formas de estar tentando.* **Sujeitos:** EDU06, EDU09, EDU10, EDU11, EDU18, EDU19, EDU20, EDU21, EDU24, EDU27, EDU29, EDU32, EDU34, EDU35, EDU38, EDU39, EDU44, EDU46, EDU49, EDU50, EDU51, EDU52, EDU54, EDU58, EDU60, EDU61, EDU65, EDU66, EDU70, EDU72, EDU73, EDU75, EDU76.
IC-B: Oferecendo outros alimentos.
DSC-B: *É difícil, sempre tem criança que não come e você vai ficar com a criança até 6 horas da tarde sem comer? Não pode, a gente dá alguma coisa, tenta substituir. Se ela não comeu aquela comida eu vou tentar substituir por outra, vai dando o que tem na mão (porque) aqui não tem outra para repor, então a gente dá um suco, uma bolacha... Nós temos crianças que só come arroz e feijão; outra que não come arroz e feijão; uma menina que não come carne, chegamos desfiar a carne mas ela tinha ânsia de vômito; tem uns que não comem feijão; uns que comem macarrão mas não com molho; tem uns que não comem carne e não comem verdura... a gente dá o que elas comem senão não comem nada ou tentamos substituir por outra coisa. Como a gente aprende em muitos lugares aí, eu tento substituir. Trabalho muito, tento fazer eles comerem, mas é muito difícil. Tem uns que você coloca na boca, ele faz ânsia, separa a comida, não adianta, eu não forço, porque se forçar é bobeira, dou suco... É assim que eu faço, se a criança não come isso, porque não dar outra coisa? O importante é não deixar a criança sem comer.* **Sujeitos:** EDU01, EDU05, EDU07, EDU21, EDU22, EDU37, EDU41, EDU43, EDU64, EDU69, EDU77, EDU78.
IC-C: Incentivando a comer com as outras crianças.
DSC-C: *Aqui na creche tem aqueles que comem de tudo, é mais fácil de você dar o alimento e tem aqueles que recusam, uns é porque não conhece e não sabe o que é. Eu colocava estas crianças que não aceitavam do lado daquelas que comiam de tudo, mostrando para elas as outras crianças, "olha lá como o Joãozinho está comendo, veja só, experimenta também", "vamos comer, é gostoso, seu amiguinho do lado está comendo", "vocês estão vendo? A fulana tem o cabelo muito bonito, a*

pele é linda, por quê? Ela come cenourinha, beterraba, alface...", "às vezes também não gosto, mas como porque é saudável", "está uma delícia, maravilhoso", é esse tipo de coisa que a gente fica tentando fazer, muitos nunca sentiram o gosto, mas iam comendo por embalo, ajudava naqueles que não se interessavam. Tem criança que não é acostumada a comer verduras, legumes e frutas, porque em casa não tem ou habitualmente os pais não acostumaram a comer. A maioria gosta de carne, de porcarias, mas aqui eles não vão encontrar. A gente tem que influenciar, conforme vão vendo os amiguinhos comendo, aí ficam com vontade e no fim acabam pegando o hábito também. Às vezes eles não gostavam mesmo, mas só pelo fato de outra criança pedir e estar recebendo atenção, até acabava aceitando a salada, coisas assim...

Sujeitos: EDU04, EDU16, EDU17, EDU25, EDU26, EDU41, EDU45, EDU57, EDU71.

IC-D: Conversando com os pais, é um trabalho em conjunto.

DSC-D: *Eu vejo que é importante falar com os pais para que também possam dar outros tipos de alimentos em casa, ensinar a criança desde cedo. Tem mãe que só dá mamadeira, esses têm mais dificuldade na hora de comer. A gente não insiste, tenho um caderninho e sempre escrevo observações para falar para os pais. Se a criança não aceita, ela vai embora sem comer, aí avisamos a mãe no portão que a criança não comeu e que depois tem que comer, porque tem criança que às vezes até está com anemia. Se tiver constante, a gente tenta conversar para ver o que está acontecendo, "olha, seu filho não come isso, não come aquilo, como ele é em casa?", procuro saber se a criança é em casa da mesma forma que ela age aqui, pois pode ser a comida que ela estranhou. Já se as mães falam "ah, meu filho não é de muito e tal" então a gente respeita, se é uma criança que gosta de repetir, a gente serve de acordo com a vontade deles. Respeitamos o limite, (mas) vamos supor, tem criança que não suporta carne e a gente sabe que tem proteína e vitamina, que pelo menos uma vez por semana que seja precisa comer. É um trabalho em conjunto com os pais, que não seja só o nosso "falar" aqui na creche, mas que em casa eles possam também estar incentivando, dar o tipo de comida que a gente dá para poder se acostumar melhor.*

Sujeitos: EDU14, EDU27, EDU31, EDU34, EDU40, EDU42, EDU66, EDU68, EDU70.

IC-E: Oferecendo o alimento na boca.

DSC-E: *A gente sempre olha todos sentadinhos e observa um a um, tem uns que não tem problema para se alimentar, comem de tudo, sem dar problemas, uns até vem para a creche especialmente para comer, porque não tem em casa, aí esses comem tudo o que colocar no prato. Agora, tem aqueles que é mais difícil de comer e não tem outra coisa para substituir, então imediatamente já sento perto e dou o alimento na boca, faço aviãozinho, tentando fazer com que se alimentem, nem que coma só um pouquinho. A gente não força, tentamos dar na boca, incentivado, falando "ah, é gostoso" até o que eu não gosto eu falo pra eles que é gostoso e a gente acaba conseguindo. Tem um menino que não come carne, aí a gente vai lá devagarzinho, coloca na boca dele, pega no colo, agora ele está comendo. No começo é meio difícil, mas aqui eles aprendem a comer. (Mas) quando a gente percebe que a criança não quer mesmo, você coloca na boca e a criança ameaça vomitar ou devolver a comida para o prato, aí já é hora de parar porque não dá para forçar a criança a comer o que não está mais cabendo no estômago. É o que eu faço.*

Sujeitos: EDU30, EDU33, EDU47, EDU48, EDU55, EDU63, EDU66, EDU74.

IC-F Não tem muito o que fazer, acabam aceitando a comida por conta do tempo.

DSC-F: *Olha, aqui a gente tenta fazer com que todos comam. É muito difícil, porque não conhecemos muito o que eles comem em casa (e) aqui a gente dá o que oferecem no cardápio (que) já vem montado lá da prefeitura. Não tem muito o que fazer, no começo eles não aceitam, mas eu creio que acabam aceitando por conta do tempo, mais cedo ou mais tarde acostumam a comer. Geralmente no lanche, todos comem bem porque já estão com fome, então eles têm que comer o que é oferecido mesmo. A comida não é tão diversificada, todos se alimentam da mesma forma, não tem muito o que fazer. Tenho um aluno que não suporta carne, salsicha, frango, ele só gosta de arroz e feijão, eu não sei como fazer, aí quando ele pede eu tiro do prato dele. Também não forço, não fico insistindo muito para a criança comer ou não, porque as crianças nesta idade não comem, batata, cenoura, abobrinha... colocamos no prato e jogam tudo fora, choram, vomitam e aqui a gente não pode forçar muito. Às vezes a nutricionista vem "ah, tem que comer, tem que comer", como tem que comer se a criança não gosta? A criança tem que se alimentar com o que ela quer, você oferece e eles com o tempo acabam por costume aceitando.*

Eu não trabalho, mas deveria trabalhar mais com isso.

Sujeitos: EDU02, EDU08, EDU12, EDU13, EDU23, EDU56, EDU67.

IC-G: Misturando a comida.

DSC-G: *Tem muita criança que não come e a creche também não tem muita variedade, (então) o que a gente faz é tentar misturar a comida para que não vejam, aí a criança come até acostumar. Por exemplo, quando tem abóbora, muitos não comem, então nós somos obrigados a mexer no pratinho deles para que não vejam. A maioria não suporta cenoura e beterraba, aí eu pego a cenoura vou "macetar", amasso e faço-a sumir dentro da comida, amasso com o garfo e misturo tudo e sumiu! Eles comem aquele alimento sem perceber que está comendo. Quando estão servindo lá, antes do prato chegar aqui já misturou, já camuflou, não dá para perceber e terminam comendo. Pra isso (também) tem alguns truquezinhos das cozinheiras, elas colocam legumes no feijão, verduras no arroz, para fazer com que estas crianças que não gostam, que não estão acostumadas, ingerirem sem estarem sabendo.*

Sujeitos: EDU36, EDU41, EDU46, EDU53, EDU70.

IC-H: Trabalhando com projetos sobre alimentação.

DSC-H: *Na creche a gente oferece o que tem, por saber que eles ficam aqui o dia todo e as alimentações tem os seus horários adequados, eu procuro incentivar o máximo e quando estou na sala de aula também, qualquer atividade que faço eu levo para o lado da alimentação. Então, às vezes trabalhamos com projetos que a gente faz. Falamos sobre alimentação, o que gostam mais, que fruta é gostoso, é doce, é azedo, faz teatrinho, canta musiquinha, inventa história, tem que trabalhar bem a imaginação, aí fala que é saudável. Tem várias atividades que a gente faz dentro de um projetinho, né? A alimentação é fundamental porque a criança bem alimentada ela se desenvolve melhor. Então, tudo o que vou fazer eu sempre friso a alimentação.*

Sujeitos: EDU14, EDU15, EDU39.

IC-I: Respeitando os horários certos de comer.

DSC-I: *Respeitando os horários, porque tem criança que se tomar o café não consegue almoçar, aí a gente insiste tentando ensinar que o almoço é hora de comer. Antes da janta a gente evita de dar alimento ou qualquer tipo de coisa, aí geralmente eles comem tudo. Tem criança que gosta de comer pão (do lanche da tarde), aí a gente diminui, só dá um mesmo, para eles aprenderem a comer no jantar também. É mais ou menos assim, vão acostumando, chega no meio do ano eles já estão se alimentando devidamente, se tem o café toma o café, mas não tanto porque tem o almoço, eles mesmos controlam o organismo, vão (se) habituando.*

Sujeitos: EDU03, EDU28, EDU59.

IC-J: Fazendo um pouco de chantagem.

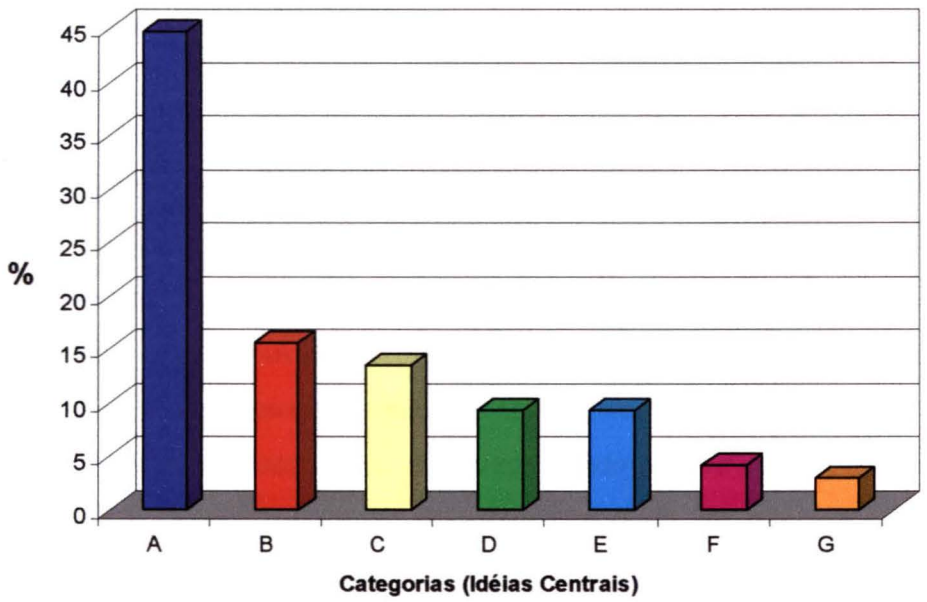
DSC-J: *A gente tenta fazer o máximo "come mais um pouquinho, duas colheradas", a criança acaba comendo ou não, isso é muito relativo. Hoje não come bem, amanhã não come bem, no outro dia não come bem, chega um dia que não agüenta. Então, a gente começa a pegar no pé, chega uma hora que você força um pouquinho, começa fazer um pouco de chantagem "olha, você não vai ganhar a sobremesa", demora mais para entregar a sobremesa para aquela criança, mas acaba dando.*

Sujeito: EDU62.

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

ATIVIDADES SUGERIDAS PARA PROMOVER A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Figura 3 – Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (96) referente às atividades propostas pelos educadores para promover a alimentação saudável, Jandira, 2006.



Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Legenda:

CATEGORIAS (Idéias Centrais)

A - Fazer dos alimentos os amiguinhos deles: cantando músicas, contando histórias, fazendo teatros, desenhando, pintando...

B - Acho que teria que começar na sala, mostrando os alimentos para eles

C - Montar uma horta para as crianças conhecerem de onde vem a alimentação deles.

D - Trazendo os alimentos para eles experimentarem.

E - Trabalhando na hora da comida, brincando eles acabam comendo.

F - Não sei

G - Na hora do almoço a gente lembra os alimentos que mostramos em sala.

Formulada com o objetivo de identificar a opinião do educador em relação às atividades de promoção da alimentação saudável que poderiam ter sucesso no dia-a-dia com as crianças, esta questão identificou 7 ICs construídas a partir de 96 expressões chaves. Na Figura 3, verifica-se que grande parte do grupo (44,8%) partilha de uma mesma idéia representado pela IC-A (*Fazer dos alimentos os amiguinhos deles: cantando músicas, contando histórias, fazendo teatros, desenhando, pintando...)* e apenas 3 expressões chaves (3,1%) contribuíram para a construção da IC-G (*Na hora do almoço a gente lembra os alimentos que mostramos em sala*).

O agrupamento dos depoimentos de acordo com as ICs resultou nos DSCs apresentados no Quadro 3. O DSC-A, para desenvolver o tema alimentação saudável com as crianças, mencionaram atividades freqüentemente utilizadas na educação infantil, como músicas, desenhos, teatros, histórias, pinturas, jogos e outros. Segundo os educadores, estes tipos de recursos são adequados para o grupo etário, pois trabalham com os sentidos que é muito aguçado neste período: *"... dá para trabalhar a visualidade, como o teatrinho... A criança vendo prende mais a atenção e eles gravam mais na mente... Músicas dos alimentos, toda vez que for sair antes do lanche... a criança faz muita associação, ela tem que ver e ouvir."* Acreditam, que são meios de familiarizar as crianças dos alimentos, *"Fazer dos alimentos os amiguinhos deles, porque se identificando com os alimentos, sentem vontade de comer"*. Segundo FERREIRA et al. (2004), as escolhas alimentares também são experiências aprendidas, a familiaridade com o alimento é o fator principal para a aceitação ou rejeição dos alimentos.

Dentre as diferentes técnicas lembradas pelos professores, uma muito citada foi a música. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, criado pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998c), afirma que para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, a música com uma estratégia de aprendizagem na educação infantil tem servido de suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos. Mas, atenta para que ela não seja tratada como um produto pronto em que se prende a reproduzir, como ocorre na maioria das vezes, inclusive como identificado no trecho do DSC-A:

"Músicas dos alimentos, toda vez que for sair antes do lanche, tipo a musiquinha do lanchinho que vai comer para ficar fortinho..." e sim ter uma linguagem cujo conhecimento se constrói em conjunto.

Tal como a música, as artes visuais (desenho, pintura, escultura...) também foram recomendadas pelo grupo estudado. Para o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998c) são linguagens e, portanto, uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. Contudo, ultimamente as artes visuais têm sido bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos na educação infantil, mas tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar são destituídas de significados. Aos poucos, se transformaram em um "deixar fazer" sem nenhum tipo de intervenção, no qual, a aprendizagem das crianças pôde evoluir muito pouco. Situação esta, que pode caracterizar as atividades desenvolvidas pelos profissionais que contribuíram para a formação do DSC-A, dado que em nenhum momento referem detalhamento ou um planejamento destas atividades numa abordagem mais ampla, como um tema transversal, ou contextualizada num projeto pedagógico da instituição. Segundo FERREIRA et al. (2004), na educação infantil, todas as atividades devem ter um planejamento prévio, sempre ligado a um plano pedagógico, relacionado-a com o trabalho global do grupo.

