

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
CCHB - CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau

**Educação alimentar e nutricional: uma análise histórico-crítica da
relação educação, alimentação e nutrição**

SOROCABA-SP
2021

Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau

**Educação alimentar e nutricional: uma análise histórico-crítica da
relação educação, alimentação e nutrição**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

SOROCABA-SP
2021

Pompeu Prado Moreira Moreau, Luiza

Educação alimentar e nutricional: uma análise histórico-crítica da relação educação, alimentação e nutrição / Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau -- 2021. 176f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Banca Examinadora: Marcos Francisco Martins, Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Bibliografia

1. Educação alimentar e nutricional. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação em saúde. I. Pompeu Prado Moreira Moreau, Luiza. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Campus Sorocaba
Centro de Ciências Humanas e Biológicas - CCHB
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora, que avaliaram e aprovaram a dissertação de Mestrado em Educação da candidata Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau, realizada em 05/11/2021

Prof. Dr^a. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (orientadora)
Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (membro titular da banca)
Instituição: UFSCar / PPGEd-So

Prof. Dr^a. Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (membro titular da banca)
Instituição: UERJ

Dedico esta dissertação aos trabalhadores e trabalhadoras que acreditam e lutam
por uma sociedade democrática, justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A escrita acadêmica pode ser um trabalho solitário, mas envolve, direta ou indiretamente, a participação de muitas pessoas. Espero conseguir esboçar em palavras minha gratidão a todos que colaboraram para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Agradeço à minha família, meus pais Cássia e Luiz, meus irmãos Luiz Felipe e João Pedro, por todo apoio, encorajamento e confiança. Ao meu companheiro Alberto, por todo suporte, incentivo, paciência e carinho, muito obrigada. Aos meus filhos Frederico e Cecília, a presença e carinho de vocês traz esperança e sentido para minha vida. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos e amigas também pelo apoio, escuta, aconselhamento, suporte e carinho que me ofereceram. Em especial à Amanda, amiga querida de longa data que me apresentou à UFSCar Sorocaba e acompanhou todo o percurso. À Lívia, companheira de nutrição, amiga para todas as horas, que me ouviu e aconselhou. Aos colegas do mestrado, muito obrigada por todas as conversas, trocas, estudos, discussões, cafés e desabafos, vocês foram fundamentais nesse processo.

Agradeço à minha mãe acadêmica, minha orientadora professora Luciana Coutinho, muito obrigada por toda confiança e apoio, seu trabalho e sua dedicação me inspiram, é uma enorme felicidade compartilhar momentos com alguém que possui tanto conhecimento e compromisso com a educação.

Agradeço ao professor Marquinhos que também tanto contribuiu para minha formação durante esse percurso. É muito marcante para mim seu compromisso com a educação, sua dedicação e atuação como professor. Para mim um exemplo de práxis e educação democrática.

Agradeço ao professor Ribamar por todo apoio antes, durante e após a escrita do projeto de pesquisa. Seu compromisso e dedicação à educação também são um exemplo para mim.

Agradeço também às professoras Gilcilene Barão e Susana Padrão cujas contribuições e apontamentos na banca contribuíram muito para a escrita dessa dissertação. Agradeço também aos professores Gouvêa e Paulo Cesar Castro por aceitarem participar da banca.

Agradeço a todos os servidores e servidoras da UFSCar-Sorocaba, em especial aos do PPGEd pela dedicação e empenho que sempre tiveram em me orientar e auxiliar.

Agradeço à UFSCar Sorocaba, universidade pública e gratuita, que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e a continuidade da minha formação acadêmica.

*Gente quer comer
Gente quer ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz [...]
Gente é pra brilhar
Não pra morrer de fome
(Gente – Caetano Veloso)*

RESUMO: A presente dissertação procura apresentar uma análise histórica do processo de gênese e desenvolvimento da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil, buscando compreender os conceitos de alimentação, nutrição e educação presentes nas iniciativas e políticas da área e o sentido histórico-social apontado por elas. Para isso utilizamos pesquisa bibliográfica e análise documental, dando ênfase à análise histórica e reflexão crítica dos elementos presentes no contexto analisado. A EAN visa estudar e difundir informações sobre alimentação adequada e saudável e promover hábitos alimentares saudáveis através das políticas públicas tendo como base recursos educacionais. O cenário observado dentro das iniciativas e políticas EAN indica a necessidade de uma ampliação do debate entorno das bases teórico-metodológicas que fundamentam sua abordagem, pois essa ainda ocorre de forma fragmentada, isolada e descontextualizada da realidade histórico-social. Em nossa análise procuramos considerar os determinantes concretos que permeiam o desenvolvimento da EAN, ou seja, as lutas e contradições presentes na sociedade capitalista. Para isso, acreditamos que a Pedagogia Histórico- Crítica, e sua orientação a partir do Materialismo Histórico-Dialético, se apresentam como fundamentais para a análise desse contexto. Apresentamos a periodização da formação das políticas de alimentação e nutrição a partir de três momentos históricos: 1940-1970: período caracterizado pelo desenvolvimento de instrumentos de divulgação sobre alimentação saudável, com intuito de corrigir hábitos alimentares errôneos e apresentar os pilares da alimentação racional; 1970-1990: período caracterizado pela valorização do binômio renda-alimentação e por uma crítica às políticas de EAN, prevalecem nesse período políticas de suplementação alimentar e distribuição de alimentos; 1990-atualidade: período caracterizado pela discussão da alimentação como direito humano, coexistindo políticas de acesso à renda e de EAN. Houve uma ampliação do conceito de EAN ao longo do tempo somado a uma ampliação dos direitos sociais. A alimentação passou a ser entendida como um direito humano e dever do Estado, a nutrição deixou de ser vista a partir do ponto de vista estritamente técnico e biológico passando a considerar também questões culturais. O conceito de educação hegemônico sofreu modificações, mas manteve-se alinhado a uma visão não-crítica, colocando a educação como redentora dos problemas sociais. Ao final, observamos que devido ao desenvolvimento das iniciativas e políticas dentro da lógica capitalista, a sucessivas crises político-econômicas fizeram retroceder os poucos avanços obtidos. Com isso, as conquistas que haviam sido duramente obtidas se perderam com a instabilidade característica desse sistema econômico. Por isso, reiteramos a importância da discussão sobre os fundamentos teóricos que orientam a EAN e o desenvolvimento

de uma EAN crítica que possa, efetivamente, contribuir com a formação, saúde, alimentação, nutrição e emancipação da classe trabalhadora. Desse modo, consideramos fundamentais as contribuições da PHC no sentido de pensar uma nova práxis para a EAN.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional; Pedagogia histórico-crítica; Educação em saúde.

ABSTRACT: This dissertation seeks to present a historical analysis of the process of genesis and development of Food and Nutrition Education (EAN) in Brazil, seeking to understand the concepts of food, nutrition and education present in the area's initiatives and policies and the historical-social meaning pointed out by them. For this, we used bibliographical research and documental analysis, emphasizing the historical analysis and critical reflection of the elements present in the analyzed context. EAN aims to study and disseminate information on adequate and healthy eating and promote healthy eating habits through public policies based on educational resources. The scenario observed within EAN's initiatives and policies indicates the need to expand the debate around the theoretical-methodological bases that underlie its approach, as this still occurs in a fragmented, isolated and decontextualized way from the historical-social reality. In our analysis, we seek to consider the concrete determinants that permeate the development of EAN, that is, the struggles and contradictions present in capitalist society. For that, we believe that the Historical-Critical Pedagogy, and its orientation from the Historical-Dialectical Materialism, are presented as fundamental for the analysis of this context. In our analysis, we present the periodization of the formation of food and nutrition policies in three historical moments: 1940-1970: period characterized by the development of dissemination instruments on healthy eating, with the aim of correcting erroneous eating habits and presenting the pillars of rational food; 1970-1990: period characterized by the valorization of the income-food binomial and by a critique of EAN policies, in this period food supplementation and food distribution policies prevail; 1990-present: period characterized by the discussion of food as a human right, coexisting income access and EAN policies. There has been an expansion of the EAN concept over time, added to an expansion of social rights. Food came to be understood as a human right and a duty of the State, nutrition was no longer seen from a strictly technical and biological point of view, but also considered cultural issues. The concept of hegemonic education has undergone changes, but remains always within the framework of a non-critical view, placing education as a redeemer of social problems. In the end, we observe that due to the development of initiatives and policies within the capitalist logic, successive political-economic crises have set back the few advances obtained. and with that, the conquests that had been hard won were lost with the characteristic instability of this economic system. Therefore, we reiterate the importance of discussing the theoretical foundations that guide the EAN and the development of a critical EAN that can effectively contribute to the training, health, food, nutrition and emancipation of the working class. In this way, we consider the

contributions of PHC to be fundamental in the sense of thinking about a new praxis for EAN.

Keywords: Food and nutrition education; Historical-Critical Pedagogy; Health education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Prevalência de desnutrição em crianças menores de 5 anos em dois inquéritos nacionais ENDEF (1974) e PNSN (1989).....	85
Tabela 2 - Prevalência (%) de baixo peso, sobrepeso e obesidade na população adulta e idosa segundo o Índice de Massa Corporal por sexo em dois estudos nacionais: ENDEF (1974) e PNSN (1989).....	85
Tabela 3 - Análise histórica das concepções de alimentação, nutrição e educação em EAN.....	148

LISTA DE SIGLAS

ABIN - Associação Brasileira da Indústria de Nutrição
ABN - Associação Brasileira de Nutrição
ASCOFAM - Associação Mundial de Luta Contra a Fome
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEAN - Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional
CGPAN - Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição
CNA - Comissão Nacional de Alimentação
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar
CRAS - Centros de Referência de Assistência Social
DCNT - Doenças Crônicas Não-Transmissíveis
DEP - Desnutrição Energético-Protéica
DHAA -Direito Humano a Alimentação Adequada
EAN - Educação Alimentar e Nutricional
ENDEF - Estudo Nacional de Despesas Familiares
FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MDS - do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB - Movimento Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MS - Ministérios da Saúde
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização não governamental
ONU - Organização Nações Unidas
PAT - Programa de Alimentação do Trabalhador
PBF - Programa Bolsa Família
PBF - Programa Bolsa Família
PCA – Política de Complementação Alimentar
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PFZ - Projeto Fome Zero
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIAM - Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno
PNAN - Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PND - Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNLCC – Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes
PNSN - Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição
PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PSA – Política de Suplementação Alimentar
PSE - Programa Saúde na Escola
PT - Partido dos Trabalhadores
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS - Serviço de Alimentação da Previdência Social
SISVAN – Sistema Nacional de Vigilância Alimentar e Nutricional
SUS - Sistema Único de Saúde
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1. Introdução.....	1
2. Alimentação, nutrição e educação: conceitos e fundamentos iniciais	6
2.1. PHC: origem, organização e fundamentos teórico-metodológicos - o materialismo histórico-dialético	12
2.2. História das ideias pedagógicas no Brasil: periodização e breve síntese das tendências a partir da década de 1930.....	24
3. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1940-1970.....	30
3.1. Emergência, hegemonia e crise da pedagogia nova: 1932 a 1969.....	30
3.2. Educação Alimentar e Nutricional (EAN): gênese e desenvolvimento de 1940 a 1970....	40
3.2.1. Contextualização sobre a origem e gênese da EAN	40
3.2.2. Anos 1940-1970: o “mito da ignorância” (higienista/sanitarista)	47
3.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1940 a 1970	56
4. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1970-1990.....	69
4.1. Emergência e hegemonia da pedagogia tecnicista e transformações dentro das pedagogias dominantes: 1970 a 1990.....	69
4.1.1. Tendências pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil: 1980-1990	76
4.2. Educação Alimentar e Nutricional (EAN): acesso à alimentação (sócio-econômico/consumidor) 1970-1990	79
4.2.1. Concepções críticas e contra-hegemônicas da EAN.....	90
4.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1970-1990.....	93
5. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1990-atualidade.....	102
5.1. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo: 1990-atualidade	102
5.2. Educação Alimentar e Nutricional: acesso à informação (sujeito de direito/educacional) 1990-atualidade.....	109
5.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1990-atualidade.....	133
6. Considerações Finais	148
7. Referências	154

1. Introdução

Esta pesquisa tem origem numa inquietação que me acompanha desde a graduação em Nutrição realizada na USP *campus* Ribeirão Preto. Meu ingresso na área da saúde tinha como objetivo uma visão idealista de ajudar pessoas e contribuir com a melhoria da sociedade. Eu entendia que, como profissional da saúde, estudando questões sobre psicologia, biologia, fisiologia, epidemiologia, entre outras, conseguiria atingir esse meu ideal. Mas ao longo do curso, e principalmente com o início dos estágios, comecei a perceber as limitações que se impunham à minha atuação. A angústia aumentava conforme tinha maior contato com os pacientes e sentia que apenas minhas orientações ou a força de vontade dos pacientes não eram suficientes para promover as mudanças desejadas e/ou necessárias para melhoria da saúde daqueles indivíduos. Também percebia que as disciplinas vistas durante a graduação não tinham me oferecido “ferramentas” suficientes para auxiliar os pacientes a melhorarem seu estado de saúde. Em especial, as disciplinas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e Dietoterapia, que deveriam mostrar essas “ferramentas” para minha atuação profissional, apontavam para a necessidade de pensar e repensar novas técnicas e métodos para auxiliar os pacientes a alcançarem seus objetivos. Ainda assim, na minha atuação enquanto estagiária e, posteriormente, profissional, algo parecia faltar.

Com o fim da graduação busquei uma especialização que me desse mais contato com a prática profissional, fiz o curso de Aprimoramento em Nutrição em Pediatria na Unicamp, atuando principalmente na Enfermaria e Ambulatórios de Pediatria do Hospital de Clínicas da universidade. Nesse momento passei a ter mais contato com o atendimento primário em saúde e uma melhor compreensão do que é e como funciona o Sistema Único de Saúde (SUS). Esse contato com os pacientes nos ambulatórios me colocou em contato com as dificuldades deles em seu cotidiano, na vida real, fora do ambiente mais controlado das enfermarias. Foi então que comecei a perceber de forma mais direta a influência de diversos fatores (econômicos, políticos, culturais, sociais) e seus impactos na saúde e alimentação.

A partir dessas experiências e percebendo a complexidade das relações e dos fatores que envolvem o cuidado em saúde, continuei repensando minha prática buscando encontrar referências que me auxiliassem a compreender e atuar na realidade que se apresentava cada vez mais clara. Nesse momento, comecei a dar aulas com foco em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas Cozinhas Didáticas do Serviço Social da Indústria (SESI). Passei a querer estudar mais sobre

educação, percebendo que minha formação não tinha me dado embasamento suficiente para essa atuação, iniciei o curso de Formação Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP-Itapetininga). Durante esse período, tive as disciplinas de fundamentos teóricos da educação com a Profa. Dra. Regiani Zornetta, que discutiu conosco nas aulas os condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos que envolviam nossa sociedade e, por consequência, a educação e as inquietações e angústias que eu sentia foram sendo explicadas.

Até esse momento, eu tinha a visão que a saúde, ou a educação, conseguiriam, por si mesmas, alterar a sociedade e a vida das pessoas. A partir de então, comecei a compreender as relações que se estabelecem e como uma parte da estrutura da sociedade sozinha não consegue alterar o todo. Entendendo que esses conhecimentos me auxiliavam a clarear os caminhos em busca de, efetivamente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e para a melhoria das condições de saúde da população, continuei a busca por maior suporte teórico procurando aprofundar meu aprendizado. Conheci então o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamento da Educação) da UFSCar *campus* Sorocaba, organizado pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. Passei a participar das reuniões do grupo e o prof. Marquinhos me indicou a leitura dos livros *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* (SAVIANI, 1992, 2013), do Prof. Dr. Dermeval Saviani. A leitura dessas obras transformou minha visão de mundo e auxiliou a consolidar uma nova forma de ver a educação, a saúde e minha prática. Com isso, iniciou um desejo urgente de aprofundar os estudos e estabelecer correlações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a nutrição, a partir, principalmente, da Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Tive também a oportunidade de participar do curso de extensão “Teoria e Prática na Elaboração de Projetos de Pesquisa” da UFSCar Sorocaba, organizado pelo Prof. Marquinhos e pelo Prof. Ms. Ribamar Nogueira da Silva. Esse curso também foi fundamental para a elaboração do meu projeto e o ingresso na pós-graduação.

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo do conhecimento que visa estudar e difundir informações sobre alimentação adequada e saudável e promover hábitos alimentares saudáveis através das políticas públicas e dos programas de incentivo à saúde, tendo como base de suas ações recursos educacionais (PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017; RAMOS; SANTOS; REIS, 2013). Ao realizar minhas primeiras buscas pela literatura na área das iniciativas e políticas de EAN encontrei diferentes autores (SILVA; FONSECA, 2009; LIMA, 2000; NASCIMENTO,

2016; NASCIMENTO; CARVALHO; PRADO, 2017; PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017; RAMOS; SANTOS; REIS, 2013; SANTOS, 2005, 2012) apontando que a discussão sobre fundamentos teórico-metodológicos na área da EAN era incipiente, ainda mais, a partir de uma visão crítica da educação e sociedade. Pude verificar também que as políticas e programas de EAN ocorrem, de modo geral, de forma fragmentada, isolada (SANTOS, 2005) e descontextualizada da realidade histórico-social (PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017). Em oposição ao cenário hegemônico na EAN, nos anos 1980, Valente (1989) já apontava que a EAN levada de maneira isolada seria incapaz de promover alterações nas práticas alimentares e melhorias no estado nutricional da população. Em um trabalho pontual, foi o pioneiro em articular a EAN com a pedagogia histórico-crítica, passando a utilizar a categoria classe social, buscou articular uma teoria que efetivamente contribuísse no combate as reais causas da fome e desnutrição fomentando as transformações sociais necessárias para atingir esse objetivo.

Tendo esses fatores em vista, entendo que é necessária a ampliação do debate entorno das bases teórico-metodológicas que fundamentam a EAN e que somente uma educação contra-hegemônica e crítica possibilita a problematização dos elementos presentes nesse contexto (PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017). Assim, considero que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como a teoria pedagógica mais adequada como fundamento para nossa análise, pois possibilita a compreensão dos determinantes históricos, contradições e concepções que permeiam as iniciativas e políticas de EAN e seus desfechos práticos.

Com isso, o objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise histórica do processo de gênese e desenvolvimento da educação alimentar e nutricional no Brasil, compreendendo o período de 1940 até a atualidade. Buscando, com isso, obter um panorama geral desse processo e compreender as concepções de educação, alimentação e nutrição que fundamentam as diferentes iniciativas e políticas de EAN e o sentido histórico-social apontado por elas. Para isso, tendo como referência o campo da História, utilizamos a pesquisa bibliográfica e análise documental com enfoque qualitativo. Buscamos dar ênfase à análise histórica e reflexão crítica dos elementos presentes no contexto analisado, procurando estabelecer os elos teóricos da intersecção entre as áreas de saúde e educação. Consideramos as fontes analisadas como a base para a reconstrução historiográfica do campo da EAN, tendo em vista, ao analisar as referências e documentos pesquisados, as condições, o propósito e por quem foram escritos (SAVIANI, 2004). Isso, pois, “Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.” (Bacellar, 2006, p.

63).

Saviani (1998, p. 11-12) considera que:

[...] dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

Coutinho (2017, p. 10) ressalta que:

Compreender, pois, a origem e o desenvolvimento da educação ao longo da história significam compreendê-la como expressão da história da humanidade, da qual se origina e para a qual se estrutura.

A História da Educação, assim, torna-se a perspectiva, na concepção pedagógica histórico-crítica, privilegiada para o desenvolvimento de saberes que, ao mesmo tempo que, buscando explicar o fenômeno educativo nas diferentes sociedades ao longo do tempo, elaborem um conjunto de instrumentos teóricos que possam orientar a prática pedagógica.

Dessa forma, a partir de uma leitura crítica dos documentos e bibliografia encontrados, procuraremos compreender as concepções e o sentido histórico-social presentes nas políticas de EAN. A análise histórica se mostra como fundamental para o entendimento do contexto e elementos que se apresentam e, a partir dela, pode-se iniciar a elaboração de novos fundamentos para EAN, de modo a suscitar uma formação crítica e a transformação social.

Para realizar essa análise estruturaremos o texto em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. Na primeira parte (capítulo 2) apresentaremos os conceitos e fundamentos que orientam nossa análise apresentando a pedagogia histórico-crítica, tratando de sua origem, desenvolvimento e fundamentação a partir do materialismo histórico-dialético. Os próximos capítulos (3, 4 e 5) tratam da periodização e análise da EAN, seguimos a divisão proposta por Santos (SANTOS, 2005) que dispôs o desenvolvimento das iniciativas e ações de EAN em três momentos históricos: Anos 1940-1970: o “mito da ignorância” (higienista/sanitarista), período caracterizado pelo desenvolvimento de instrumentos de divulgação sobre alimentação saudável, com intuito de ensinar às populações marginalizadas hábitos alimentares saudáveis; Anos 1970-1990: acesso à alimentação (sócio-econômico/consumidor), período caracterizado pela valorização do binômio renda-alimentação e por uma crítica às políticas de EAN anteriores, prevalecendo nesse período políticas de suplementação alimentar; Anos 1990-2018: acesso à informação (sujeito de direito/educacional), período caracterizado pela discussão da alimentação como direito humano e da importância de esclarecer a população sobre seus direitos de cidadania

(SANTOS, 2005). Esses capítulos apresentam na primeira parte a síntese das concepções pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas em cada período no Brasil, tendo como principal referência a classificação proposta por Dermeval Saviani (SAVIANI, 1992, 2005, 2007). Na segunda parte de cada capítulo traçaremos um panorama histórico das iniciativas e políticas de EAN, discutindo como se deu o processo de gênese e desenvolvimento dessa área no Brasil. E na terceira parte desses capítulos faremos uma análise da concepção de educação, alimentação e nutrição presentes nas políticas e iniciativas de EAN, buscando compreender o sentido histórico-social apontado por elas e discutindo seus limites e possibilidades. Nas conclusões, resgatamos, sinteticamente, o problema de pesquisa, o percurso de análise percorrido para apresentar um quadro que nos permita identificar os conceitos de alimentação, nutrição e educação em cada um dos períodos analisados.

2. Alimentação, nutrição e educação: conceitos e fundamentos iniciais

A partir do interesse em estudar o desenvolvimento histórico da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) consideramos a interseccionalidade entre as áreas de saúde e educação. Observamos que existe uma multiplicidade de interpretações e disputas em torno da definição de alguns dos conceitos que apresentaremos. Conforme apontamos anteriormente, ainda é incipiente a discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos na área de alimentação e nutrição e isso também impacta na definição dos conceitos utilizados na área. Por isso, nesse momento buscamos apresentar alguns dos conceitos e fundamentos que orientam nossa análise a fim de explicitar nossa concepção.

Considerando também a multiplicidade de conceitos e a confluência de diferentes saberes dentro das áreas de alimentação e nutrição, o Ministério da Saúde organizou em 2008 (BRASIL, 2008b) um glossário temático para essa área. O objetivo era identificar os termos mais utilizados, fornecer referências e definir o conceito de cada termo. O glossário apresenta as seguintes definições:

Alimentação, fem. Processo biológico e cultural que se traduz na escolha, preparação e consumo de um ou vários alimentos. (BRASIL, 2008, p. 15)

Alimentação saudável, fem. Sin. Alimentação equilibrada. Padrão alimentar adequado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos e de acordo com as fases do curso da vida. Notas: i) Deve ser acessível (física e financeiramente), saborosa, variada, colorida, harmônica e segura quanto aos aspectos sanitários. ii) Esse conceito considera as práticas alimentares culturalmente referenciadas e valoriza o consumo de alimentos saudáveis regionais (como legumes, verduras e frutas), sempre levando em consideração os aspectos comportamentais e afetivos relacionados às práticas alimentares. (BRASIL, 2008, p. 15)

Alimento, masc. Substância que fornece os elementos necessários ao organismo humano para a sua formação, manutenção e desenvolvimento. Nota: o alimento é a substância ou mistura de substâncias em estado sólido, líquido, ou pastoso, adequadas ao consumo humano. (BRASIL, 2008, p. 16)

Desnutrição, fem. Expressão biológica da carência prolongada da ingestão de nutrientes essenciais à manutenção, ao crescimento e ao desenvolvimento do organismo humano. Notas: i) É um processo orgânico, determinado socialmente, na medida em que o sistema político-econômico regula o grau de acesso aos alimentos. ii) Esse estado refere-se normalmente ao tipo de desnutrição energético-protéica. (BRASIL, 2008, p. 25)

Estado nutricional, masc. Resultado do equilíbrio entre o consumo de nutrientes e o gasto energético do organismo para suprir as necessidades nutricionais, em plano individual ou coletivo. Nota: há três tipos de manifestação: adequação nutricional, carência nutricional e distúrbio nutricional. (BRASIL, 2008, p. 28)

Hábitos saudáveis, masc. pl. Conjunto de atos e atitudes que visam à manutenção da saúde e qualidade de vida. Nota: constituem hábitos saudáveis: a) alimentação adequada e balanceada; b) prática regular de atividade física; c) convivência social estimulante; d) busca, em qualquer fase da vida, de atividades ocupacionais

prazerosas e de mecanismos de atenuação do estresse. (BRASIL, 2008, p. 33)

Nutrição, fem. Estado fisiológico que resulta do consumo e da utilização biológica de energia e nutrientes em nível celular. (BRASIL, 2008, p. 40)

Práticas alimentares saudáveis, fem. pl. Usos, hábitos e costumes que definem padrões de consumo alimentar de acordo com os conhecimentos científicos e técnicas de uma boa alimentação. (BRASIL, 2008, p. 44)

Recomendações nutricionais, fem. pl. Prescrições quantitativas que se aplicam aos indivíduos para ingestão diária de nutrientes e calorias, conforme as suas necessidades nutricionais. Nota: as recomendações são determinadas por meio de pesquisas científicas. (BRASIL, 2008, p. 46)

Observando essas definições podemos notar a valorização dos aspectos biológicos, fisiológicos e científicos a partir da lógica positivista¹. Não há definição dos conceitos de fome e insegurança alimentar e o único conceito que aborda a influência de aspectos econômicos é o de desnutrição. Como apontamos, a definição de conceitos e fundamentos dentro da nutrição ainda é incipiente e pouco difundida. Nascimento (2016) analisou em sua pesquisa o Marco de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012) e descreveu a multiplicidade de expressões utilizadas para descrever a área de EAN, entre elas a autora cita: Educação Alimentar, Educação Nutricional e Educação Alimentar e Nutricional. Sendo que o entendimento em relação aos termos alimentar e nutricional também possui variações e essas não são explicitadas pelas maioria dos trabalhos identificados pela autora (NASCIMENTO, 2016). Santos (2005) também aponta que os documentos de EAN apresentam múltiplas denominações em relação à educação alimentar e nutricional, sendo que não é esclarecido o porquê dessas variações. Santos (2005, p. 260) aponta que “Tais termos demandam um aprofundamento sobre os seus reais significados e sentidos.”.