Outra técnica utilizada pelo grupo foi a história. De acordo com FERREIRA et al. (2004), são sempre bem vindas ao universo infantil, há sempre livros interessantes com personagens do mundo infantil para complementarem conceitos e quando bem selecionadas, as histórias dão um toque especial ao aprendizado. Além disso, a autora sugere contar histórias por meio de dramatização, utilizando fantoches de alimentos como estímulo às crianças, estratégia também utilizada pelo grupo *"como o teatrinho, bonequinhos imitando alimentos, explicando o que é saudável... ficar com o fantoche oferecendo"vamos comer junto comigo?", de uma forma bem lúdica" (DSC-A).*

Assim como no DSC-A, o DSC-B também se foca nas atividades realizadas em sala de aula, porém ressaltando a importância de durante este processo mostrar o próprio alimento, de ter o contato com os alimentos *in natura*, explorando a "figura" do alimento: como são, as cores e suas funções, principalmente aqueles que compõem o cardápio da instituição.

Seguindo com as atividades em forma de "brincadeiras" para desenvolver o tema alimentação saudável, encontra-se o DSC-D que também apresenta o alimento *in natura* em atividades lúdicas com as crianças em sala de aula porém explorando os aspectos físicos dos alimentos: "*trabalhar o doce e o salgado, trazendo os alimentos para eles experimentarem... o duro e o mole*" "*a maçã, ela é dura*", "*a banana é mole*", "*olha, a laranja tem caldinho*". *Mostrar o alimento na forma de aula, estimulando sentirem os alimentos nas mãos... lavam e descascam, mostramos o cheiro, damos um pedacinho para sentir o gosto...*" Segundo NICOLAU & KRASILCHIK (2004), a percepção sensorial (visão, tato, olfato e audição) pode ser uma via para a expressão artística e criativa. Utilizar jogos que levam as crianças a conhecer as funções dos órgãos dos sentidos são maneiras úteis de atuação junto às crianças desta faixa etária.

O DSC-E evidencia a importância de não deixar a criança sem comer "*A gente acaba brincando e eles acabam comendo e é o que é importante para a criança... o importante é não deixar a criança sem comer. Se não vai de um jeito vai de outro, vai brincando ou conversando...*", verifica-se que para garantir a ingestão, além do diálogo utilizavam brincadeiras. Assim como neste discurso, nota-se que a maioria dos discursos versa sobre atividades classificadas pelo grupo de "brincadeiras", que conduzem ao conhecimento dos diversos alimentos que compõem a alimentação diária das crianças, facilitando a sua aceitação "*Brincadeiras é uma forma melhor deles entenderem por serem pequenos*" *(DSC-A)*, "*Faríamos a passagem da informação na forma de brincadeira! Mais brincando do que falando, mas passando a informação*" *(DSC-B)*, "*Daria para fazer uma gincana, vendar os olhos aí colocar na boca a fruta e tentarem adivinhar que fruta é, de modo recreativo, eles gostam... o que for lúdico (DSC-D)*".

Na literatura encontra-se diversas definições para o termo "brincadeira", como a de FANTIN (2000), que denomina-a como um dos meios de estabelecer o

contato físico, social e de comunicação, fundamentais para o desenvolvimento da criança. Visto que o ser humano necessita destes diversos tipos de contatos, pois é por meio desta interação que se desenvolve a linguagem, são reconhecidas as habilidades e são ampliados os conhecimentos em diferentes áreas.

Froebel, referido por ARCE (2002), em suas contribuições à psicologia do desenvolvimento infantil e à educação pré-escolar, afirmava que a brincadeira é a chave para nos comunicarmos e conhecermos a criança pequena, desenvolvendo as características humanas das crianças, auxiliando meninos e meninas a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade.

De acordo com o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998a), o brincar apresenta-se por meio de várias categorias que são diferenciadas pelo uso de determinados materiais ou de recursos. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças das percepções resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói.

Embora as propostas de atividades citadas pelos educadores nos DSC-A, B e D serem muito próximas, às estratégias utilizadas diferenciaram-se pelo fato do primeiro discurso promover atividades lúdicas sem a presença do alimento, ficando num plano abstrato. Enquanto nas atividades propostas presentes nos outros dois discursos, o alimento aparece de uma forma concreta, ou seja, possibilitando o contato com o real, com "o alimento".

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998c), o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades das crianças é o ato simbólico que permite conhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que as crianças estabelece consigo mesma, com as outras pessoas e com a imaginação.

ARCE (2004) apresentou um comparativo da pedagogia desenvolvida por Frederich Froebel e da teoria da atividade de Leontiev, Elkonin e Vygotski, estudiosos do desenvolvimento infantil. Nesta pesquisa observou que Leontiev e Elkonin acreditavam que a brincadeira, como atividade principal da idade pré-escolar, não levaria a criança, em seu cotidiano, a agir de maneira fantasiosa, a agir movida pela imaginação e sim pela realidade objetiva. Segundo ARCE (2004), Leontiev afirmava que, na brincadeira as operações e ações que a criança realiza são reais, por meio delas busca apreender a realidade. Pensamentos estes, que poderiam dar suporte teórico às atitudes dos profissionais que compuseram o DSC-A, que acreditavam que as práticas que auxiliariam na promoção da alimentação saudável das crianças seriam aquelas desenvolvidas por meio de brincadeiras que trata a alimentação de uma forma abstrata e fantasiosa.

No entanto, outros pesquisadores fornecem elementos que embasam as técnicas utilizadas pelos profissionais do DSC-B e D. O documento do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1998a) declara que para as crianças, a instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem que garanta oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar o conhecimento, manipulando os objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio. Segundo NICOLAU (2003), antes dos quatro anos, a criança torna-se capaz de "formar símbolos mentais" que representam objetos reais, de usar palavras para referir-se a objetos e eventos, de grupar os objetos de forma rudimentar, e de raciocinar num nível simples, provavelmente usando mais imagens do que palavras.

De acordo com os pensamentos de Piaget, o desenvolvimento da criança precede a aprendizagem (processo oposto ao defendido por Vygotsky) sendo necessário conhecer os níveis de desenvolvimento alcançados pelas crianças para saber o que serão e o que não serão capazes de fazer, adaptando os processos de aprendizagem a esses níveis de desenvolvimento (MIR, 2004). Assim, as crianças 2 a 4 anos, grupo etário em estudo, encontram-se no estágio "pré-operatório", etapa em que surge a função semiótica, capacidade de substituir coisas e ações mediantes conteúdos mentais (capacidade de formar símbolos) e o início da interiorização dos esquemas de ação em representações.

Assim, cabe ao educador permitir que estas crianças manuseiem os materiais e objetos que fazem parte do tema a ser desenvolvido com eles. E neste caso, como citado no DSC-B e D, torna-se adequado o manuseio dos alimentos, além de propor situações e experiências que permitam a exploração das características dos alimentos.

Diferente dos depoimentos descritos até aqui, nos quais as atividades são desenvolvidas em sala de aula em forma de "brincadeiras", encontramos os DSC-C, E e G, que tratam de atividades implementadas em ambientes externos a sala de aula.

Outra atividade sugerida pelos educadores no DSC-C foi a criação de hortas. As crianças acompanhariam todo o processo de plantação e crescimento dos alimentos, desde a sua origem até a sua preparação e consumo nas refeições. Acreditavam que este processo estimularia o consumo dos alimentos durante as refeições, além de integrar temas de outros âmbitos, como as questões culturais e sociais dos alimentos e da natureza.

Em relação à origem dos alimentos, FERREIRA et al. (2004) sugere que as crianças sejam expostas a diferentes situações, como visitas à feira, sacolão, supermercado, açougue, peixaria, com atividades complementares (desenhos, colagens, culinária, músicas); além do cultivo de pequenas hortas, que poderiam ser até em vasinhos, quando houvesse limitação de espaço externo.

Para RECINE (2001), a horta pode ser um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas, várias atividades podem ser utilizadas na escola com o auxílio de uma horta onde o professor relaciona diferentes conteúdos e coloca em prática a interdisciplinaridade com os seus alunos. Por exemplo, o estudo do crescimento e desenvolvimento dos vegetais pode ser associado com o próprio desenvolvimento ou a importância da terra conter todos os nutrientes para que a semente se desenvolva em todo o seu potencial. Além de assegurarem que a criança e a escola resgatem a cultura alimentar brasileira e, consequentemente, estilos de vida mais saudáveis.

As diretrizes para a *Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Nível Médio*, instituída pela Portaria Interministerial 1010/2006 (MINISTÉRIO DA SAÚDE 2006b), propõe o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar, definindo como um dos eixos prioritários, o estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades

com os alunos. Este documento também sugere que a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica devendo estar inserida no contexto curricular, implementando ações de incorporação do tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo, propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares. Trata-se de propostas congruentes às citadas no DSC-C *"Montar uma horta, além de você estar desenvolvendo atividades culturais, da sociedade, da natureza, acho que integraria com a alimentação..."*. Neste discurso, propõe-se que o conteúdo da alimentação seja tratada de maneira interdisciplinar, mas incongruentes com a maioria dos DSCs, onde o tema é tratado de forma isolada.

Na hora do almoço a gente lembra os alimentos que mostramos em sala (IC-G) trata-se de outro entendimento do grupo em relação às práticas possíveis de serem realizadas nas instituições. Esta proposta de atividade foca-se em ações desenvolvidas durante as refeições, uma vez que são estes profissionais que acompanham as crianças no momento da alimentação. Propõem atividades que relembrem, durante as refeições, ensinamentos previamente transmitidos em sala de aula *"Aí na hora do almoço, sempre que forem comer a gente fala... "olha, lembra que a gente mostrou na sala? Aí eles ficam conhecendo... eles vão para a mesa e tem aquilo que viram na sala, você fala para relembrar e acabam comendo..." (DSC-G).*

No momento da refeição há possibilidades de que a criança esteja passando pelo processo da aprendizagem significativa, no qual se estabelecem relações entre uma informação nova e algum aspecto já existente na estrutura cognitiva (BASSEDAS et al., 1999), ou seja, os conteúdos transmitidos na sala de aula serão associados ou complementados por aqueles fornecidos posteriormente, no momento da refeição. Esse processo possibilitaria a elas modificarem seus conhecimentos prévios e ampliá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. Assim é função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências. A observação cuidadosa das crianças é um instrumento essencial nesse processo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a). Esta situação da criança identificar algo que já havia anteriormente aprendido, também foi citado pelo grupo do DSC-A,

"Também cantar colocando os nomes das frutas, tudo na base de identificar os alimentos...", destacando que esta idéia foi a mais citada pelos profissionais diante das crianças que não comem.

De acordo com MAURA (2004), a aprendizagem significativa é aquela fundamentada na chamada "globalização" da prática educativa. Trata-se daquela atividade que parte de um núcleo operativo de trabalho, na qual se estabelecem conexões entre a bagagem de conhecimento que a criança já possui e as aprendizagens novas que lhe são oferecidas. Pressupõe-se relacionar todas as novas aprendizagens com os esquemas de conhecimento que a criança já possui de experiências e aprendizagens anteriores, não se tratando de uma acumulação de saberes nem de aprendizagens, mas da possibilidade de adquirir significativamente novos conhecimentos.

Em contraste a todos os outros depoimentos, no DSC-F os profissionais referem não saber quais atividades poderiam ter sucesso para trabalhar a alimentação saudável. Citam diversos motivos para explicar tal resposta, como: a dificuldade em alimentar as crianças nesta idade, pois não estão acostumadas a comer, principalmente, alimentos saudáveis; o grande número de crianças que ficam sob suas responsabilidade ou mesmo porque não tiveram acesso às informações sobre o tema, o que dificultaria propor alguma intervenção. De acordo com STEIN & RAMOS (2000), este tipo de conduta poderia comprometer o comportamento alimentar do pré-escolar, que é em grande parte, determinado pelos adultos. Cabe ao educador da creche participar da formação dos hábitos alimentares, que é visto pela criança como um exemplo, cabendo a ele controlar suas atitudes e comentários a respeito da alimentação (FERREIRA et al., 2004).

De acordo com BASSEDAS et al. (1999), as relações positivas, construtivas entre as pessoas adultas e as crianças, é um dos elementos imprescindíveis para a obtenção de novas aprendizagens estimuladoras das capacidades que as crianças apresentam. Assim, os diferentes caminhos para aprender não se desenvolvem isoladamente. No transcorrer das atividades cotidianas as crianças necessitam interagem com os adultos que lhes propõe diretrizes, mostram-lhes objetos concretos que exploram com diferentes instrumentos, conhecem normas de condutas e estudam seus limites.

Partindo-se do pressuposto que a Educação Infantil deve contribuir para a criança se desenvolver, construir o seu conhecimento e aprendizagem, ao professor cabe, empenhar-se para que a ação pedagógica seja planejada, flexível e enriquecedora, evitando as improvisações descontextualizadas (NICOLAU, 2004), ao contrário do observado no DSC-F "*Ah, não pensei nisso, não sei, não lembro... Tudo que a gente pode fazer é contar histórias, sei lá, conversar com eles, pedir orientação para os pais...* " Segundo MAURA (2004), todas as ações ou atividades, por mais simples e rotineiras que sejam, requerem uma programação, uma sucessão organizada para que vá desencadeando-as de forma a integrar melhor as aprendizagens realizadas.

Nesse aspecto, os assuntos trabalhados com as crianças na educação infantil, incluindo a alimentação, devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária, propiciando a amplitude das diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998a). Contudo, o educador não deve conhecer somente as teorias sobre como a criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil, deve-se refletir sobre o valor dessas experiências enquanto recurso necessário para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2002). As estratégias que os adultos utilizam para ensinar a crianças sobre o que e o quanto comer também desempenha papel preponderante no desenvolvimento do comportamento alimentar infantil (BIRCH et al., 1980; BIRCH; 1998).

Sendo assim, para os educadores estudados, as atividades em forma de "brincadeiras" são ideais para promover a alimentação saudável entre as crianças. Porém, muitas vezes tratavam-se de atividades que não estavam inseridas no contexto ou não possuíam um planejamento integrado das ações educativas.

Quadro 3 – Discursos do Sujeito Coletivo referente às atividades propostas pelos educadores para promover a alimentação saudável, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC's)
IC-A: Fazer dos alimentos os amiguinhos deles: cantando músicas, contando histórias, fazendo teatros, desenhando, pintando...
DSC-A: *Fazer dos alimentos os amiguinhos deles, porque se identificando com os alimentos eles sentem vontade de comer. Dá para trabalhar a visualidade, como o teatrinho, bonequinhos imitando alimentos, explicando o que é saudável, qual a importância da verdura e legumes na vida delas. Na hora de tomar suco ou de alguma outra coisa, ficar com o fantoche oferecendo "vamos comer junto comigo?", de uma forma bem lúdica. A criança vendo prende mais atenção e eles gravam mais na mente. Pelas histórias também dá para puxar essa parte da alimentação, vamos supor a gente conta uma historinha da bruxa que comeu a maçã, mas ao invés da maçã fazer mal, fez bem para ela. Tira os personagens de uma caixa e começa a falar "o rei Batatinha queria casar com a D.Cenourinha", aí fala "batata é gostoso e a cenoura também!". Pegando partes de histórias, eles vão ficar encantados e ao mesmo tempo vão querer comer. O que a gente explora aqui muito é brincando de faz-de-conta, na sala mesmo. Atividade em folha, "vamos achar o caminho da alimentação mais saudável?", "vamos recortar, procurar em revistas tipos de vegetais para fazer um painel?". Dar desenhos dos alimentos para pintar mostrando as cores "ah, pinta o feijão, que cor é o feijão?", "a carne, que cor que é?"; desenhos na lousa de frutas e legumes; desenhos no chão com crepe; carimbos de legumes; desenhos do prato, aí depois falaria que cada tipo de alimento serviria para um certo tipo (necessidade), perguntaria "vocês gostam disso?". Folheando revistas, às vezes a gente até faz montagem de alimentos, com uma criança forte e saudável. Músicas dos alimentos, toda vez que for sair antes do lanche, tipo a musiquinha do lanchinho que vai comer para ficar fortinho, vão começar associar a situação, nesta faixa (etária) a criança faz muita associação, ela tem que ver e ouvir. Também cantar colocando os nomes das frutas, tudo na base de identificar os alimentos. Ah, outra atividade, seria trabalhar com massinhas "ah, vamos moldar um tomate" e depois "hoje vamos comer tomate na salada", identificando os alimentos eles ficam mais motivados a comer o alimento. Brincar com jogos mostrando figuras de alimentos, mostrando a variedade ou fazer um quebra-cabeça de comida. A gente pode montar um livrinho com ajuda deles, mostrando as alimentações saudáveis. O filme, os desenhos animados, fitas de vídeos... Quase tudo que a gente trabalha dá para incluir no trabalho a alimentação. Acredito que músicas, teatro, fantoches, desenhos, artes visuais, tudo isso dá para estar incentivando-as a se interessar por alguns alimentos que de repente eles nem gostem. Sempre que eu posso procuro trabalhar assim. Brincadeirinha é uma forma melhor deles entenderem por serem pequenos.* **Sujeitos:** EDU01, EDU02, EDU07, EDU09, EDU15, EDU16, EDU19, EDU20, EDU21, EDU22, EDU23, EDU24, EDU26, EDU27, EDU29, EDU30, EDU31, EDU32, EDU34, EDU39, EDU40, EDU41, EDU42, EDU45, EDU46, EDU47, EDU50, EDU51, EDU52, EDU53, EDU54, EDU59, EDU60, EDU61, EDU62, EDU63, EDU64, EDU69, EDU71, EDU74, EDU75, EDU76, EDU78.
IC-B: Acho que teria que começar na sala, mostrando os alimentos para eles.
DSC-B: *Teria que começar na sala, trabalhar com os próprios alimentos, mostrando para eles conhecerem. Há um tempo atrás eu tinha uma menina que nunca tinha visto um pé de milho, quando viu, se encantou! Tem várias atividades, como: fazer colagem com os alimentos, como o feijão, arroz, trigo; plantar feijãozinho, explicando a função, porque é importante; ter uma feirinha; mostrar como faz a salada, um trabalho manual através dos alimentos; pegar laranja, maçã, cenoura, até venho aqui na cozinha peço batata, cebola, essas coisas que tem na alimentação deles para estar mostrando, como é, para que serve, falando das cores e dar para eles terem contato, parece que não, mas as crianças gostam disso! Você pode dar desenho de uma fruta, aí você pegar a fruta "hoje a gente vai pintar o desenho desta fruta" e explicar "olha, essa fruta tem isso, ela é boa para os dentes, para os ossos" pega a fruta e estimula, a gente procura usar isso no dia-a-dia. Então, para ajudar para que eles comam, sempre vou trazendo para sala e mostrando, eles vão ver e eu vou explicando tudo. Acho que o trabalho é por aí. Faríamos a passagem da informação na forma de brincadeira! Mais brincando do que falando, mas passando a informação.* **Sujeitos:** EDU06, EDU10, EDU13, EDU18, EDU28, EDU30, EDU37, EDU39, EDU40, EDU57, EDU58, EDU61, EDU63, EDU66, EDU70.

IC-C: Montar uma horta para as crianças conhecerem de onde vem a alimentação deles.

DSC-C: *Montar uma horta, além de você estar desenvolvendo atividades culturais, da sociedade, da natureza, acho que integraria com a alimentação, falaria da importância daquele alimento para o nosso organismo. É essencial em todas as escolas um cantinho para estar trabalhando isso, dariam mais valor, se interessariam mais. Levaríamos eles na horta, mostrando que era uma semente, estaríamos plantando, mexendo, regando, vendo crescer e quando estivesse no ponto de colher, falaríamos cada coisa que dava debaixo da terra e que aquilo íamos comer na salada, eles mesmos ajudariam a fazer e comeriam. "Olha, estou comendo a saladinha que eu peguei lá", incentivaria porque muitas crianças já vêem as verduras e legumes nos pratos e nem querem. Por exemplo, a beterraba, falam "ah, batata rosa, não gosto!". Tem criança que não comia cenoura, mas por ter visto, acompanhado, passaram a comer. As frutas também, mostrar uma foto de uma árvore de maçã e começar a incentivar. Acho isso uma atividade legal!*

Sujeitos: EDU20, EDU25, EDU28, EDU31, EDU33, EDU36, EDU38, EDU41, EDU43, EDU44, EDU56, EDU72, EDU73.

IC-D: Trazendo os alimentos para eles experimentarem.

DSC-D: *A gente pode trabalhar o doce e o salgado, trazendo os alimentos para eles experimentarem, a fruta doce ou a pipoca para trabalhar o salgado. O duro e o mole, "a maçã, ela é dura", "a banana é mole", "olha, a laranja tem caldinho" é uma forma didática de ensinar. Mostrar o alimento na forma de aula, estimulando as crianças sentirem os alimentos nas mãos, vêem as cores. Podem fazer a salada de frutas, eles próprios ajudando, lavam e descascam, mostramos o cheiro, damos um pedacinho para sentir o gosto e depois fazemos uma bela salada e todo mundo come. E falamos que não é só na escola, em casa também. Ter o dia das frutas, dos legumes, das verduras, incentivando elas mesmas fazerem, pois à medida que vão fazendo da maneira delas, também vão experimentando. Daria para fazer uma gincana, vendar os olhos aí colocar na boca a fruta e tentarem adivinhar que fruta é, de modo recreativo, eles gostam desse tipo de charada, adivinhações, o que for lúdico. Elas não conhecem os alimentos, mas se trabalhar diariamente, eles vão aprender que aquilo ali é um alimento gostoso, que faz bem para a saúde e vai comer.*

Sujeitos: EDU09, EDU13, EDU14, EDU17, EDU35, EDU49, EDU55, EDU62, EDU67.

IC-E: Na hora da comida: conversando, brincando... o importante é não deixar a criança sem comer.

DSC-E: *Tem criança que é meio difícil de comer, vai conversando, vai brincando... Brincadeiras que façam com que as crianças se sintam à vontade, pode estar trabalhando na hora da comida mesmo, você monta um pratinho com carinha por exemplo, com a beterraba faz a boquinha, com a abobrinha ou chuchu faz os olhinhos. A gente acaba brincando e eles acabam comendo e é o que é importante para a criança. Às vezes disfarçamos os alimentos porque tem criança que olha e não gosta da cor, tem que dar uma disfarçada. Na hora de comer, conversando você vai falando sobre alimentação, que é gostoso, que faz bem, "vamos comer para ficar forte, para crescer, para ficar igual papai e mamãe", mostrando e comendo junto com as crianças. Se a monitora souber trabalhar eles acabam comendo, o importante é não deixar a criança sem comer. Se não vai de um jeito vai de outro, vai brincando ou conversando, mostrando, comendo junto... Acho que funciona bem assim.*

Sujeitos: EDU01, EDU03, EDU04, EDU08, EDU11, EDU29, EDU66, EDU68, EDU77.

F – Não sei.

IC-F: *Ah, não pensei nisso, não sei, não lembro... Tudo que a gente pode fazer é contar histórias, sei lá, conversar com eles, pedir orientação para os pais...porque às vezes não querem comer não! O que é saudável não! A criança não está acostumada a se alimentar então fica meio complicado. É difícil porque são muitas crianças, então não dá realmente. O problema mesmo é muitas crianças. Ah, eu não sei. Pelo menos para mim, nunca tentei fazer nada, mesmo porque não vi nada em relação a isso. Não sei o que eu poderia dizer para você, é um caso assim para se pensar...*

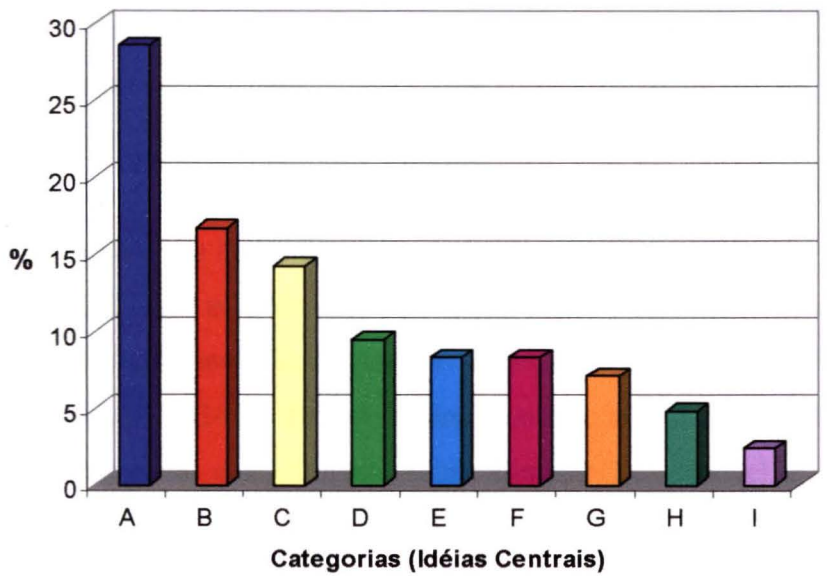
Sujeitos: EDU05, EDU12, EDU48, EDU65.

G – Na hora do almoço a gente lembra os alimentos que mostramos em sala.
IC-G: *Atividades de estar mostrando os alimentos, cada um traz um: macarrão, arroz, cenoura... Aí na hora do almoço, sempre que forem comer a gente fala "oh, a batatinha, a cenoura", "olha, lembra que a gente mostrou na sala?", aí eles ficam conhecendo. Vai explicando o que é, eles vão para a mesa e tem aquilo que viram na sala, você fala para relembrar e acabam comendo. A gente tenta fazer o possível para ensinar.*
Sujeitos: EDU40, EDU42, EDU58.

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

CAPACITAÇÃO DOS EDUCADORES PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES

Figura 4 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (84) referente à capacitação dos educadores para desenvolver o tema alimentação saudável, Jandira, 2006.



Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

Legenda:

CATEGORIAS (Idéias Centrais)

A - Não. Tenho conhecimento, mas não tanto quanto deveria.

B - Sim, trabalho há bastante tempo com crianças.

C - Sim, utilizo a experiência que tenho de casa com os filhos.

D - Sim, desde que tenha recursos e tempo disponíveis.

E - Sim, já fiz essas atividades e deu certo.

F - Sim, todo mundo tem capacidade, tento fazer o melhor.

G - Sim, faço cursos, pesquiso, busco as informações.

H - Mais ou menos, por não ter experiência anterior, reproduzo as atividades que deram certo e dispenso as que não deram.

I - Sim, sobre a alimentação saudável: aprendi, faço e tento influenciar as crianças também.

Após o estudo sobre as percepções e práticas realizadas acerca da alimentação infantil nas creches, esta questão tentou identificar se os profissionais envolvidos neste ambiente sentiam-se capacitados para desenvolver atividades que envolvessem o tema alimentação. Como resultado desta pergunta foram encontradas 84 expressões chaves que dividiram-se em 9 ICs e constituíram os DSCs.

Verifica-se na Figura 4, que a idéia de maior prevalência foi a IC-A (*Não. Tenho conhecimento, mas não tanto quanto deveria*) com 28,6%, seguido da IC-B (*Sim, trabalho há bastante tempo com crianças*) com 16,7% e com menor participação encontra-se a IC-I (*Sim, sobre a alimentação saudável: aprendi, faço e tento influenciar as crianças também*) com 2,4%.

Ao agrupar as idéias centrais, observa-se que, por diferentes motivos, 66,6% (IC-B, C, D, E, F, G e I) dos educadores entrevistados consideravam-se capacitados para promover a alimentação saudável entre as crianças, enquanto 28,6% (IC-A) não se sentiam e 4,8% (IC-H) referiram estarem mais ou menos capacitados (Quadro 4).

A questão do conhecimento sobre alimentação saudável manifesta-se como um dos requisitos para determinar a capacitação ou não de grande parte dos profissionais entrevistados, como verifica-se no DSC-A. Neste discurso, foi possível identificar a existência da cobrança para que sejam capazes de atender todas as necessidades das crianças pequenas e que até possuem certo conhecimento para isso, porém acreditam não estarem capacitados pois este conhecimento adquirido não é o suficiente para desenvolver o tema, uma vez que não tiveram uma formação, principalmente teórica, para isto. *"Capacitada não... eu acho que o monitor de creche é extremamente cobrado, mas ele não tem base nenhuma. No momento tenho conhecimento, mas não tanto quanto deveria ter uma pessoa capacitada para estar passando para as crianças... são várias crianças e nunca tive uma preparação... eu não estudei especificamente para isso, não é uma área nossa, a nossa parte é só brincadeiras..."*. Destacam que o conhecimento que possuem, que denominam de "conhecimento próprio", é o adquirido na prática do dia-a-dia com os filhos/ irmãos ou colegas de profissão mais experientes. *"... o que aprendi foi na prática. Está certo que como pessoa, a gente tem o conhecimento, né? Porque, ou você é mãe ou você tem um irmãozinho. Trabalho (também) trocando experiência com outros parceiros que já estão bem mais tempo na área. A gente se vira como pode, cada um com um*

pouquinho de experiência que tem". Os relatos apontam que a deficiência teórica é vista pelo grupo como fator determinante para a falta de capacitação para desenvolver o tema alimentação nas atividades, considerando a experiência prática isolada insuficiente para tal abordagem. OLIVEIRA et al. (2006) em uma pesquisa que buscou compreender as relações aprendizagem-identidade e teoria-prática de professores de educação infantil, semelhantemente ao descrito no DSC-A, observou que os profissionais ao narrarem como desempenhavam suas atividades no ambiente escolar, descreviam como ausentes de qualquer teoria e assim sujeitas a erros, necessitando de um conhecimento sistematizado. Como no discurso dos educadores participantes deste estudo, afirmaram que a identidade profissional adquirida era resultante da ação no dia-a-dia, de orientações transmitidas por outras professoras e em reuniões, admitiam ter muita prática e pouca teoria. Defendiam a concepção de que a apropriação da teoria, articulada a um saber prático, compõe plenamente a identidade docente (OLIVEIRA et al., 2006).

Neste contexto, o DSC-G também evidência o conhecimento teórico como fator importante para a capacitação do profissional que irá lidar com atividades que envolvem a alimentação. Para isso, estes profissionais buscam um embasamento, por exemplo, em cursos e pesquisas em livros. *"Ah, eu me sinto! Desde que entrei em creches vim fazendo cursos pedagógicos, fui atrás me informar. Tento passar o que eu conheço e o que eu não sei vou buscar, entendeu? Criança não é brinquedo não!"*.

Por outro lado, dentre os profissionais que consideravam-se capacitados para promover atividades sobre alimentação saudável, grande parte atribuiu ao fato de possuírem a prática adquirida por experiência profissional ou pessoal.

No primeiro caso, a IC-B (*Sim, trabalho há bastante tempo com crianças*), os profissionais acreditavam que a capacitação se deve à experiência obtida ao longo dos anos em que trabalharam em instituições de educação. Salientaram que o fato de trabalharem todos os dias com as crianças, contribuiu para a construção das habilidades, de como interagir com elas, desvalorizando o conhecimento teórico. *"Há muito tempo que eu trabalho com crianças, a gente adquire experiência e prática, o importante não é o papel, é você fazer e colocar na prática" (DSC-B).* Complementando a DSC-B, de que a experiência prática facilita o desempenho do

educador na realização de atividades promotoras da alimentação saudável entre as crianças e por esse motivo estes profissionais acabam considerando-se capacitados para tal, encontra-se também a DSC-E. Neste discurso (DSC-E), o contato prévio com atividades sobre a alimentação, em experiências em outras instituições infantis e principalmente, por terem dado certo, dão subsídios para que os educadores mencionem que são capacitados para trabalharem com o tema.

No segundo caso, o DSC-C, o grupo refere-se capacitado visto que possuem experiências com os filhos e netos. *"Me sinto, da experiência que tenho com os meus filhos e netos, você sabe o que é bom ou não para uma criança... não tem nada de embaraço nesta parte.* Transferem esse conhecimento para a creche, mesmo reconhecendo a diferença entre o ambiente de trabalho e o da própria casa. Acreditavam que do mesmo modo que gostavam que seus filhos fossem bem tratados, utilizavam-se das mesmas técnicas e parâmetros com as crianças da creche, assim estariam tratando-as bem também. Vale destacar, segundo os dados obtidos no item *Caracterização da População, Parte I* da entrevista deste estudo, a maioria dos educadores são pais (76,9%). Um outro estudo em Feira de Santana (Bahia), observou que as trabalhadoras de uma creche comunitária, desenvolviam suas atividades relacionadas à alimentação baseadas nos conhecimentos adquiridos em suas vivências, nos cuidados com os próprios filhos e informações transmitidas por familiares e amigos (SANTOS & SANTANA 2005). Paradoxalmente, verifica-se também opiniões contrárias, como demonstra o trecho do DSC-A *"Eu tento trabalhar aquilo que eu sei. Apesar de ter filhos, aqui você trabalhar com várias crianças, é diferente".*

Dados de uma pesquisa de VERÍSSIMO & FONSECA (2003), em que analisaram as representações de trabalhadoras de creches acerca do cuidado da criança, mostraram que para as educadoras o cuidado na creche era diferente do cuidado em casa, pois tratava-se de um cuidado profissional, fundamentado em princípios científicos e rotinas institucionais e também porque a relação com as crianças na creche era diferente da relação com os próprios filhos, pois afirmavam que "ser mãe é diferente de ser educadora".