Alguns autores procuraram apresentar possibilidades de definição para esses conceitos. Nesse sentido, Santos aponta que (2007, p. 15, *apud* BASTOS; BEZERRA, 2016, p. 170) a alimentação é “[...] um gênero de fronteira que se verifica no cruzamento do biológico com o cultural e o histórico, do social e do político, da economia e das tecnologias”. Santos (SANTOS, 2005a), parte da premissa de que o padrão alimentar não se dá apenas pelo aspecto nutricional ou

¹ O positivismo é um dos paradigmas que orientam a pesquisa científica, revelando a visão de mundo do pesquisador que adota sua concepção. A ciência positivista pretende representar uma visão de fora que se distanciado objeto de pesquisa buscando quantificá-lo e mensurá-lo sem a influência da subjetividade daquele que o descreve. Com isso, há a valorização do objeto de pesquisa. Os positivistas buscam com esse afastamento do pesquisador uma suposta neutralidade, que estaria correlacionada ao rigor científico, pois não consideram a influência da subjetividade dos sujeitos. Com isso, seria possível produzir generalizações, principalmente através das análises quantitativas, elaborando leis, tratados e diretrizes, que possibilitariam a melhor compreensão dos fenômenos. (MARTINS; GROppo, 2006)

biológico, apontando que o alimento constitui uma categoria histórica onde padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares estão associados à dinâmica social (SANTOS, 2005). Portanto, “Os alimentos não são só alimentos. [...] Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro” (SANTOS, 2005, p. 12), pois marcam as manifestações históricas, culturais e sociais de cada época. Nascimento (2016, p. 48) aponta que:

[...] o campo da Nutrição atribui um sentido ao comer, que se torna racionalizado e biologicista característico da concepção biomédica da saúde. Neste universo, o alimento aparece abstraído em nutrientes e a Nutrição é vista essencialmente como a Ciência dos Nutrientes.

Em relação ao conceito de alimentação, Nascimento (2016, p. 49) coloca que “[...] encontra-se representado pelos inúmeros sentidos e significados, ritos e símbolos, saberes e práticas na criação histórico-cultural das sociedades, no decorrer dos tempos (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2009; PRADO et al., 2009).”. Também procurando lançar luz a esses conceitos as autoras (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2016) discutem que:

Neste espaço interdisciplinar da Nutrição e das Ciências Sociais, o alimento aparece associado a uma função natural (biológica), numa concepção em que natureza se contrapõe à cultura [...] A alimentação expressa divisão do trabalho, da riqueza, é criação histórico-cultural através da qual se pode estudar uma sociedade. Atribui-se à Nutrição um sentido de ação racional, oriundo da constituição dessa ciência na modernidade, inserida num processo histórico de racionalização científica do comer e do alimentar-se.

Sendo assim a alimentação abrange outros aspectos (culturais, históricos, econômicos, sociais) para além dos parâmetros biomédicos, enquanto a nutrição aproxima-se mais dos aspectos biológicos e fisiológicos. Vasconcelos (VASCONCELOS, 2001, p. 316) descreve o processo de instituição da nutrição enquanto ciência:

Para alguns, o estatuto de ciência da nutrição teve início no século XVIII, com as descobertas científicas de Lavoisier sobre o fogo, a combustão, a oxidação, as calorias, o valor calórico dos alimentos e as necessidades alimentares do ser humano; propagou-se com as descobertas do século XIX sobre os elementos químicos que compõem os seres vivos e a natureza e, finalmente, no início do século XX, foi outorgado a partir do descobrimento dos aminoácidos, das proteínas, dos ácidos graxos, das vitaminas e da relação entre alimentação e doença (Mayer, 1980). Para outros, o estatuto de ciência foi sendo adquirido a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento da bacteriologia e as consequentes (sic) alterações no campo das idéias (sic) e da prática médico-sanitária. Entretanto, tal estatuto só foi alcançado na primeira metade do século XX, quando os conhecimentos acumulados sobre a composição dos alimentos e sobre a relação entre dieta e enfermidade, dentro do processo de divisão do trabalho em saúde, exigiam a atuação de um profissional capacitado nesse campo (Lilley e Beaudry, 1991; Ypiranga, 1991) (VASCONCELOS, 2001, p. 316)

Entendemos que essa visão dicotômica, que procura ser técnica e neutra, aproximando-se

do positivismo, dificulta a compreensão dialética da totalidade², que envolve a existência humana e, por consequência, a alimentação e nutrição. Carvalho, Luz e Prado (2016) acrescentam a discussão sobre como a alimentação também está relacionada com o processo histórico de formação humana que discutiremos adiante:

Se a comida era ela mesma uma riqueza, com o passar do tempo foram sendo utilizados novos materiais e novas técnicas que permitiram acumular excedentes de produção alimentícia, e ela pode ser trocada, assumindo valores e preços, expressando, assim, um processo de transformação social do alimento. Engels discute esse processo de constituição das relações comerciais e mostra como a transformação da comida em mercadoria representou também a transformação do homem, pois também o homem podia servir de mercadoria, [...] a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2016, p. 158-159)

Importante destacar, portanto, que a alimentação e nutrição também refletem, além dos fatores biológicos e culturais, dimensões históricas, econômicas e políticas.

Perceber as “regras” que permeiam o modo de preparar e comer os alimentos é perceber que não há uma natureza constante, a priori, mas um jogo de interesses e de forças que se reconstróem a todo momento, [...]. O universo da alimentação “é um campo” que sofre pressões do campo econômico e político e, assim, está sujeito a imposições comerciais através da mídia e de determinações do Estado, entre outros. (CARVALHO; LUZ; PRADO, 2016, p. 159)

Conforme iremos discutir de forma mais aprofundada adiante, é a partir da década de 1990 que o debate em relação à alimentação e nutrição enquanto direito humano e seus determinantes se intensifica. Torna-se frequente a utilização dos termos direitos e cidadania, mas novamente não há uma clara definição sobre esses conceitos. Isso impacta na prática e efetivação das iniciativas e política públicas de EAN, uma vez que essa polissemia permite diferentes interpretações e, por consequência, ações. Vasconcelos (2005) aponta como se dá o processo de instituição das políticas sociais, em especial na área de alimentação e nutrição:

Parte-se da concepção que define política social de alimentação e nutrição como ações estatais voltadas para a produção, comercialização e consumo de alimentos para determinados segmentos sociais, e do pressuposto de que as políticas sociais (entre elas, a política de alimentação e nutrição) são produtos da correlação de movimentos simultâneos de acumulação de capital, de forças sociais e da forma que o Estado assume em determinadas conjunturas. Ou seja, as distintas formas de intervenção estatal na área de alimentação e nutrição são construídas, desconstruídas e/ou reconstruídas a partir do jogo de interesses econômicos, sociais e políticos que se opera entre os distintos segmentos sociais de cada conjuntura examinada. (VASCONCELOS, 2005, p. 440)

Analisar os fundamentos e conceitos que orientam as iniciativas e políticas de EAN é,

² “A ontologia do marxismo originário toma a realidade como totalidade concreta, isto é, um conjunto dialeticamente articulado de processos e produtos objetivos e subjetivos, produzidos pelo homem na medida em que enfrenta as contradições da luta pela sobrevivência e pela existência ao longo da História.” (MARTINS, 2017)

portanto, fundamental para buscar compreender o sentido histórico-social expresso por elas. Padrão (2014) discute como a definição do conceito de “alimentação saudável” utilizado em vários dos documentos da área de alimentação e nutrição busca parecer neutro, técnico, científico e, desse modo, incontestável. A autora aponta que “O saudável tem sido apropriado [...] para promover comportamento, estilo de vida, alimentação, ambientes, entre outros, com o intuito de enfatizar os aspectos positivos, benéficos e favoráveis das recomendações, não deixando margem para contrapontos [...]. (PADRÃO, 2014, p. 55). Cabe destacar também que

[...] o tema da alimentação saudável, suscita divergências e desconfianças e envolve uma série de aspectos que com certeza se refletem na construção de seu conceito. Para alguns autores (NESTLE, 2002; AZEVEDO, 2008), é um tema eminentemente político, cuja maior influência vem das indústrias de alimentos que muitas vezes manipulam resultados de pesquisas científicas e de hábitos dos consumidores, definindo, sob critérios questionáveis, o conceito de alimentação saudável (NESTLE, 2002). (PADRÃO, 2014, p. 55)

Concordamos com Padrão (2014) e partimos do pressuposto de que a

[...] alimentação é um direito humano inalienável, que envolve aspectos culturais, econômicos, emocionais e sociais, e, portanto, há que se ter cuidado ao intervir nos hábitos e nesse cotidiano. Como um dever do Estado, deve ser garantido de maneira adequada, igualitária e permanente. Preocupação que se expressa nos marcos das sociedades capitalistas, onde direitos civis, políticos e sociais, legítimos e garantidos constitucionalmente, nem sempre são atendidos. (PADRÃO, 2014, p. 55-56)

Com isso, tendo em vista que estamos em uma sociedade hegemônica pelo modo de produção capitalista, ressaltamos que não discutir a fundamentação que orienta uma área facilitada que essa siga e naturalize a visão de mundo do modo de produção vigente. Sobre o conceito de cidadania, que é expresso em diversos documentos de EAN, Silva e Martins (2016) discutem que:

Em geral, entendeu-se o conceito liberal de cidadania como sustentado em uma noção formal de direitos, opondo-se a ele a formulação marxista de cidadania, que a entende a partir da concretude de direitos efetivados na medida em que, pela participação, indivíduos e grupos sociais apropriam-se dos bens necessários à vida digna.” (SILVA; MARTINS, 2016, p. 2)

Essa noção de cidadania ocupa lugar de destaque no paradigma político liberal, e dela decorrem formulações que consideram todos os sujeitos “[...] abstratamente iguais, mas concretamente diferentes pelas posses que adquirem com o trabalho.” (SILVA; MARTINS, 2016, p. 6). A partir dessa concepção, o capitalismo se funda “[...] no individualismo, na liberdade da iniciativa particular e na legitimidade da propriedade privada [...]” (SILVA; MARTINS, 2016, p. 6). Os autores apontam que o estabelecimento dos direitos civis foram fundamentais para o desenvolvimento e hegemonia do sistema capitalista e destacam:

Observe-se que o direito de adquirir propriedade não significa, ao liberalismo, o direito de possuí-la. Significa que pela competição os indivíduos mais “adaptados” e “vencedores” podem adquirir propriedade pela compra. Subjacentemente, fica entendido que os “derrotados” na disputa mercantil não gozam desse direito, visto que não poderão ter propriedade. (SILVA; MARTINS, 2016, p. 13)

Portanto, a liberdade na concepção liberal está associada à vitória na luta econômica, em oposição à visão marxista assentada na solidariedade. No capitalismo procura-se ocultar as desigualdades inerentes a esse sistema, que não permitem uma justa competição e esse fato desmonta a tese da meritocracia aclamada pelos liberais (SILVA; MARTINS, 2016). Fica claro que a liberdade e a igualdade apresentadas por esse sistema são abstratas e não correspondem à realidade concreta. Essa visão individualista propagada no capitalismo desenvolve-se em detrimento do social justificando e fomentando as desigualdades. Importante observar que esses ideais também são expressos nas teorias pedagógicas e processos educativos que se desenvolvem a partir da lógica capitalista, sendo responsáveis pela disseminação de suas perspectivas e do ideal de ser humano a ser formado (SILVA; MARTINS, 2016). Silva e Martins (2016, p. 16) discutem que:

Assim inaugura-se a “dimensão jurídico-política” das relações sociais garantida pelo Estado, que se apresenta como totalidade social, mas com membros que são indivíduos portadores de direitos e deveres. Se o indivíduo é ontologicamente anterior à sociedade, com a prevalência do Estado de Direito, os interesses individuais colocam-se acima dos da coletividade.

E os autores pontuam que no Brasil o que se verifica na prática é que o acesso aos direitos se dá de forma distinta em relação à classe à qual se pertence (SILVA; MARTINS, 2016). Essa desigualdade no acesso aos direitos ditos universais assevera que não há no capitalismo igualdade concreta e expressa também os limites da cidadania liberal. Tendo como base o marxismo alguns autores trazem a definição do conceito de cidadania, englobando questões como a qualificação da condição de existência e a participação social.

Quando falamos em cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens [...] materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, 1994, p. 98)

Também sobre cidadania a partir da visão marxista, Martins (2000) pontua que:

[...] cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para

a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 2000, p. 58)

Cabe ressaltar então as inconsistências da concepção de liberdade a partir do modo de produção capitalista, considerando as limitações e desigualdades impostas por esse sistema, seu conceito de cidadania e projeto de emancipação humana se dão apenas no âmbito formal pois apoiam-se em uma concepção abstrata de liberdade. Para os liberais as desigualdades sociais são naturais, resultantes da natureza humana que determina a ambição e a competição pela propriedade com vistas ao desenvolvimento e sobrevivência individuais. Para o marxismo a emancipação humana refere-se a uma nova forma de sociabilidade que objetiva uma liberdade concreta, superando as relações sociais com base na propriedade privada (SILVA; MARTINS, 2016).

Entre as críticas à cidadania, o ponto de vista marxista tenta superar a ilusão teórico-prática e as inconsistências do projeto liberal no que diz respeito à emancipação do ser humano, isto é, as objeções são contra os óbices do liberalismo que impedem a liberdade concreta. Para o pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma amplitude maior e está ligada a ideia de homem coletivo. De acordo com Marx (1991, p. 52):

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas ‘próprias forças’ como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.

O cidadão é o homem coletivo, é aquele que mesmo na labuta do seu trabalho individual reconhece seu caráter genérico e, portanto, participa como força política das decisões coletivas. O cidadão não é o sujeito atomizado, mas o homem coletivo. Para Marx, o homem é ontologicamente social, sua condição de indivíduo e de cidadão é coletiva. (SILVA; MARTINS, 2016, p. 19)

As transformações necessárias para a superação da sociedade de classes demandam, portanto, uma modificação no pensamento e na ação dos sujeitos. Tendo isso em vista, discutiremos a seguir como a educação pode contribuir nesse sentido. E, sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria pedagógica que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, apresentaremos sua origem, desenvolvimento e fundamentação com intuito de apresentar o referencial que orienta as discussões sobre a relação entre alimentação, nutrição e educação que são o tema central da dissertação.

2.1. PHC: origem, organização e fundamentos teórico-metodológicos - o materialismo histórico-dialético

A primeira obra que buscou organizar e sistematizar a pedagogia histórico-crítica (PHC) foi o artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara” publicado na revista ANDE em 1982 e que foi, posteriormente, publicado como capítulo do livro Escola e Democracia

de 1983 (SAVIANI, 1992). Segundo Saviani (2007, p. 420), o livro “[...] pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista [...]”, que foi posteriormente nomeada pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2007) descreve que a PHC se fundamenta na concepção dialética a partir do materialismo histórico-dialético. Dessa forma,

[...] nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital. (SAVIANI, 2007, p. 422)

Portanto, a PHC busca elaborar uma concepção pedagógica a partir da visão de mundo e de homem próprias do materialismo histórico-dialético e com esses princípios define que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13)

Fica explícito que, a partir de sua fundamentação, a PHC entende a educação como processo de formação humana, produzindo a humanidade em cada indivíduo e, portanto, entende que essa humanidade não está dada ao ser humano no seu nascimento. Para compreender melhor essas questões, trataremos a seguir dos fundamentos que orientam a PHC, a partir do materialismo histórico-dialético.

Dentro desse arcabouço teórico temos que “O homem é imediatamente ser natural [...]” (MARX, 2004, p. 127), e para sua sobrevivência depende de objetos presentes na natureza, precisando, portanto, estabelecer alguma forma de relação com ela, como afirma Antunes (2016):

[...] asseverar a qualidade de ser natural do ser humano implica que este possui toda uma série de características, de necessidades, ou mesmo de limitações de ordem natural ou física, necessidades estas que precisam ser satisfeitas tão somente para a conservação da vida elementar do ser humano; “os homens, antes do mais, têm primeiro que comer, beber, abrigar-se e vestir-se, antes de se poderem entregar à política, à ciência, à arte, à religião, etc.” (MARX e ENGELS, 1985c, p.179), tal como afirma Engels¹. (ANTUNES, 2016, p. 24-25)

Mas, o ser humano não é apenas ser natural, mas sim “ser natural humano” (ou seja, existente para si mesmo) (MARX, 2004, p. 128) e, dessa forma, os objetos naturais não são os objetos humanos, a forma natural dos objetos imediatamente disponíveis não satisfaz as necessidades humanas e, assim, na sua forma de relação com a natureza, o homem a transforma e ao transformá-la, humaniza-a (MARX, 2004; ANTUNES, 2016). A natureza e seus objetos não

estão, portanto, imediatamente disponíveis para o ser humano, e a essa relação, exclusiva, que o homem estabelece com a natureza chamamos trabalho. Dessa forma, Marx (2004, p. 124) coloca que “[...] o trabalho é o *vir-a-ser para si (Fürsichwerden)* do homem”. Essas necessidades humanas, que inicialmente remetiam a questões de ordem natural e física, vão se complexificando, e a partir da relação que o homem estabelece com a natureza através do trabalho, tornam-se cada vez mais humanizadas, assim como o homem, que por meio do trabalho se forma, se humaniza (ANTUNES, 2016). Essa questão de complexificação e humanização da relação homem-natureza podem ser observadas na seguinte passagem de Marx: “[...] a fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes.” (MARX, 2008, p.248).

Podemos, então, definir trabalho como “[...] a relação *humana* de mediação com a natureza, de *metabolismo social* com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu “ser genérico.” (ANTUNES, 2016, p.30, grifos do autor). Esse processo de interação homem-natureza, de trabalho do homem humanizando a si e a natureza, de acúmulo dos processos de trabalho desenvolvidos pelos sujeitos é definido como história.

E como tudo o que é natural tem de começar, assim também o *homem* tem como seu ato de gênese a história, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se suprassume (*sichaufhebender Entstehungsakt*). A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 2004, p.128).

A concepção de mundo do marxismo entende a realidade enquanto uma “totalidade concreta”, ou seja, “[...] um conjunto dialeticamente articulado de processos e produtos objetivos e subjetivos, produzidos pelo homem na medida em que enfrenta as contradições da luta pela sobrevivência e pela existência ao longo da História.” (MARTINS, 2017, p. 251). Dessa forma, no marxismo procura-se compreender o ser humano na concretude histórica na qual está inserido, e sendo esse um todo não harmônico ou estático, é impossível defini-lo através de leis gerais que buscam determinar uma regularidade ou previsibilidade dos acontecimentos históricos. A epistemologia do marxismo resulta de uma “[...] representação mental do concreto que se desdobra na realidade histórica dialeticamente, mas que não é idêntica ao real, [...]” (MARTINS, 2017, p. 251-252) sendo “[...] um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese” (MARTINS, 2008, p. 137). E a partir desses fatores Martins (2017, p. 252) coloca que “[...] resulta a percepção de que o

desenvolvimento do real está aberto à ação dos homens, que historicamente enfrentam contradições em contextos diferentes, por processos diversos, com consciência e grau de liberdade distintos, sendo impossível prever o futuro.”. Sendo assim, seria possível prever “cientificamente” apenas a luta e não os eventos concretos, sendo que aqueles que “preveem” na realidade possuem um programa que desejam ver triunfar e, portanto, o proclamam como “o futuro”, procurando parecer um evento natural (MARTINS, 2017). Desse modo, a compreensão de história no marxismo não é linear, e sim uma:

[...] perspectiva segundo a qual o presente é encontro de passado (herança das realidades concretas produzidas pelos homens precedentes, que limitam e abrem possibilidades aos homens do presente) e de futuro (realidade a ser construída, considerando os obstáculos e as brechas do presente e as heranças pretéritas), ambos produzidos e reproduzidos pelo homem. [...]

Sustentado na noção ontológica do real como totalidade concreta, resulta a concepção de que assim como a história é determinante dos homens, são eles que a produzem no tempo pela práxis, o que só é possível de ser compreendido pela lógica dialética (MARTINS, 2008, p. 71 a 75). Ou seja, “[...] toda a assim chamada história mundial nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano” (MARX, 1991, p. 175, grifos do autor); [...]” (MARTINS, 2017, p. 252)

Antunes (2016) aborda, então, a partir das obras de Marx e Engels, a definição de outro ponto de grande importância: a consciência. A atividade vital consciente é o que distingue o homem da atividade vital animal, ou seja, o homem tem consciência de seu trabalho e de sua história.

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2011, p. 327)

Mas o ser humano não surge através do desenvolvimento da consciência, “[...] não é a consciência que possibilita a passagem do ser puramente natural ao ser natural humano [...]” (ANTUNES, 2016, p. 35). O que distingue os homens dos animais é o ato de produzir seus meios de vida, de alterar a natureza humanizando-a, ou seja, o trabalho. “Isto implica que, “desde o início [...], a consciência é um produto social” (MARX e ENGELS, 2007, p.35 *apud* ANTUNES, 2016, p. 35). Dessa forma, temos que “[...] a consciência é um produto do trabalho [...]” e “A consciência pressupõe, portanto, o ser já tornado humano pelo trabalho [...]” (ANTUNES, 2016, p. 35).

Nesse momento, é importante retomar que o fato de o ser humano construir sua história e ter consciência dela, não quer dizer que são livres para fazê-la, ou então, vivê-la do modo como desejarem, isso “[...] pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011d, p.25 *apud*

ANTUNES, 2016, p. 38).”. A história é, portanto, uma dinâmica na qual os seres humanos a constroem a partir daquilo que encontram em seu tempo e espaço, que foi produzido por gerações anteriores. Essa relação de produção da história pode dar-se na forma de continuidade ou então ruptura (ANTUNES, 2016).

Dentro desse processo social, temos a complexificação das relações humanas e da estrutura social, refletindo a necessidade de troca dos produtos do trabalho. Assim, o desenvolvimento social dos seres humanos acarreta não apenas uma relação de metabolismo entre ser humano e natureza, mas da relação entre os seres humanos. Ou seja, “[...] para além da relação mais imediata do “trabalho dos homens sobre a natureza [...], [institui-se] o trabalho dos homens sobre os homens” (MARX e ENGELS, 2007, p.39 *apud* ANTUNES, 2016, p. 68). Mas é preciso esclarecer que esse não é um processo natural, como explicado por Marx (2011) “[...] a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro” (MARX, 2011, p. 315). Esse também não é um processo social comum a todos os períodos históricos, mas sim o resultado do desenvolvimento histórico dentro de diversos acontecimentos sociais e econômicos que levaram a alterações nas formas de produção social anteriores (MARX, 2011). A esse processo de “trabalho dos homens sobre os homens” que resulta na separação entre ser humano e o objeto de seu trabalho por meio dessas relações sociais dá-se o nome de alienação do trabalho. Tentando explicar de forma bastante simplificada, a alienação impede a satisfação da necessidade humana de fruição do objeto criado pelo seu trabalho e, com isso, causa uma ruptura no processo de formação dos seres humanos, levando-os a um processo de estranhamento e desumanização (ANTUNES, 2016). Temos então que

O consumo, por parte dos não-produtores, do objeto por eles não-produzido, ainda que satisfaça necessidades concretas, jamais se poderá realizar como fruição humana – livre e humanizadora –, justamente porque não efetiva a humanidade engendrada no processo de trabalho. A fruição e a humanização dos não-produtores, dos capitalistas é unilateral e fragmentada, é não-plena. (ANTUNES, 2016, p. 76)

A classe dominante aliena, portanto, a si e à classe trabalhadora, mas ela enquanto dominante entende esse processo como benéfico, pois é o que gera seu poder e a aparência de uma existência humana. Enquanto para a classe trabalhadora o processo de alienação é profundamente desumanizador, privando-a, muitas vezes inclusive, dos meios físicos necessários para a manutenção da vida dos trabalhadores (ANTUNES, 2016).

Cabe a indicação de que este processo não elimina que haja, para os trabalhadores em seus processos específicos de trabalho, ainda que evitados de alienação,

momentos ou lampejos de realização ou humanização.

Mesmo quando o ser humano defronta-se consigo próprio na forma de um objeto que não lhe pertence e que nele não pode reconhecer-se plenamente – uma vez que este reconhecimento depende da liberdade tanto no processo produtivo quanto na fruição – trata-se, ainda que de maneira fraturada, daquele processo de humanização concomitante da natureza externa e interna, ou seja, tanto da natureza circundante quanto de sua parte especificamente humana. (ANTUNES, 2016, p. 78)

Portanto, mesmo dentro do complexo de alienação e das estruturas da sociedade capitalista, os trabalhadores, por serem a classe que de fato cria e produz, podem se reconhecer nos objetos do trabalho, ou em parte deles ou mesmo na sua ausência no objeto produzido. E, desse processo de reconhecimento ou não, pode dar-se aos poucos a humanização e o entendimento de si enquanto agente da história.

Somente na medida em que a classe trabalhadora é, portanto, a única classe de fato imprescindível – a que tudo produz – é que se torna possível afirmar que “só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária” (MARX e ENGELS, 1999, p.49).