Diante destes DSCs nota-se a presença do binômio teoria-prática permeando as representações dos educadores em relação à sua preparação e formação para lidar

com o tema proposto. Segundo MELLO (2002) a relação teoria e prática está presente nos mais diversos setores da nossa sociedade. Nos quais, a teoria muitas vezes aparece dissociada da prática, ou vice-versa, não dando margem à reflexão ou questionamentos acerca da relação existente entre elas. Um exemplo desta desagregação é a supervalorização da prática, presentes nos discursos DSC-B, C e E. O pressuposto de que "o que vale é a prática", de acordo com MELLO (2002) se traduz na tendência utilitarista da educação e na idéia de que é possível haver uma prática sem uma teoria que a corrobore, nos quais os dilemas do cotidiano seriam resolvidos apenas pela experiência, neste caso pela experiência adquirida no cotidiano na sala de aula e pela experiência pessoal com os filhos. Pautando-se mais pela intuição do que por um referencial teórico, semelhantemente aos relatos encontrados por BAZON & BIASOLI-ALVES (2000) em uma pesquisa no qual também verificaram relatos sobre a distância entre a teoria e prática pedagógica.

Nesse sentido, encontram-se outros estudos como o de OLIVEIRA (1998), que por meio de relatos de experiências produzidos por professores licenciados para o ensino de primeiro grau, de primeira à quarta série, verificou que a prática era entendida apenas como o "saber fazer" e para a qual os conteúdos não apresentavam nenhuma contribuição, nenhum papel a cumprir, e às vezes até sugeriram que este não deveria ser o centro da preocupação de uma prática adequada. Igualmente nos discursos analisados, os achados deste estudo sugerem que a prática por si só seria o suficiente, desvalorizando a teoria.

Esta perspectiva de distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a (SOUZA, 2001). Determinando como conseqüência, "uma prática esvaziada dos ingredientes teóricos e uma teoria descomprometida com as mudanças que só podem se efetuar através da prática" (DAMASCENO, 1987; SOUZA. 2001).

Para DIAS (2004), como um bom conhecedor da criança, o professor, precisa ter uma concepção teórica norteadora que dê sentido à suas atividades, do contrário estará sujeito a uma visão leiga, ao senso comum. Assim, como SANTOS & SANTANA (2005) observou em sua pesquisa, já citada anteriormente, onde os educadores, nas atividades desenvolvidas com as crianças, utilizavam-se de um saber

apreendido nas relações do dia-a-dia, sem compromisso com as bases cientificas da ação pedagógica.

Sobretudo, LELIS (2001) lembra que não se deve desprezar da prática cotidiana destes profissionais, os conhecimentos incorporados e atualizados ao longo de seus processos de vida, trabalho e formação, como lugar de construção de saberes. De acordo com Pinto, referido no manual do Centro de Vigilância Epidemiológica (1997), ao analisar algumas características do processo de educação, parte-se do princípio de que existem dois saberes: o saber técnico e o saber popular. Este último é o que caracteriza a prática cotidiana, adquirida no dia-a-dia, desvinculada da base teórica, mas que apesar da falta de uma sistematização coletiva não pode ser destituído de validez e importância, não devendo ser confundido com ignorância ou mera superstição. Segundo este mesmo pesquisador, ele é o ponto de partida e sua transformação, mediante ao apoio do saber técnico-científico, pode constituir-se num processo educativo.

Ainda no que se refere ao binômio teoria-prática, é relevante destacar, que por outro lado existe a priorização da teoria, como observado no DSC-G. Segundo MELLO (2002) essa é uma das crenças mais enraizadas na formação de professores, onde a teoria é associada ao "mundo dos acadêmicos", como conceitos primorosamente formulados, mas de difícil operacionalização.

MELLO (2002) afirma ainda que a dissociação entre teoria e prática, se instaura no imaginário de muitos profissionais, entre eles o dos educadores. Existindo duas causas para este problema, uma estaria na própria formulação das teorias que, em termos científicos, são muitas vezes transmitidas de forma positivista que ainda permeia, e muito, o nosso pensamento, o que faz com que muitas teorias acabem se tornando de difícil acesso para o professor. Essa disposição se confronta, entretanto, com a segunda causa que parece estar na dificuldade que o professor tem de perceber as verdades das teorias em seu cotidiano.

Sob o ponto de vista de SOUZA (2001), a teoria e prática constituem um todo único, não há prevalência de uma sobre a outra. A unicidade teoria-prática pressupõe entre os dois pólos, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução e é na teoria que a prática busca seus fundamentos. A teoria

isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque só se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora a própria prática.

Ao isolar a prática da teoria ou a teoria da prática, o indivíduo é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de construir sua realidade, abala-se a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura escolar, de aclarar os propósitos da educação, de recriá-las e de transformá-las (SOUZA, 2001).

Dado o exposto, nota-se que os atores do DSC-A partilham desta concepção "teoria e prática como um todo único", visto que não se consideravam capacitados, pois apesar de possuírem conhecimento prático não eram detentores do conhecimento teórico. Como ressaltado no trecho: "*Eu não tenho nenhum curso, nenhuma formação sobre isso, o que aprendi foi na prática... A gente se vira como pode, cada um com um pouquinho de experiência que tem, esta orientação mais técnica de falar como é e direcionar o problema, eu realmente não tive... Eu não me sinto totalmente capacitada, ainda falta um pouco, né?*".

No geral, nesta questão, percebe-se que grande parte dos educadores, indiferentemente de se sentirem capacitados ou não, relataram ter conhecimento prático. Porém, a questão do conhecimento teórico é exposta como insuficiente ou nem mesmo é citado, permanecendo obscuro. Este fato pode ser atribuído à deficiência na formação específica destes profissionais, que pode ser observado na Tabela 3, no item de *Caracterização da População*.

Para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/ 1996, todos os professores de educação infantil e do ensino fundamental deveriam possuir formação específica e em nível superior até 2007 (KISHIMOTO 1999, VOLPATO & MELLO 2005, OLIVEIRA et al. 2006) Entretanto, no grupo estudado verifica-se que este objetivo ainda está distante de se concretizar, assim como ocorre também em todo território nacional. Os dados do último Censo Escolar (2005) mostraram que dos professores atuantes em creches no Brasil, apenas 29,1% possuíam o curso superior; 65,0% o ensino médio; 4,3% fundamental completo e 1,6% fundamental incompleto (INEP 2006).

Dos profissionais participantes do estudo que cursavam o nível superior, metade tratava-se do curso Normal Superior, modalidade criada também pela LDB certamente para agilizar a formação destes profissionais de educação infantil em Institutos Superiores de Educação, encarregados da formação do profissional de educação infantil (KISHIMOTO, 1999). Segundo esta lei, "a formação dos professores de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á em cursos normais superiores", determinação esta que foi amplamente criticada, pois nesta proposta, os professores além de não serem beneficiados da diversidade e da pluralidade de formação que caracteriza a cultura universitária, serão formados em um curso de 3200 horas, sendo que, destas, aquele egresso no magistério, em nível médio, descontará 800; caso o indivíduo atue na educação básica, reduzirá mais 800 horas, restando um curso com uma formação de 1600 horas (KISHIMOTO, 1999; CERISARA, 2002). Para CERISARA (2002), esse encaminhamento, ao invés de capitalizar a experiência prática do profissional em formação, desafiando-o a aprofundar a reflexão, entende que este seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Este pensamento, que privilegia a prática também foi encontrado entre os educadores e pode ser percebido nos DSC-B,C e E.

O DSC-D é outro discurso que aparece, entre as respostas afirmativas em relação à capacitação, em que o grupo nota-se capacitado desde que tenham recursos materiais e tempo disponível: "... *o que falta é recurso para trabalhar, não tem muito material. A gente geralmente trabalha com o que tem... É muita correria porque tem que dar banho, limpar, trocar (fraldas)... Teria que ter... um horário em que nós pudéssemos ir ao refeitório e na cozinha... desenvolverem a alimentação saudável. Se tivesse mais tempo para fazer as atividades (e) dependendo do que tiver me acho capacitada sim*".

Como os educadores do município de Jandira, que destacaram que a falta de recursos prejudica o desempenho para promover as práticas da alimentação saudável, VOLPATO & MELLO (2005) em um estudo com creches de um município de São Paulo, também relataram reivindicações dos profissionais (infra-estrutura, carga horária e condições de trabalho) para exercerem suas atribuições adequadamente no ambiente escolar. Semelhantemente, CAMPOS & ROSEMBERG (1995) acreditam

que um educador necessita de condições mínimas (materiais e pessoais) para promover o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

No DSC-I encontram-se outros educadores que se sentiam capacitados para desenvolver atividades sobre o tema proposto. Acreditavam que estavam capacitados porque possuíam uma alimentação saudável, requisito este, sob o ponto de vista deles, imprescindível para desenvolver o tema com as crianças *"... me sinto capacitada sim, gosto de trabalhar com alimentação e aprendi a comer de tudo... tento manter uma alimentação saudável... Eu acho que eu sou capacitada, se tivesse uma coisa ou outra que eu não gostasse, eu não ia poder ensinar eles a comer porque eu também não como... acho que dá para influenciar bastante"*. Estudos afirmam que os adultos são modelos para as crianças, delineando suas preferências alimentares, portanto com grande responsabilidade na transmissão de hábitos alimentares saudáveis (BIRCH & FISHER, 1995).

Enquanto, os educadores do DSC-H foram os únicos que referiram sentirem-se "mais ou menos" capacitados para desenvolver atividades relacionadas à alimentação. Citaram a falta de experiência anterior, reproduzindo as atividades de sucesso e dispensando as de pouco sucesso, num processo de "tentativa e erro". Estratégia, também utilizada pelos educadores participantes da pesquisa desenvolvida por VOLPATO & MELLO (2005). Neste estudo, cujo objetivo era conhecer as condições de trabalho e de formação dos educadores de creches municipais de Botucatu, em São Paulo, os profissionais semelhantemente afirmaram aprender a trabalhar com crianças no "ensaio e erro" ou observando outros colegas na função.

Apesar de participarem dos cursos de capacitação promovidos pelas instituições em que trabalhavam, utilizavam esta estratégia de "tentativa e erro" ou "ensaio e erro", pois ainda encontravam dificuldades devido a total falta de experiência no momento em que ingressaram na creche *"Mais ou menos... A gente passou em concurso, simplesmente teria que ter ensino médio independente do que a pessoa tinha feito antes, tanto que eu pensei que monitor de creche seria algo diferente. Mas, a gente assumiu uma sala, para mim foi uma coisa estranha, mas acabei levando. Então, por não ter experiência e por passar por certas dificuldades a gente vai levando da maneira que dá... você acaba aprendendo, adquirindo aquele*

"macete". Vale lembrar, como já citado na Tabela 4, dos 78 educadores que participaram do estudo, 32 (41,0%) trabalharam anteriormente em creches e escolas de diferentes níveis de ensino, enquanto 35 (44,9%) possuíam experiência profissional anterior somente em outras áreas e 11 (14,1%) tratava-se do primeiro emprego. Ou seja, mais da metade deste grupo (59,0%) não possuía experiência profissional prévia em educação formal.

Abordando ainda a questão da capacitação, destaca-se que a prefeitura do município promove cursos de formação continuada. Em 2004, 83,3% dos educadores participaram destes cursos e em 2005, 92,3% (Tabelas 5). Percebe-se que apesar da maioria destes profissionais não possuir experiência prévia na área, quase todos participavam freqüentemente dos cursos.

Após a análise das diversas percepções identificadas nesta pergunta é interessante observar que independente dos educadores sentirem-se ou não capacitados por diferentes motivos, e de participarem dos cursos promovidos pela prefeitura do município, em vários momentos (DSC-A, B, C e H) a "fala" da necessidade de cursos de capacitação direcionados para o tema da alimentação saudável fez-se presente. Confirmando os dados apresentados na Tabela 6, quando questionados sobre os temas dos cursos de capacitação nos últimos dois anos, em 2004 e 2005, apenas 1,4% e 6,1% dos educadores, respectivamente, recordaram a "Alimentação e Saúde" como tema abordado.

Segundo os profissionais, a inclusão do tema numa abordagem mais direcionada melhoraria o desempenho do grupo na implementação das atividades, beneficiando as crianças na aquisição de hábitos alimentares adequados. *"Precisaria adquirir mais alguns conhecimentos dessa área... nunca tive uma preparação. Deveria ter mais cursos sobre o assunto, preparar a gente a lidar com várias situações. Na hora da prática, nossa! É muito difícil"* (DSC-A), *"Procuramos direcionar mais as atividades, não deixar muito solto, muito "creche", né? Ficar só na brincadeira. Talvez é importante ter mais um curso em cima disso, dão cursos não para a alimentação das crianças, mais para o dia-a-dia. Eu acho que só dão cursos para as cozinheiras como agir na alimentação das crianças"* (DSC-B), *"Mas era bom cursos e quem não tem filho? Nunca ficou com crianças? Eu acho que teria que ter um curso antes, para ajudar a cuidar melhor das crianças"* (DSC-C),

"Agora, deveria ter um treinamento para poder incentivar melhor a criança a comer, entendeu? Às vezes mesmo a gente não sabe como nasce uma verdura, todos os nutrientes e como explicar para a criança como isso acontece?" (DSC-H).

A valorização do conteúdo teórico no processo de capacitação dos educadores, que deveria englobar também o tema alimentação, foi citada por MELLO (2000). Porém, ele destaca que é necessário atentar para os riscos do verbalismo e do distanciamento da realidade concreta. Nesse sentido, propõe uma interlocução com a atividade prática real, num constante movimento de ir-e-vir que permita a fixação dos conceitos de uma forma dinâmica, integrada, que promova um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento permanente dos educadores.

Nota-se nos depoimentos dos educadores entrevistados, a presença da dicotomia teoria e prática, prevalecendo a opinião de que estão capacitados para promover os hábitos alimentares saudáveis entre as crianças por possuem muita experiência prática adquirida em outros locais de trabalho e até mesmo em casa com os filhos e netos, ou seja, as habilidades para desenvolver o tema alimentação no cotidiano das creches são atribuídas às vivências adquiridas no campo pessoal e profissional.

Quadro 4 – Discursos do Sujeito Coletivo referente à capacitação dos educadores para desenvolver o tema alimentação saudável, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC's)
IC-A: Não. Tenho conhecimento, mas não tanto quanto deveria (24)
DSC-A: *Capacitada não, não tanto quanto deveria, eu acho que o monitor de creche ele é extremamente cobrado, mas ele não tem base nenhuma. Para mexer com os alimentos tem que ter um conhecimento, né? No momento tenho conhecimento, mas não tanto quanto deveria ter uma pessoa capacitada para estar passando para as crianças. Precisaria adquirir mais dessa área, porque cada dia é diferente, são várias crianças e nunca tive uma preparação. Eu não tenho nenhum curso, nenhuma formação sobre isso, o que aprendi foi na prática. Está certo que como pessoa, a gente tem o conhecimento, né? Deveria ter mais cursos sobre o assunto, preparar a gente a lidar com várias situações. É preciso saber o que falar e não falar abobrinha, explicar direitinho e buscar como passar porque é difícil, às vezes eles não entendem. Trabalhar um dia na cozinha acompanhada de uma nutricionista para ir explicando certinho a função de cada alimento, porque eu não estudei especificamente para isso, isso já não é uma área nossa, a nossa parte é só brincadeiras. Trabalho trocando experiência com outros parceiros que já estão bem mais tempo na área, me apoio bastante na experiência das outras tias que já são mais antigas no serviço. A gente se vira como pode, cada um com um pouquinho de experiência que tem, esta orientação mais técnica de falar como é e direcionar o problema, eu realmente não tive, estou aprendendo aqui na sala com eles, não estou preparado, na verdade precisa um pouco mais. Só tenho conhecimento próprio, precisaria um pouco mais de capacitação, de um amparo maior sobre o assunto, uma orientação. Eu tento trabalhar aquilo que eu sei. Apesar de ter filhos, aqui você trabalhar com várias crianças, é diferente. Eu acho que consigo passar alguma coisa, mas não assim 100%. Eu não me sinto totalmente capacitada, ainda falta um pouco, né? Capacitada não, mas motivada sim!* **Sujeitos:** EDU04, EDU06, EDU09, EDU11, EDU12, EDU13, EDU19, EDU25, EDU28, EDU32, EDU39, EDU41, EDU43, EDU45, EDU46, EDU47, EDU56, EDU57, EDU59, EDU6, EDU65, EDU67, EDU68, EDU76.
IC-B: Sim, trabalho há bastante tempo com crianças (14)
DSC-B: *Ah, sim! Eu acho que estou capacitada para isso, é o que a gente já faz, né? Há muito tempo que eu trabalho com crianças, a gente adquire experiência e prática, o importante não é o papel, é você fazer e colocar na prática. Com o tempo de trabalho que já temos, com a experiência... Estamos com eles o dia inteiro, sabemos lidar, a gente vê o que a criança gosta e o que ela não gosta, cada um tem um jeito diferente e quando você trabalha ali conhece a criança de todos os jeitos, até mais que a mãe, numa sala não são todos iguais. A questão de estar falando e de estar trabalhando eu não tenho dúvida nenhuma, neste tempo todo que estou trabalhando nunca tive dúvidas de alimentação, a gente já chegou a trabalhar com isso em outras creches. Procuramos passar o que sabemos, o que aprendemos lá trás, procuramos passar para eles. Procuramos direcionar mais as atividades, não deixar muito solto, muito "creche", né? Ficar só na brincadeira. Talvez é importante ter mais um curso em cima disso, dão cursos não para a alimentação das crianças, mais para o dia-a-dia. Eu acho que só dão cursos para as cozinheiras como agir na alimentação das crianças.* **Sujeitos:** EDU01, EDU02, EDU03, EDU08, EDU15, EDU26, EDU31, EDU33, EDU34, EDU35, EDU60, EDU64, EDU70, EDU75.
IC-C: Sim, utilizo a experiência que tenho de casa com os filhos (12)
DSC-C: *Me sinto, pelo pouco que aprendi aqui e em casa também, da experiência que tenho com os meus filhos, irmãos e netos, você sabe o que é bom ou não para uma criança, se vira muito bem, não tem nada de embaraço nesta parte, passa para as crianças o que aprende em casa com os filhos. Eu acho que pelos anos que tenho cuidando deles, a gente tem um pouquinho de noção, sabe o que é bom para a saúde, o que é bom para sustentar o organismo de uma criança, para ter uma alimentação saudável. Eu trago muito isso de casa, o que eu acho que é bom eu trago para cá e tento trabalhar com eles. Geralmente, passamos o conhecimento que temos com os filhos para as creches, gostamos que os (nossos) filhos sejam bem tratado, a gente tenta passar para as crianças daqui, que a gente vê quase como filhos, eles fazem parte da vida da gente. Está certo que estou lidando com meu trabalho, mas não é diferente do meu dia-a-dia com meus filhos. Mas era bom cursos e quem não tem filho?*

Nunca ficou com crianças? Eu acho que teria que ter um curso antes, para ajudar a cuidar melhor das crianças. Então, com o pouco que sei, acho que estou capacitada para exercer essa função, acho não, tenho certeza!