Mas, uma vez que não há uma teleologia da história enquanto tal, o que implica que a humanidade não caminha de modo reto e belo para a um fim pré-estabelecido, a *“libertação” revolucionária do proletariado só pode ser obra do próprio proletariado e, portanto, só pode se ancorar em um profundo e amplo processo formativo dos sujeitos sociais envolvidos.* (ANTUNES, 2016, p. 118, grifos nossos)

Fica claro o papel fundamental do processo formativo na humanização, luta e emancipação da classe trabalhadora. Para que possa haver transformação revolucionária, faz-se necessário compreender o sistema no qual estamos inseridos junto a um grande esforço para apreensão dos meios que podem fomentar o processo revolucionário. Nesse sentido, Antunes (2016, p. 131) pontua que “Toda a obra marxiana constitui-se de um enorme esforço intelectual para armar tanto teórica quanto praticamente a classe trabalhadora para a luta precisa contra o capital [...]”. Sobre isso, Martins (2017) acrescenta que:

Nesse bojo está a concepção educativa do marxismo originário, que se funda na tese de que no desenvolvimento histórico da humanidade é possível observar que o homem transformou radicalmente o modo de ser, pensar, agir e sentir, ou seja, não é verdadeiro o senso comum de que o homem é o que sempre foi, um axioma rotineiramente empregado para justificar posicionamentos políticos e ideológicos conservadores. Ao contrário, o processo de transformação da humanidade indica que o ser humano não nasce pronto, não nasce homem, mas se faz homem, na medida em que um conjunto de determinações incidem sobre ele e a elas ele dialeticamente responde (MARX; ENGELS, 1986, p. 126). De fato, “As circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias” (MARX;

ENGELS, 1986, p. 56) [...]. (MARTINS, 2017, p. 253-254)

Tendo em vista a importância do processo formativo e que a divisão da sociedade de classes

acarreta na divisão da própria educação em uma para as classes dominantes e outra para os trabalhadores, Saviani (2013; 2019) identifica a necessidade de organização de uma pedagogia verdadeiramente revolucionária que atenda às reais necessidades da classe trabalhadora. Com esse intuito, Saviani inicia, na década de 1980, a formulação da PHC e a partir dos fundamentos que orientam a concepção de mundo e de ser humano que apresentamos, Saviani coloca que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.3)

Podemos perceber, então, que a educação tem origem junto ao processo de formação humana, sendo base dessa formação. Fica clara a importância do trabalho educativo e seu papel na constituição do ser humano e, dessa forma, a importância de estudar esses processos e estabelecer quais os conhecimentos que devem ser passados ao longo das gerações de forma a contribuir com a emancipação da classe trabalhadora. Ou, novamente, nas palavras de Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à *identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos* e, de outro lado e concomitantemente, à *descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo*. (SAVIANI, 2013, p.13, grifos nossos)

Tratando dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos, Saviani (2013) reforça a importância dos clássicos, ou seja, os conhecimentos que se firmaram ao longo do tempo como essenciais. Deve-se “[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.” (SAVIANI, 2019, p. 41). Esses são os critérios que devem auxiliar no processo de identificação e seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto às formas de organização do trabalho educativo, devem ter como objetivo proporcionar os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para que “[...] progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” (SAVIANI, 2013, p.13). Ou seja, a função da educação não está em “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201). Nesse sentido, Saviani (2012) discute a

importância de se considerar os interesses do aluno concreto no processo educativo:

[...] a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, *o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Aliás, não é outra coisa o que ocorre com a sucessão das gerações. Com efeito, a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior.* [...] Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isto anula a idéia (sic) de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia (sic) não corresponde à realidade humana. *Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos.* É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. *Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber.* (SAVIANI, 2012, p. 11-12, grifos nossos)

Assim, Saviani (2019, p. 42) aponta que o “[...] que justifica a existência da escola é a necessidade de apropriação, por parte das novas gerações, da cultura formal, expressa na forma escrita.”. E acrescenta que

[...] as crianças aprendem a falar espontaneamente, pela convivência com os adultos [...] não necessitando, para isso, da escola. No caso da escrita, dado que se trata de uma linguagem não espontânea, não natural, mas, ao contrário, de uma construção formal, codificada, é necessário, para sua aquisição, também a organização de processos formais, o que se traduziu na criação da instituição escolar. (SAVIANI, 2019, p. 42)

E tratando da tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, Saviani (2019, p. 43) faz as seguintes colocações:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2019, p. 43)

Sendo a pedagogia histórico-crítica uma teoria crítica e contra-hegemônica, essa tem o interesse em “[...] articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora [...]” (SAVIANI,

2012, p. 8). Assim, procura articular uma metodologia que tenha como ponto de partida e chegada à prática social, deixando claro que “[...] o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem [...]” (SAVIANI, 2013, p. 17). E, dessa forma, “[...] o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional.” (SAVIANI, 2012, p. 9). Ou, colocado de outra forma: “[...] a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise.” (SAVIANI, 2011, p. 217). Com isso, a pedagogia histórico-crítica busca a formação da classe trabalhadora de maneira crítica, consciente e visando sua emancipação.

É nesse processo de relação dialética entre educação e produção do ser social que surge a polêmica: deve-se mudar a educação para mudar as condições de existência ou deve-se mudar as condições de existência para mudar a educação? Marx (1986) aborda essa questão na *III Tese sobre Feuerbach* e mesmo na participação que teve na reunião a AIT de 1869, na qual responde: “[...] é preciso partir da situação atual” (MARX; ENGELS, 1978, p. 224), ou seja, é necessário partir da situação concreta, em que condições de existência e educação estão imbricadas dialeticamente em uma mesma totalidade. Daí que o processo de superação das relações sociais de tipo capitalista não ocorre por meio da educação, isoladamente das demais lutas em outros campos da ação humana, pois são processos articulados, nos quais “[...] a educação [...] é elemento secundário e determinado [...] ainda que [...] não deixa de influenciar o elemento determinante [...] nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 52). (MARTINS, 2017, p. 255)

O método proposto pela PHC propõe uma organização em cinco momentos, dialeticamente relacionados. O primeiro, como já exposto, é a prática social, momento comum a professores e alunos, mas diferenciado pelo nível de compreensão. Enquanto o professor tem uma compreensão entendida como “síntese precária”, os alunos possuem uma compreensão sincrética da prática social. Ou seja, o professor tem articulados, de certa forma, os conhecimentos e experiências com a prática social, ou, nas palavras de Saviani (SAVIANI, 2016, p. 22), “[...] uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual.” Mas nesse primeiro momento, o professor não tem a visão da compreensão dos alunos sobre a prática social, assim, ele apenas pode antecipar sua ação com os alunos a partir de seus conhecimentos e experiências prévias. Por outro lado, os alunos ainda que possuam diversos conhecimentos e experiências, ainda não conseguem articulá-los sinteticamente à prática social na qual estão inseridos devido a sua condição de aluno (SAVIANI, 2019). Nesse momento inicial, os alunos possuem, portanto, uma compreensão ainda superficial da prática social, relacionada às vivências empíricas e impressões imediatas (SAVIANI, 2016). O segundo momento consiste na identificação dos problemas postos pela prática social, sendo denominado momento de problematização. A partir disso, deve-se

identificar os conhecimentos necessários a esse processo. O terceiro momento diz respeito, então, à necessidade de apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos necessários para solução dos problemas postos pela prática social. Estes são os conhecimentos clássicos que tratamos anteriormente, que são produzidos socialmente e acumulados historicamente, e aos quais o professor tem (ou deveria ter) a visão sintética e, portanto, deve transmitir, pelos meios mais adequados, aos alunos. Dessa forma, deve-se encontrar, a partir dos problemas identificados na prática social, quais os melhores métodos e formas para atingir os objetivos postos. A esse momento dá-se o nome de instrumentalização (SAVIANI, 2019).

O quarto momento expressa a incorporação, pelos alunos, desses novos conhecimentos proporcionando uma nova forma de compreensão da prática social, é o momento da catarse. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2019, p. 103). O quinto momento, então, é a prática social, sendo que os alunos agora possuem uma visão sintética e os professores uma visão cada vez mais orgânica. Essa mudança no nível de compreensão por parte dos alunos, da síncrese à síntese, mostra que o momento catártico é o “[...] ponto culminante do processo educativo, já que se manifesta nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.” (SAVIANI, 2019, p. 104). Essa nova forma de prática social é expressa no conceito de práxis, definido por Martins (MARTINS, 2017, p. 248) “[...] o conceito de práxis, que expressa a unidade entre teoria e prática com vistas à transformação do ser social.”. Esse é, portanto, um processo que leva a uma alteração qualitativa de compreensão da prática social. Dessa forma, a prática social observada no ponto de partida é e não é a mesma no ponto de chegada. É a mesma tendo em vista que ela é o suporte e contexto da prática pedagógica, mas devido a alteração de sua compreensão e ação pelos alunos que nela (prática social) estão inseridos, ela mesma se altera. Ou seja, devido à alteração no modo como nos situamos dentro da prática social, através de sua compreensão e da apreensão dos conhecimentos necessários, e por sermos constituintes dela, a prática social também já não é a mesma ao final do processo educativo (SAVIANI, 2019). “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (SAVIANI, 2019, p. 104).

Ao assumir essa orientação pedagógica na educação deve-se conhecer o modo como a sociedade atual está organizada, procurando ter clareza dos desafios presentes nesse contexto.

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade. (SAVIANI, 2016, p. 22-23)

Buscando contextualizar esses processos a partir da área de EAN, cabe dizer que não basta aos nutricionistas, por exemplo, ter o conhecimento de quais são os alimentos e nutrientes mais saudáveis e adequados para cada indivíduo e repassar essas informações aos sujeitos, se o contexto histórico-social proporciona um acesso desigual aos bens produzidos socialmente, entre eles os alimentos. É fundamental que o nutricionista tenha a compreensão dos diversos fatores correlacionados ao ato alimentar para que junto aos pacientes possam pensar em ações contextualizadas que melhorem a alimentação e estado nutricional e, também, auxiliem na luta pelas transformações necessárias para que todos tenham garantido o acesso aos bens necessários em uma sociedade mais justa e igualitária.

Resgatando os princípios postos no segundo momento, onde temos que “[...] devemos encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e formas.” (SAVIANI, 2016, p. 37), temos na prática social alguns problemas que se apresentam mais explicitamente e, portanto, não requerem grandes discussões para sua formulação e enfrentamento. Saviani (SAVIANI, 2016) coloca, nesse caso, o exemplo da alfabetização e acredito que na área de EAN podemos traçar um paralelo com a necessidade de acesso aos alimentos.

Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação. (SAVIANI, 2016, p. 37)

A necessidade de acesso aos alimentos é inerente à vida, os seres humanos só sobrevivem se puderem se alimentar, logo é uma questão mais clara e que demanda menos discussão para que se entenda a importância desse problema. Mas partindo para a discussão de como se dará esse acesso, por exemplo, diretamente através da distribuição de alimentos ou indiretamente através de transferência de renda para que os sujeitos fazer suas escolhas alimentares, já demanda uma discussão e aprofundamentos maiores, devendo abranger, inclusive, a problematização da propriedade privada e do alimento como mercadoria, privando os seres humanos de um item vital para sua existência. Essas são questões que, no geral, não estão claras e precisam, portanto, do

profissional que tenha uma visão sintética da prática social para auxiliar no processo educativo. Através do imbricamento dos momentos postos pela prática social, problematização, instrumentalização deve ser possível alcançar o momento da catarse, no qual os alunos passam também a ter uma compreensão sintética e uma nova forma de inserção na prática social. Continuando com o exemplo colocado por Saviani (SAVIANI., 2016, p. 37):

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. E aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade, esses momentos se imbricam. Ou seja: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e do significado desse tipo de sementes, para se detectarem os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização- instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

Dessa forma, fica claro o compromisso da educação, dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, com a formação da classe trabalhadora tendo o intuito de auxiliar no processo de tomada de consciência e luta pela superação da sociedade de classes. Assim, ao referenciar-se nessa pedagogia, deve-se primar pelos conhecimentos que auxiliem nesse processo de emancipação, retirando a fetichização³ característica da sociedade capitalista, que dificulta a percepção das desigualdades e contradições impostas por esse modelo de sociedade.

É essa concepção pedagógica, a histórico-crítica, que orienta a análise que faremos a seguir em relação ao desenvolvimento da educação alimentar e nutricional (EAN) no Brasil. É uma pedagogia crítica, contra-hegemônica, radicalmente histórica, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético e objetiva fomentar a transformação radical da sociedade rumo ao socialismo.

³Fetice, a partir do marxismo, é entendido como a ideia de que, no sistema capitalista, as mercadorias possuem vida, alma, ou qualidades próximas às humanas, o que oculta as relações sociais de exploração do trabalho e o protagonismo humano. “O fetichismo da mercadoria refere-se a aparente autonomização dos produtos do trabalho. As mercadorias, ao invés de criaturas, aparecem como criadoras de um mundo de riquezas, são fetichizadas ao passo que os homens (especialmente os trabalhadores) são coisificados, se reduzem a elementos de uma cadeia que parece funcionar por si mesma; são diminuídos a instrumentos de produzir valor.” (JUNIOR, [s.d.])

2.2. História das ideias pedagógicas no Brasil: periodização e breve síntese das tendências a partir da década de 1930

Nesse tópico, trataremos da evolução das ideias pedagógicas no Brasil desde meados da década de 1930, período no qual inicia o desenvolvimento da nutrição e da educação alimentar e nutricional (EAN) que é o objeto de nosso estudo. Faremos isso a partir da apresentação da periodização das ideias pedagógicas no Brasil, tal como proposto por Saviani (2007) e dos eventos que serviram como marcos para essa periodização desde a chegada dos portugueses até a atualidade. Traremos uma breve apresentação das diferentes ideias pedagógicas hegemônicas ao longo desse período, sendo que algumas dessas serão apresentadas de forma mais aprofundada nos capítulos posteriores que tratam especificamente de seu período hegemônico, nos auxiliando na compreensão da concepção de educação expressa na EAN.

Cabe ressaltar aqui a definição do termo “ideias pedagógicas” trazido por Saviani (2007, p. 36):

Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Dessa forma, fica claro que ao tratarmos de ideias pedagógicas estamos falando da forma com que se realiza o ato educativo dentro da realidade social. Apresentamos a seguir a periodização das ideias pedagógicas apresentada por Saviani (2007, p. 19-20). O autor coloca que partiu da classificação das principais concepções de educação para distribuição das ideias pedagógicas nos períodos estipulados. Para isso, investigou a história da educação e pedagogia, analisando as diferentes correntes pedagógicas e observando a evolução da escola através da articulação de três níveis de análise: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica e assim foi possível identificar as principais teorias da educação que serão aqui analisadas (SAVIAN, 2007).

Saviani (2007) ressalta que partiu da noção de hegemonia ou predominância para a organização da periodização e distribuição das ideias pedagógicas nos períodos estipulados. Sendo assim, em cada período há a predominância de uma determinada ideia pedagógica, mas isso não quer dizer que não havia outras ideias, ideias não dominantes ou contra-hegemônicas. Sobre essas ideias pedagógicas contra-hegemônicas trataremos de forma mais aprofundada no último tópico desse capítulo. Na sequência apresentamos a periodização elaborada por Saviani (2007).

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional,

subdividido nas seguintes fases: Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599); A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases: A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827); Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases: Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961); Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

A seguir são apresentados os eventos a partir dos quais foram definidos os marcos da periodização apresentada (SAVIANI, 2007, p.15-16):

1549: Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega;

1759: Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal;

1932: Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”;

1947: Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

1961: Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

1969: Entrada em vigor da Lei 5540/68 (reforma universitária) e aprovação do Parecer CFE- 252/69 que reformulou os cursos de pedagogia;

1980: Realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (I-CBE);

1991: Realização da Sexta (e última) Conferência Brasileira de Educação (CBE);

1996: Realização do Primeiro Congresso Nacional de Educação (I-CONEd) e promulgação da Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tendo sido apresentada a periodização e os fatos históricos que marcaram cada período, iniciaremos a identificação e classificação com intuito de poder, posteriormente, prosseguir com a análise da influência das tendências pedagógicas na gênese e constituição da educação alimentar e nutricional (EAN). Como a EAN tem início na década de 1940, traremos a discussão sobre as tendências pedagógicas a partir da década de 1930 para explicitar o contexto da época.

Inicialmente é preciso esclarecer que pedagogia é entendida aqui como teoria da educação, ou, teoria da prática educativa. Mas, nem toda teoria da educação é pedagogia, pois essa última se refere à teoria que busca orientar o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno. Assim, as teorias que analisam a educação na sua relação com a sociedade não são entendidas como pedagogia, uma vez que o foco não está em formular orientações em relação à atividade educativa (SAVIANI, 2005), esse é o caso das teorias crítico-reprodutivistas que veremos adiante.

Saviani (1992) classifica as diferentes teorias pedagógicas em diferentes grupos. O primeiro compreende as teorias que entendem a sociedade como harmoniosa e a marginalidade existente como um fenômeno acidental, um desvio, que pode e deve ser corrigido. Esse primeiro grupo de teorias entende a educação como o instrumento de correção da marginalidade, agindo para superação das desigualdades. Essa compreensão estabelece que a educação consegue agir com autonomia em relação à sociedade, alterando-a de forma independente de outros fatores e por isso a educação teria papel decisivo na transformação da sociedade. Dentro desse primeiro grupo, classificado por Saviani (1992) como teorias não-críticas, encontram-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. O critério de criticidade adotado por Saviani (1992) parte da percepção dos condicionantes objetivos, nesse caso são classificadas como teorias não-críticas, pois entendem “[...] a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma.” (SAVIANI, 1992, p. 17). Isso quer dizer que essas teorias não levam em consideração a influência e a relação dos determinantes sociais e da estrutura socioeconômica com a educação.

O segundo grupo de teorias descrito por Saviani (1992) entende que a sociedade é marcada por desigualdades e dividida em classes antagônicas e que para se compreender a educação, ou outra estrutura da sociedade, é necessário compreender seus condicionantes sociais. Nessa forma em que se estrutura a sociedade a marginalidade passa a ser entendida como consequência desse modelo de sociedade. Isso ocorre, pois os pequenos grupos que possuem mais poder, dinheiro e força tornam-se dominantes ao explorarem e se apropriarem das produções sociais resultando na marginalização dos demais indivíduos. A educação é entendida como parte da estrutura da

sociedade, estando, portanto, subordinada a essa. Na visão dessas teorias, a educação teria o papel de reproduzir e reforçar a estrutura vigente, contribuindo, conseqüentemente, para legitimar e perpetuar a marginalização. Esse segundo grupo é classificado por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas. Voltando ao critério de criticidade estabelecido por Saviani (1992), essas teorias são consideradas críticas, pois buscam compreender a educação a partir de sua relação com a estrutura sócio-econômica, entendendo a influência desses determinantes sobre o fenômeno educativo. Mas, como essas teorias entendem que por ser parte da estrutura capitalista a função da educação se dá apenas em reproduzir e perpetuar esse modelo de sociedade e não consideram a influência que a educação também exerce nos determinantes sociais, Saviani (1992) as classifica como teorias crítico-reprodutivistas. Como colocado anteriormente, essas teorias não são consideradas pedagógicas, pois não apresentam uma proposta de prática pedagógica. E não apresentam porque acreditam que seja impossível superar o modelo atual de sociedade através da educação, pois entendem que esta estaria submetida ao sistema capitalista. Para essas teorias a superação do capitalismo teria que se dar por outros meios que não a educação. Essas teorias tratam, portanto, da relação da educação com a sociedade e não discutem a prática do processo de ensino aprendizagem ou da relação educador-educando.

Em relação a essas tendências pedagógicas, Saviani (1992, p. 40) aponta que:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva.

E então, o autor acrescenta que em ambos os casos a História é sacrificada (SAVIANI, 1992). No primeiro caso, as teorias não-críticas sacrificam a História ao negar as contradições da realidade. E no segundo caso, as teorias crítico-reprodutivista sacrificam a História ao desconsiderar a relação dialética entre as estruturas sociais, que incluem a educação. É a partir da crítica a essas tendências que Saviani (SAVIANI, 1992, 2013) desenvolve uma teoria crítica de educação, a pedagogia histórico-crítica. Saviani (1992) aponta que devemos considerar que a escola é determinada socialmente e estando no âmbito da sociedade capitalista que possui a divisão entre classes antagônicas, sobre a determinação do conflito de interesses presente na sociedade. Como a classe dominante possui interesse em perpetuar seu domínio e, portanto, manter o modo

de produção, uma teoria crítica (não-reprodutivista) deve se organizar a partir do interesse dos dominados. Sendo assim uma teoria crítica de educação procura fazer da escola um instrumento que contribua para a superação da marginalidade. Nas palavras de Saviani (1992, p.41-42):

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...]

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes,

No primeiro período que analisaremos, a partir da década de 1930 até 1970, Saviani (2005) considera que ocorre o predomínio da pedagogia nova, partindo da transição com a pedagogia tradicional a partir de seu período de crise. Para contextualizar apresentaremos de forma sucinta as diferenças entre as teorias pedagógicas, pois as que hegemonizam os períodos estudados nessa dissertação, assim como as teorias contra-hegemônicas, serão abordadas de forma mais aprofundada nos próximos capítulos.

Podemos começar pontuando, que para a pedagogia tradicional a prática se subordina à teoria e a preocupação principal é em como ensinar; e para a pedagogia nova (1932-1969), a teoria se subordina à prática e a preocupação principal é em como aprender. Historicamente, a pedagogia tradicional foi hegemônica até o final do século XIX e a partir do século XX notamos uma transição para a hegemonia da pedagogia nova, mas a pedagogia tradicional não desaparece, ela se mantém presente se contrapondo e disputando espaço com a pedagogia nova. Durante esse período também há momentos em que a pedagogia tecnicista divide espaço com as demais teorias não-críticas, principalmente em momentos de maior valorização do saber técnico-científico, da suposta neutralidade da ciência e dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 1992). Também ocorre, simultaneamente ao desenvolvimento e predomínio das pedagogias não-críticas, a elaboração e organização de teorias pedagógicas contra-hegemônicas buscando fazer oposição e disputar espaço com ideário dominante.

A pedagogia tradicional surge no início do século XIX a partir da ascensão da burguesia e seu desejo de se opor ao chamado “Antigo Regime” utilizando a educação como meio de consolidar a democracia burguesa e o novo contrato social, pelo qual os indivíduos se tornariam “livres”. Nesse sentido, o papel da educação era libertar os indivíduos da ignorância, ou seja,

entendiam que a causa da marginalidade nessa nova sociedade era a ignorância. A educação e sua realização a partir da escola seriam o antídoto à ignorância e, por consequência, da marginalidade. A escola seria o ambiente de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e logicamente sistematizados. Ao ter acesso a esses conhecimentos, os alunos seriam livres para agir na sociedade e, portanto, se libertariam da marginalidade. O professor desempenha papel central, sendo o responsável pela transmissão desses conhecimentos aos alunos. Já os alunos devem assimilar todo o conhecimento a eles passado, e, assim, tornar-se-iam livres para agir dentro da sociedade sendo responsáveis pelo seu sucesso ou não (SAVIANI, 1992).

Já a pedagogia nova surge por meio das críticas feitas à pedagogia tradicional a partir do final do século XIX. O limite da pedagogia tradicional se dava ao fato de que não atingira seu objetivo de universalização, ou seja, nem todos tinham acesso à escola e mesmo os que tinham nem sempre atingiam o sucesso esperado. Além disso, mesmo os que obtinham sucesso na escola por vezes não conseguiam se adaptar à estrutura da sociedade. No próximo capítulo abordaremos a pedagogia nova e como ela se propõem a solucionar o problema da marginalidade fazendo oposição à pedagogia tradicional.

3. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1940-1970

Nesse capítulo tratamos da análise do primeiro período da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil conforme a periodização proposta por Santos (SANTOS, 2005b), caracterizando sua gênese e desenvolvimento, buscando compreender as concepções de alimentação, nutrição e educação presentes nesse período. Para isso, apresentamos no primeiro tópico o período que trata da emergência, hegemonia e crise da pedagogia nova entre as décadas de 1930 até 1970. No segundo tópico apresentamos a descrição do início do desenvolvimento da EAN no Brasil apontando as principais iniciativas, políticas e ações existentes nesse momento. E no terceiro tópico traremos uma síntese buscando compreender, a partir das análises dos tópicos anteriores, as concepções de alimentação, nutrição e educação hegemônicas nesse período de desenvolvimento da EAN, observando o sentido histórico-social apontado por elas e como se inicia um novo período.

3.1. Emergência, hegemonia e crise da pedagogia nova: 1932 a 1969

É durante esse período que a pedagogia nova se torna hegemônica no Brasil, fazendo contraposição à pedagogia tradicional, atendendo a demanda por mudanças na educação advinda da sociedade que se modernizava. As diretrizes que definem as pretendidas mudanças estão alinhadas a alguns dos pilares da nova sociedade: conhecimento científico/experimentação; industrialização; e democracia (SAVIANI, 2005). Com isso, decorreria uma nova escola, na qual os alunos são o centro do processo educativo e devem ser preparados para uma sociedade mutável, a liberdade é valorizada e o autoritarismo abandonado (SAVIANI, 2005). Sobre a ideia que se fazia dessa nova sociedade temos a visão de Fernando de Azevedo, um dos organizadores da escola nova no Brasil:

[...] não é somente a indústria que se desenvolveu, organizando-se o mundo das máquinas, para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais; é a humanidade também que evoluiu, libertando-se da servidão de preconceitos, adquirindo uma consciência mais profunda da solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens e ampliando para círculos sociais, cada vez mais vastos, os benefícios e as utilidades que acumulou. (BRASIL, 2010, p. 12)

Podemos notar nesse trecho o entusiasmo do autor com os novos tempos e as mudanças que ocorriam na sociedade. Ele expressa o entendimento de que essas mudanças, como desenvolvimento da indústria e das ciências, resultariam em uma melhora nas condições de vida

para todos, tendo como base também a solidariedade. A pedagogia nova também acreditava que a escola era o antídoto para a marginalidade vista na sociedade, mas entendia que se a escola não estava conseguindo isso era devido à pedagogia tradicional, que se mostrava obsoleta, falha e inadequada. Nessa nova teoria o marginalizado não seria o ignorante, mas sim o rejeitado, aquele que não consegue se adequar à sociedade. Muitos dos estudos que fundamentaram o desenvolvimento da pedagogia nova partiram de trabalhos realizados com pessoas com deficiências e levantaram a importância de se atentar às diferenças e às necessidades individuais. Consideravam que a solução da marginalidade estava em atender as necessidades de cada indivíduo com intuito de adaptá-lo à sociedade e esse processo se daria através da educação. Tendo isso em vista Saviani (1992, p. 60) aponta que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi [...]. A escola nova foi articulada pela burguesia em oposição à escola tradicional, substituindo o “entusiasmo pela educação” característico dos anos 1920 pelo “otimismo pedagógico” típico do escolanovismo (SAVIANI, 1992).

O entusiasmo pela educação se caracteriza por pensar a escola como um instrumento de participação política, nesse momento de ascensão da burguesia era interessante que todos tivessem acesso à educação e que essa fomentasse a organização dos movimentos populares contra as oligarquias, o que favorecia a ampliação da hegemonia burguesa. Mas o acesso à educação e aos conteúdos pela classe trabalhadora e o desenvolvimento dos movimentos operários começaram a evidenciar as contradições dos interesses destes com os da burguesia. Com isso, surge a necessidade, segundo os interesses burgueses, de reformar a escola. E sob o pretexto de que a escola não estava formando adequadamente os sujeitos, o movimento escolanovista colocava que: “Não basta quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito.” (SAVIANI, 1992, p. 63). E como isso se constituiu um movimento de recomposição do poder e dominação das elites que ao mesmo tempo que aprimorou o ensino dedicado às classes dominantes, piorou o ensino dedicado às camadas populares (SAVIANI, 1992). Passou-se a negar a importância dos conteúdos passando ao “otimismo pedagógico”, que entende que os problemas sociais se resolvem a partir do plano interno das técnicas pedagógicas modernas.

A partir desses ideais, no Brasil, o movimento em favor da escola nova ganha força com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 e teve, entre os apoiadores, membros da nova burguesia industrial que também organizavam o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), organização que foi bastante influente nas políticas educacionais

entre as décadas de 1930 e 1940 buscando organizar a formação do novo trabalhador brasileiro (BATISTA, 2015; SAVIANI, 2007). No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 é colocado que:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, *dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo*. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da *adaptação da atividade educativa as necessidades psicobiológicas do momento*. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a *presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance*, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, *quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil*. (BRASIL, 2010, p. 50, grifos nossos)

E no trecho a seguir temos o entendimento dos pioneiros da educação nova sobre os desafios que enfrentariam:

Pode-se dizer que, com esse documento [Manifesto dos Pioneiros], o problema da educação – o maior e o mais difícil problema proposto ao homem – se transportou entre nós de uma vez da atmosfera confinada do empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as ideias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas, de que dependem os sistemas de organização escolar, no seu sentido e na sua direção. (BRASIL, 2010, p. 24)

Buscando atender ao processo de desenvolvimento e industrialização vivido no país procurou-se organizar uma educação para o trabalhador, que deveria ser formado para ocupar os postos criados na indústria, comércio e serviços (BATISTA, 2015). Grande parte dos trabalhadores que vinham atender às demandas da recente indústria nacional eram provenientes da região rural, sendo analfabetos e, portanto, precisavam de formação para os novos postos que iriam ocupar. Sobre a organização da educação nesse período pela burguesia e o IDORT, Batista (2015, p. 36) coloca que:

A preocupação da burguesia com a educação profissional constituiu-se em um poderoso instrumento de controle social. Souza (2012, p. 7-8) entende que [...] o projeto pedagógico da burguesia sempre funcionou para além dos interesses imediatos da produção, buscando as condições necessárias para que isto se cumprisse com eficácia, como um projeto de direção moral, cultural e ideológica para toda a sociedade. Nesse sentido, a ação pedagógica liberal procura legitimar

a ideia de que não existem contradições entre as classes, sendo a harmonia preservada pela força de um discurso que reifica as desigualdades, tomando-as como resultado natural das diferentes formas de inserção dos sujeitos na esfera produtiva.

Ficam claros os objetivos dessa nova educação, que se propõe democrática e igualitária, mas que ao defender os interesses da burguesia, naturaliza a divisão de classes e a desigualdade entre elas, fazendo então da educação um instrumento de perpetuação desses ideais também entre a classe trabalhadora. Batista (2015, p. 36) afirma que o “[...] projeto não era construir um novo método e técnicas de produção que beneficiariam a todos, mas sim capacitar os trabalhadores para produzirem mais, gerar mais lucro e, conseqüentemente, aumentar a produção por meio da mais-valia.”. Nesse mesmo sentido, podemos destacar o desenvolvimento da psicologia educacional, que buscava orientar e direcionar a formação dos sujeitos conforme as “potencialidades” identificadas pelo processo de orientação profissional, que “[...] pretendia colocar *o homem certo no lugar certo*.” (MORAES, 2012, p. 485, grifos do autor). Como colocado por Moraes (2012), o desenvolvimento dessa área configurou um processo de modernização conservadora, uma vez que a psicologia educacional “[...] apresentava propostas para o campo da educação e do trabalho com a orientação e a formação dos futuros dirigentes e dirigidos” (MORAES, 2012, p. 485). A psicologia nesse momento se relacionava, portanto, com as indústrias, tendo relação com membros do IDORT, e com a Escola Nova, defendendo os mesmos ideais conforme vemos no trecho a seguir:

Um exemplo disso é a defesa de que o exercício desenvolvido deveria estar centrado no aluno, o qual, estimulado pelo professor, procuraria resolver os problemas de forma autônoma. Assim, a criatividade e a simplicidade poderiam emergir, caso as crianças fossem afastadas das divagações e do uso de palavras desconhecidas (RUDOLFER, 1927). Tal documento trata, ainda, a respeito da orientação profissional, outro âmbito de preocupação e intervenção de Noemy Rudolfer no período. É importante destacar que essa temática recebeu atenção de vários intelectuais ligados à elite do período, tais como Roberto Simonsen e Roberto Mange. (MORAES, 2012, p. 488)

Uma das principais pesquisadoras da psicologia educacional no Brasil nesse período expressou em sua tese que:

[...] a orientação profissional estava estreitamente vinculada ao equilíbrio social e à manutenção da ordem política, daí sua importância. Sua tese sustentava-se no princípio de melhor explorar os valores humanos na expansão e na produtividade industrial. Com isso, o campo da orientação profissional deveria ampliar seu trabalho junto às classes sociais e penetrar em todas “as manifestações de atividade por meios preventivos e curativos, com uma ação – positiva ou negativa – que é filantropia e dedicação” (RUDOLFER, 1929, p. 87). Para Rudolfer (1929), a função da orientação profissional seria guiar “os indivíduos para a profissão adaptada às suas aptidões”. Em seu entendimento, a orientação devolveria o “amor pelo trabalho”, levando a um rendimento intenso e a uma economia maior. (MORAES, 2012, p. 489)

A orientação profissional era considerada fundamental na condução dos indivíduos a uma formação que atendesse às necessidades e interesses da indústria e, dessa forma, da burguesia. Os indivíduos eram analisados conforme suas capacidades “naturais” e orientados a segui-las, negando a influência de fatores socioeconômicos, históricos e, assim, naturalizando as desigualdades. Moraes (2012) citando a trecho da tese de Noemy Rudolfer coloca:

[...] a orientação profissional seria um importante instrumento na preservação social, pois desviava os indivíduos das profissões contrárias às suas aptidões, conduzindo-os a outras mais modestas, porém mais adequadas, assegurando-lhes remuneração proporcional à sua capacidade, evita-lhes os males provenientes da inaptidão; estabelece – benefícios econômicos – equitável partilha dos salários por certa equivalência de rendimento decorrente de capacidade idêntica. (RUDOLFER, 1929, p. 90, grifos nossos) (MORAES, 2012, p. 490)

A relação entre os pioneiros da escola nova e os organizadores do IDORT se dá pelo fato de todos serem intelectuais da burguesia e que buscavam, portanto, difundir os ideais alinhados aos interesses da classe dominante, Batista (2015) discute:

Torna-se fundamental destacar essa relação entre os principais articuladores da Escola Nova com [...] o IDORT, possibilitando, assim, entendermos os pressupostos inerentes na pedagogia escolanovista, ou seja, a defesa de uma utopia racional, procurando, com isso, negar:

[...] a história enquanto história da luta de classes, produzindo um imaginário em que o movimento progressivo da história era decorrência do choque contínuo entre o moderno e o arcaico, o racional e o irracional, o novo e o velho, em síntese: entre Tradição e Modernidade. Recolocada sob novas bases: “classes laboriosas” e “classes dirigentes”, a divisão não representava o exercício de poder de uma classe sobre outra, refletia apenas a organização científica do mundo do trabalho e da sociedade (MONARCHA, 1990, p. 76). (BATISTA, 2015, p. 40)

Batista (2015) ressalta então que da relação entre os pioneiros da escola nova e o IDORT organizou-se uma visão de educação cujo intuito era preparar o trabalhador, iniciando esse processo desde a mais tenra idade. Os ideais disseminados procuravam formar um operário dócil, passivo, disciplinado, colaborador, patriota, que rejeitasse os discursos operários e a cultura popular.

O objetivo era o de “inculcar” na criança, a partir da escola, quais seriam suas únicas possibilidades de sobrevivência na sociedade capitalista. A elas não restava nada mais além de escolher uma das profissões do “cardápio” e com ela tentar a prosperidade, segundo os princípios da ética do trabalho. O serviço de orientação deveria também se preocupar com o perfil psicológico dos futuros operários, para que estes fizessem a escolha certa de profissão. Os inadequados, num longo processo de aprendizagem, poderiam se adequar ao leque profissional ou não. Isso fica explícito na Revista IDORT (1932, n. 2, p. 4): “a cooperação com as escolas para tornar conhecidas as profissões normais da cidade e do país; levantamento do cadastro e elaboração do perfil psicológico das diferentes profissões; trabalhos para guiar candidatos na escolha certa”. (BATISTA, 2015, p. 42)

Nesse sentido, associando trabalho, educação e psicologia buscava-se formar os indivíduos

segundo a nova ordem de produção associada à indústria e modernização segundo os interesses capitalistas. Para isso, utilizavam um discurso associado à ciência e à razão para dar legitimidade às ações desenvolvidas nessas diversas áreas (BATISTA, 2015; MORAES, 2012). Moraes (2012) também aponta como o Estado atuou para eliminar possíveis entraves a esse processo desorganizando e inibindo movimentos e grupos da classe trabalhadora:

Assim, a concretização dos objetivos do IDORT dependia de alguns fatores que foram paulatinamente superados. Com o rompimento do poder e do controle dos sindicatos operários sobre o mercado de trabalho, com sua regulamentação oficial pelo Estado e a ausência de canais de expressão e representação da classe trabalhadora, puderam ser impostos os princípios e normas de administração científica. (MORAES, 2012, p. 492)

A princípio, essa nova tendência pedagógica teve que disputar o controle do ideário pedagógico com os educadores católicos, próximos à pedagogia tradicional, que tinham o controle de grande parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia, além de exercer grande influência nos valores da sociedade brasileira (SAVIANI, 2005). Os pioneiros da educação nova faziam duras críticas à educação tradicional, acreditando que as mudanças que propunham estavam alinhadas com as novas necessidades decorrentes das transformações na sociedade e, com isso, conseguiriam sanar os problemas encontrados na escola tradicional, conforme vemos no trecho a seguir nas palavras de Fernando de Azevedo:

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo, e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais. (BRASIL, 2021, p. 26)

Vemos, então, como nessa “nova e moderna sociedade” que se constituía há uma valorização dos novos conhecimentos científicos, com base na biologia, medicina e psicologia, e os conhecimentos técnicos e formais anteriores passaram a ser visto como obsoletos. O importante era que os alunos aprendessem a aprender e a se adaptarem continuamente às novas necessidades da sociedade. O aluno e seus interesses imediatos tornam-se o centro do processo de aprendizagem e a preocupação central deixa de ser o conteúdo para ser o método. Essas questões ficam claras nesse outro trecho do Manifesto:

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando a finalidade fundamental e os ideais que ela deve prosseguir aos processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte *o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico* e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma *função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”*, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e *transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação*. (BRASIL, 2010, p. 49, grifos nossos)

O professor passa a ser o mediador, o facilitador do processo de aprendizagem a partir dos interesses dos alunos, devendo trabalhar em pequenos grupos para poder atender às diferentes necessidades. À escola caberia oferecer um ambiente estimulante, fomentando as dúvidas e fornecendo os materiais e condições para o conseqüente aprendizado dos alunos.

Saviani (2005) ressalta que a constituição aprovada em 1934 demonstrou um equilíbrio entre a influência dos católicos e dos escolanovistas, mas que a partir de 1945 fica nítida a hegemonia da escola nova com a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também sob influência do movimento renovador é fundada em 1951 a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. E, a partir de então, nota-se um movimento entre as próprias escolas católicas para aderir aos métodos e ideias da escola nova, procurando adequar-se para manter sua influência. A hegemonia do movimento escolanovista forçou uma renovação das escolas católicas. Como essas escolas atendiam às elites econômicas e havia uma demanda e interesse crescentes pelos métodos modernos, os educadores católicos foram obrigados a aderir à renovação. A intenção era adequar-se aos novos métodos sem abrir mão dos objetivos e da doutrina religiosa (SAVIANI, 2005). Nesse sentido, a educação nova se propunha a modernizar a política educacional e os sistemas de ensino visando modernizar a sociedade e fomentar a “[...] formação do espírito e da unidade nacional [...]” (BRASIL, 2010, p. 29) atingindo assim o “[...] restabelecimento do equilíbrio social [...]” (BRASIL, 2010, p. 29). Fica clara a visão não-crítica dos escolanovistas, entendendo que poderiam analisar a educação a partir dela mesma, sem considerar os determinantes sociais. E que a educação, por si só, poderia conduzir às transformações que solucionariam o problema da marginalidade.

Essa nova teoria encontrou grande dificuldade em alterar significativamente a estrutura

escolar, devido ao alto custo implicado. Dessa forma, a escola nova se estabeleceu em pequenos grupos, escolas experimentais e de elite. Mas seu ideário foi amplamente difundido entre os profissionais da educação, assim como as críticas à pedagogia tradicional, o que gerou consequências para a rede escolar como um todo. Houve uma desvalorização dos conhecimentos e das disciplinas, o que piorou a qualidade da educação da classe trabalhadora, uma vez que muitos alunos só têm acesso ao conhecimento elaborado através da educação escolar. Aqui cabe trazer a discussão de Saviani (SAVIANI, 2012) sobre como a pedagogia nova se propõem a atender aos interesses dos alunos, mas o faz a partir do aluno empírico e não do aluno concreto. Com isso, essa pedagogia que buscava modernizar a educação, colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e, com isso, superar o problema da marginalidade, acabou, na realidade, aumentando as desigualdades. Saviani (SAVIANI, 2012) coloca que

[...] a pedagogia moderna considera os educandos como *indivíduos empíricos*, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a *pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético*. (SAVIANI, 2012, 11-12, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, devido à disponibilidade de maiores recursos, a escola nova melhorou o ensino destinado às elites, que passaram a ter contato mais próximo com os professores, acesso a diferentes métodos e materiais de ensino. Dessa forma, ao invés de resolver o problema da marginalidade, a escola nova aumentou a desigualdade (SAVIANI, 1992). Tratando da mudança da pedagogia tradicional para a escola nova, Saviani coloca:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. (SAVIANI, 2005, p. 2)

A pedagogia nova começa a se sobrepor à pedagogia tradicional no século XX e se mantém hegemônica até a metade do século, onde, a partir das críticas recebidas, passa a elaborar diferentes versões para assegurar seu domínio, entre essas novas versões uma das mais conhecidas é o construtivismo, que é muito presente nos dias atuais e, portanto, será abordado no capítulo referente aos anos 1990 até a atualidade (SAVIANI, 2005).

Também nesse período desenvolve-se a disciplina de Biologia Educacional dentro dos cursos normais e de formação de professores. Com intuito, de princípio, de oferecer os professores

um estudo introdutório sobre os temas de biologia geral, ampliou sua influência organizando-se em campo disciplinar específico e com objetivos próprios, colaborando “[...] diretamente na obra educativa, uma vez que fornecia bases para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e permitia uma intervenção direta e imediata sobre a saúde dos alunos.” (PINHEIRO, 1993, p. 64). A autora (PINHEIRO, 1993) destaca dentro do campo da Biologia Educacional o tópico de “higiene geral e escolar”, esse possuía um amplo conteúdo abordando desde questões relacionadas ao asseio dos alunos até questões sobre doenças endêmicas do Brasil. Essa amplitude era justificada com base em dois objetivos almejados: “[...] a de transmitir conhecimentos que permitissem aos alunos proteger a sua própria saúde e a de outros, e a de colaborar (através da participação direta) com as autoridades sanitárias, especialmente em trabalhos de profilaxia.” (PINHEIRO, 1993, p. 65). E dentro do contexto de forte influência da pedagogia nova a Biologia Educacional passou a ser vista como o “[...] estudo dos fatores biológicos que determinam as diferenças e variações individuais na espécie humana e dos meios com que o educador poderá atuar sobre eles.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1968. p.17 *apud* PINHEIRO, 1993, p. 65), sendo assim os objetivos dessa área passavam a incluir as seguintes preocupações: “[...] uma, a de investigar os fatores biológicos das diferenças e variações individuais e a outra, a de influir sobre esses fatores.” (PINHEIRO, 1993, p. 65). Entre os assuntos que passam a ser abordados no âmbito da Biologia Educacional foram incluídas questões relacionadas à nutrição, como valor nutritivo dos alimentos, consequências da desnutrição, merenda escola. Pinheiro (1993) comenta que com isso aumentava-se as atribuições dos licenciados, o que fazia alusão a uma educação compensatória que deveria suprir as deficiências em outros setores como saúde e nutrição.

Com o início dos anos 1960, houve um aumento dos movimentos populares que tratavam, entre outras questões, da cultura e educação. Em relação à educação popular, os dois principais movimentos da época eram o Movimento Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, ambos próximos à doutrina católica, mas com base em uma educação popular crítica, aproximando-se da corrente da “teologia da libertação” (SAVIANI, 2005, 2007). Essa aproximação com a chamada “teologia da libertação” levou a uma radicalização político-social da pedagogia católica no Brasil, que buscou formas de fomentar o desenvolvimento e libertação das classes oprimidas. Saviani (2007, p. 317) coloca que

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo,

visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Saviani (2007, p. 317) também descreve eventos que favoreceram o desenvolvimento dessas frentes nesse momento:

O clima favorável a essa mobilização e a essa metamorfose conceitual foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira efetuadas no âmbito do ISEB e do CBPE; pelas reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja. As principais iniciativas que medraram nesse clima foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB. Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, identificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior.

Saviani (2007, p. 319) destaca que “A expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos e que maior repercussão teve no país e no exterior nos é dada pela concepção de Paulo Freire”. O sucesso obtido com o trabalho de alfabetização de adultos levou Freire a ocupar cargos administrativos em âmbito estadual e federal, destacando a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular em 1963 e a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização entre 1963-64. Infelizmente, com o golpe militar em 1964, essas iniciativas foram interrompidas e Paulo Freire deixou o país, exilando-se no Chile. No período de exílio continuou o desenvolvimento de seu trabalho e publicou as obras Educação como prática de liberdade de 1965 e Pedagogia do Oprimido de 1968. Saviani (2007) considera a pedagogia libertadora de Freire próxima ao solidarismo cristão e à teologia da libertação e entende que para Freire

[...] a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialogal, crítico e “criticizador”. Esse método, no entanto, é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo. (SAVIANI, 2007, p. 335)

Saviani (2007) também destaca que Freire foi um dos maiores educadores brasileiros, tendo também reconhecimento internacional e que é importante reconhecer sua luta pela educação das classes oprimidas em meio ao desenvolvimento da “globalização neoliberal”, sendo assim uma referência dentro da pedagogia progressista e de esquerda.

A década de 1960 também se caracterizou pelo intenso uso e experimentação dos métodos novos. Surgem nesse período os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais e processos de renovação do ensino de ciências e matemática. Ainda em 1968 ocorreu um grande movimento

universitário, com os estudantes tomando as escolas superiores e formando comissões compostas por professores e alunos. Organizaram durante esse período cursos e projetos a partir do interesse e iniciativa dos alunos, o que são características marcantes do movimento escolanovista (SAVIANI, 2005). Mas dentro do contexto mundial da Guerra Fria e das conquistas soviéticas no campo da ciência, começam a surgir questionamentos sobre os métodos novos. Saviani (2007, p. 340) coloca que surgiam “[...] os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados”. E tendo em vista o desenvolvimento e expansão dos meios de comunicação, crescia o entendimento de que a escola não era a única e nem a principal agência educativa (SAVIANI, 2007).

No Brasil, iniciou ao final da década de 1960 a crise de hegemonia da escola nova e, em contraposição, surgia a pedagogia tecnicista. Essa tendência possui uma base produtivista e estava fortemente vinculada aos grupos militares que assumiram o poder após o golpe de 1964, com isso, o tecnicismo tornou-se dominante na década seguinte.

Por fim, destacamos que no período compreendido entre 1932 a 1969 predominaram os fundamentos da Pedagogia Nova, para a qual o fundamento e finalidade da educação é a experiência dos indivíduos. Estes, ao se depararem com os problemas reais e imediatos da vida cotidiana, que se colocariam como obstáculos para a continuidade das experiências de vida do indivíduo, deveriam buscar os conhecimentos científicos necessários e úteis para a superação desses problemas. Assim, a educação, antes de objetivar o desenvolvimento da razão, como defendia a pedagogia tradicional, deveria estar intrinsecamente ligada à vida e às necessidades da sociedade a partir dos ideais da burguesia industrial.

3.2. Educação Alimentar e Nutricional (EAN): gênese e desenvolvimento de 1940 a 1970

3.2.1. Contextualização sobre a origem e gênese da EAN

Buscamos apresentar nesse tópico uma descrição sintética de como se deu o processo de gênese e constituição da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil. Para isso temos como principais obras de referência os trabalhos de Lima (LIMA, 1997; 1998; 2000) que buscou descrever o processo de surgimento da EAN entre as décadas de 1930 e 1940, e também outras obras (PADRÃO, 2014; L’ABBATE, 1988; VASCONCELOS, 2001; VASCONCELOS, 2005) que descrevem o surgimento da ciência da nutrição, que data de meados dos anos 1930, e o consequente desenvolvimento da EAN.

A Associação Brasileira de Nutrição (ABN) considera a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) em 1940 como um dos marcos de surgimento da nutrição e da EAN no Brasil, juntamente com a criação dos primeiros cursos superiores para formação de nutricionistas entre 1939 e 1946 (LIMA, 1998). A partir da análise inicial do contexto de surgimento da nutrição e da EAN no Brasil, procuramos compreender também o objetivo do desenvolvimento dessa ciência, quais os seus destinatários e os fundamentos que a orientavam. Sobre o início da área de nutrição no Brasil, Vasconcelos (2001) coloca que

No Brasil, a emergência do campo da nutrição, seja como disciplina, política social e/ou profissão, tem sido contextualizada no bojo das transformações econômico-político-sociais e culturais que o país vivenciou no decorrer dos anos de 1930 e 1940. Ou seja, a nutrição teria emergido como parte integrante do projeto de modernização da economia brasileira, conduzido pelo chamado Estado Nacional Populista, contexto histórico que delimitou a implantação das bases para a consolidação de uma sociedade capitalista urbano-industrial. (VASCONCELOS, 2001, p. 316)

As análises feitas por Lima (LIMA, 1997, 1998, 2000) revelam que os primeiros estudos sistemáticos sobre nutrição e educação alimentar (termo utilizado na época dos estudos) no Brasil surgem entre 1934 e 1946. O início dessas pesquisas se dá em um contexto de crescente industrialização, urbanização, desenvolvimento tecnológico e produção científica em diversas áreas (LIMA, 2000). Segundo Lima (LIMA, 1998, p. 1-2):

Assim, o período de 1934 a 1939 se caracterizou pela configuração das bases científicas da alimentação racional, enquanto o período de 1940 a 1946 foi caracterizado por um processo de reordenamento do conhecimento anteriormente produzido, na perspectiva da síntese e definição dos marcos conceituais e disciplinares da ciência da nutrição, resultando na definição de duas formas disciplinares para a educação alimentar: higiene e educação alimentar, que sinalizou maior preocupação com o conteúdo, e educação alimentar, centrada nos instrumentos pedagógicos, configurando a especificidade desse campo.

A década de 1930 no Brasil foi caracterizada por diversas mudanças nas esferas econômica, política, social e cultural devido ao intuito do novo governo em se distanciar dos ideais da República Velha e estabelecer diretrizes para o desenvolvimento da “sociedade brasileira moderna”. Dentro dessa nova perspectiva, era necessário formar um ideal de “homem brasileiro” dentro da classe trabalhadora, valorizando o trabalho e os cuidados com a saúde (LIMA, 1998). No trecho a seguir Ortiz (1986, p. 42-45 *apud* LIMA, 2000, p. 63) esclarece como se dava esse processo de transformação no Brasil:

A ambigüidade (sic) da identidade do Ser nacional forjada pelos intelectuais do século XIX não podia resistir mais tempo. Ela havia se tornado incompatível com o processo de desenvolvimento econômico-social do país. Basta lembrarmos que nos anos 30 procura-se transformar radicalmente o conceito de homem brasileiro. Qualidades como “indolência” e “preguiça”, consideradas como atributos da raça

mestiça, eram substituídos pela ideologia do trabalho [...]. O que se assiste neste momento é na verdade uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar as mentalidades às novas exigências de um Brasil “moderno”.

Com essa tendência de mudança evidenciou-se a necessidade de cuidados com a saúde. Neste primeiro período de 1934 a 1939 os intelectuais buscaram rever os estudos elaborados durante a Primeira Guerra Mundial, que estabeleceram as bases biológicas e fisiológicas da fome, desnutrição e doenças carenciais.

A guerra paradoxalmente trouxe este benefício – chamou a atenção sobre certos problemas que eram então descuidados, o problema alimentar, por exemplo. A luta que ensanguentou (sic) a Europa de 1914 a 1918 veio mostrar a importância do capital-alimento, impondo às nações beligerantes um prodigioso esforço científico para que a fome não pusesse em perigo a sua resistência física. (CASTRO, 1937, p. 18, *apud* LIMA, 2000, p. 47)

O período da Primeira Guerra Mundial evidenciou as consequências negativas da fome e da desnutrição na saúde da população e seus reflexos bélicos e econômicos. Com a escassez dos alimentos durante a guerra surgiu a necessidade de pensar no consumo de forma racional, dando o melhor aproveitamento possível ao que estava disponível. Os estudos com base na fisiologia e bioenergética tinham o propósito de entender as necessidades nutricionais dos indivíduos obtendo um “[...] máximo proveito nutritivo, com um mínimo de alimento.” (LIMA, 2000, p. 48). Com isso, foram incentivados nos países envolvidos na guerra estudos dentro da área da saúde que buscassem compreender esses fenômenos e apontar soluções. Estabelecia-se, portanto, uma lógica instrumental dentro das ciências médicas. É dentro dessa lógica e seguindo essa influência que se iniciam, anos mais tarde, no Brasil, os estudos que futuramente darão origem à EAN (LIMA, 2000).

A partir das análises estrangeiras, os intelectuais brasileiros passaram a buscar esclarecer o vínculo entre a base bioquímica já estudada com o problema social que a fome representava no Brasil. Buscando entender a influência da alimentação na saúde dos trabalhadores e suas consequências para a economia, o governo passou a incentivar pesquisas que auxiliassem na otimização dos custos com saúde e alimentação, melhorando a qualidade da força de trabalho e consequentemente o desempenho econômico nacional. Lima (1998) destaca, então, a grande influência do fator econômico como incentivo ao desenvolvimento de estudos na área de alimentação e nutrição. Os indivíduos e os alimentos começavam a ser entendidos como capitais e, portanto, os pesquisadores, com incentivo do governo, queriam compreender melhor a composição dos alimentos com intuito de dar o melhor emprego possível a esse bem, e é dessa forma que surge o termo alimentação racional. Já o “novo homem brasileiro” precisava dessa

alimentação cientificamente racional para que tivesse o melhor rendimento possível. O conceito de alimentação racional buscava, assim, estabelecer a quantidade necessária de nutrientes para que os indivíduos pudessem exercer plenamente suas funções na sociedade (LIMA, 1998). Para atingir esse objetivo, foram convencionados quatro conceitos dentro da racionalidade alimentar: quantidade, qualidade, harmonia e adequação (LIMA, 1997).