Sujeitos: EDU18, EDU21, EDU22, EDU31, EDU33, EDU35, EDU42, EDU52, EDU54, EDU72, EDU74, EDU77.

IC-D: Sim, desde que tenha recursos e tempo disponíveis (8)

DSC-D: *Às vezes fica difícil, mas o que falta é recursos para trabalhar, não tem muito material. Por exemplo, essa semana nós vamos trabalhar alimentação, a gente quer isso e aquilo, mas na maioria das vezes não tem tudo o que precisa e se a gente faz o pedido, nem sempre vem, então não tem como trabalhar muito, né? A gente geralmente trabalha com o que tem, as condições de trabalho aqui são precária. O que podemos estar fazendo com eles a gente vai estar fazendo. Esse é o desafio... é muita correria porque tem que dar banho, tem que limpar, tem que trocar (fraldas), então tem dia que passa, a gente não consegue sentar com eles nem para brincar. Teria que ter dentro da programação da creche, um horário em que nós pudéssemos ir ao refeitório e na cozinha, para elas colocarem a mão na massa e através disso desenvolverem a alimentação saudável. Assim, vontade a gente tem de fazer, mas às vezes fica um pouco difícil. Se tivesse mais tempo para fazer as atividades (e) dependendo do que tiver me acho capacitada sim.*

Sujeitos: EDU14, EDU16, EDU20, EDU36, EDU49, EDU51, EDU66, EDU78.

IC-E: Sim, já fiz essas atividades e deu certo (7)

DSC-E: *Sobre alimentação saudável, eu me sinto porque, atividades de alimentação fiz durante anos e estão todos saudáveis, pelo menos os que passaram por mim, então acho que deu certo. Na hora da alimentação a gente costuma cantar incentivando as crianças, conversando bastante, fala que a comida está gostosa, mas se a criança não está comendo, tentamos ver o que ela gosta mais, se ela não gosta mesmo do alimento, não forçamos! Mas, sempre mostrar para ela que é gostoso, o desenho, o colorido, vamos para hortinha ensinar eles plantarem, colherem. A gente contou algumas histórias para as crianças sobre as verduras, a função, as vitaminas que produzem no nosso organismo, a importância, do porquê comer. Então acredito que tudo isso valoriza, a gente consegue fazer com que a criança entenda o valor da alimentação, não só comer porque tem que comer, mas explicar porque é importante comer, é um trabalho que exige paciência e um tempo.*

Sujeitos: EDU27, EDU30, EDU37, EDU44, EDU48, EDU69, EDU71.

IC-F: Sim, todo mundo tem capacidade, tento fazer o melhor (7)

DSC-F: *Sim, porque todo mundo tem capacidade de fazer isso, sabendo dos objetivos, a pessoa tendo criatividade e tendo uma pessoa orientando a gente, poderíamos estar trabalhando com as crianças sim, sem problemas. Porque inclui tudo que a gente já passa, a educação, né? Se incluir no tema e pedir para a gente estar elaborando aulas sobre isso, me sinto capacitada para estar preparando, eu só não posso me aprofundar muito porque não tenho tanto conhecimento. Eu procuro fazer sempre o melhor, mas é lógico que a gente nunca consegue fazer tudo, né? Com certeza uma nutricionista sabe bem mais do que a gente, (mas) acho que todo mundo vai conseguir trabalhar essa parte da alimentação. Dentro disso que eu te falei dá para trabalhar tranqüilo. Então me sinto capacitada.*

Sujeitos: EDU10, EDU20, EDU24, EDU36, EDU38, EDU40, EDU73.

IC-G: Sim, faço cursos, pesquiso, busco as informações (6)

DSC-G: *Ah, eu me sinto! Desde que entrei em creches vim fazendo cursos pedagógicos, fui atrás me informar. Tento passar o que eu conheço e o que eu não sei vou buscar, entendeu? Tenho o meu modo de estar pesquisando, estar vendo em livros, gosto de sempre estar procurando. Se tiver alguma coisa que eu não souber fazer, se alguém me ensinar, tenho a maior disposição. Eu gosto de conversar com enfermeiras aí fora, amigos, com outros monitores, a gente pega um pouquinho de tudo para poder estar trazendo para o nosso aprendizado, ninguém sabe tudo, estou todos os dias aprendendo. Agora, vou aprender muita coisa no curso, vamos debater muito também sobre nutrição e alimentação e vou poder trazer para cá. Quem sabe pode estar servindo para alimentação deles mais tarde, porque tem que ser tudo medido mesmo, criança não é brinquedo não! Tudo que aprendi aqui e lá fora eu sempre procurei usar como um todo e como um bem para eles (crianças), então me considero.*

Sujeitos: EDU23, EDU31, EDU53, EDU55, EDU58, EDU63.

IC-H: Mais ou menos, por não ter experiência anterior, reproduzo as atividades que deram certo e dispenso as que não deram (4)

DSC-H: *Mais ou menos, apesar de ter esses cursos de capacitação, tenho um pouco de dificuldade. A gente passou em concurso, simplesmente teria que ter ensino médio independente do que a pessoa tinha feito antes, tanto que eu pensei que monitor de creche seria algo diferente. Mas aqui, a gente assumiu uma sala, na época, para mim foi uma coisa estranha, mas acabei levando. Então, por não ter experiência e por passar por certas dificuldades a gente vai levando da maneira que dá, mas a gente percebe que não é a melhor maneira, mas você acaba aprendendo, adquirindo aquele "macete". Por exemplo, "poxa! o ano passado fiz assim com a criançada e deu certo, vou fazer de novo". Então você acaba copiando as coisas boas e jogando fora o que não presta.*

Sujeitos: EDU05, EDU07, EDU50, EDU62.

IC-I: Sim, sobre a alimentação saudável: aprendi, faço e tento influenciar as crianças também (2)

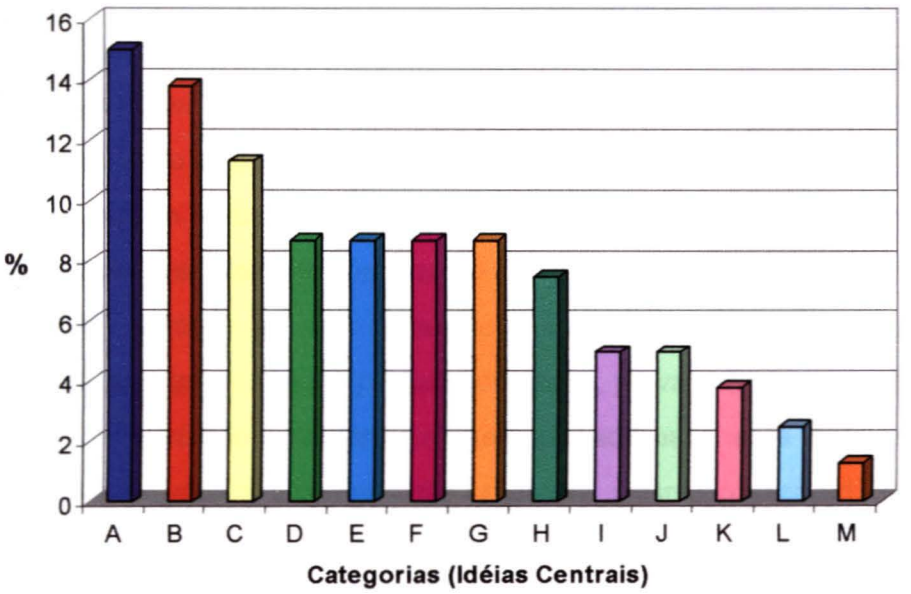
DSC-I: *Ah, me sinto capacitada sim, gosto de trabalhar com alimentação e aprendi a comer de tudo. Eu lido melhor que muitas pessoas, até porque tento manter uma alimentação saudável e as pessoas que não tem uma alimentação saudável não pode falar de alimentação, eu acredito nisso. Então, eu acho que eu sou capacitada, se tivesse uma coisa ou outra que eu não gostasse, eu não ia poder ensinar eles a comer porque eu também não como, não gosto. Mas, eu tenho que aprender ainda, mas acho que dá para influenciar bastante.*

Sujeitos: EDU17, EDU29.

Fonte: Creches públicas do município de Jandira, São Paulo, 2006.

HÁBITOS ALIMENTARES DOS EDUCADORES

Figura 5 - Distribuição da proporção (%) das idéias centrais (80) referente à opinião dos educadores sobre sua própria alimentação, Jandira, 2006.



Fonte: Creches públicas de Jandira, São Paulo, 2006.

Legenda:

CATEGORIAS (Idéias Centrais)

A - Não, como muita besteira, frituras, doces...

B - Sim, como os alimentos saudáveis.

C - Sim, como de tudo.

D - Não, não faço a alimentação nos horários certos.

E - Não, sou muito seletiva e chata para comer.

F - Sei o que é certo (saudável) mas não sigo.

G - Tem dias que sim e tem dias que não.

H - Sim, mudei devido aos problemas de saúde.

I - Nem sempre consigo comprar tudo, mas na medida do possível é saudável.

J - Não, como o que tenho e não o que deveria.

K - Mais ou menos, procuro comer os alimentos saudáveis.

L- Sim, depois que entrei na creche melhorou.

M- Por mais que tente não é, há muita química nos alimentos.

Nesta questão desejou-se conhecer a opinião dos educadores em relação aos seus hábitos alimentares, se julgavam a própria alimentação saudável. Foi encontrado um total de 80 expressões chaves que resultaram em 13 ICs, apresentadas na Figura 5. Destacam-se pela maior freqüência a IC-A (*Não, como muita besteira, frituras, doces...*) com a participação de 12 sujeitos (15,0%), seguido da IC-B (*Sim, como os alimentos saudáveis*) com 11 sujeitos (13,7%) e com menor contribuição a IC-M (*Por mais que tente não é, há muita química nos alimentos*) com 1 sujeito (1,2%).

Agrupando as ICs, em 47,5% da amostra encontra-se o grupo dos educadores que relataram não ter uma alimentação saudável (IC-A, D, E, F, J e M), com 40,0% os que mencionaram ter uma alimentação adequada (IC-B, C, H, I e L) e com 12,5% aqueles que referiram ter uma alimentação mais ou menos saudável (IC-G e K). Observa-se que apesar de uma pequena diferença, prevaleceu a percepção do grupo de educadores que não considera a alimentação adequada, e os motivos atribuídos foram: consumir muitos alimentos não saudáveis, mesmo conhecendo quais seriam os mais adequados; não ter horário certo para realizar as refeições; não ter condições financeiras para comer o que considera saudável; fato de não ter opção pois a maioria dos alimentos contem muito produto químico.

Percebe-se que os educadores que compuseram o grupo que não considera a própria alimentação saudável tinham conhecimento suficiente e mostravam-se conscientes do que seria uma alimentação adequada, porém não seguiam, como nota-se no trecho do DSC-F: *"Não, eu não considero a minha alimentação saudável, é totalmente errada, só que ciente de que estou errada. Gosto muito de doce, de massa, de uma carne com gordurinha, de um feijão gordo, então eu sei que tudo isso é contra a saúde, mas eu gosto de todas essas coisas. Tudo que não pode eu como... Eu sei o que é saudável, sei o que não é saudável, mas nós somos teimosos... Sabemos a teoria da alimentação saudável, mas infelizmente, não colocamos em prática."*

De acordo com o DSC-A, esta conduta poderia de uma certa maneira influenciar a sua prática para promover a alimentação saudável das crianças, como identificado no trecho: *"Eu como muito mal! Como mais besteira do que uma alimentação saudável. Tem muita comida que a gente come que não deveria comer. Desde criança eu não comia muito isso, então já cresci com a alimentação errada,*

né? Acho que é por isso que eu não forço minhas crianças tanto a comer". Neste depoimento, os educadores afirmam que desde a infância se alimentavam de forma inadequada, cresceram com condutas e hábitos alimentares impróprios que permaneceram na vida adulta e que talvez por isso não estimulavam tanto as suas crianças a comerem adequadamente. VIANA (2002) já afirmava que os hábitos não-saudáveis adquiridos na infância e juventude tendem a tornarem-se hábitos firmemente estabelecidos, que dificilmente serão mudados mais tarde.

Considerando o fato de não possuírem uma alimentação adequada e até em alguns casos não estimularem suficientemente seus alunos a adquirirem hábitos alimentares saudáveis, torna-se preocupante uma vez que o educador é a figura mais forte que a criança pequena tem para estabelecer um vínculo afetivo, servindo-lhe como modelo para imitar (PAULA & OLIVEIRA, 2000). Para RANGEL (1999), no processo de assimilação de valores, as crianças se orientam pelo método da imitação, num processo educativo a criança imita o adulto. Para MOSQUERA (1992), na aprendizagem pela imitação, deve-se considerar os níveis de identificação, segundo os quais o indivíduo vai tomando, de outro, modelo de comportamento, que desempenha papel importante na aquisição de comportamentos. Em um processo educativo, o educador precisa avaliar a si próprio, procurando coerência entre a ação e o pensamento, valores e crenças (ENRICONE, 1992). Assim, o professor que não possui e nunca possuiu uma alimentação adequada provavelmente não poderá servir de modelo para suas crianças, e se ainda não as estimula quanto a obter práticas alimentares saudáveis, certamente irá influenciar na formação de hábitos alimentares destas crianças.

Segundo FREIRE (1997), o professor não pode transferir apenas conhecimento, deve haver uma troca de ensinamentos e aprendizagens entre educador e educando, pois ambos são sujeitos ativos no processo de ensino e o conhecimento do professor precisa ser vivido por ele, para que se transforme em prática aplicável. De acordo com a teoria deste pensador, para os educadores promoverem práticas para alimentação saudável das crianças é necessário que eles também adotem hábitos alimentares adequados, acredita-se que é preciso apropriar-se da prática para dar sentido à teoria, visto que numa ação pedagógica, a relação teoria e prática busca coerência entre pensamento e ação. Situação esta que não

ocorre entre os profissionais do estudo, uma vez que relatam conhecer a teoria, porém não é o que adotam na prática (na própria alimentação), tratando-se apenas de "verbalismo", ou seja, um pensamento sem ação concreta.