Com isso estavam lançados os quatro princípios dietéticos que imprimiam sentido ao conceito de racionalidade alimentar, em linguagem científica moderna: quantidade, qualidade, harmonia e adequação. A quantidade foi definida pela suficiência calórica da ração alimentar para repor as perdas energéticas do organismo; a qualidade, pela variabilidade de alimentos e o seu teor de nutrientes, o que permitia operar com esquemas de substituição e equivalência; a harmonia, pela proporcionalidade entre os nutrientes e o valor calórico total; e, finalmente, a adequação, pelo respeito à individualidade. Um dado importante nessa visão era o de que não bastava saber a quantidade de homens que produziam, mas também a sua qualidade. O novo homem brasileiro assim concebido adquiria o porte biofísico médio, sob a marca da robustez, da vitalidade e da eficiência, por um processo de revitalização alimentar feita em bases científicas, racionais. (LIMA, 2009, p. 177)

Fica evidente nessa sociedade a influência da concepção de mundo ligada aos ideais capitalistas que transformam tudo e todos em mercadorias e, portanto, a preocupação com a saúde dos trabalhadores apenas reflete um cuidado com o homem-máquina, com a “mão de obra” necessária para movimentar as engrenagens dessa nova sociedade. Não reflete, desse modo, o entendimento da saúde enquanto direito entre iguais. Há um cuidado em saúde voltado aos explorados e outro diferenciado aos exploradores. Enquanto as elites têm poder de escolha e acesso aos melhores cuidados em saúde, aos trabalhadores é ofertado aquilo que baste dentro do seu papel na sociedade do capital.

Nesse período são criados os primeiros institutos de educação e pesquisa na área de nutrição (Universidade de São Paulo - Decreto de Lei nº 39 09/1934 e Universidade do Brasil - Lei nº 452 07/1937) com objetivo de, a partir das bases biológicas e fisiológicas da fome, estabelecer uma proposta de alimentação racional. Nesse mesmo momento os pesquisadores estabeleceram a tese “mal de fome, não de raça”, através da qual afirmavam a associação entre os aspectos fisiológicos e sociais da fome e suas consequências para o desenvolvimento humano. Negava-se então que a raça fosse um fator determinante no desenvolvimento dos indivíduos e destacam a fome com um fator causal do déficit de desenvolvimento que era observado nas populações mais pobres. “Não é mal de raça, é mal de fome. É a alimentação insuficiente que lhe não permite um desenvolvimento completo e um funcionamento normal.” (CASTRO 1936, p. 89-90 *apud* LIMA, 2000, p. 56). A fome e a subalimentação começam a ser entendidas então como fatores determinantes para a

constituição dos sujeitos e seu desenvolvimento. Buscando entender os efeitos da fome na saúde dos brasileiros, Josué de Castro liderou estudos que buscavam compreender as condições de vida dos brasileiros nas diferentes regiões e com eles denunciou a fome que assolava a população. Sobre a pesquisa de Josué de Castro, “As condições de vida das classes operárias no Recife de 1932”, Vasconcelos (2001) destaca os apontamentos de Castro:

Outros inquéritos realizados posteriormente vieram, no entanto, confirmar as nossas conclusões e remover a desconfiança ingênua, em face de nossas afirmações, dos que viviam até então mergulhados no seu ponto de vista lírico — de que não havia em nenhuma parte do Brasil gente morrendo de fome. *O inquérito viera demonstrar exatamente o contrário: que, pelo menos naquela região do Nordeste açucareiro, do que mais se morria era de fome.* Das consequências (sic) da fome crônica em que vivem há séculos as populações regionais. (VASCONCELOS, 2001, p. 324, grifos nossos)

Nesse momento, os estudos liderados por Josué de Castro revelavam que, tanto nas regiões norte e nordeste quanto em São Paulo (centro econômico do país), a alimentação da população era inadequada e levava a quadros de desnutrição, mesmo entre as classes com melhor situação econômica (L’ABBATE, 1988). Foi constatado que, enquanto as classes mais pobres sofriam de uma subalimentação quantitativa global (fome), as classes ricas também estavam desnutridas, mas em decorrência de uma subalimentação qualitativa (subalimentação). Procurando explicar essa questão, os pesquisadores afirmaram que as principais causas da fome eram os baixos salários e a ignorância, mas como tanto pobres quanto ricos sofriam com a desnutrição, o fator que os agrupava era a ignorância sobre o que deveriam comer. A categoria ignorância é assim eleita como fator nivelador entre esses grupos e passa a ser um dos fundamentos da educação alimentar.

Tais inquéritos procuravam medir, avaliar e quantificar as carências alimentares a partir de uma comparação com as despesas familiares com alimentação, incluindo, às vezes, as despesas familiares com outros gastos. Esses estudos e outros que se seguiram tiveram a grande importância de fornecer uma explicação científica para a realidade que muitos já conheciam: a precariedade das condições de vida e da alimentação de certas camadas da população.

Com isso, a Nutrologia nacional dava um passo decisivo para a construção da Ciência da Nutrição. Ao mesmo tempo, os nutrólogos propõem que o povo deva ser ensinado a comer convenientemente, através de uma autêntica Cruzada Educativa de Alimentação, que deveria atuar de duas maneiras: 1. “racionalizar a oferta de alimentos através de medidas que ajustassem a produção e a comercialização” e 2. “educar o povo pela palavra e o exemplo a se alimentar convenientemente”. (L’ABATTE, 1988, p. 90-91)

Omitia-se dessa análise, portanto, fatores histórico-sociais e aspectos inerentes ao sistema de produção que oprimiam as classes mais pobres e as submetiam aos males da desnutrição, conforme exposto no seguinte trecho por Lima (1997, p. 16):

No marco deste trabalho, o dado mais importante a reter deste enfoque é que os

hábitos alimentares errôneos enquanto manifestações da ignorância que igualavam as diferentes classes, foram concebidos muito mais no plano da cultura material (produção/consumo) e numa relação imediata de corporeidade entre as classes, do que como expressões particulares historicamente construídas no âmbito da cultura global enquanto amálgama das múltiplas determinações da fome/subalimentação.

A desnutrição que afetava tanto pobres quanto ricos passou a ser vista como um empecilho ao crescimento e desenvolvimento nacional, uma vez que prejudicava a qualidade da mão de obra e impactava na produção industrial. Isso reforçava a importância do desenvolvimento de estudos e políticas que buscassem melhorar a saúde e, conseqüentemente, a produtividade da classe trabalhadora. Tendo a categoria ignorância estabelecida como fator justificador para as questões da fome e subalimentação, os pesquisadores voltaram seus estudos para determinar diretrizes básicas para uma política nacional de alimentação e dentro dessas passa a se desenvolver, a então chamada, educação alimentar (LIMA, 1997). Seu papel seria o de divulgar o conhecimento técnico-científico sobre as propriedades nutricionais dos alimentos à população, ou seja, dar publicidade para a população sobre os constituintes do que se estabelecia como alimentação racional. Tinha, portanto, uma função instrumental dentro do desenvolvimento da política nacional de alimentação. Com isso, Lima (1998, p. 10) coloca que

Nesse sentido, resguardadas as diferenças, os contornos da política alimentar foram delineados em torno dos seguintes eixos compartilhados: a) o Estado já acenava em fins da década de 1930 com especial atenção para o ‘capital’ assunto da alimentação, de interesse para a saúde e para a economia; b) no conjunto dos meios a serem adotados para a solução do problema alimentar, a educação alimentar era o premente e inadiável ‘meio’ mais prático e mais eficaz para iniciar a luta contra o apavorante flagelo da má alimentação; e c) a educação alimentar estava fundada nos seguintes objetivos: eugênico — garantia a saúde perfeita, prevenia as doenças e dava robustez; social — reduzia a mortalidade, permitia maior procriação, prolongava a vida; e econômico — assegurava a aptidão para o trabalho.

Fica evidente a influência dos fatores políticos e econômicos na gênese da EAN. Seu intuito era ser instrumento na divulgação da alimentação racional, de forma que ensinasse a população a comer adequadamente atendendo suas necessidades fisiológicas e dentro dos limites de seu orçamento. É importante ressaltar que para o governo essas medidas além de auxiliarem no desenvolvimento econômico, também ajudavam a criar uma base popular de apoio ao governo, uma vez que as medidas, por mais que não causassem profundas transformações, demonstravam cuidado e amenizavam as precárias condições de vida dos trabalhadores e suas famílias.

Dentro desse contexto desenvolvimentista e nacionalista o governo buscava apoio de diversos setores do cenário nacional e pretendia criar um “novo homem brasileiro” para servir de mão de obra para a indústria, e para isso era necessário que esses trabalhadores tivessem saúde e

vigor físico para maximizar a produção e o lucro dos empresários.

Dessa convergência de interesses, os nutrólogos detendo o saber e procurando obter poder para transformar esse saber em medidas concretas e o Estado, dispondo de grande quantidade de poder e com a intenção de trazer para o seu interior os intelectuais que pudessem concorrer para o seu projeto político, nasce a política de alimentação no Brasil, sendo o primeiro órgão criado dentro dessa política, o SAPS, do qual se tratará a seguir. (L'ABATTE, 1988, p. 91)

Ao mesmo tempo ao instituir as comissões de salário mínimo (Lei nº185, 01/1936) e acesso aos alimentos o governo agradava aos trabalhadores e conseguia aumentar sua base de apoio popular. As pesquisas realizadas por Josué de Castro tiveram grande influência na conquista e instituição do salário mínimo. Ao estimar em seus estudos o padrão de consumo e orçamento dos trabalhadores do Recife e posteriormente em outras regiões do país, somado às pesquisas que estipulavam a alimentação racional, puderam influenciar o cálculo do salário mínimo para que levasse em consideração a “ração essencial mínima” que os trabalhadores deveriam ter acesso para manter sua saúde e boa nutrição (VASCONCELOS, 2001). Lima (2000, p. 126-127) discute as medidas adotadas pelo governo:

Tais postulados traziam em sua justificação três desdobramentos: no plano macrossocial, o fenômeno da alimentação estava diretamente vinculado à economia, incluindo-se aí o modo de produção de alimentos e o uso da terra, o preço dos alimentos e o salário do trabalhador para adquiri-los nas diversas regiões brasileiras; no plano microssocial, o equilíbrio entre "receita e despesa" orgânica, que mantinha a saúde do trabalhador e sua família, estava diretamente vinculado ao equilíbrio entre "receita e despesa" no uso do orçamento doméstico, ambas as variáveis que deveriam ser atacadas pela educação alimentar; e ao Estado cabia viabilizar o conjunto de meios para garantir o acesso do trabalhador aos alimentos, e ao trabalhador cabia aprender a comer e a economizar. A utilidade da educação alimentar estava na divulgação do valor dos alimentos para racionalizar o seu consumo de acordo com as exigências fisiológicas, ensinando a selecioná-los, conservá-los e prepará-los com base em um cardápio racional que garantisse o uso racional do orçamento doméstico e corrigisse os erros e defeitos da alimentação.

Nesse período grande parte das pesquisas minimizavam ou não colocavam em discussão a influência das desigualdades sociais e do sistema capitalista na construção e reprodução da fome e da miséria e, portanto, não trouxeram análises que pudessem colaborar com mudanças radicais e permanentes para a saúde e qualidade de vida da população (L'ABATTE, 1988; LIMA, 2000; PADRÃO, 2014). Ainda assim, é inegável a importância dessas pesquisas, tendo destaque o papel de Josué de Castro, levantando a questão da fome e desnutrição como uma questão social e não apenas biológica. Josué de Castro dá início, já nesse período de gênese da nutrição, à luta contra fome, que persiste até os dias atuais. Importante destacar que muitos dos estudos realizados no Brasil dentro dessa chamada “linha social” foram influenciados pelo autor argentino Pedro Escudero, que pesquisava os aspectos fisiológicos e sociais da fome e desnutrição, em seu livro de

1934 ele destaca que

[...] algo teria que ser proposto para a erradicação dessa moléstia “ridícula” – desnutrição, em meio ao desperdício de alimentos. As estatísticas de todos os povos demonstram que a desnutrição é uma das características da classe trabalhadora, tendo se chegado a este estado, em consequência da ignorância no manejo do capital-alimento agravado (sic) pelas condições econômicas desfavoráveis. Para ser resolvido esse problema complexo, não basta aumentar (sic) os salários; é indispensável ensinar e favorecer a alimentação racional e econômica (ESCUADERO, 1934 *apud* LIMA, 2000, p. 47).

Assim, a EAN surgiu como um instrumento governamental de divulgação do valor nutricional dos alimentos e a forma racional de consumi-los, visando o controle da saúde para melhoria da economia.

Se a fome e a subalimentação eram concebidas [...] como um fator de desequilíbrio biossocial, a solução do problema estava com a ciência da nutrição, enquanto campo formador dos princípios de uma nova racionalidade que ajustaria as necessidades alimentares dos indivíduos às suas condições salariais e às contingências da produção local, restaurando o equilíbrio vital e social. Por essa ótica, ver-se-á que o conhecimento só podia ser canalizado para a configuração de uma política alimentar compensatória como mecanismo de adaptação e ajuste social para o qual a educação alimentar se configurava como instrumento de primeira grandeza, corrigindo os hábitos alimentares errôneos. (LIMA, 2000, p. 125-126)

O governo responsabilizava os indivíduos por problemas estruturais e minimizava a enorme desigualdade existente no país e, provável, causa primeira da fome e da miséria de grande parte da população. Importante ressaltar também que as medidas adotadas, não previam a garantia do acesso à alimentação dita racional para todos, mas apenas à parcela de indivíduos que tinham vínculo de trabalho formal e suas famílias, deixando evidente que o valor não estava na humanidade dos seres e sim, no seu valor para o capital enquanto mão-de-obra. Em seu momento de gênese a EAN tinha como principais propósitos manter e melhorar a saúde do trabalhador para garantir a força de trabalho e o desempenho econômico nacional e ampliar a base de apoio ao governo, sendo assim, era um instrumento a serviço dos interesses governamentais e do capital.

3.2.2. Anos 1940-1970: o “mito da ignorância” (higienista/sanitarista)

Em 5 de Agosto de 1940 é criado, pelo Decreto-Lei nº 2478 o Serviço de Alimentação e Previdência Social (SAPS), considerado pelos pesquisadores da época a primeira instituição responsável pela implementação das diretrizes de educação alimentar que estavam sendo estabelecidas (LIMA, 1997). Vasconcelos (VASCONCELOS, 2005a) descreve os objetivos do SAPS:

[...] assegurar condições favoráveis e higiênicas à alimentação dos segurados dos

Institutos e Caixas de Aposentadorias e Pensões subordinados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio” (p.195). No decorrer de sua vigência (1940 a 1967), foi responsável por uma infinidade de ações no campo da nutrição. Na área da assistência nutricional promoveu a instalação dos restaurantes populares no Rio de Janeiro, São Paulo e outras cidades, com o objetivo de oferecer aos trabalhadores urbanos uma alimentação equilibrada e por preço acessível. Na área de abastecimento alimentar promoveu a criação dos postos de subsistência destinados à comercialização de gêneros de primeira necessidade a preço de custo. A essas ações se acrescenta uma série de outras, tais como atividades de educação nutricional, tendo como objetivos a *formação de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria do estado nutricional da população*; a criação de cursos de treinamento e formação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas nesse campo.” (VASCONCELOS, 2005, p. 441, grifos nossos)

Em sua gênese, a política alimentar nacional

[...] se afirmou em bases de cunho assistencialista e paternalista no horizonte do Estado Novo, que combinava, através dos restaurantes populares, distribuição de refeições baratas aos trabalhadores e educação alimentar para lhes ensinar a comer e a economizar. Em última instância, o que estava em questão era a intervenção na cultura no âmbito de um Estado que tomava para si, como tarefa prioritária, não somente o projeto de organização da cultura, mas também os instrumentos e modos pelos quais deveria promover as mudanças nesse campo. (LIMA, 1997, p. 18)

Tendo a racionalidade e a instrumentalidade como bases no desenvolvimento da Educação Alimentar, o primeiro curso de nutrição criado dentro das políticas do SAPS, em 1944, tinha como disciplina “Estatística e Educação Alimentar” (LIMA, 1997), reforçando o caráter técnico presente na gênese da EAN. Passou-se, então, a discutir os procedimentos e instrumentos de ensino necessários para adesão da população às orientações relativas à alimentação racional, tendo em vista que a categoria “ignorância” havia sido levantada como um dos principais problemas vinculados à desnutrição. Dessa forma, a educação alimentar, dentro de sua base técnica, colocou a educação em função do conteúdo a ser transmitido e priorizaram-se ações no sentido de elaborar materiais (cartilhas, folhetos, entre outros) que pudessem ser distribuídos à população, tendo o intuito de minimizar os problemas de má-nutrição e melhorar os parâmetros de saúde coletivos para que não interferissem negativamente no ritmo de produção ou na capacidade da força de trabalho (LIMA, 1997). Enquanto isso, a educação alimentar buscava também o aprendizado com base na experiência dentro das ações dos restaurantes populares e através dos postos de venda de alimentos subsidiados. Parte-se do pressuposto de que a educação, por si só, conseguiria alterar os hábitos alimentares e melhorar o estado nutricional da população através de ações vindas das autoridades (governo e profissionais de saúde). Sendo assim, a EAN é desenvolvida como um suposto antídoto à ignorância e à fome e desnutrição.

O Estado tomava para si nesse momento a tarefa de elaborar uma política alimentar que,

orientada pelos parâmetros científicos estabelecidos, atendesse prioritariamente as crianças e as classes operárias (LIMA, 1998). O governo de Vargas procurou encaminhar a solução para o problema da desnutrição tendo como base duas ações principais: a instituição do salário mínimo e a criação do SAPS e, posteriormente, do Instituto Nacional de Nutrição. Dessa forma buscava resolver dois dos principais problemas colocados pelos intelectuais da época em relação à fome, a falta de dinheiro e a ignorância da população sobre o que comer. E foi a partir dessas políticas e ações governamentais que os pesquisadores organizaram a produção científica desse período e desenvolveram as áreas de: fisiologia, higiene alimentar, dietética e dietoterapia, e educação alimentar (LIMA, 1998).

A instituição do salário mínimo em 1º de Maio de 1940 foi umas das principais ações do governo dentro da política trabalhista, sendo um benefício direto aos trabalhadores e que possuía também associação com a alimentação. Isso porque o cálculo do valor do salário mínimo tinha como base o custo da chamada “ração-base” ou “ração alimentar mínima” que foi calculada pelos nutrólogos e estabelecida via decreto (L’ABATTE, 1988).

A necessidade de garantir a ração mínima alimentar de subsistência, através do salário, objetivava manter os operários produtivos e reprodutivos, assegurando a demanda dos processos de produção e de acumulação do sistema que se expandia rapidamente. Importa observar, que os valores fixados, historicamente, para o salário nunca foram suficientes para satisfazer necessidades mínimas dos trabalhadores definidos pela ração alimentar estabelecida. (PADRÃO, 2014, p.68)

No campo da fisiologia, os estudos focavam em analisar bioquimicamente os alimentos e estabelecer as necessidades dos homens conforme sua estrutura física e atividade desenvolvida. Seus estudos eram o fundamento da tese “mal de fome e não de raça”, e procuravam estabelecer as necessidades dos homens para seu melhor desempenho e aproveitamento máximo dos alimentos e seus nutrientes, eram, assim, também a base para a estruturação da alimentação racional. Dentro da higiene alimentar estabeleciam-se as regras e preceitos da alimentação saudável e que, através da sua vinculação com a educação alimentar, deveriam ser difundidos para a população, pois essa era considerada uma das principais maneiras de solucionar o problema da fome no Brasil. Podemos notar que, nesse período, os saberes científicos elaborados anteriormente passam a ser traduzidos em regras e orientações dentro das diferentes áreas que formavam a recente ciência da nutrição, incluindo-se aí a EAN. A dietética foi o campo que se tornou responsável pela prescrição da alimentação racional, da dieta, de acordo com as necessidades de cada indivíduo (estabelecidas pela fisiologia). Por fim, o campo disciplinar da educação alimentar, que se dividia em duas tendências: a primeira vinculada à higiene alimentar (conforme citado anteriormente) e a segunda

como uma disciplina específica. Na segunda tendência o enfoque era a definição dos métodos de ensino e recursos pedagógicos a serem utilizados para difundir as informações sobre alimentação racional para a população e dessa forma melhorar seu estado de nutrição. Em ambas as tendências, a educação alimentar era colocada como instrumento para combater a fome e a subalimentação e dessa forma foi incorporada à política alimentar nacional (LIMA, 1998). A educação era vista como redentora da marginalidade e solução para os problemas de saúde e nutrição da população, tinham, portanto, uma visão salvacionista da educação. Segundo Lima (2000) os intelectuais da época consideravam que:

O brasileiro precisava ser educado para que pudesse afirmar suas reservas físicas e morais e demonstrar suas aptidões. "Ensiná-lo a comer, para que ele tenha saúde, tenha coragem, tenha energia, e possa destarte criar sua força, e realizar sua grandeza, e traçar o seu próprio destino — eis um dos nossos deveres pedagógicos deste momento" (PEREGRINO JÚNIOR, 1941, p. 121, *apud* LIMA, 2000, p. 220).

A educação alimentar se materializava através de programas de rádio e da imprensa para a população em geral, além dos materiais como folhetos e cartilhas que eram produzidos com foco nos escolares e trabalhadores e distribuídos nos restaurantes populares e centros de distribuição de alimentos. Houve também uma iniciativa de visitas domiciliares com as chamadas “visitadoras de alimentação” que realizavam a educação alimentar de forma tradicional orientando as famílias sobre o que comer a partir dos recursos disponíveis, dando uso ótimo ao salário e aos alimentos adquiridos. Essa atividade de visitação não durou muito tempo, pois foi considerada invasiva pela população (BOOG, 1997). Dessa forma eram transmitidas as informações sobre a alimentação racional, preparo e conservação de alimentos e noções de economia doméstica. Com isso pretendia-se melhorar a saúde e atuação dos trabalhadores melhorando o desempenho econômico nacional. As ações de EAN reforçam o caráter higienista das ações governamentais e cumpriam também, desde já, uma função estratégica dentro das políticas governamentais, buscando passar uma ideia de cuidado e atenção com a saúde do trabalhador ao mesmo tempo que atendia às demandas do setor industrial (BOOG, 1997; PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017).

É notável nesse momento a responsabilização da população pelos cuidados com sua saúde e pelo desempenho da economia nacional, ou seja, responsabilização individual para problemas sociais estruturais. Além do fato de não serem questionados outros fatores que impactavam diretamente na qualidade de vida da classe trabalhadora, como a desigualdade social agravada pelo avanço do desenvolvimento capitalista no país. Essas questões tão fundamentais já começavam a ser levantadas através das obras de Josué de Castro, onde denunciava que o “[...] problema da fome

mundial não tinha origem numa produção limitada por coerção das forças naturais, mas era, antes, um problema de distribuição. A fome e a guerra não obedeciam a qualquer lei natural; eram, na realidade, criações humanas.” (LIMA, 2009, p. 182).

Dessa forma Castro estudou, ao lado dos problemas da produção, os da distribuição e utilização racional dos alimentos, “tratando das possibilidades geográficas que o homem aproveitou, mas também daquelas que ele não aproveitou ou malbaratou” (Castro, 1960, p.4). Submeteu à análise tanto as forças produtivas a serem postas em jogo, como as relações sociais que deviam ser estabelecidas para uma redistribuição equitativa (sic) dos meios de subsistência entre os componentes dos diferentes grupos humanos: “Só assim haverá uma esperança de vivermos num mundo limpo das negras e infamantes manchas demográficas da fome. Só assim deixará de existir uma ‘Geografia da fome’”. (LIMA, 2009, p. 182)

Mesmo com os apontamentos feitos por Josué de Castro através de suas pesquisas, os fatores histórico-sociais não foram eleitos como prioritários nas ações de combate a fome nesse momento. Deixou-se, ao longo desse período, de lado a relação renda-alimentação e reforçaram a relação educação-alimentação. A relação educação-alimentação se dava de forma não-crítica, pois considerava que a educação por si só daria conta de solucionar os problemas alimentares da população. E mesmo as medidas econômicas desenvolvidas, como a instituição do salário mínimo, não eram suficientes frente a enorme desigualdade evidenciada nas pesquisas e apenas mitigavam a situação alimentar e nutricional da população. Essas ações com enfoque na educação eram justificadas conforme exposto no trecho a seguir:

[...] o povo tinha de ser ensinado a comer, guiado a comer corretamente, exatamente por viver mal e ser pobre. [...] ainda que reconhecesse o caráter limitante da pobreza, o que o discurso da nutrição afirmava era a necessidade de uma verdadeira cruzada educativa, que alterasse velhos e equivocados hábitos alimentares e que os substituísse por uma alimentação racional. (COIMBRA, 1982, *apud* BARROS; TARTAGLIA, 2003, p. 118)

Lima (2000) descreve como Castro passou a defender que o Estado reorganizasse a política alimentar levando em conta fatores econômicos, sociais, culturais, mudando o enfoque até então predominantemente eugênico para o enfoque na higiene e educação alimentar. Tinha o intuito de modificar o hábito alimentar do brasileiro e assim promover saúde dentro de um entendimento mais amplo de seus determinantes. Castro buscava que a política alimentar se voltasse a todos os brasileiros e não ficasse “[...] centrado apenas na educação do trabalhador, no fornecimento de refeições e na distribuição de alimentos que havia sido assimilado nas estratégias populistas do SAPS (1940), cujo destaque central era a correção dos hábitos alimentares dos operários.” (LIMA, 1998, p. 251). Mas ainda nesse momento permanece a limitação das análises relativas aos determinantes histórico-sociais. O impacto do modo de produção capitalista e sua influência na

perpetuação da fome e desigualdade não são predominantes nos estudos do período ou considerados para elaboração de novas políticas alimentares. E ainda os autores que analisam esses fatores acabam por propor mudanças dentro da lógica do sistema, atendo-se a medidas de controle Estatal ou de educação para um “capitalismo humanizado”. Lima (2009) coloca que para Castro “[...] a sociedade sem fome só se poderia concretizar com a instauração de uma economia humanizada [...]” (LIMA, 2009, p. 185). Sendo necessário “[...] extirpar do pensamento político contemporâneo esse conceito errado da economia como um jogo, no qual devem existir sempre uns que tudo percam para que outros tudo ganhem” (CASTRO, 1968b, p.385 *apud* LIMA, 2009, p. 185). E o autor conclui, numa visão idealista, que era “[...] preciso, antes de tudo, procurar colaborar para uma macropolítica humanizadora, capaz de ‘disciplinar’ as forças sociais na perspectiva da ‘emancipação coletiva’.” (LIMA, 2009, p. 185).

Com isso, Lima (1998, p.15) aponta os limites presentes na produção científica e nas políticas de nutrição durante esse período:

Penso que, no estudo da alimentação e nutrição do brasileiro, não se trata de classificar tal ou qual indivíduo, ou de substituir a expressão "homem-máquina" pela expressão "homem-capital", ou de identificar a ignorância como elemento de nivelamento entre classes pobres e classes ricas. Tampouco se trata apenas de distinguir, por exemplo, entre os que possuem os meios de produção e os que não os possuem, entre os que não comem e os que comem erradamente. O que importa é admitir, por hipótese, que tais distinções, entre outras, ocorrem no interior de um sistema sócio-econômico determinado, no qual se estabelecem determinadas relações entre as diferentes classes. As classes têm um conteúdo sócio-cultural (sic) específico concreto, no qual se configuram e se expressam não os hábitos alimentares, mas um modo de conceber o alimento e a vida no interior da cultura global de acordo com o momento histórico a que se referem. Isto poderá projetar um novo campo de visibilidade sobre a questão alimentar, redefinindo o objeto da educação nutricional em bases históricas e propriamente culturais.

Lima (1998) indica a necessidade de olhar os fatores históricos e sociais que influenciam a alimentação e nutrição das populações e se estabelecem por meio da cultura nas diferentes classes. Mas ressaltamos a necessidade de olhar para além das consequências culturais. A partir do entendimento que diferentes fatores influenciam a alimentação e a nutrição, cabe também à EAN questionar o sistema socioeconômico que cria e reproduz essas desigualdades e assim, discutir e buscar meios de alterar essa realidade de forma que todos possam ter acesso aos alimentos e à condições de saúde numa sociedade justa e igualitária.

Ao final da década de 1940, com o final da segunda guerra mundial, foram organizadas conferências com apoio da organização mundial de saúde (ONU), banco mundial e Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) objetivando discutir soluções para

os problemas sociais, diminuição das desigualdades e crescimento econômico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconhece a alimentação como um direito universal foi decorrente desses eventos (VALENTE, 2003). Também nesse período, sob a influência dos trabalhos realizados por Castro e da ocorrência das conferência Latino-Americana de Nutrição em 1948 e 1950, surgem em resposta às exigências da FAO e OMS, novas iniciativas com intuito de melhorar os hábitos alimentares e combater a fome (LIMA, 2000). Estas novas ações mantinham a sintonia com os propósitos populistas e desenvolvimentistas hegemônicos no período e ampliavam o público-alvo das políticas e ações de nutrição, passando a atender também o público materno-infantil (L'ABBATE, 1988; PADRÃO, 2014; VASCONCELOS; BATISTA FILHO, 2011). É também criada em 1945 a Comissão Nacional de Alimentação (CNA) e é vinculada inicialmente ao Conselho Federal de Comércio Exterior e posteriormente em 1949 ao Ministério da Educação e Saúde. Seu objetivo era atuar na formulação da política nacional de alimentação e em sua existência (1945-1972) destacam-se as ações relativas a

[...] estudar o estado de nutrição e os hábitos alimentares da população brasileira; acompanhar e estimular as pesquisas relativas às questões e problemas de alimentação; trabalhar pela correção de defeitos e deficiências da dieta brasileira, estimulando e acompanhando as devidas campanhas educativas; e concorrer para o desenvolvimento da indústria de alimentos no Brasil. (VASCONCELOS, 2005, p. 442)

Vasconcelos (2005) destaca a criação, em 1953, pela CNA do primeiro Plano Nacional de Alimentação e Nutrição que priorizava a atenção alimentar e nutricional das gestantes e lactentes e, em menor grau, dos escolares e trabalhadores. Seguindo essa tendência, a partir de 1946 surgem também, no Brasil e no mundo, as primeiras organizações não governamentais de combate à fome. Entre elas Vasconcelos (2005) cita a Associação Mundial de Luta Contra a Fome (ASCOFAM) criada em 1957 com sede em Genebra na Suíça e presidida por Josué de Castro, tendo, a partir de 1958, uma delegacia regional em Pernambuco.

De acordo com seu estatuto, a entidade foi criada com os objetivos de promover, encorajar e organizar no mundo a luta contra a fome, notadamente despertando, desenvolvendo, apoiando, difundindo, preparando, supervisionando, realizando, direta ou indiretamente, estudos, pesquisas, iniciativas, atividades e ações de natureza a fazer conhecer, diminuir ou eliminar, direta ou indiretamente a fome no mundo, isto é, sem nenhuma limitação. (VASCONCELOS, 2005, p.442-443)

No livro *Geopolítica da Fome*, Josué de Castro descreve os princípios para o desenvolvimento da sociedade sem fome. “Concebidos como elementos propulsores da economia humanizada, o princípio da ‘harmonia alimentar’ estava necessariamente vinculado à ‘harmonia social’, que deveria ser alcançada pelo equilíbrio das forças sociais.” (LIMA, 2009, p. 187). Esses

pontos revelam como Castro procurava assegurar alimentos para todos em uma sociedade humanizada e igualitária e o autor colocava que

[...] o princípio da harmonia social poderia ser levado a efeito mediante a convergência de três domínios de forças interdependentes: desenvolvimento da cooperação entre os países, substituição dos conflitos de interesses pela reciprocidade e integração dos países coloniais à economia mundial. [...] “O desenvolvimento encarado aqui é o desenvolvimento integral e harmônico, isto é, ao mesmo tempo econômico, técnico, social e humano, permitindo a valorização dos recursos e das possibilidades” (CASTRO, 1960, p. 99 *apud* LIMA, 2009, p. 187).

Castro entendia que a educação era um instrumento fundamental para possibilitar a instauração da sociedade sem fome, sendo essencial na difusão das informações sobre alimentação e nutrição e na formação de agentes multiplicadores, assim como nas discussões para a implementação de projetos que tratassem de políticas produtivas e de distribuição de alimentos de forma a reorganizar as formas atuais de economia e produção (LIMA, 2000). Ainda assim, como vimos, o cenário político econômico brasileiro permitiu que as medidas que de fato se efetivassem fossem as relativas à educação dentro dos limites e da lógica capitalista.

O enfoque das novas políticas de alimentação e nutrição nos públicos escolar e materno infantil pode ser justificado, para além de sua vulnerabilidade, também por motivações políticas e econômicas. Os programas de educação alimentar e distribuição de alimentos voltados a esse público constituíam uma fonte para o mercado internacional de escoamento de suas mercadorias através das parcerias estabelecidas com o governo e a consequente padronização dos hábitos alimentares de acordo com o interesse do capital internacional (VASCONCELOS, 2005a). Através das organizações eram distribuídos produtos industrializados e feitas campanhas educativas que estimulavam seu consumo, criando desde a infância um hábito alimentar associado a esses produtos industrializados em detrimento de alimentos *in natura* e produtos regionais (VASCONCELOS, 2005). Ao mesmo tempo, a divulgação e instituição desses programas também auxiliavam a consolidar na população a ideia de cuidado com sua saúde e ajudava a atenuar e reprimir movimentos sociais e revoltas populares que vinham ganhando força nessa época. Isso ocorria, pois a crescente urbanização e industrialização acarretavam um acirramento da luta de classes e exposição das desigualdades sociais. Sobre isso, Padrão (2014, p. 72) acrescenta que

[...] a colaboração da FAO nos programas alimentares se prestariam tanto ao escoamento dos excedentes de produção dos Estados Unidos e Canadá, como para impedir a aproximação dos países socialistas, no pós II Grande Guerra, em meio às disputas e tensões no âmbito da Guerra Fria. No caso do Brasil, em particular, esta política de cooperação acarretou a institucionalização, em 1955, de um dos principais programas de alimentação em funcionamento no país, a Campanha

Nacional de Merenda Escolar, único programa que permaneceu se expandindo até os dias de hoje, como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) [...]. Entretanto, a intenção de escoar a produção excedente daqueles países, que hegemonizavam a política econômica no mundo capitalista, também, teria como perspectiva a tentativa de padronizar hábitos e práticas alimentares de acordo com os interesses de acumulação do capital, abrindo caminho para futuros programas de ajuda alimentar com evidentes conotações econômicas.

O perfil epidemiológico evidenciado em Geografia da Fome por Josué de Castro demonstrando a “[...] ocorrência das doenças nutricionais relacionadas à miséria, à pobreza e ao atraso econômico, representadas pela desnutrição energético-protéica (DEP) e pelas carências nutricionais específicas [...]” (VASCONCELOS, 2005, p. 443) foi um dos pontos principais para as políticas e ações adotadas a partir de então pelo governo, principalmente na era Vargas (VASCONCELOS, 2005). Iniciava, nesse momento, a transição do modelo voltado à erradicação da ignorância para a suplementação nutricional e distribuição de alimentos que caracterizará o período seguinte.

Por fim, podemos observar, na gênese da nutrição enquanto ciência e em seus primeiros estudos que a EAN surge como um dos principais instrumentos no combate à fome e à desnutrição, que eram entendidos como consequências da pobreza e, principalmente, da ignorância do povo sobre como se alimentar adequadamente. Somando-se a isso o desenvolvimento de um Estado populista e um período de crescente urbanização e industrialização, as políticas e ações desenvolvidas durante esse período cumpriam ao mesmo tempo funções sociais, econômicas e políticas, buscando melhorar as condições de vida da população e, ao mesmo tempo, atender às demandas das classes dominantes e aos interesses capitalistas. Durante o governo de Juscelino Kubtschek, o principal argumento nesse sentido era a necessidade de focar os investimentos no desenvolvimento econômico, pois esse seria o caminho para o desenvolvimento econômico nacional e que levaria, por consequência, à eliminação da fome e da miséria (PADRÃO, 2014). Na prática, esse argumento levou a uma diminuição na formulação e implementação de políticas sociais, incluindo aqui as de EAN. Nesse momento, não há também por parte dos pesquisadores uma preocupação em questionar ou analisar a influência da estrutura do sistema que está se consolidando no país e seu papel na desigualdade social e conseqüentemente, na fome e desnutrição. Conforme colocado por Vasconcelos (2005, p.443):

[...] algumas análises sobre a instituição do salário mínimo, o fornecimento de refeições equilibradas e a garantia de abastecimento alimentar aos previdenciários dos centros urbano-industriais emergentes apontam que, frente à necessidade de incorporação, por parte dos trabalhadores, dos valores e da ideologia que caracterizam as relações e o processo de trabalho capitalista industrial, e à

necessidade de idealização de uma imagem do Estado pai-protetor, esses instrumentos cumpriram um papel de atenuação dos conflitos sociais gerados pelo processo de exploração do trabalho que, em última instância, determina a produção e reprodução da fome.

A constituição e gênese da EAN são marcadas pelo crescente desenvolvimento do capitalismo e o acirramento das desigualdades sociais com a industrialização e urbanização do país, ocasionados pela migração dos trabalhadores rurais para os centros urbanos em busca de trabalho nas indústrias. A fome e a desnutrição se fazem presentes em todas as regiões do país de diferentes formas e por diferentes causas e a solução apontada, ensinar o povo a comer, parece não ser suficiente. Esse cenário levou a um aumento das revoltas populares e disputas políticas e com a instabilidade do cenário político-econômico, em 1964, ocorreu o golpe militar que instaurou o período da ditadura civil-militar no Brasil. A associação do momento de grande repressão com a crise econômica vigente fez com que durante o período militar as políticas sociais, incluindo às de EAN estagnassem até o início da década de 1970 (PADRÃO, 2014). Com a criação das políticas de distribuição de alimentos pelo governo e com o desenvolvimento das ONGs inicia-se uma nova fase do desenvolvimento da EAN no Brasil.

3.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1940 a 1970

Nesse tópico procuraremos estabelecer as relações entre as iniciativas e ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e as ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil. Portanto, para podermos analisar as concepções de alimentação, nutrição e educação presentes nesse período é importante retomarmos o cenário brasileiro a partir de meados da década de 1930. Vasconcelos (2005, p. 440) coloca que

[...] pode-se afirmar que os primeiros instrumentos específicos de política social de alimentação e nutrição foram instituídos apenas ao longo da Ditadura Vargas (1937-1945). Ou seja, a emergência da política de alimentação e nutrição, um setor específico das políticas sociais do Estado capitalista brasileiro, ocorreu, portanto, ao longo do processo de transição do Estado liberal-oligárquico para o Estado intervencionista burguês.

Esse contexto marcado por uma crescente industrialização e urbanização foi possibilitado pelo “[...] impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura” (SAVIANI, 2007, p. 190). Saviani (2007) aponta que tanto a agricultura cafeeira quanto a grande indústria se desenvolveram no Brasil sob a influência do capital financeiro em um momento de expansão mundial do capitalismo. Nesse sentido, com a crise da cafeicultura desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova

York em 1929, assume-se no Brasil o projeto de industrialização. Com isso, expandia-se o controle das elites sobre o capital monetário, os meios de produção e também os trabalhadores proletarizados, sendo todos esses fatores necessários para o desenvolvimento e expansão do capitalismo que estava ocorrendo no Brasil (SAVIANI, 2007). Saviani (2007, p. 190) acrescenta que

A burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima, como se pode ver no relatório das associações empresariais paulistas, redigido em 1926 por Otávio Pupo Nogueira, secretário-geral da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP): “Os lazeres, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazeres ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano” (VIANNA, 1978, p. 79 *apud* SAVIANI, 2007, p. 190)

O desenvolvimento da indústria e a urbanização estavam modificando a organização da sociedade e com isso surgiam propostas da elite de como orientar e controlar esse processo. O trecho anterior mostra a preocupação do secretário da FIESP com a vida e o lazer dos trabalhadores e como poderiam impactar no rendimento do trabalhador e, por consequência, no desempenho e lucro da burguesia industrial. Em 1931 é criado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) que tinha entre seus dirigentes e colaboradores diversos signatários do Manifesto do Pioneiros da Escola Nova de 1932, entre eles Lourenço Filho. Saviani (2007, p. 192) acrescenta que “O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional [...]”. Fica evidente o desenvolvimento de um Estado intervencionista voltado a atender as demandas da burguesia industrial.

O próprio Getúlio Vargas chegou a afirmar, ainda quando no governo gaúcho, que sua diretriz governamental se assemelhava “ao direito corporativo ou organização das classes promovida pelo fascismo, no período da renovação criadora que a Itália atravessa” (FAUSTO, 1981, p. 110). Esse discurso foi reiterado em 1933 quando destacou “a decadência da democracia liberal e individualista e a preponderância dos governos de autoridade” (*idem, ibidem*), concepção reforçada pelo general Góes Monteiro, que exortava à adoção de um fascismo brasileiro. Este não seria um “fascismo à Mussolini”, mas “um fascismo baseado no fortalecimento do Estado, pela contribuição dos princípios fundamentais de cada classe, bem definidas e atendidas pela administração dos negócios públicos” (*idem, p. 111*). (SAVIANI, 2007, p. 197)

Esse cenário de mudanças e o desejo de modernização propiciaram o ambiente para o desenvolvimento e ascensão da Escola Nova e da ciência da Nutrição no Brasil. Sendo marcados pela forma intervencionista em que se organizava o Estado brasileiro e pelos processos de

industrialização e urbanização. A modernização da sociedade deveria estar associada aos conhecimentos produzidos pela ciência, pois esses dariam legitimidade às decisões governamentais. Buscando ter o controle frente as transformações que ocorriam, a burguesia e o Estado aderiram a ideais e ações que possibilitassem um maior controle social da crescente classe trabalhadora, com intuito de reprimir comportamentos que pudessem levar à baixa produtividade ou incitassem revoltas populares. Sobre isso, Vasconcelos (2005, p. 443, grifos nossos) coloca

As distintas análises realizadas sobre a política social de alimentação e nutrição no período de 1930-1963, reservadas as particularidades e os diferentes enfoques teórico-conceituais, apontam que essa modalidade de intervenção estatal cumpriu de forma articulada *objetivos sociais, econômicos e ideológicos*. Por exemplo, algumas análises sobre a instituição do salário mínimo, o fornecimento de refeições equilibradas e a garantia de abastecimento alimentar aos previdenciários dos centros urbano-industriais emergentes apontam que, *frente à necessidade de incorporação, por parte dos trabalhadores, dos valores e da ideologia que caracterizam as relações e o processo de trabalho capitalista industrial, e à necessidade de idealização de uma imagem do Estado pai-protetor, esses instrumentos cumpriram um papel de atenuação dos conflitos sociais gerados pelo processo de exploração do trabalho que, em última instância, determina a produção e reprodução da fome.*

Nesse cenário, intelectuais de diversas áreas, entre eles educação e saúde, em grande parte advindos da burguesia, associavam-se ao governo promovendo suas ideias através de novas legislações.

Esse Estado, por um lado, ávido por intervenção junto à sociedade e marcado pelo discurso nacionalista, tinha o poder; por outro lado, os nutrólogos que, apesar de dominarem o saber, não dispunham de poder para a efetivação de suas propostas, também de cunho intervencionista em educação e assistência alimentar. Da convergência dos interesses desses dois segmentos da sociedade, emergem as primeiras políticas públicas de alimentação no Brasil. (BEZERRA, 2009, p. 2)

Saviani (2007) também destaca como os intelectuais ligados ao movimento escolanovistas, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, aderiram ao discurso do Estado Novo e ocuparam diferentes postos dentro do governo. Fica clara a ligação entre profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e o Estado, buscando dar legitimidade científica às intervenções realizadas pelo governo. O trecho a seguir expressa a visão de Fernando de Azevedo, que:

[...] saudou a Constituição de 1937, considerando que ela teria levado mais longe ainda que a Constituição de 1934 “as bases democráticas da educação nacional” (AZEVEDO, 1971, p. 693). Por definir o ensino técnico como o primeiro dever do Estado e estabelecer a cooperação entre as indústrias e o Estado, Azevedo considerou a Constituição do Estado Novo “a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação” (Idem, 1971, p. 694).” (SAVIANI, 2007, p. 198)

E em meio as mudanças que ocorriam na sociedade, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se desenvolve a partir da ciência da nutrição como a área responsável por ensinar os

princípios da alimentação racional. Com isso, buscava-se melhorar o estado de saúde e o desempenho dos trabalhadores alvo das ações. A criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) em 1940 é considerado como um dos marcos de surgimento da nutrição e da EAN no Brasil, juntamente com a criação dos primeiros cursos superiores para formação de nutricionistas entre 1939 e 1946 (LIMA, 1998). Vasconcelos (2005, p. 441) coloca que

[...] no transcurso do Estado Novo (1937-1945), a partir da instituição do salário mínimo, da criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) e da Comissão Nacional de Alimentação (CNA), entre outras intervenções estatais, registra-se a emergência da política social de alimentação e nutrição, denotando que o Estado brasileiro procurava se aparelhar de novos mecanismos que lhe garantissem legitimidade e hegemonia.

A gênese e o desenvolvimento da EAN nesse período foram influenciados pelo contexto de crescente industrialização, urbanização, desenvolvimento tecnológico e produção científica em diversas áreas. O intuito do governo Vargas era modernizar a sociedade a partir de uma visão nacionalista, populista e intervencionista e para isso precisava afastar os ideais da República Velha, entre eles a ideia que se tinha do “homem brasileiro” como indolente, malandro, preguiçoso (LIMA, 2000; BEZERRA, 2009). Fernando de Azevedo, no prefácio do Manifesto dos Pioneiros, discorre sobre as mudanças na sociedade relacionadas à modernização da sociedade:

É certo, porém, que com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias poéticas e todas as previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e em mudança.” (BRASIL, 2010a, P. 13)

Esse trecho reforça a visão que se tinha do povo enquanto indisciplinado, preguiçoso e a necessidade de intervenção para solucionar essa “crise da civilização”. Dentro desse cenário, buscando criar o “novo ideal de homem brasileiro” passou-se a valorizar os cuidados com a saúde da população, em especial dos trabalhadores que agora iriam atender às demandas da indústria. O SAPS é criado com o objetivo de melhorar a alimentação dos trabalhadores formais e aposentados através da venda de alimentos subsidiada e de restaurantes populares, além das atividades de educação nutricional. No âmbito do movimento escola novista reiterava-se a necessidade de afastar os males da educação tradicional, formal e antiquada e inaugurar uma educação voltada ao atendimento das necessidades dos indivíduos tendo como base princípios associados à medicina, psicologia e biologia:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o

princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de *solidariedade, de serviço social e cooperação*. [...] A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se *considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral* (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o *espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes*.” (BRASIL, 2010a, p. 40-41, grifos nossos)

Essa concepção de educação, que se coloca como pragmática e científica, nega a influência dos fatores socioeconômicos e das classes que ocorrem devido à desigualdade inerente ao sistema capitalista. Busca na biologia, medicina e psicologia a naturalização das diferenças sociais, justificando-as e, conseqüentemente, contribuindo para sua reprodução e manutenção. Seus autores propõem uma educação baseada nos interesses do indivíduo, tendo em consideração suas limitações e potencialidades “naturais”. Essa educação deveria formar indivíduos para o mercado de trabalho desenvolvendo “[...] o espírito da disciplina, solidariedade e cooperação [...]”, o que estaria além do “[...] quadro estreito dos interesses de classe.” (BRASIL, 2010a, p. 41). Negam a desigualdade e as diferenças de classe, negam a influência do capitalismo na produção e reprodução das desigualdades e, com isso, reforçam e perpetuam o sistema que produz a miséria e a fome. Como coloca Saviani (1992, p. 48) “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola [...]”.

Desprendendo-se dos interesses de classes [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. (BRASIL, 2010a, p. 40, grifos nossos)

Vemos a proximidade entre as proposições de EAN formuladas pelos nutrólogos e os ideais escolanovistas. Ambos adotam um discurso com os conceitos de modernização, formação para o trabalho e disciplina. Em sua proposta educativa a EAN também utiliza metodologia próxima ao preconizado pelos educadores da escola nova, entendendo que a educação pode ocorrer por diversos meios e locais através da experiência. Veremos adiante como essas ações se efetivaram, principalmente, no âmbito do SAPS.

Buscando popularidade entre a população, apoio da burguesia e controle dos trabalhadores o Estado encontra nas ciências uma ferramenta que permite legitimar suas políticas intervencionistas. Foi a partir da análise dos estudos de base fisiológica desenvolvidos no período da Primeira Guerra Mundial que tornaram-se evidentes os impactos da fome e da desnutrição na saúde e desenvolvimento das nações e passou-se a pensar em meios para solucionar esse problema. “O conceito de constituição físico-química da matéria viva, do seu equilíbrio dinâmico, dos seus gastos e necessidades vitais, do conceito geral de nutrição – o estudo enfim do metabolismo orgânico – é o ponto de partida para a investigação da alimentação. (CASTRO, 1934, p. 9, *apud* LIMA, 2000, p. 68). A nutrição e a EAN desenvolvem-se dentro dessa lógica instrumental e utilitarista, onde a saúde do trabalhador é visto como um meio para melhorar o desempenho econômico nacional. Os pesquisadores brasileiros foram estimulados pelo governo a buscar soluções para a questão da fome e desnutrição e buscaram estabelecer a ligação entre a base fisiológica e bioquímica dos estudos realizados até então com o problema social que se apresentava nacionalmente. Integrando os interesses dos pesquisadores, como Josué de Castro, que começavam a estudar os efeitos da fome e desnutrição na população, somado ao interesse do governo em promover uma nova sociedade dentro de parâmetros científico, produtivos e modernos, desenvolveu-se nacionalmente a nutrição.

Dialeticamente, a política atendia, ao mesmo tempo, as demandas dos trabalhadores e aos interesses da burguesia, que necessitava de operários submissos e satisfeitos para se subordinarem à exploração do capital. Da perspectiva ideológica, o conteúdo dos programas educativos divulgados orientava os trabalhadores a “comerem melhor”. Caso o consumo alimentar continuasse inadequado, a responsabilidade seria atribuída ao próprio trabalhador, que não acatava as recomendações recebidas, individualizando assim o problema alimentar. Essas ações tornaram-se bastante funcionais às necessidades da acumulação capitalista do período. Não obstante, a fome, somada a elevadas ocorrências de desnutrição energético-proteica e carências nutricionais, como expressões da questão social, se alastravam rapidamente, mesmo entre trabalhadores empregados, tornando-se um grave problema político para o governo de Getúlio Vargas. (PADRÃO, 2014, p. 66)

Desenvolve-se o conceito de “alimentação racional” que buscava estabelecer cientificamente a quantidade de nutrientes necessários para o desenvolvimento saudável dos indivíduos de modo que pudessem exercer plenamente suas funções na sociedade. Entendemos que essa visão racional sobre o alimento e a nutrição que ignora os demais fatores culturais, históricos e sociais e o olhar para o ser humano enquanto mão de obra e consumidor, reflete a sociedade que se desenvolvia sob o domínio os ideais capitalistas. A alimentação da população, que padecia com a fome e desnutrição, era considerada errônea e inadequada, sendo uma consequência de sua

ignorância. Enquanto o conceito de nutrição estava reduzido ao estabelecimento de uma “alimentação racional”, ou seja, um combustível que manteria em funcionamento os sujeitos, que por sua vez, eram entendidos como mercadorias (mão-de-obra) e como consumidores de mercadorias. Esse processo de mercadorização da alimentação provoca a alienação do ser humano do próprio alimento, fonte de vida, mas uma vida não somente numa perspectiva biofísica, mas também psíquica e cultural, resultando em uma profunda desumanização.

[...] os intelectuais compartilharam do uso das expressões “homem-máquina” e “alimento-combustível” nos estudos fisiológicos da alimentação, nos quais passaram a ganhar ênfase as expressões “homem-capital” e “receita-despesa”. Se o conceito cartesiano de máquina viva fornecia elementos para o conhecimento das despesas energéticas do homem brasileiro, o alimento era a fonte de receitas orgânicas e elementos de interação entre o homem e o ambiente. (LIMA, 2000, p. 70)

A visão hegemônica de ser humano apresentada nesse período restringe-se ao seu ser biológico, suas necessidades animais de subsistência física. Sendo assim, também é profundamente desumanizadora ao reduzir os trabalhadores a peças do maquinário que movem a indústria nacional e, posteriormente, consomem esses mesmos produtos. Nesse sentido, a classe trabalhadora é alienada do trabalho, entendido enquanto meio de formação humana. E, também, é alienada de suas escolhas frente aos meios de subsistência, uma vez que a determinação sobre o que comer passa a ser imposta por terceiros de forma autoritária. Portanto, nem em suas funções animais, o sujeito consegue se realizar enquanto ser humano, aprofundando o processo de desumanização, conforme apontado por Marx (2004) e discutido por Antunes (2016).

Desta forma, é compreensível que se chegue à conclusão imediata de que o ser humano que trabalha “só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal” (MARX, 2004, p.83).

A questão fundamental aqui não é se “comer, beber e procriar” são funções meramente animais ou se também humanas, mas a de que “o animal se torna humano, e o humano, animal” (MARX, 2004, p.83), o que indica que o ser humano não se reconhece enquanto tal exatamente na esfera que lhe possibilita sua humanização, portanto aquela a partir da qual se erigem também, por exemplo, as manifestações genuinamente humanas de “fome e amor”, conforme a belíssima síntese de Lukács (2013, p.177). (ANTUNES, 2016, p. 86)

Dentro desse processo, a forma capitalista de organização da sociedade constrói novas formas de organização e divisão do trabalho, ao mesmo tempo desumaniza a todos, levando a “[...] uma existência bruta e inumana.” (ANTUNES, 2016, p. 86). Lembrando que a classe dominante durante esse processo aliena a si e à classe trabalhadora, conforme discutimos anteriormente

O consumo, por parte dos não-produtores, do objeto por eles não-produzido, ainda que satisfaça necessidades concretas, jamais se poderá realizar como fruição

humana – livre e humanizadora –, justamente porque não efetiva a humanidade engendrada no processo de trabalho. A fruição e a humanização dos não-produtores, dos capitalistas é unilateral e fragmentada, é não-plena. (ANTUNES, 2016, p. 76)

A classe dominante é quem produz e perpetua esse processo e se beneficia dele vivendo sob a aparência de uma existência humana. Enquanto para as classes dominadas o processo é profundamente desumanizador, pois ocorre a privação inclusive dos meios materiais mínimos para manutenção de sua existência física, resultando em fome e miséria para grande parte da população.