É essencial que, assim como o educador ensina e deseja que as crianças tenham uma alimentação adequada, ele também siga estas condutas, acreditando e optando por uma alimentação saudável. Como GUTIÉRREZ (2004) destaca, é importante que aquilo que se exige da criança seja sempre lógico, e que o adulto coloque em prática de forma constante aquilo que pede a criança, podendo desta forma esperar da criança uma conduta adequada. Este mesmo autor reforça que, para criança adaptar-se as normas, valores e formas de conduta que se deseja que adquira, é preciso que ela as veja vivificadas nos adultos, os quais constituem o grupo social de onde provém e que seria muito negativo neste processo de aquisição dos hábitos alimentares que as palavras e exigências do adulto não correspondessem aos fatos que manifesta.

Ainda no grupo dos educadores que não consideram a própria alimentação saudável destaca-se a questão dos horários: *"A minha alimentação não é saudável, não faço alimentação no horário certo. Procuro fazer o mais saudável possível que contenha arroz, feijão, carne, salada, legume, eu só não tenho horário... O tempo não dá, nós que saímos de manhã e chegamos à noite, não tem nem como... o espaço de uma alimentação para outra, é muito longo"(DSC-D).* Este discurso contrapõe-se aos depoimentos encontrados no DSC-L e G, nos quais os educadores relatam ter adquirido uma alimentação saudável após ter ingressado na creche ou citam ter uma alimentação saudável nos dias da semana em que trabalham na instituição, pois esta oferece refeições em horários certos, além de um cardápio balanceado. Nota-se que o ambiente, o meio social em que estão inseridos, pode influenciar as percepções destes profissionais quanto a ter ou não uma alimentação adequada. Trabalhar em um ambiente como a creche torna-se um fator positivo, uma vez que contribui para que tenham uma alimentação mais adequada. PROENÇA & POULAIN (2007), já afirmava que o pertencimento a um grupo social determina as escolhas de um indivíduo, no âmbito das escolhas dos alimentos, das suas preparações culinárias e dos seus modos de consumo alimentar.

Quanto ao grupo de educadores que referiu ter uma alimentação saudável, verifica-se no DSC-B e C, os professores diziam ter uma alimentação saudável, pois comiam os alimentos que consideravam "saudáveis" e "de tudo". *"Sim, porque considero minha alimentação equilibrada, como sempre alimentos saudáveis... fruta, verdura, legumes, salada, peixe... Faço 5 alimentações por dia, eu não bebo, não tomo refrigerante, não como lanche, adoro verduras e legumes, um pouco de carne vermelha e branca. A gente precisa de todos os tipos de nutrientes" (DSC-B); "Eu considero porque eu como de tudo, um pouco de cada... as verduras e legumes, sempre teve presente... dispenso gordura. E vario bastante, peixe, frango, fígado. Em casa eu procuro não fazer muita fritura. Eu acho sim minha alimentação saudável. Eu como de tudo, praticamente" (DSC-C).* Embora em menor freqüência, para esse grupo a percepção da alimentação saudável se aproximou das representações encontradas nos DSCs dirigida para as crianças, na qual abordam a questão da alimentação variada, equilibrada e com todos os grupos alimentares.

Contudo, a questão dos excessos na alimentação, abordada também no DSC-A, foi mais citada pelos educadores. Destacando os alimentos considerados "besteiras", como os doces, refrigerantes, frituras e massas: *"Como mais besteira do que uma alimentação saudável. Como de tudo muito, gordura, macarrão, pão, batata frita, doce, sorvete, queijo, arroz cru, frituras. Preciso me libertar dos doces, chocolate, fritura, doce..."*. Esta representação também foi identificada nos depoimentos analisados por SILVA et al (2002), em um estudo sobre a concepção da alimentação saudável entre os profissionais de saúde do Distrito Federal, no qual ressaltam que ter uma alimentação saudável é comer menos gorduras e doces, que ora são definidos como nutrientes, ora como alimentos que dão prazer. Vale lembrar que essa preocupação também estiveram presentes nos DSCs das crianças, porém com uma menor citação.

A preocupação com o excesso alimentar, mais presente nos depoimentos referente à percepção da alimentação saudável dos educadores, pode ser atribuída ao maior acesso dos adultos a estes tipos de alimentos, visto que no caso dos educadores, a não realização de todas as refeições nas creches possibilitaria o maior acesso a alimentos não saudáveis. Segundo DOMENE (2007), nos últimos anos houve um considerável aumento da oferta de alimentos de preparo rápido e de baixo

valor nutricional, o que poderia explicar o coerente crescimento da prevalência de doenças crônico não transmissíveis.

Ainda entre os educadores que consideravam a sua alimentação saudável, destacam-se aqueles que por diferentes motivos foram "influenciados" a adotar este comportamento alimentar, representados pelas IC-H (*Sim, mudei devido aos problemas de saúde*) e IC-L (*Sim, depois que entrei na creche melhorou*).

No primeiro caso, o DSC-H, os profissionais que contribuíram para a construção do discurso, mencionaram que a mudança do comportamento alimentar deveu-se aos problemas de saúde: "... *antes a minha alimentação não era muito não, aí comecei a ficar com alguns probleminhas, aí fui obrigada... a partir daí comecei a ter uma alimentação saudável. O problema é que a gente sabe mas não faz... poderia ter consciência de fazer isso antes*". Para VIANA & ALMEIDA (1998), a idéia de que a saúde é um bem cuja manutenção depende, antes de qualquer coisa, do comportamento e empenho de cada um, está cada vez mais disseminada, porém a compreensão deste princípio não é, no entanto, condição suficiente para que o indivíduo assuma a sua parte de responsabilidade na defesa da sua saúde. Neste sentido, VIANA (2002) afirma, que a intenção ou compromisso em alterar a alimentação (deixar de consumir ou passara preferir um determinado alimento ou grupos de alimentos) somente ocorrerá por influencias de alguns fatores, entre eles, a ocorrência de doença ou sintoma inesperado, como no caso dos educadores que compuseram o DSC-H.

GARCIA (1997) também abordou esta questão em um estudo sobre as representações sociais da alimentação e saúde, com funcionários públicos que trabalhavam no centro da cidade de São Paulo. Notou que as práticas alimentares manifestavam conflituosamente as oscilações do comportamento alimentar formado por representações construídas ora pela preocupação com a saúde, ora pelo paladar, e que em determinadas situações era acompanhada da "culpa de estar comendo o que não deveria".

No segundo caso, o DSC-L, que já foi citado anteriormente, os educadores referiram ter adotado uma alimentação saudável a partir do momento que ingressaram na creche: *"... antes de eu entrar aqui, não. Porque antes não tinha horário certo para almoçar ou às vezes nem almoçava... você acaba almoçando*

junto com eles (crianças), então você acaba melhorando seus hábitos". A inserção do educador no ambiente escolar contribuiu para a adoção de hábitos alimentares mais adequados, uma vez que realizavam algumas refeições no ambiente de trabalho, que por sua vez, deve ofertar refeições qualitativamente e quantitativamente adequada às crianças e também à equipe escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Destaca-se também que a situação econômica dos educadores, em alguns casos, influenciava nos depoimentos sobre alimentação saudável. A baixa renda dos educadores foi colocada como empecilho para se ter uma alimentação adequada: "*Não, como o que tenho e não o que deveria. Não por dizer que tenho mau costume, por falta de dinheiro mesmo para comprar. Eu gosto muito de frutas, legumes, só que para começar, a minha condição financeira não permite a alimentação que eu gostaria de ter... O brasileiro. ele não ganha nem o suficiente, se você ver o salário que ganhamos. Se dependesse só de mim, você acha que eu iria ter condições de comprar as coisas e ter boa alimentação?"* (DSC-J), ou era superada e prevalecia a adoção de uma alimentação considerada saudável, como observado no DSC-I: "*Nem sempre consigo comprar tudo, mas na medida do possível é saudável. Nem todo dia a gente tem uma mesa farta, mas na medida do possível eu acho que é... no meu caso, quando eu posso invisto muito nos legumes, verduras, folhas, saladas, frutas, eu gosto de comer isso. Na medida das minhas possibilidades eu como bem"*.

Esta dualidade no entendimento da alimentação saudável gerada pelo fator econômico pode ser notada até em documentos oficiais. De acordo com o MINISTÉRIO DA SAÚDE (2005), ao contrário do que tem sido construído socialmente, principalmente pela mídia, uma alimentação saudável não é necessariamente cara e requintada, pois se baseia em alimentos "in natura" e produzidos regionalmente. As práticas de marketing muitas vezes vinculam a alimentação saudável ao consumo de alimentos industrializados especiais e não privilegiam os alimentos não processados e menos refinados. Entretanto, em outro documento (Guia Alimentar para População Brasileira), o MINISTÉRIO DA SAÚDE (2006a) reconhece a necessidade de uma renda mínima para a viabilização da alimentação saudável.

Observa-se que, semelhantemente às percepções para as crianças, os educadores percebiam a alimentação saudável a partir de diferentes dimensões, como a questão da variedade, do equilíbrio, dos tipos de alimentos e, principalmente, dos excessos alimentares pois consumiam muitas "besteiras". Embora os educadores orientassem as crianças para que estas tivessem uma alimentação adequada, eles não seguiam mesmo conscientes do que seria uma alimentação saudável.

Quadro 5 – Discursos do Sujeito Coletivo referente à opinião dos educadores sobre a própria alimentação, segundo as idéias centrais, Jandira, 2006.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC's)
IC-A: Não, como muita besteira, frituras, doces... (12)
DSC-A: *Péssima! Eu como muito mal! Como mais besteira do que uma alimentação saudável. Como de tudo muito, gordura, macarrão, pão, batata frita, doce, sorvete, queijo, arroz cru, frtituras.... Troco muito bem o arroz e feijão por um lanche. E refrigerante, uma coisa que faz muito mal, deveria tomar mais suco natural. Como alimentos não saudáveis! Tem muita comida que a gente come que não deveria comer. Preciso me libertar dos doces, chocolate, fritura, doce... nossa, é comigo mesmo! Na parte das verduras, gosto de legumes e frutas, mas eu como muito pouco. Não tomo leite. Desde criança eu não comia muito isso, então já cresci com a alimentação errada, né? Acho que todo mundo queria ter uma alimentação mais saudável, é que o gostoso não faz bem. É um hábito péssimo isso. Acho que é por isso que eu não estimulo minhas crianças tanto a comer.* **Sujeitos:** EDU04, EDU09, EDU11, EDU13, EDU24, EDU28, EDU32, EDU46, EDU60, EDU64, EDU68, EDU75.
IC-B: Sim, como os alimentos saudáveis (11)
DSC-B: *Sim, porque considero minha alimentação equilibrada, como sempre alimentos saudáveis. Costumo comer muita fruta, verdura e peixe, é muito saudável. Frutas, suco natural, verduras, legumes, salada... acho que tem que ter. Na minha casa tem verduras do meu próprio quintal, então eu tenho cebolinha, couve, espinafre... De manhã tomar leite e um queijinho. Então, a minha alimentação eu considero saudável. Faço 5 alimentações por dia, eu não bebo, não tomo refrigerante, não como lanche, adoro verduras e legumes, mas você precisa de um pouco de carne vermelha e branca. A gente precisa de todos os tipos de nutrientes. Assim, refrigerante eu sei que não faz bem, os lanches, frituras, muito açúcar, muito doce, mas... também tem que comer, né? Faz parte. Eu como de tudo variado, mas tento evitar estas coisas que fazem mal. Então, eu acho que eu como bem.* **Sujeitos:** EDU05, EDU15, EDU17, EDU23, EDU39, EDU54, EDU57, EDU66, EDU71, EDU72, EDU73.
IC-C: Sim, como de tudo (9)
DSC-C: *Eu considero porque eu como de tudo, um pouco de cada, pra mim está tudo bom. É difícil eu não comer alguma coisa. Não fico sem meu leite de manhã, pão ou bolachinha ou leite com fruta. Almoço normal, à tarde tomo leite com frutas e à noite não fico sem comer nada. A inclusão das verduras e legumes, sempre teve presente. A gordura nunca foi meu forte, dispenso gordura, a carne tem que ser sem gordura. E vario bastante, peixe, frango, fígado. Em casa eu procuro não fazer muita fritura, procuro fazer mais grelhado. Eu acho sim minha alimentação saudável. Eu como de tudo, praticamente.* **Sujeitos:** EDU08, EDU18, EDU19, EDU25, EDU33, EDU37, EDU42, EDU50, EDU77.
IC-D: Não, não faço a alimentação nos horários certos (7)
***DSC-D:** A minha alimentação não é saudável, não faço alimentação no horário certo, e isso é muito importante. Eu não tomo café da manhã, eu precisaria almoçar no horário adequado, não tenho os horários para comer, tem dia que almoço e outro não almoço, tem dia que eu janto e outro não janto. Procuro fazer o mais saudável possível que contenha arroz, feijão, carne, uma salada, um legume, eu só não tenho horário, é meio fora de horário. O tempo não dá, nós que saímos de manhã e chegamos à noite, não tem nem como, (quando) não almoço, não janto, vou comendo umas bobagens. Então, você vai passando, o espaço de uma alimentação para outra, é muito longo. É mais à base de massa, pão.... O tempo muitas vezes não permite.* **Sujeitos:** EDU06, EDU10, EDU11, EDU12, EDU44, EDU48, EDU49.
IC-E: Não, sou muito seletiva e chata para comer (7)
DSC-E: *Eu não acho, porque eu também gosto de selecionar um pouco, né? Não é de tudo que eu gosto não! Sou super chata para comer. É muito difícil eu comer frutas, verduras, salada, deveria comer mais. Algumas verduras eu como, é raro, não estou habituada. Como muita fritura. Então eu acredito que eu não me alimento muito bem. Apesar de ser educadora, tal... ter que falar que tem que comer legumes, verduras, tal e eu não sou muito chegada. Então não é saudável.* **Sujeitos:** EDU26, EDU31, EDU43, EDU44, EDU47, EDU74, EDU76.

IC-F: Sei o que é certo (saudável) mas não sigo (7)

DSC-F: *Não, eu não considero a minha alimentação saudável, é totalmente errada, só que ciente de que estou errada. O café da manhã até que eu administro bem, eu gosto de tomar um suco, uma torrada, gosto de café com leite e pão de padaria, abuso do pão, sabe? Gosto muito de doce, eu sei que isso daí não é tão saudável. Gosto muito de massa, de uma carne com gordurinha, de um feijão gordo, então eu sei que tudo isso é contra a saúde, mas eu gosto de todas essas coisas. Tudo que não pode eu como. Tenho problema de intestino que é preso, sei que eu tenho que comer todo dia uma salada, mamão, uma fruta, tudo isso é uma dieta, né? A sua alimentação é que provoca isso. Mas a gente às vezes acaba relaxando mesmo e as vezes não come isso aí. E aí vai no médico e fica dependendo do medicamento, que poderia estar evitando e estar procurando se alimentar adequadamente. Então, eu sei que falta eu me policiar mais na alimentação. O certo seria legumes, sucos, peixe, grelhados, com poucas frituras. Eu sei o que é saudável, sei o que não é saudável, mas nós somos teimosos. Eu acho que a gente apela para uma alimentação saudável só quando você realmente tem problemas de saúde. Sabemos a teoria da alimentação saudável, mas infelizmente, não colocamos em prática.*

Sujeitos: EDU29, EDU30, EDU34, EDU35, EDU49, EDU67, EDU69.

IC-G: Tem dias que sim e tem dias que não (7)

DSC-G: *Mais ou menos, tem dias que sim e outros não. Agora na creche, até que está um pouco (mais) controlado, aqui eu como bem, de manhã tomo café, a tarde almoço, agora em casa é descontrolado, chego em casa tarde, então como lanche. Antigamente, eu não gostava de verduras, essas coisas, mas depois que comecei trabalhar na creche até que eu tento me controlar. Eu procuro balancear, mas às vezes não dá para comer na hora certa, na correria não dá para sentar e comer, às vezes fico comendo lanche. Então eu tento, mas não é 100%. Mas, tem que balancear, pois geralmente no final de semana é mais massa mesmo, é pizza, eu sei que isso não é certo mesmo então, geralmente de semana eu como bem light, eu não exagero.*

Sujeitos: EDU03, EDU40, EDU41, EDU58, EDU61, EDU63, EDU78.

IC-H: Sim, mudei devido aos problemas de saúde (6)

DSC-H: *Sim, antes a minha alimentação não era muito não, aí comecei a ficar com alguns probleminhas, aí fui obrigado. Agora, a alimentação está mudando um pouco por questão de saúde. Tive um problema sério, aí o médico falou que teria que cortar isso, isso e isso. Aí eu cortei, e a partir daí comecei a ter uma alimentação saudável. O problema é que a gente sabe mas não faz. Depois que a gente precisou porque senão a gente não ia. Fui obrigado infelizmente, poderia ter consciência de fazer isso antes. Então, obrigado comecei a ter uma alimentação saudável. Mas agora, eu estou seguindo uma alimentação ótima, você sabe que não pode comer isso e aquilo. Mas a gente não tem muito esse hábito não. Para falar, a vida inteira seguir isso direitinho é difícil.*

Sujeitos: EDU01, EDU16, EDU27, EDU51, EDU53, EDU56.

IC-I: Nem sempre consigo comprar tudo, mas na medida do possível é saudável (4)

DSC-I: *Considero. Nem todo dia a gente tem uma mesa farta, mas na medida do possível eu acho que é, a gente tem vontade de fazer, mas às vezes faltam recursos para a gente estar comprando. Então, assim no meu caso, quando eu posso invisto muito nos legumes, verduras, folhas, saladas, frutas, eu gosto de comer isso. Frutas, que é essencial, legumes é fundamental, às vezes não tenho, só quando recebo dinheiro. Mas, quando eu não posso, às vezes chega no final do mês está faltando a carne, eu como o meu arroz e feijão que é básico. Na medida das minhas possibilidades eu como bem. Então, considero que eu tenho uma alimentação saudável, dentro das minhas condições.*

Sujeitos: EDU20, EDU21, EDU36, EDU59.

IC-J: Não, como o que tenho e não o que deveria (4)

DSC-J: *Não, eu não considero minha alimentação saudável. Não por dizer que tenho mau costume, por falta de dinheiro mesmo para comprar. Eu gosto muito de frutas, legumes, só que para começar, a minha condição financeira não permite a alimentação que eu gostaria de ter. Então, dentro do que posso, eu procuro fazer em casa verduras, legumes, carne, peixe. O brasileiro. ele não ganha nem o suficiente, se você ver o salário que ganhamos. Se dependesse só de mim, você acha que eu iria*

ter condições de comprar as coisas e ter boa alimentação? É muito caro frutas, verduras. Pobre come pouquíssimos derivados de leite porque é caro... Aqui na creche eles vem pegar esse leite ai, esse leite pelo amor de Deus! Você acha que isso ai é um alimento adequado? Ai eles pegam e misturam com mingau e dá para criança, isso é uma alimentação saudável? Eu não acho. Eu faço o possível para ter uma alimentação adequada, claro, mas eu queria ter uma alimentação muito mais adequada. A gente come o que tem e não o que deveria. **Sujeitos:** EDU02, EDU22, EDU45, EDU55.
IC-K: Mais ou menos, procuro comer os alimentos saudáveis (3)
DSC-K: *Minha alimentação é mais ou menos. Eu considero a minha alimentação não completamente saudável, mas também não relaxada. É uns 70% saudável, porque eu procuro comer alimentos saudáveis: verduras, frutas, carne branca... procuro revezar um pouco de carne, frango, entre essas coisas assim, para não comer só carne vermelha. Procuro estar balanceando a alimentação.* **Sujeitos:** EDU14, EDU38, EDU70.
IC-L: Sim, depois que entrei na creche melhorou (2)
DSC-L: *Olha, antes de eu entrar aqui, não. Porque antes não tinha horário certo para almoçar ou às vezes nem almoçava. Mas depois que eu entrei aqui é tranqüilo, desço com minhas crianças para almoçar, então você acaba almoçando junto com eles, então você acaba melhorando seus hábitos. Eu não tomo café, mas almoço na creche e a alimentação daqui é saudável, né? A tarde um lanche e uma janta leve. Hoje eu considero meus hábitos alimentares saudáveis, é bem melhor do que no passado, já foi um horror, mas hoje é tranqüilo.* **Sujeitos:** EDU62, EDU65.
IC-M: Por mais que tente não é, há muita química nos alimentos (1)
DSC-M: *Ai, é difícil você dizer que você tem uma alimentação saudável, o que vem a ser uma alimentação saudável hoje? Porque tudo que nós comemos é tanta química, conservantes que eles colocam nos alimentos, como vou falar para você que a minha alimentação é saudável? Por mais que eu tente, não é saudável. Então fica difícil.* **Sujeito:** EDU52.

Fonte: Creches públicas de Jandira, São Paulo, 2006.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os educadores das creches pesquisadas a maioria era do gênero feminino; tinha entre 20 a 50 anos, com média de 36,6 anos e mediana de 37,5 anos; não possuía formação específica na área de educação; tinha filhos; quase metade possuía experiência anterior em creches e escolas de diferentes níveis de ensino e a outra metade em outros setores profissionais. Em relação à capacitação, em 2004, os educadores entrevistados referiram ter participado destes processos, mas "saúde e alimentação" não foi um tema abordado freqüentemente nos cursos; em 2005 esta participação aumentou assim como a presença do tema "saúde e alimentação". A maioria destes cursos foi promovido pela prefeitura do município.

Identificou-se que a alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos sob o ponto de vista dos educadores é percebida a partir de diferentes dimensões, como a questão da variedade e diversidade da alimentação, da quantidade e qualidade adequada, que atenda as necessidades biológicas e as preferências alimentares, de consistência adequada, que seja natural e oferecida nos horários certos. Observou-se que os principais fundamentos de uma alimentação adequada foram contemplados, porém alguns divergiam em alguns aspectos daqueles propostos por parâmetros e documentos oficiais existentes na área da alimentação e nutrição, como a questão das preferências *versus* "gostos" alimentares e da consistência dos alimentos.

Com relação às práticas para promoção da alimentação saudável, os educadores utilizavam técnicas como: a conversa, o diálogo, o estímulo, às vezes a insistência, a substituição por outros alimentos, sentando ao lado das crianças, colocando as crianças que comem bem com as que não comem, e até o uso de artifícios como: oferecer o alimento na boca, misturar a comida e fazer um pouco de chantagem, tratando-se de recursos não recomendados por gerarem desestruturação do comportamento alimentar. Porém, verificou-se que todas as práticas citadas eram direcionadas somente para as "crianças que não comiam", excluindo as "crianças que comiam".

Os educadores reconheceram a música, o desenho, o teatro, a história, a pintura, o jogo e a horta como práticas que podem colaborar na formação de bons

hábitos alimentares. As práticas citadas para promover a alimentação saudável das crianças foram àquelas atividades em forma de "brincadeiras", tratando-se de técnicas freqüentemente utilizadas na educação infantil e recomendadas por pesquisadores da área. Porém, algumas vezes tratavam-se de atividades que não estavam inseridas no contexto ou não possuíam um planejamento integrado das ações educativas.

Em relação à capacitação, a maioria dos educadores considerou-se capacitado para promover a alimentação saudável, atribuindo esta valorização à prática adquirida por experiência profissional e pessoal. Embora, notou-se que o binômio teoria-prática permeou as representações dos educadores em relação à sua preparação e formação para lidar com o tema proposto, demonstrando a dicotomia entre eles em alguns momentos. Ressalta-se que o tema "alimentação" foi insuficientemente abordado nos cursos de formação continuada.

Quanto à questão da alimentação dos educadores, verificou-se que não consideravam a própria alimentação saudável, principalmente porque consumiam muitas "besteiras", doces, refrigerantes e frituras. Mesmo tendo conhecimento de quais seriam os alimentos ditos "saudáveis", não os consumiam.

Desta forma, as percepções e práticas dos educadores acerca da alimentação infantil ainda demonstraram-se inadequadas quando comparados aos parâmetros da promoção dos hábitos alimentares para as crianças de 2 a 4 anos. Práticas e percepções estas, que poderiam em alguns casos influenciar a conduta destes profissionais no momento das atividades de alimentação.

6 REFERÊNCIAS

Alves RCP. Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche [dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Enfermagem da Universidade de São Paulo; 2006.

Amaral MFM, Morelli V, Pantoni RV, Rossetti-Ferreira MC. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em educação infantil. Rev Bras Cresc Desenv Hum. 1996; 6(1/2): 19-33.

Arce A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Cad Pesq. 2001; (113): 167-184.

Arce A. Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes; 2002. p.59-66.

Arce A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cad Cedes. 2004; 24(62): 9-25.

Armond JE. Saúde ocular na infância: conhecimentos, opiniões e práticas de educadoras de creches da região sul do município de São Paulo [dissertação de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2003.

Bassedas E, Huguet T, Solé I. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Medicas; 1999. p.21-47, 54-71, 148-155.

Bazon MR, Biasoli-Alves ZMM. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. Psicol Reflex Crit. 2000; 13(1): 1-7.

Bhering E, Nez TBD. Envolvimento de pais em creches: possibilidades e dificuldades de parceria. Psic: teor e pesq. 2002; 18(1): 63-73.

Birch LL. Children's preferences for high fat foods. Nutr Rev. 1992; 50: 249-55.

Birch LL. Psychological influences on the childhood diet. J Nutr. 1998; 128: 407S-10S.

Birch LL, Fisher JA. Appetite and eating behavior in children. Pediatric clinics of North America. 1995; 42(4): 931-953.

Birch LL, Fisher JA. The role of experience in the development of children's eating behavior. In: Capaldi ED. Why we eat what we eat: the psychology of eating. Washington: APA; 1997. p.113-141

Birch LL, Marlin DW, Rotter J. Eating as the means activity in a contingency: effects on young children's food preference. Child Dev. 1984; 55(2): 432-9.

Birch LL, McPhee L, Shoba BC, Steinberg L, Krehbiel R. "Clean up your plate": effects of child feeding practices on the conditioning of meal size. Learn Motiv. 1987; 18: 301-17.

Birch LL, Zimmerman SI, Hind H. The influence of social-affective context on the formation of children's food preferences. Child Dev. 1980; 51: 856-61.

Brasil. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 20 dez 1996. [acesso em 5 abr 2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm

Bydlowski CR. Cidadania: o papel do professor [dissertação de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2006.

Campos MM. Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor [homepage na internet]. São Paulo: Editora Ática, Editora Scipione, Fundação Victor Civita; 2006. [acesso em 28 abr 2007]. Disponível em: http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/download.php

Campos MMM, Rosemberg F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/ SEF/ Coedi; 1995.

Centro de Vigilância Epidemiológica. Secretaria do Estado da Saúde de São Paulo. Educação em Saúde: planejando as ações educativas, teoria e prática. São Paulo; 1997. p.33-38

Cerisara AB. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Educ Soc. 2002; 23(80): 326-345.

Corrêa BC. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cad Pesq. 2003; (119): 85-112.

Damasceno MN. A relação teoria-prática na ação docente. Rev Educ Deb. 1987; 10(13): 40-51.

Davanço GM, Taddei JAAC, Ganglianone CP. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não-expostos a curso de educação nutricional. Rev Nutr Campinas. 2004; 17(2): 177-184.

Dias MCM. Saberes essenciais ao educador da primeira infância: uma reflexão na perspectiva dos protagonistas. In: PEC - Formação universitária municípios. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; 2004. v.2. p.16-29.

Domene SMA. Tendências de consumo de alimentos industrializados pela população brasileira In: Taddei JAAC, coordenador. Jornadas científicas do Núcleo Interdepartamental de Segurança Alimentar e Nutricional. Barueri: Manole; 2007. p.89-99.

Enricone D. A revalorização do educador. In: Enricone D, Clemente IE, Mosquera JJM, Empinotti IMC, Zilles U, Totta ZM. Valores no processo educativo. Porto Alegre: EDIPUCRS; 1992. p.24-31.

Fantin M. No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura; 2000. p.99-100.

Fernandez PM. Noções conceituais e práticas educativas em alimentação e nutrição dos professores de 1° a 4° séries do Distrito Federal [dissertação de mestrado]. Brasília (DF): Faculdade de Ciências e Saúde da Universidade de Brasília; 2005.

Ferreira AMA, Holland CV, Faria MPO. A alimentação da criança. In: Santos LESS. Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde. São Paulo: Artes Médicas; 2004. p.115-130.

Fisberg MR, Vitolo MR. Educação nutricional e recomendações nutricionais do pré-escolar e escolar. In: Conceição JAM. Saúde escolar: a criança, a vida e a escola. São Paulo: Sarvier; 1994. p.55-61.

Fisberg RM, Villar BS, Colucci ACA, Philippi ST. Alimentação equilibrada na promoção da saúde. In: Cuppari L. Nutrição clínica no adulto: guias de medicina ambulatorial e hospitalar. São Paulo: Manole; 2005. p.65.

Fleury MG. Há uma criança dentro da professora? In: Oliveira ZMR, organizador. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez; 2000. p.131-158.

Focesi E. Educação em Saúde na Escola: o papel do professor. Rev Bras Saúde Esc. 1990; 1(2): 4-8.

Freire P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1997. p.79-80.

Freire P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005. p.78-83.

Garcia FC. O currículo na educação infantil. In: Arribas TL, organizador. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.29-32.

Garcia RWD. Representações sociais da alimentação e saúde e suas representações no comportamento alimentar. Physis Rev Saúde Coletiva. 1997; 7(2): 51-68.

Garcia RWD. A comida, a dieta, o gosto: mudanças na cultura alimentar urbana [dissertação de doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 1999.

Giugliani ERJ, Monte CMGM. Recomendações para alimentação complementar da criança em aleitamento materno. J Pediatr. 2004; 80(5): S131-S141.

Gutiérrez AF. Os hábitos na educação durante os seis primeiros anos de vida. In: Arribas TL, organizador. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.85-105.

Haddad L. A relação creche-família: relato de uma experiência. Cad Pesq. 1987; (60): 70-78.

Holland CV. A creche e seu papel na formação de práticas alimentares [dissertação de mestrado]. São Paulo: Interunidades em Nutrição Humana Aplicada FCF/ FEA/ FSP da Universidade de São Paulo; 1999.

Iervolino AS, Pelicioni MC. Capacitação de professores para a promoção e educação em saúde na escola: relato de uma experiência. Rev Bras Cresc Desenv Hum. 2005; 15(2): 99-110.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2006. [acesso em 6 mai 2007]. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp

IPEADATA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada 2000. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Dados macroeconômicos e regionais. [acesso em 13 abr 2007]. Disponível em: http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb.dll/ipeadata?5180359

Jodelet D. As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ; 2001. p.17-44.

Johnson SL. Children's food acceptance patterns: the interface of ontogeny and nutrition needs. Nutri Rev. 2002; 60(1): S91-S94.

Jorge IMG. Preferências e grau de aceitação de alimentos por pré-escolares com excesso de peso, matriculado em creches e pré-escolas da COSEAS/ USP [dissertação de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2006.

Kishimoto TM. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Educ Soc. 1999; 20(68): 61-78.

Kramer S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. Educ Soc. 2006; 27(96): 797-818.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS; 2003. p.13-46.

Lefèvre F, Lefèvre AMC. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livros; 2005. p.13-27.

Lefèvre F, Lefèvre AMC, Teixeira JJV. O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS; 2000. p.11-35.

Lelis IA. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educ Soc. 2001; 22(74): 43-57.

Lüdke M, André MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária; 1986. 99p.

Machado MLA. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cad Pesq. 2000; (110): 191-202.

Maranhão DG. O cuidado como elo entre saúde e educação. Cad Pesq. 2000; (111): 115-133.

Marins SS, Rezende MA. Fatores que influenciam a aceitação alimentar de crianças de 3 a 6 anos em instituições de educação infantil: um revisão bibliográfica. Rev Paul Enf. 2004; 23(1): 70-75.

Maués OC. Reformas internacionais da educação e formação de professores.Cad Pesq. 2003; 118: 89-117.

Maura MAP. Organização e estratégias educativas. In: Arribas TL, organizador. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.339-352.

Mello SA. Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publicações; 2000.

Melo TMM. A conjugação teoria/ prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação. Linguagem & Ensino. 2002; 5(1): 149-169.

Micotti MCO. A elaboração do plano de ensino na educação pré-escolar. Educação: Teoria e Pratica. 1994; 2(2): 30-36.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 1992. p.9-18, 99-134.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006. p.22.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF; 1998a. v.1. p.17-42.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF; 1998b. v.2. p.21-26, 52-55.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF; 1998c. v.3. p.45-56, 85-96.

Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. O que é uma alimentação saudável? Considerações sobre o conceito, princípios e características: uma abordagem ampliada. Brasília (DF); 2005. [acesso em 15 abr 2007]. Disponível em:http://dtr2004.saude.gov.br/nutricao/documentos/o_que_e_alimentacao_saudavel.pdf

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Guia alimentar para população brasileira: promovendo a alimentação saudável. Brasília (DF): MS; 2006a. p.15-44.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Portaria Interministerial n.1010, de 8 de maio de 2006b. Instituí as diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes publicas e privadas, em âmbito nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 maio 2006b. p. 87. [acesso em 15 abr 2007]. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/sas/legislacao/portaria1010_08_05_06.pdf

Mir GM. A criança e seu crescimento: aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais. In: Arribas TL, organizador. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.33-52.