Portanto, o processo social dentro do qual um ser humano, grupo ou classe forma-se “devorando carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes” de maneira alguma indica sua inumanidade particular, coletiva, ou de classe, mas *evidencia que o efetivo grau de desenvolvimento genérico que a humanidade foi capaz de atingir é a “pré-história da sociedade humana” (MARX, 2008, p.48), um “estado de inconsciência da humanidade” (ENGELS, 1978, p.18)* no qual o acesso humano à riqueza pelo trabalho produzida é socialmente obstaculizado e cuja causa “reside na inconsciência com que se produz: a produção não é humana, já que se efetua sob as condições da alienação” (MARX, 2015, p.230). (ANTUNES, 2016, p. 86-87, grifos nossos)

Desse processo de profunda desumanização, Antunes (2016) aponta que emergem importantes consequências formativas para os seres humanos:

[...] pois os objetos pelo trabalho produzidos não apenas se apartam de seus produtores, mas, ao com eles se estranharem, acabam por submetê-los. Talvez seja esta uma das razões de Marx afirmar tão categoricamente que “com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*)” (MARX, 2004, p.80). (ANTUNES, 2016, p. 87)

Nesse momento de desenvolvimento inicial da nutrição e da EAN, a partir dos estudos que associam a fome e a subnutrição com a ignorância da população, foram deixadas de lado as evidências relativas à influência da renda e organizadas políticas que buscavam informar a população sobre a alimentação racional. Novamente podemos notar a aproximação da EAN com a concepção escolanovista. A EAN desenvolvia-se a partir do pressuposto de que a educação, por si só, conseguiria alterar os hábitos alimentares e melhorar o estado nutricional da população através das ações advindas das autoridades (governo e profissionais de saúde). Essa era a solução apontada para o iminente problema da fome no Brasil, a EAN deveria ser desenvolvida como a ferramenta para solucionar a ignorância da população em relação à sua alimentação.

Nesse contexto, tal saber surge como uma forma de, através das cruzadas de "educação alimentar", "educar" o povo com bons hábitos alimentares necessários à constituição de uma nação sadia, forte e trabalhadora, condição vista como indispensável ao processo de desenvolvimento do país. (BEZERRA, 2001, p. 201)

Buscava-se dessa forma encontrar também o equilíbrio entre os problemas que apontavam os pesquisadores da nutriologia e os interesses do Estado e da burguesia, vemos a seguir a proposição dos nutrólogos exposta por Bezerra (2001):

Os nutrólogos sociais, a partir de uma releitura da história do Brasil, propunham um novo diagnóstico para os problemas do país e uma nova solução. Afirmavam que tanto as raízes dos problemas nacionais como suas soluções estavam na alimentação. Sugeriam, então, um plano de reformas de dupla incidência:

De um lado, era preciso dinamizar o abastecimento de alimentos, fazendo com que os gêneros apropriados a uma "alimentação racional" ficassem disponíveis. De outro, era indispensável educar o povo a se alimentar adequadamente, o que implicava em retirá-lo da ignorância em que vivia através de ensinamentos e exemplos (Viana, 1995, p.16). (BEZERRA, 2001, p. 202)

A organização das ações de EAN a partir do SAPS estavam associadas a uma concepção que entende a educação como um processo que pode ocorrer por diversos meios e em todos os lugares, através da prática e do aprender a fazer fazendo (BEZERRA, 2009) ou, nesse caso, aprender a comer comendo (BASTOS; BEZERRA, 2016), sendo assim, próxima aos ideais da escola nova. O processo educativo de EAN se dava através das refeições e ações oferecidas nos restaurantes populares, na venda de alimentos básicos a preços populares nos postos de subsistência e na atuação das visitadoras de alimentação.

Ao ser iniciado na rotina dos RP do SAPS, com suas *características de sobriedade, higiene e moralidade*, o trabalhador vivenciaria uma *prática de alimentação racional*, iniciando-se por um *cardápio elaborado cientificamente*, que incluía legumes e verduras, no prato principal, acompanhado de fruta (como sobremesa), leite e/ou suco, servido em bandeirão, em local “correto, apropriado” para se alimentar. *Ali também se promovia o acesso à leitura, à música e às noções básicas de higiene e de alimentação racional*, o que aconteceria, respectivamente, por meio da biblioteca, da discoteca, que funcionavam junto aos restaurantes e de uma irradiadora, que transmitia palestras nos horários das refeições, bem como pela distribuição de cartilhas e folhetos de educação alimentar. *O percurso do pretendido ciclo de educação alimentar dos trabalhadores continuaria nos PS*, onde comprariam, por um custo baixo, os gêneros alimentícios básicos, como feijão, farinha, arroz, carne de charque, sal, etc. *Um ciclo que se reforçaria em casa quando entrariam em contato com as noções corretas de alimentação*, trazidas por dois agentes: as *visitadoras de alimentação* que difundiam através de ensinamentos práticos os princípios da alimentação racional, de administração do lar, incluindo orçamento doméstico e noções de higiene em geral; as *crianças* que teriam aprendido tais princípios na escola, via prática da merenda escolar e preleções de professores e de especialistas em nutrição. (BEZERRA, 2009, p. 6-7, grifos nossos)

Caberia, portanto, aos profissionais da saúde, entre eles nutricionistas e as visitadoras de alimentação, auxiliar à população no processo de aprendizado sobre o que e como comer, o que ocorria através das diversas ações organizadas no âmbito do SAPS. Utilizando materiais informativos, palestras e cursos sobre o uso racional dos alimentos buscavam orientar os

trabalhadores de forma que obtivessem a melhor nutrição possível com os recursos disponíveis. Entendia-se que a educação poderia ocorrer em diferentes lugares e por diversos meios, como através da prática com a alimentação racional oferecida nos restaurantes populares, da venda de alimentos subsidiada, das orientações das visitadoras, das ações com os escolares, entre outras descritas no trecho anterior. E também por meios formais, com a divulgação intensiva dos materiais, cursos e palestras, que visavam a “inculcação e difusão intensiva” (BEZERRA, 2009, p. 3) dos saberes relacionados à alimentação racional.

É pertinente lembrar que, sob a influência e orientação dos nutrólogos, fora criada, em 1945, a Comissão Nacional de Alimentação (CNA) com as seguintes atribuições: estudar e propor normas da política nacional de alimentação; estudar o estado de desnutrição e os hábitos alimentares da população e concorrer para o *desenvolvimento da indústria de desidratação de alimento* no Brasil. Das discussões e atividades dessa comissão seria criado (1954-1955) o *Programa Nacional de Merenda Escolar*, que seria, além do SAPS, a outra frente de atuação prática dos nutrólogos. Duas razões explicam a aproximação da Nutrologia com a escola. Primeiro porque no espaço escolar estava presente o discurso higienista e eugênico vinculados ao ideal de constituição de um brasileiro forte, sadio, robusto, necessário à formação da nação brasileira. A segunda razão se vincula ao aumento das ações do poder público com relação à educação das camadas populares, no contexto do processo de industrialização do país.” (BEZERRA, 2001, p. 205)

Esse trecho demonstra como também o desenvolvimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar estava associado ao interesse econômico, nesse caso o desenvolvimento da indústria de alimentos desidratados, como é o caso do leite em pó, muito recomendado e utilizado entre o público infantil até os dias atuais. As ações visavam que a população aprendesse a utilizar os novos alimentos disponíveis e a partir deles garantir uma nutrição adequada, pois era sua ignorância apontada como a causa das mazelas de saúde. Muitas dessas recomendações passaram a incluir os benefícios e formas de uso dos alimentos produzidos pela indústria, que também eram incluídos nos cardápios dos restaurantes populares e na alimentação escolar (VASCONCELOS, 2005, BEZERRA, 2009).

De 1940 a 1960, os primeiros programas educativos, que integravam a incipiente política de alimentação, tinham como premissa a ignorância da população, considerada um entrave para superar as carências nutricionais. A população, culpabilizada e responsabilizada por seus problemas nutricionais, deveria ser educada para alterar hábitos alimentares, passando então a “comer melhor”. As recomendações alimentares tinham como paradigma as necessidades estritamente biológicas, desconsiderando dimensões mais amplas na constituição dos hábitos e escolhas alimentares, inclusive a renda como principal determinante no segmento mais pauperizado da classe trabalhadora. Ensinar a comer corretamente era o principal propósito da EAN ensinada. (PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017, p. 671)

Contudo, a população resistia às imposições feitas pelas visitadoras de alimentação e, também, às ações realizadas nos restaurantes do SAPS. Bezerra (2009, p. 5) coloca que havia “[...] um choque entre o que pregavam e a realidade alimentar das pessoas mais pobres [...]”. As famílias se sentiam invadidas pelas orientações autoritárias que desconsideravam e desvalorizavam os aspectos socioculturais, e as orientações acabavam não se efetivando na realidade da população.

Se os estudos científicos dos nutrólogos se destacaram por situar o problema alimentar, em suas relações sociais, econômicas e políticas, aproximando-se de uma abordagem interdisciplinar, o desencadeamento de ações práticas, no caso da experiência SAPS aqui analisada, pautou-se pela visão unilateral do problema, pelo caráter prescritivo e higienista, próprio da medicina da época. Tais ações se caracterizaram por não considerar a alimentação de forma relacional, como “um gênero de fronteira” (SANTOS, 2007), em seus aspectos simbólicos e representacionais (MACIEL, 2004; DaMATA, 1997), predominando o aspecto nutricional, racional e técnico. Nesse sentido, o “tratamento” indicado para corrigir problemas considerados de ignorância alimentar, via educação, encontrou resistências, gerou conflitos que não foram compreendidos como indicativos das contradições do processo, mas como inerentes ou decorrentes da ignorância alimentar da população. (BEZERRA, 2009, p. 7)

Nesse período observamos a valorização do fator racional, a busca por uma suposta neutralidade científica e o papel dos profissionais de saúde como autoridades detentoras da informação, encarregadas de sua divulgação e responsáveis pela “correção” do problema da fome através da EAN.

Se a fome e a subalimentação eram [...] um *fator de desequilíbrio social*, a solução do problema estava com a ciência da nutrição, enquanto campo formador dos princípios de uma *nova nacionalidade que ajustaria as necessidades alimentares dos indivíduos às suas condições salariais e às contingências da produção local, restaurando o equilíbrio vital e social*. Por essa ótica, ver-se-á que o conhecimento só podia ser canalizado para a configuração de uma *política alimentar compensatória* como mecanismo de adaptação e ajuste social para o qual a *educação alimentar se configurava como instrumento de primeira grandeza*, corrigindo hábitos alimentares errôneos. (LIMA, 2000, p. 126, grifos nossos).

O desenvolvimento do Brasil estava associado à necessidade de melhorar a saúde e, conseqüentemente, a alimentação e nutrição da população, para que o povo deixasse de viver “[...] indolente, resignado, fadigado e passaria a ser energizado e estimulado a trabalhar, de forma a contribuir para um país melhor, mais produtivo, desenvolvido e economicamente fortalecido.” (BASTOS; BEZERRA, 2016, p. 178). Nesse cenário, a educação é vista como redentora dos problemas sociais e a principal solução para desde os males da má alimentação até o desenvolvimento da economia nacional. O avanço no campo das ciências deveria orientar o processo educativo, pois seus conhecimentos eram considerados neutros e fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, em detrimento dos fatores históricos e sociais. O enfoque

era dado aos aspectos fisiológico e psicológico que buscavam compreender, a partir desses limites, o potencial ou limite biológico do indivíduo. Esse processo servia para orientar a educação e desenvolvimento dos sujeitos e, com isso, acabava perpetuando a desigualdade inerente à sociedade de classes. Cada indivíduo, tendo acesso aos conhecimentos passados pelo processo educativo, tornava-se responsável por sua saúde e desempenho, sendo responsabilizado pelo seu sucesso ou não.

Na discussão do problema e na indicação de soluções, estão presentes concepções oriundas do campo educacional. [...] Reflete a ideia da educação como instrumento de redenção social, ou seja, uma instância quase exterior e independente da sociedade, com poderes de modificar aspectos estruturais decorrentes do modelo socioeconômico. Quando recomendam métodos de “aprender a fazer fazendo”, “do exemplo prático” nos restaurantes populares, nas escolas, nas hortas etc., estão tomando princípios do movimento escolanovista, da escola ativa, essencialmente pragmática e instrumentalista [...] (Bezerra, 2012, p. 175-176)

Assim, identificamos durante esse primeiro período de gênese e desenvolvimento da EAN a influência dos fundamentos associados às pedagogias não-críticas, mais especificamente, à pedagogia da escola nova. Como apontamos anteriormente, esse grupo de tendências pedagógicas é considerado não-crítico, pois entende que a educação por si só poderia resolver o problema da marginalidade na sociedade que é vista como harmoniosa e não leva em conta a influência das relações estabelecidas entre as diferentes estruturas presentes (SAVIANI, 1992). Entende que a educação pode agir com autonomia em relação à sociedade, modificando-a de maneira independente de outros fatores.

Identificamos nas ações e políticas de EAN desse período elementos próximos à pedagogia nova: educação como solução para os problemas sociais, formação voltada para o trabalho, foco nos meios e métodos educativos e o entendimento de que a educação se dá por meio da experiência em diversos locais. Essa concepção de educação se propõe como instrumento de libertação dos alunos da marginalidade, pois tendo acesso aos meios para se adaptar à sociedade, caberia aos indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso, ou não, dentro da sociedade. Da mesma forma na EAN, a educação era vista como a solução para o problema da ignorância, da fome e da miséria. Bastaria aos trabalhadores terem acesso às informações corretas sobre as bases de uma alimentação racional que seriam capazes de modificar e melhorar seus hábitos alimentares e, conseqüentemente, seu estado de saúde dentro de suas possibilidades na sociedade de classes. E assim, a população contribuiria para o crescimento e desenvolvimento nacional.

Atribuía-se um sentido ampliado à educação, que passava a ser concebida para além da escola, como um elemento a serviço da reconstrução moral e social da

nação. Esse movimento estava imerso em um ideal burguês de modernização, de progresso do país e de harmonia social. Por isso, algumas ações do Estado sofreram forte influência dessa nova pedagogia. (BASTOS; BEZERRA, 2016, p. 173)

Mas, ao mesmo tempo, é importante colocar que a valorização e amplitude das ações de EAN, abrangendo diferentes vertentes e indicando a importância da alimentação e nutrição adequadas para saúde da população são pontos positivos desse período de gênese da nutrição e da EAN. Compreender as bases fisiológicas da nutrição, identificar as propriedades nutricionais dos alimentos e as necessidades dos indivíduos e populações também são ganhos muito importantes desse período. A questão é que a partir desses conhecimentos foi estabelecido que a causa do problema da fome e desnutrição era a ignorância da população e deixou-se de olhar para outros fatores que são determinantes nesses problemas, como a desigualdade social, o modo de produção, condições de vida e trabalho, fatores culturais, históricos, entre outros. Ou seja, um problema que possui determinantes complexos, foi reduzido na ignorância dos indivíduos, culpabilizando-os por sua condição. Nessa lógica, vemos a restrição do indivíduo ao seu ser biológico, comparando-o com o funcionamento da máquina, que deve receber o alimento-combustível para funcionar adequadamente e educação para livrá-lo de sua ignorância. Ainda assim, cabe ressaltar os ganhos que esse período de gênese da nutrição e da EAN trouxeram, como a instituição do salário mínimo, o acesso aos restaurantes populares e alimentos subsidiados, merenda escolar e a ampla discussão sobre fatores associados a fome e desnutrição. Fica evidente a necessidade de um olhar crítico, no sentido apontado pelo professor Dermeval Saviani (SAVIANI, 1992), para que se pudesse avançar as discussões e desenvolvimento da EAN no sentido de efetivamente contribuir para as transformações sociais que podem fomentar o processo de emancipação humana.

Mas, como veremos no período seguinte, o descompasso entre os interesses da população e seus ganhos sociais com a ambição das elites pelo acúmulo de capital e controle social, geraram uma crise interna que associada ao cenário político mundial culminou no golpe militar que ocasionou uma enorme perda nos avanços obtidos até então.

4. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1970-1990

Nesse capítulo abordaremos o segundo período de desenvolvimento da EAN no Brasil, seguindo com a divisão proposta por Santos (2005), buscando compreender a relação entre as concepções de alimentação, nutrição e educação. Para nossa análise dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte discutimos o período de emergência e hegemonia da pedagogia tecnicista, assim como o desenvolvimento da teoria crítico-reprodutivista e das tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre os anos de 1970 e 1990. Na segunda parte apresentamos as políticas e iniciativas do segundo período de desenvolvimento da EAN no Brasil, esse se caracteriza pela discussão do acesso à alimentação e pela valorização do binômio renda-alimentação em detrimento das políticas e iniciativas anteriores. E na terceira parte buscamos apresentar as concepções de alimentação, nutrição e educação hegemônicas nesse período, tendo em vista a análise do exposto nos tópicos anteriores do capítulo. Com isso, buscamos compreender o sentido histórico-social apontado pelas políticas e iniciativas de EAN e as concepções presentes nesse período, encaminhando então para o desenvolvimento de um novo período.

4.1. Emergência e hegemonia da pedagogia tecnicista e transformações dentro das pedagogias dominantes: 1970 a 1990

Com intuito de contextualizar a vigência desse novo período, Saviani (2007) descreve o cenário que possibilitou a ocorrência do golpe militar de 1964. Após a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e da decorrente crise cafeeira no Brasil, dá-se início ao período nacional desenvolvimentista caracterizado pelo processo de industrialização da década de 1930. A partir da década de 1950, inicia-se um período de abertura econômica ao capital estrangeiro caracterizando uma política desnacionalizante, enquanto a ideologia política que orientava também a prática educativa nacional se mantinha próxima ao nacionalismo desenvolvimentista. Saviani (2007) coloca que essa contradição entre modelo econômico desnacionalizante e ideologia política nacionalista estava “[...] na base da crise dos anos iniciais da década de 1960, que desembocou no “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista.” (SAVIANI, 2007, p. 352).

Na década de 1960 foi atingida a meta de industrialização a partir do modelo de substituição de importações, com isso evidenciou-se a crise entre a burguesia e classes médias contra as classes

operárias e forças de esquerda. Isso, pois, “Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa.” (SAVIANI, 2007, p. 362). A burguesia nacional se acomodou junto ao capital internacional, frustrando assim as forças de esquerda que buscavam continuar o processo de nacionalização das empresas estrangeiras. Nesse embate político, as forças do capital buscavam alinhar as ideologias do modelo econômico e político ao internacionalismo e como não conseguiram a partir do modelo democrático, organizaram o ambiente de forma a favorecer o golpe de 1964. Buscavam com isso preservar o modelo econômico vigente (SAVIANI, 2007).

Em decorrência do golpe civil-militar de 1964 foram realizadas diversas modificações na educação escolar com intuito de adequá-la ao novo sistema, entenda-se alinhar a educação ao modelo econômico e, assim, à ideologia⁴ do capital internacional. Buscava-se uma educação que mantivesse a formação para o trabalho, mas que, diferentemente da pedagogia nova, fosse eminentemente escolar e com foco nos meios racionais para formação de mão de obra qualificada, tirando totalmente o foco da subjetividade e dos interesses dos indivíduos. O trecho a seguir aponta essas questões:

[...] toma-se a educação apenas por uma de suas formas — a escolarizada —, o que significa uma retração conceptual face à caracterização sociológica clássica da educação como processo inclusivo e que assume formas várias, inerente à concepção da sociedade como sendo toda (sic) ela um ambiente educativo. Essa limitação à escolarização justifica-se pelo caráter residual que as formas não-escolares ou “espontâneas” do processo educacional possuem em termos (sic) da formulação e execução de políticas de desenvolvimento, quando já ultrapassados os estágios mais iniciais deste (sic). De fato, a partir de então, apresenta-se como dado da situação essa resultante “espontânea” da educação, que opera como requisito psicossocial do processo subdesenvolvimento-desenvolvimento, consistente na modernização das atitudes, motivações e representações básicas e generalizadas dos agentes individuais enquanto consumidores e produtores. Assim, desde que atingido e mantido por vias “espontâneas” um nível adequado desse (sic) componente, importa manipular prioritariamente (sic) os mecanismos educacionais mais direta ou imediatamente vinculados com as metas econômicas, ou seja, mecanismos escolares passíveis de aproveitamento como instrumento compatibilizado com o atendimento das necessidades de pré-qualificação e qualificação da mão-de-obra. Dêsse (sic) ângulo, a categoria trabalho aparece como mediadora na conexão entre desenvolvimento e educação; [...]. Finalmente, como último delimitador, implícito no anterior e coerente com os demais, há preocupação apenas com os aspectos instrumentais da educação escolar. Em outras palavras, esta é apreendida como técnica social suscetível de graus diversos de

4 “[...] o conceito de ideologia em Gramsci não se reduz ao simples conjunto de ideias que indivíduos e organizações sociais manifestam de diferentes formas, e nem muito menos, à “ciência das ideias” ou à “falsa consciência”, pois é uma concepção de mundo originária das contradições sociais que ganha materialidade na dinâmica histórica das relações sociais, na medida em que se torna capaz de orientar as ações individuais e coletivas. “Para Gramsci, as ideologias não são “aparência” ou “falsa consciência”, mas constituem um terreno contraditório, no qual os conflitos sociais tanto podem ser ocultados quanto esclarecidos.” (DORE, 2006, p. 336).” (MARTINS, 2013, p. 23)

racionalidade funcional na promoção do desenvolvimento, o que restritivamente implica a desconsideração de outros objetivos que possam ser defendidos para o processo educacional. (PEREIRA, 1967, p. 7-8)

Nesse trecho da introdução, Pereira (1967) apresenta as discussões que embasam a visão de educação e desenvolvimento características da pedagogia tecnicista. Logo na primeira frase já revela a opção pela educação escolarizada, afirmando, na sequência, que essa se faz necessária devido aos limites alcançados pelas formas não-escolares ou “espontâneas” “[...] na modernização das atitudes, motivações e representações básicas e generalizadas dos agentes individuais enquanto consumidores e produtores” (PEREIRA, 1967, p. 8). Demonstra, portanto, explicitamente uma visão de ser-humano enquanto mão de obra e consumidor, assim como vimos também no período anterior. A mudança de perspectiva na pedagogia tecnicista se dá pela valorização dos mecanismos ou meios buscando aqueles diretamente associados aos interesses e às metas econômicas. O texto deixa clara a preocupação com a utilização racional dos meios buscando priorizar o desenvolvimento da mão de obra e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico. A escola seria o instrumento para a formação de indivíduos para o trabalho, aqui entendido enquanto emprego, ou, a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, assumindo a visão capitalista do conceito. (MARTINS *et al.*, 2020)

A concepção de trabalho como formação visando ao emprego vem orientando reformas na educação brasileira há certo tempo. Adaptando-se a novos contextos, nasceu com mediações históricas. A tradição da educação orientada pelo capital tem raízes originárias no clássico liberalismo econômico e político, cujas figuras de relevo são, entre outras, Smith (1723-1790) e Locke (1632-1704). Essa base clássica se atualizou no atual cenário econômico e educacional mundial e nacional com as proposições da “Nova Direita”, que toma “o conjunto de discursos, propostas e práticas [...] da política neoliberal [como] princípio educativo.” (SUARÉZ, 1995, p. 257, itálicos do autor). Nessa viragem à direita da educação, o conceito de trabalho é assumido como norteador de processos educativos que visam a formar indivíduos para o mercado. Assim, incorpora-se nas narrativas de conservadores, afinados aos interesses do capital em se reproduzir, e em teorias educacionais tecnicistas ou neotecnicistas. (MARTINS *et al.*, 2020, p. 168, grifos nossos)

Essa reordenação do processo educativo, tendo como base o sistema fabril, buscava torná-lo objetivo e operacional, tendo sérias repercussões na formação dos sujeitos. Na pedagogia tecnicista entende-se que a educação deve adotar uma organização racional, diminuindo a influência de fatores subjetivos que atrapalham a sua eficiência. Dessa forma, o processo é organizado por técnicos especialistas que estão fora da relação educador-educando, sendo possível serem “neutros” e organizar de forma racional e imparcial a educação. Conforme colocado por Saviani (2007, p. 382), “[...] na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e

alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão.”. Disso resulta a alienação e estranhamento de alunos e professores frente ao trabalho educativo, processo que, conforme discutimos anteriormente, é profundamente desumanizador. Saviani (2007, p. 381) expõe essa questão no seguinte trecho:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

A partir de decretos e leis foram feitas reformas no ensino superior, médio e primário, visando uma aproximação com a concepção de educação inspirada na “teoria do capital humano”⁵ (SAVIANI, 2005). Saviani (2007, p. 364) coloca que: “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência”. A “teoria do capital humano” passou a orientar a educação na década de 1960 e pretendia demonstrar o valor econômico da educação que passou a ser entendida como um bem de produção (SAVIANI, 2005). Pereira (1963, p. 9) aponta a necessidade de ir além na discussão da “[...] educação como item de consumo apenas e da constatação da necessidade de crescimento dos serviços escolares coerente com o dos demais setores, imposta pelo princípio da interdependência estrutural ou equilíbrio intersetorial.”. E continua, deixando clara a visão da educação enquanto mercadoria:

O que se investiga é serem os gastos em educação parcela do investimento global, como item do “investimento em capital humano”. Em sendo assim, a educação constitui-se em fonte do desenvolvimento ou um de seus aceleradores, como criadora de valor relativamente autônoma — fundamentalmente através do aumento da produtividade do fator trabalho, conseqüente (sic) da melhoria da qualificação que ela promove; e fonte de importância variavelmente (sic) maior ou menor, quanto à rentabilidade, por confronto com a consistente no capital físico. (PEREIRA, 1963, p. 9-10)

A teoria do capital humano estava associada aos princípios de racionalidade, eficiência e

5 “[...] Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, [...] e formulou a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. (FRIGOTTO, 2015, p. 232)

produtividade, como também fica evidente ao longo dos textos de diversos autores selecionados por Pereira (1963), onde discutem-se os cálculos de investimento na educação e elaboração de políticas educacionais a partir da lógica da “interdependência setorial”. Ou seja, submete-se a educação e as políticas educacionais à lógica do mercado e adotando o discurso da “educação-investimento”, reiterando a necessidade no ponto de vista dos autores da “[...] elaboração de políticas educacionais dotadas de maior racionalidade.” (PEREIRA, 1963, p. 11). Essa tendência pedagógica também entende a educação como redentora dos problemas sociais e da marginalidade, apoiando-se nos valores da meritocracia e “seleção social”, utilizando parâmetros tidos como racionais para verificar a potencialidade dos alunos, conforme podemos ver no trecho a seguir:

A educação mostra-se como um aparelho de seleção social. Através dela filtram-se e decantam-se os talentos de que uma sociedade dispõe num dado momento, para situá-los naquelas posições onde podem realizar sua máxima eficiência. E semelhante seleção — de consideráveis repercussões sociais — só pode realizar-se atendendo às capacidades intelectuais dos indivíduos, sejam estas avaliadas de modo estrito pelo quociente intelectual ou se leve em conta de alguma forma o todo da “personalidade”. (PEREIRA, 1963, p. 22)

Com a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Estado brasileiro procurou estabelecer o produtivismo como ideologia predominante na educação brasileira através da organização da pedagogia tecnicista como pedagogia oficial e procurou implantá-la nas escolas de todo o país. Essa pedagogia estava associada às ideias de organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo⁶), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo⁷) (SAVIANI, 2007). Com a lenta e gradual abertura que levou à Nova República, houve uma flexibilização das ideias vinculadas a essa pedagogia de modo que ela conseguiu se manter hegemônica mesmo com as críticas recebidas ao longo da década de 1980. Posteriormente, com o desenvolvimento do neoliberalismo, a tendência tecnicista ganhou nova força, tendo o intuito de ser um instrumento para que a educação supra as novas demandas de mão de obra do mercado. Sobre essas questões trataremos no próximo capítulo.