Moraes MCL. A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional [dissertação de doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2002.

Mosquera JJM. O aluno e a aprendizagem de valores. In: Enricone D, Clemente IE, Mosquera JJM, Empinotti IMC, Zilles U, Totta ZM. Valores no processo educativo. Porto Alegre: EDIPUCRS; 1992. p.46-54.

Motta MA. A creche: uma instituição a procura de identidade. Rev Bras Cresc Desenv Hum. 1996; 6(1/2): 14-18.

Moura MLS, Ribas AFP. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. Estud Psicol. 2002; 7(2): 207-215.

Nahikian-Nelms M. Influential factores of caregiver behavior at meltime: a sutdy os 24 child care programs. J Am Diet Assoc. 1997; 97(5): 505-9.

Nicolau MLM. Escolarização e socialização na educação infantil. Acta Scientiarum. 2000; 22(1): 119-125.

Nicolau MLM. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. São Paulo: Ática; 2003. p.48-65.

Nicolau MLM. A riqueza das atividades na educação infantil. In: PEC - Formação universitária municípios. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; 2004. v.2. p.114-117.

Nicolau MLM, Krasilchik M. Ciências na educação infantil. In: PEC - Formação universitária municípios. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; 2004. v.3. p.391-397.

Northstone K, Emmett P, Nethersole F. The effect of age of introduction to lumpy solids on foods eaten and reported feeding difficulties at 6 and 15 months. J Hum Nutr Dietet. 2001; (14): 43-54.

Nunes NN. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: Oliveira ZMR, organizador. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000. p.105-111.

Oliveira MBF. As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professores sobre sua formação. Linguagem & Ensino. 1998; 1(2): 11-26.

Oliveira ZMR. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Rev Fac Educ. 1988; 14(1): 43-52.

Oliveira ZMR, Mello AM, Vitória T, Rossetti-Ferreira MC. Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes; 2002. p.27-44.

Oliveira ZMR, Silva APS, Cardoso FM, Augusto SO. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. Cad Pesq. 2006; 36(129): 547-571.

Oliveira ZR. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez; 2002. p.123-143.

Pacheco ALPB, Dupret L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? Psicol Univ São Paulo. 2004; 15(3): 103-116.

Pan American Health Organization/ World Health Organization. Division of Health Promotion and Protection. Food and Nutrition Program. Guiding principles for complementary feeding of the breastfed child. Washington (DC)/ Geneva; 2003.

Paula EMAT, Oliveira ZMRO. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço na creche. In: Zilma MRO, organizador. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas pra se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez; 2000. p.85-104.

Philippi ST, Colucci ACA, Cruz ATR, Ferreira MN, Coutinho RLR. Alimentação saudável na infância e na adolescência. In: Silva MV, organizador. Curso de atualização em alimentação para professores de rede pública de ensino. Piracicaba: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq); 2000. p.46-56.

Prefeitura do Município de Jandira [homepage na internet]. São Paulo; 2007. [acesso em 15 abr 2007].Disponível em: http://www.jandira.sp.gov.br

Proença RPCP, Poulain J. Sociologia da alimentação: um enfoque na compreensão dos comportamentos alimentares. In: Taddei JAAC, coordenador. Jornadas científicas do Núcleo Interdepartamental de Segurança Alimentar e Nutricional. Barueri: Manole; 2007. p.165-178.

Rangel LH. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. Interface: comunicação, saúde e educação. 1999; 3(5): 147-152.

Recine E, coordenadora. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis. Brasília (DF); 2001. p.3-4 [Manual para escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis - Universidade de Brasília].

Rizzo G. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000. p.121-133.

Rossetti-Ferreira MC, Amorim KS, Vitória T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento criança pequena. Rev Bras Cresc Desenv Hum. 1994; 4(2): 35-40.

Rotenberg S, Vargas SD. Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. Rev Bras Saúde Materno Infat. 2004; 4(1): 85-94.

Santos MB, Santana JSS. Critérios utilizados na alimentação da criança na creche comunitária: um problema de informação. Rev Baiana de Saúde Pública. 2005; 29(2): 160-174.

Saparolli ECL. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. Rev Psic da Educ. 1998; 6(1): 107-126.

Schvartsman C, Troster EJ. A saúde de nossos filhos. São Paulo: Publifolha; 2002. p.114-120.

Seabra KC, Moura MLS. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. Psicol Estud. 2005; 10(1): 77-86.

Silva DO, Recine EGIG, Queiroz EFO. Concepções de profissionais de saúde da atenção básica sobre a alimentação saudável no Distrito Federal, Brasil. Cad Saúde Pública. 2002; 18(5): 1367-1377.

Silveira LDBR, Goldenberg M. Hábitos e preferências alimentares de crianças com três a cinco anos de idade. Pró-Fono Rev. Atual. Cient. 2001; 3: 37-44.

Souza NA. A relação teoria-prática na formação do educador. Semina: Ci Soc Hum. 2001; 22: 5-12.

Souza TN, Campos-de-Carvalho M. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. Psicol Estud. 2005; 10(1): 87-96.

Stein LM, Ramos M. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. J Ped. 2000; 76(3): 229S-237S.

Temporini ER. Saúde do escolar: conduta e opinião de professores do sistema de ensino de Estado de São Paulo. Rev Bras Saúde Esc. 1992; 2(3/4): 126-36.

Veríssimo MDLOR, Fonseca RMGS. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. Rev Latino-Am Enfermagem. 2003; 11(1): 28-35.

Viana V. Psicologia, saúde e nutrição: contributo para o estudo do comportamento alimentar. Aná Psicológica. 2002; (4): 611-624.

Viana V, Almeida JP. Psicologia pediátrica: do comportamento à saúde infantil. Aná Psicológica. 1998; (1): 29-40.

Viecelli MAS. As práticas de saúde e educação no cotidiano de creches municipais de Itajaí – SC [dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo; 2001.

Vitolo M. Nutrição: da gestação à adolescência. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores; 2003. p.145-151.

Volpato CF, Mello SA. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. Cad Pesq. 2005; 35(126): 723-745.

World Health Organization/United Nations Children's Fund. Complementary feeding of young children in developing countries: a review of current scientific knowledge. Geneva; 1998.

ANEXO 1 - Roteiro das entrevistas

Nº_____

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – FACULDADE DE SAÚDE PUBLICA
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO
ENTREVISTA: EDUCADOR

Data: ___/___/___ Creche: _____

Entrevistador: _____ Inicio: _____ Término: _____

PARTE I - Inicio:_____ Término: _____

1. Nome:_____

2. DN: ___/___/___ 3. Naturalidade: _____

4. Escolaridade:
( ) Fundamental ___. ___
( ) Médio ___. ___
( ) Magistério
duração:_____ ( ) completo ( ) incompleto/_____ ( ) cursando/ _____
( ) Superior:_____
duração:_____ ( ) completo ( ) incompleto/_____ ( ) cursando/ _____

5. Estado Civil: ( ) Solteira ( ) Casada ( ) Separada ( ) Viúva ( ) Outro: _____

6. Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não Quantos: _____

7. Qual seu salário mensal (bruto)? R$ _____ 8. Qual a renda total da família? R$ _____

9. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)? _____ Quem? _____

10. Local moradia (bairro): _____

11. Trabalhou com crianças em outros lugares? ( ) Sim ( ) Não
Por quanto tempo (total)? _____ Qual faixa etária? _____
Cite alguns:
Onde?_____
Por quanto tempo? _____
Faixa etária das crianças? _____

12. Antes de trabalhar nesta creche, teve alguma outra atividade profissional que não fosse com crianças? ( ) Sim ( ) Não Quais? _____

13. Há quanto tempo trabalha nesta creche? _____ anos _____ meses

14. Você trabalha em período: ( ) Parcial:_____ ( ) Integral:_____ ( ) Outros:_____

15. Atualmente exerce outras atividades além de ser educadora desta creche?
( ) Sim ( ) Não Qual? _____

16. Atualmente, qual o seu módulo e a faixa etária de trabalho? _____

17. Nesta creche, já trabalhou em outros módulos? ( ) Sim ( ) Não
Quais e qual era a faixa etária? _____

18. Neste último ano (localizar no tempo), fez algum tipo de curso de capacitação, formação continuada ou treinamento para exercer as atividades com as crianças? ( ) Sim ( ) Não

Quais? _____
Quem promove(u)? _____
Quando começou e terminou/ terminará? _____
Freqüência/ Carga horária? _____

Quais? _____
Quem promove(u)? _____
Quando começou e terminou/ terminará? _____
Freqüência/ Carga horária? _____

19. E antes disso (anteriormente ao período citado acima), participou de alguma capacitação, formação continuada ou treinamento para exercer as atividades com as crianças? ( ) Sim ( ) Não

Quais? _____
Quem promoveu? _____
Quando foi? _____
Freqüência/ Carga horária? _____

Quais? _____
Quem promoveu? _____
Quando foi? _____
Freqüência/ Carga horária? _____

PARTE II - Inicio:_____ Término: _____

1. Para você o que seria uma alimentação saudável para crianças de 2 a 4 anos?
Objetivo: identificar o significado dado pelo educador sobre o conceito da alimentação infantil saudável.

2. Existem algumas crianças que se alimentam de forma saudável e outras nem tanto. Como você, trabalha com essas diferentes situações aqui na creche?
Objetivo: Identificar as práticas de promoção da alimentação saudável realizadas pelos educadores.

3. Considerando a sua experiência, quais atividades você acha que daria certo para trabalhar a alimentação saudável das crianças? Fale um pouco sobre isso.
Objetivo: Identificar na opinião do educador, quais práticas de promoção da alimentação saudável daria realmente certo no dia-dia.

4. Você como monitor de creche se sente capacitado para trabalhar com atividades de alimentação saudável com as crianças? Fale um pouco sobre isso.
Objetivo: Identificar se o educador se sente capacitado para exercer as atividades de promoção à alimentação saudável das crianças

5. Falando especificamente sobre seus hábitos alimentares, você considera a sua alimentação saudável? Fale um pouco sobre isso.
Objetivo: Identificar se o educador considera sua própria alimentação saudável.

ANEXO 2 – Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Instituição)

Eu, _____,

portadora do RG nº _____,

responsável legal pela creche _____,

localizada à _____,

declaro ter sido informado(a) e estar devidamente esclarecido(a) sobre o projeto "*Percepções e práticas do educador acerca da alimentação infantil em creches públicas do Município de Jandira, São Paulo*", que tem como objetivo conhecer a opinião dos educadores sobre a alimentação para as crianças de 2 a 4 anos das creches públicas do Município de Jandira, São Paulo.

Fui comunicado(a) que durante o projeto, informações sobre o trabalho dos educadores na instituição serão obtidas por meio de entrevistas gravadas em fita-cassete. E que todos os resultados produzidos serão sigilosos, disponibilizados para a instituição apenas os resultados coletivos, sem identificação dos sujeitos. Estou ciente de que isto trará benefícios, pois visa traçar um diagnóstico da Educação Nutricional, da situação da promoção à alimentação saudável das creches do município. E que a participação não representa risco para integridade física, mental e moral dos educadores e instituição.

Ao final do estudo será entregue um relatório da pesquisa, havendo também a possibilidade, caso haja interesse, de ser ministrada palestras ou atividades com orientações e dicas sobre a alimentação saudável das crianças do grupo etário estudado.

Tenho conhecimento de que não terei despesas pessoais nem mesmo compensação financeira, em qualquer fase do projeto, e de que a responsável pelo mesmo é a pesquisadora Tatiana Yuri Assao e a professora orientadora Ana Maria Cervato Mancuso, ambas da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (telefone 3066-7736/ 7771).

Concordo que esta instituição participe deste projeto voluntariamente, podendo retirar meu consentimento e solicitar esclarecimento em qualquer momento com os responsáveis pelo projeto.

_____ Data ___/___/___

Assinatura do responsável legal da instituição

_____ Data ___/___/___

Assinatura da testemunha

_____ Data ___/___/___

Assinatura do responsável pelo estudo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Educador)

Eu, _____,
portadora do RG nº _____,
educador(a) da creche _____,
localizada à _____,
declaro ter sido informado(a) e estar devidamente esclarecido(a) sobre o projeto "*Percepções e práticas do educador acerca da alimentação infantil em creches públicas do Município de Jandira, São Paulo*", que tem como objetivo conhecer a opinião dos educadores sobre a alimentação para as crianças de 2 a 4 anos das creches públicas do Município de Jandira, São Paulo.

Fui informado(a) que durante o projeto, informações sobre o meu trabalho, de educador(a), na instituição serão obtidas por meio de entrevistas gravadas em fita-cassete. E que todos os resultados produzidos serão sigilosos, disponibilizados para a instituição apenas os resultados coletivos, sem identificação dos sujeitos. Estou ciente de que isto trará benefícios, pois visa traçar um diagnóstico da Educação Nutricional, da situação da promoção à alimentação saudável das creches do município. E que a participação não representa risco para minha integridade física, mental e moral. Ao final do estudo será entregue um relatório da pesquisa, havendo também a possibilidade, caso haja interesse, de ser ministrada palestras ou atividades com orientações e dicas sobre a alimentação saudável das crianças do grupo etário estudado.

Tenho conhecimento de que não terei despesas pessoais nem mesmo compensação financeira, em qualquer fase do projeto, e de que a responsável pelo mesmo é a pesquisadora Tatiana Yuri Assao e a professora orientadora Ana Maria Cervato Mancuso, ambas da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (telefone 3066-7736/ 7771).

Concordo em participar deste projeto voluntariamente, podendo retirar meu consentimento e solicitar esclarecimento em qualquer momento com os responsáveis pelo projeto.

_____ Data ___/___/___
Assinatura do educador(a)

_____ Data ___/___/___
Assinatura da testemunha

_____ Data ___/___/___
Assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO 3 - Declaração de concordância do município

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO
Av. Dr. Arnaldo, 715 - São Paulo/SP CEP: 01246-904
Fone/Fax: (011) 3066-7771 ou 7705 / 7736 / 7762 / 7771
e-mail: hnt@fsp.usp.br

Declaração de Concordância da Instituição

Declaro estar de acordo que a nutricionista Tatiana Yuri Assao e sua professora orientadora Dra Ana Maria Cervato Mancuso, desenvolva a pesquisa "Percepções e práticas dos educadores acerca da alimentação infantil em creches" nas instituições de educação infantil do Município de Jandira, sendo o objetivo do estudo analisar as percepções e práticas dos educadores acerca da alimentação infantil, identificando o significado, as opiniões referentes às práticas realizadas e a opinião destes profissionais em relação à capacitação e sua formação para trabalhar com a promoção a alimentação saudável das crianças. A técnica utilizada será a entrevista individual com os educadores a partir de um roteiro semi-estruturado, que constará perguntas de caracterização da população em estudo e outras referentes à promoção da alimentação saudável das crianças. Cada entrevista terá duração média de 30 minutos, e se permitido, esta será gravada e posteriormente transcrita.
Os pesquisadores ao final do estudo entregarão um relatório com um diagnóstico da situação da promoção à alimentação saudável das instituições estudadas, havendo também a possibilidade, caso haja interesse das instituições, de os pesquisadores ministrarem palestras ou atividades com orientações e dicas sobre a alimentação saudável para esse grupo etário estudado.
Ciente dos objetivos e procedimentos a serem utilizados e dos benefícios que poderá acrescentar às instituições de Educação Infantil do Município de Jandira, autorizo o desenvolvimento da pesquisa.

São Paulo, 16 de Setembro de 2005.

Paulo Fernandes Cubaquini
Diretor Municipal de Educação
RG 11.141.497

ANEXO 4 - Parecer do Comitê de Ética

Universidade de São Paulo
Faculdade de Saúde Pública

COMITÊ DE ÉTICA – COEP

Av. Dr. Arnaldo, 715 – Assessoria Acadêmica – CEP 01246-904 – São Paulo – Brasil
Telefones: (55-11) 3066-7779 – e-mail: coep@fsp.usp.br

Of.COEP/226/05

11 de novembro de 2005

Pelo presente, informo que o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo-COEP, **analisou e aprovou** em sua 9.ª/05 Sessão Ordinária, realizada em 09.11.05, de acordo com os requisitos da Resolução CNS/196/96 e suas complementares, o protocolo de pesquisa n.º 1374, intitulado: "PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS EDUCARORES A CERCA DA ALIMENTAÇÃO INFANTIL EM CRECHES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JANDIRA, SÃO PAULO", apresentado pela pesquisadora Tatiana Yuri Assão.

Atenciosamente,

Eunice Aparecida Bianchi Galati
Professora Doutora
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FSP-COEP