Na década de 1970, a tendência crítico-reprodutivista (SAVIANI, 1992) procurou fazer a

6 Formas de organização do modo de produção capitalista que dividem ou fracionam o trabalho. Resultando na fragmentação do conhecimento dos trabalhadores sobre aquelas atividades. Essas “[...] relações de trabalho são caracterizadas pela execução de tarefas cada vez mais mecanizadas e fragmentadas, com o objetivo de buscar economia de tempo e o máximo de produtividade. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, ou seja, os instrumentos de trabalho estavam disponíveis em função do trabalhador e este dispunha deles conforme suas necessidades, na produção fabril essa relação é invertida (SAVIANI, 2007).” (SILVA, 2017, p. 199)

7 “[...] teoria psicológica derivada da concepção empirista, que, por exemplo, tinha como meta a construção de uma “psicologia científica”, livre da introspecção e fundada numa metodologia “materialista”, que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Nessa concepção, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência.” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 2)

crítica à “teoria do capital humano” mostrando a submissão da educação ao sistema capitalista, tornando essa uma aliada para a manutenção e reprodução do sistema dominante. Isso, pois, os crítico-reprodutivistas acreditavam que a educação atuava em favor das classes dominantes, reforçando o ideário alinhado ao capital, normalizando a situação de desigualdade e opressão e resultando em aumento da produção da mais-valia (SAVIANI, 2005).

Inspirada nessas teorias, boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. (SAVIANI, 2007, p. 395)

As teorias crítico-reprodutivistas se concentraram, portanto, na crítica à educação vigente, mas não apresentaram alternativas. Isso levou ao anseio pela busca de novas formas de lidar com a escola e o processo educativo e demonstrou, por consequência, os limites dessas teorias. Saviani (2007) acrescenta, porém, que o fato das teorias crítico-reprodutivistas não apresentarem alternativas para educação não pode ser visto como um limite, uma vez que elas não se propunham como “teorias da educação”, mas sim como “teorias sobre a educação”. “Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.” (SAVIANI, 2007, p. 398).

A partir dos anos 1980 começa a busca por teorias que não apenas fizessem a crítica ao modelo pedagógico vigente, mas que fossem propositivas e organizassem uma nova proposta educativa, uma proposta contra-hegemônica. Ressalta-se “[...] a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2007, p. 402).

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (SAVIANI, 2007, p. 403)

A década de 1980 caracterizou-se como período de abertura democrática e, com isso, foi marcada por contradições ligadas ao caráter transitório do período e, conseqüentemente, do surgimento heterogêneo de propostas (SAVIANI, 2007). Saviani descreve os elementos presentes

no período da seguinte forma:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2007, p. 413)

As propostas pedagógicas contra-hegemônicas que surgiam nesse momento tinham como característica a heterogeneidade e a ambiguidade, abrangiam desde liberais progressistas à anarquistas e, também, a concepção libertadora e a fundamentação marxista. Dessa forma, Saviani (2007) considera adequado denominar o conjunto dessas propostas contra-hegemônicas como pedagogias de esquerda e não como teorias marxistas ou revolucionárias. É sugerido então dividir essas propostas em duas modalidades:

[...] uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar (VASCONCELOS, 1989); e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. (SAVIANI, 2007, p. 414-415)

A primeira modalidade estava próxima principalmente à concepção libertadora de Paulo Freire, que, por sua vez, estava associada à Igreja através da Teologia da Libertação e, também, às ideias libertárias de tradição anarquista. E em relação à conjuntura política estava próxima ao Partido dos Trabalhadores (PT). A segunda modalidade reunia diferentes grupos cuja orientação teórica aproximava-se do marxismo, uns mais próximos ao liberalismo e outros ao comunismo, e encontravam na Revista ANDE seu meio de comunicação e expressão. Na conjuntura política se aproximavam do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), partidos comunistas e, secundariamente, ao PT (SAVIANI, 2007). Sobre as diferentes teorias contra-hegemônicas que surgiram nesse período trataremos de modo mais aprofundado no próximo tópico desse capítulo.

Cabe ressaltar também que, apesar do amplo desenvolvimento de pedagogias críticas e do ambiente favorável durante a década de 1980, as experiências municipais e estaduais de implantação dessas teorias acabaram sendo, de modo geral, frustrantes. Isso se deu pela própria característica de transição e de heterogeneidade do período, assim como pela subsequente ascensão ao poder de governos neoliberais na década de 1990. Esses novos governos se empenharam em

fazer reformas educativas com características consideradas próximas ao neoconservadorismo (SAVIANI, 2007).

4.1.1. Tendências pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil: 1980-1990

Conforme tratamos anteriormente, mesmo com a hegemonia constante das pedagogias alinhadas aos interesses do capital, surgiram diferentes pedagogias críticas no Brasil, especialmente na década de 1980 com o processo de abertura democrática. Entretanto, mesmo não conseguindo conquistar um espaço hegemônico dentro da educação, as pedagogias contra-hegemônicas são um contraponto ao ideário relacionado à “teoria do capital humano” (SAVIANI, 2005).

O movimento operário se desenvolveu a partir de 1890 sob grande influência das ideias socialistas, posteriormente, nas duas primeiras décadas do século XX, a principal influência era a anarquista e, a partir da década de 1920, com a revolução soviética, a influência comunista. O partido comunista foi fundado em 1922 e juntamente com os anarquistas divulgavam as realizações no campo da educação da União Soviética. Saviani destaca que:

No que se refere à educação, o PCB se posicionou em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a freqüência (sic) às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. Também se dedicou à educação política e formação de quadros. Mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica (SAVIANI, 2005, p. 24).

A preocupação principal do partido comunista era conseguir construir um ambiente que favorecesse as transformações que futuramente possibilitassem a realização da revolução no Brasil. Com isso, o partido aderiu à revolução democrático-burguesa de 1930, entendendo essa como uma etapa necessária para a futura revolução socialista. Provavelmente, por isso não desenvolveram uma concepção pedagógica claramente alinhada com as ideias de esquerda. Nesse contexto, a tendência pedagógica mais adequada à transformação pretendida era a da escola nova, sendo que era considerada a mais avançada em termos pedagógicos para a época (SAVIANI, 2005).

Com o início do Estado Novo, não havia espaço para o desenvolvimento das pedagogias críticas dentro da educação brasileira e, posteriormente, com a redemocratização, o campo educacional ficou polarizado entre os escolanovistas e os educadores católicos na discussão em torno da LDB. Já na década de 1960, surge a pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire, em que passam a ser considerados dentro do processo educativo o contexto social e os problemas

enfrentados pelos alunos, tendo o intuito de problematizá-los e a partir da sua compreensão gerar uma nova prática político-social (SAVIANI, 2005).

Na década de 1970, as concepções críticas se encarregaram de analisar e criticar a tendência tecnicista e a “teoria do capital humano”, e apontavam o papel da escola em reproduzir as relações da sociedade capitalista, eram os chamados crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1992, 2007). E a partir dos anos 1980 passam a se desenvolver diferentes teorias contra-hegemônicas, as quais Saviani (2007) descreve como pedagogias de esquerda, pois havia uma heterogeneidade dentro das propostas por elas elaboradas. Como descrevemos anteriormente, Saviani (2007) divide essas propostas em dois grupos: o primeiro centrado nos saberes populares e na autonomia de suas organizações, ficando de certa forma mais distante da educação escolar e o segundo pautava a importância da educação escolar, reforçando a necessidade do acesso à educação e ao conhecimento sistematizado pelas camadas populares. Os diferentes grupos se esforçaram, então, em elaborar propostas teórico-pedagógicas alinhadas a uma prática educativa transformadora (SAVIANI, 2007).

A primeira linha descrita por Saviani (2007) engloba as pedagogias da “educação popular”, sendo essas inspiradas na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Estavam diretamente ligadas aos movimentos populares e propunham uma educação do povo para o povo, pelo povo e com o povo em contraposição à educação das elites, para as elites e para o povo, mas contra o povo. Nessa teoria, a categoria “classe” é substituída por “povo” e a autonomia popular é compreendida como uma virtude intrínseca aos homens do povo, desconsiderando de certa forma os determinantes histórico-políticos. Valorizavam a educação dentro dos movimentos populares, fora das instituições escolares e do Estado, mas adentraram essas esferas quando partidos de esquerda, em especial o PT, assumiram o governo de algumas prefeituras (SAVIANI, 2007).

A segunda descreve as chamadas “pedagogias da prática”, que tinha proximidade com a primeira tendência, mas assumiam uma visão libertária ligada aos princípios anarquistas e utilizavam o conceito “classe”. Em 1958 é publicado o artigo “Esboço para uma pedagogia da prática” de Oder José dos Santos, onde o autor ressalta a importância do saber gerado na prática social dentro do processo de ensino e afirma que esse saber é relegado pela escola (SAVIANI, 2007). Questionamentos como “Educação para quê?” e “A favor de quem?” auxiliam no processo de organização das finalidades, dos conteúdos, métodos e processos na instituição escolar de acordo com os interesses de classe. Admite-se, portanto, que o ato pedagógico é um ato político e

cabe ao professor direcionar esse processo. Em outro artigo, Oder José dos Santos defende que professores e alunos rompam com o processo de transmissão-assimilação predominantes nas escolas e passem a se organizar em torno de novas relações sociais, trabalhando como “produtores associados”. Dessa forma, a escola passaria a ser um centro de produção e distribuição de conhecimentos ligados aos reais interesses das classes oprimidas. Saviani (2007) ainda destaca que os autores Miguel Gonzales Arroyo e Maurício Tragtenberg também adotaram essa perspectiva publicando trabalhos sobre essa pedagogia.

Também dentro do segundo grupo de ideias pedagógicas contra-hegemônicas descrito por Saviani (2007) encontra-se a teoria formulada por José Carlos Libâneo. Chamada de pedagogia crítico-social dos conteúdos, foi apresentada no livro *Democratização da Escola Pública* de 1985. Essa pedagogia foi inspirada na obra de Georges Snyders na qual se afirma a “primazia dos conteúdos” como critério para diferenciar as pedagogias de esquerda ou progressistas das pedagogias conservadoras ou liberais. Com sua tese de doutorado, Libâneo aprofunda os fundamentos pedagógicos de sua teoria a partir dos trabalhos de diferentes autores: Snyders, Manacorda, Suchodolski, Schmied-Kowarzik, Leontiev, Klingberg, Danilov, Skatrin, Luria, Vigotski e Petrovsky, aprofundando sua base no marxismo e se diferenciando de outros autores que acabaram, ao longo dos anos 1990, mais próximos ao liberalismo que dominou as reformas educacionais da época. A pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que o papel principal da escola é difundir os conteúdos clássicos produzidos pela humanidade de forma interligada à realidade social vivenciada pelos alunos. Cabe ao professor estabelecer a ligação e organização desses conteúdos com a realidade e experiência dos alunos, auxiliando-os a ultrapassar os limites dessa visão. Os métodos a serem utilizados estão, portanto, subordinados a esse objetivo, devendo auxiliar esse processo de acesso aos conhecimentos. Aos alunos cabe expressar suas vivências e experiências para que o professor possa, então, auxiliá-los a interpretar, compreender e superar a visão imediata (parcial e confusa), possibilitando um entendimento mais aprofundado, claro e unificado. Dessa forma, o objetivo é estabelecer a relação entre os conteúdos e as realidades sociais de forma a “[...] colocar a educação a serviço da transformação social.” (SAVIANI, 2007, p. 420).

Também dentro do segundo grupo de ideias pedagógicas contra-hegemônicas, descrito por Saviani (2007), desenvolve-se a pedagogia histórico-crítica a partir das discussões e dos trabalhos elaborados no período da primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP (1979) organizados pelo próprio Dermeval Saviani. Sendo essa a teoria pedagógica cujos fundamentos

teórico-metodológicos orientam esta dissertação, sua análise mais aprofundada foi apresentada no capítulo anterior.

4.2. Educação Alimentar e Nutricional (EAN): acesso à alimentação (socio-econômico/consumidor) 1970-1990

Esse novo período de desenvolvimento da EAN é marcado pela mudança do binômio alimentação-educação para alimentação-renda. Se ao longo da década de 1950 e 1960 já começavam a surgir programas de distribuição de alimentos e suplementação alimentar, os novos estudos epidemiológicos que mostravam as precárias condições de vida e saúde da população fortaleceram ainda mais esse tipo de iniciativa (VASCONCELOS, 2005). Um dos principais estudos epidemiológicos desse período (Estudo Nacional de Despesas Familiares – ENDEF 74/75) mostrava em seus dados que

[...] 67,0% da população apresentava um consumo energético inferior às necessidades nutricionais mínimas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Como consequência (sic), 46,1% dos menores de cinco anos, 24,3% dos adultos e idosos brasileiros do sexo masculino e 26,4% do feminino apresentavam desnutrição energético-protéica. (VASCONCELOS, 2005, p.444)

Após os primeiros anos da ditadura, período no qual houve um desmonte das políticas sociais ocorrendo apenas ações pontuais, o início da década de 1970 apresentou uma maior estabilidade econômica que propiciou o retorno gradual dessas políticas. Foi também uma tentativa do governo de atenuar os conflitos e desarticular a organização de movimentos de resistência, somada a pressão de agências internacionais por políticas de controle da fome, desnutrição e doenças carenciais. Havia a preocupação de que os conflitos gerados com a população devido a repressão do governo gerassem instabilidade e colocassem em risco a manutenção da estrutura social vigente (PADRÃO, 2014). Tendo em vista o período da Guerra Fria era importante para os países centrais do sistema capitalista exercerem controle e influência sob os países periféricos e isso se dava também através da organização de políticas sociais. Padrão (2014, p. 81) ainda acrescenta que, “[...] ao mesmo tempo em que se ampliavam ações sociais públicas, os militares impulsionavam o crescimento do atendimento à saúde, a previdência e a educação privadas, constituindo um sistema dual de acesso [...]” e contribuindo para com a permanência da desigualdade. A preocupação não era afinal com a saúde e bem-estar da população em geral, mas sim, em ter medidas compensatórias suficientes para conter as revoltas e movimentos sociais que as gritantes desigualdades poderiam causar.

A pressão internacional pela organização de políticas sociais vinha de diversas agências,

entre elas OMS, FAO e UNICEF. Essas passaram a defender que houvesse um planejamento nutricional junto ao plano econômico dos países periféricos (VASCONCELOS, 2005). Com isso, no Brasil, são elaborados os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), que uniam o plano econômico às políticas sociais. É criado, nesse momento, através da Lei nº 5829 de 30 de Novembro de 1972, o Instituto Nacional de Nutrição (INAN), autarquia do Ministério da Saúde, que tinha como função “[...] assistir o governo na formulação da política nacional de alimentação e nutrição; propor o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), promover e fiscalizar a sua execução e avaliar os resultados; e estimular pesquisa científica de apoio.” (SILVA, 1995, p. 89-90) e é extinta a antecessora CNA. O INAN cria, então, o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) que estava associado ao PND e em suas diferentes versões durou até 1984.

Os profissionais chamados para compor e desenvolver o novo órgão responsável pelas políticas de alimentação e nutrição eram alinhados a um paradigma “técnico”, supostamente neutro, em contraposição ao grupo anterior, ligado à CNA, que era tido como orientado por um paradigma “social”. Esses profissionais deveriam propor programas a partir dos fatores clínicos e biológicos, deixando de lado a influência de fatores sociais (PADRÃO, 2014). L´abbate (1989) destaca que na realidade também não haveria outra opção para compor o novo órgão, uma vez que com o exílio de Josué de Castro os demais profissionais da chamada “vertente social” também se retiraram do cenário nacional.

A primeira gestão do INAN iniciou-se sob o slogan “Nutrição e Desenvolvimento” com uma grande campanha publicitária que incluía um folheto em diversos idiomas através do qual o INAN se comprometia em acabar com a desnutrição no país e fazia propaganda de seus programas, apesar disso dos programas anunciados apenas dois de fato vigoraram. Sendo assim, o saldo dessa gestão foi muito mais reforçar a ideia de cuidado através de propagandas do que de fato organizar ações. Essa primeira gestão durou apenas dois anos e acabou sendo afastada devido a denúncias de má utilização do dinheiro público (L´ABBATE, 1989).

A gestão seguinte, iniciada em 1974, se depara com um contexto econômico desfavorável, o “milagre econômico” não havia beneficiado grande parte da população e o governo temia uma revolta popular. Com o intuito de demonstrar preocupação com a saúde e evitar ações “subversivas” por parte da população, o governo, através da nova gestão do INAN, inicia de fato as ações do PRONAN. As ações deveriam se pautar principalmente na suplementação alimentar

de populações de risco (gestantes, lactentes, crianças e trabalhadores de baixa renda), incentivo à produção de alimentos pelo pequeno produtor rural, ações de combate às carências nutricionais e apoio à pesquisa científica (L'ABBATE, 1989; VASCONCELOS, 2005). Padrão (2014) pontua que as ações visando a modernização do sistema de produção de alimentos por parte dos pequenos produtores, com objetivo de aumentar a produção de alimentos in natura para consumo interno, se mostrou inviável, pois dependia de grandes mudanças na estrutura agrária e que não atendiam aos interesses dos grandes proprietários de terra ligados à monocultura para o mercado externo.

Desde o início, a gestão do INAN reconhecia em seus discursos e propagandas oficiais a importância do fator renda no estado nutricional da população, conforme vemos nos trechos a seguir:

Anunciando a nova abordagem que se pretende dar à política de alimentação, Bertoldo Arruda, Presidente do INAN, por ocasião da inauguração da VII Jornada de Nutrição, realizada em Recife, afirma que as ações propostas pelo || PRONAN justificam-se: “a partir do princípio de que a melhoria das condições nutricionais de uma população depende da redução dos custos da produção e comercialização de alimentos básicos e da melhor distribuição de renda [...]”. Para Arruda, a “política eficaz de alimentação e nutrição” deve orientar-se para o estabelecimento de uma estratégia multissetorial” visando à compreensão dos problemas nutricionais como “problemas essencialmente ecológicos”. Isso significa: “[...] um sólido e estreito comprometimento com os interesses relacionados às três macrovariáveis intervenientes na problemática em foco: a disponibilidade de alimentos, o poder aquisitivo e o quadro demográfico e sanitário da população”. (L'ABBATE, 1989, p. 14)

A gestão do INAN assumia um discurso “técnico e neutro”, reconhecendo a partir desse paradigma questões relacionadas aos problemas de saúde e nutrição da população e propondo ações para sua resolução. L'abbate (1989, p. 16) coloca que “[...] as explicações para os problemas nutricionais são buscadas na distribuição de renda e na política econômica agrícola, fundamentadas em dados fidedignos, constituindo um todo bem articulado, dentro da visão da nutrição como problema ecológico”. Apesar disso, o discurso assumido não corresponde ao que ocorre na prática. Havia um alinhamento entre os profissionais “técnicos” do INAN e a crescente indústria de alimentos nacional. Essa indústria inclusive apresentou grande expansão durante esse período, se beneficiando com o “mercado” de políticas públicas de alimentação e nutrição pautado na distribuição de alimentos e suplementação alimentar em detrimento das demais políticas, como distribuição de renda e transformação do modelo de produção agrícola (VASCONCELOS, 2005; L'ABBATE, 1989). Ao mesmo tempo, a indústria de alimentos financiava pesquisas, laboratórios, encontros, congressos e sociedades profissionais ligadas aos profissionais “técnicos”.

É importante salientar, que desde os anos 1970, a formulação das políticas de

alimentação é permeada por uma disputa entre o consumo de alimentos in natura, indicados para a suplementação alimentar, e os alimentos industrializados, cuja indústria exerce pressão para que seus produtos sejam favorecidos. Essa disputa se acirra quando os alimentos industrializados são muitas vezes beneficiados, por exemplo, pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, bem como na distribuição de leite em pó industrializado nos serviços públicos, iniciativa que contribuiu de forma determinante com os indicadores do desmame precoce [...]. (PADRÃO, 2014, p. 83)

Com isso, houve uma mudança de perspectiva nas discussões e pesquisas que haviam iniciado na década de 1940 (L'ABBATE, 1989). Essa mudança visava trazer fundamento e enfatizar que a solução para a fome e desnutrição estava, principalmente, nos programas de distribuição de alimentos e suplementação. Essa nova ênfase buscava cumprir um objetivo duplo, de demonstrar cuidado com os mais pobres e ao mesmo tempo agradar à indústria que produzia os alimentos e suplementos comprados e distribuídos pelo governo. Essas ações eram colocadas como temporárias, uma vez que não resolviam o problema da desigualdade social ou da distribuição de renda, mas apenas mitigavam o problema. Sobre esse novo planejamento do governo L'abbate (1989, p. 11) coloca que

[...] enquanto se aguardam as “transformações” que irão resultar na “melhor distribuição de renda”, única maneira, segundo os próprios textos oficiais, de resolver o problema da desnutrição no País, o Estado está fazendo alguma coisa, em suma, está cuidando dos mais pobres, impedindo que morram de fome. Em contrapartida, a distribuição mais equitativa da renda vai sendo postergada para o futuro, suspeita-se um futuro longínquo, em razão da conjuntura atual de crise que o País atravessa, que reproduz internamente, através de sintomas como inflação e desemprego, as contradições do capitalismo ao nível internacional.

Entre os principais programas desenvolvidos no âmbito do PRONAN estão o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT) (SILVA, 1995; VASCONCELOS, 2005). Silva (1995) cita outros programas e ações de alimentação e nutrição desenvolvidos sob a égide do PRONAN:

Dos programas que integraram o Pronan, seis ficaram sob o comando do Inan: Nutrição em Saúde, Abastecimento de Alimentos em Áreas de Baixa Renda, Racionalização da Produção de Alimentos Básicos, Incentivo ao Aleitamento Materno, Combate às Carências Nutricionais Específicas e Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. Ficaram a cargo de outros Ministérios, escapando ao controle do Inan, os programas de Complementação Alimentar, Alimentação do Trabalhador, Alimentação Escolar e dos Irmãos do Escolar, Leite para Crianças Carentes e Programa de Alimentação Popular. (SILVA, 1995, p. 90)

Fica clara a mudança de foco dentro das políticas de alimentação e nutrição se voltando aos programas de visavam a circulação do “alimento-mercadoria”, sendo que as políticas de EAN ficam em segundo plano e se restringem, em grande parte, à elaboração de folhetos e campanhas educativas pontuais (BOOG, 1997).

Durante esse período, o programa de alimentação escolar é um dos maiores exemplos da simbiose que ocorre entre as políticas de alimentação e nutrição e a indústria. Devido a sua grande abrangência e demanda contínua por alimentos, a indústria conseguiu um mercado lucrativo e garantido junto ao governo que comprava seus produtos para repassar às escolas. L'abbate (1989) destaca que, no ano de 1979, três indústrias eram responsáveis por fornecer 67% dos alimentos adquiridos para a merenda, sendo esses principalmente alimentos formulados, em detrimento, portanto, dos alimentos in natura advindos, majoritariamente, dos pequenos agricultores. Além do programa de alimentação escolar, a indústria também se beneficiou com o PAT, fornecendo alimentos formulados aos trabalhadores, além dos programas voltados a distribuição de leite em pó e outros alimentos formulados para famílias de baixa renda (L'ABBATE, 1989). E mais do que lucrar com as parcerias com os programas governamentais, as indústrias ainda desenvolveram uma nova clientela, uma vez que a população adquiria o hábito de consumir os alimentos industrializados durante a vigência dos programas e, ao final desses, poderiam continuar adquirindo os mesmos por compra direta.

Podemos notar que, por mais que as políticas destacassem o fornecimento de alimentos in natura e apoio aos pequenos agricultores, as grandes indústrias de alimentos foram as verdadeiras beneficiárias dos programas de alimentação e nutrição. Os programas que previam a distribuição de alimentos in natura sofreram com falta e corte de verbas, inconstância na distribuição e atrasos que acabavam ocasionando a deterioração dos produtos adquiridos pelo governo. Como exemplo dessas questões L'abbate (1989, p. 32) coloca que:

[...] o PROAB, projeto que nos parece de grande importância na medida em que procura influir diretamente na comercialização de produtos alimentares básicos à população de baixa renda, esbarra, no seu desempenho, com os problemas comuns aos demais programas, sobretudo a dificuldade de manter as verbas programadas, fato que depende em última instância de decisões de nível político. Para a população beneficiária, acaba se transformando num tipo de ajuda alimentar que, além de não cobrir nem 20% da quantidade de alimentos necessários para matar a fome, constitui uma suplementação que não é constante e sistemática, quando são contínuas as necessidades diárias que todo ser humano tem em relação ao consumo de alimentos.

Segundo Silva (1995), o Brasil investiu no período entre 1978 a 1993 cerca de US\$8 bilhões em programas de alimentação e nutrição e, ao longo desse período, 95% desse valor foi investido nos programas de suplementação alimentar associados à indústria de alimentos. Um dos únicos programas desse período com maior enfoque em EAN foi o Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (PNIAM):

Iniciado em 1981 com apoio da Unicef é precedido de um amplo estudo de referência em São Paulo e Recife, o Pniam propunha-se a estimular o aleitamento materno mediante promoção de sua valorização social, difusão de conhecimentos sobre práticas de amamentação e orientação às instituições prestadoras de serviços de saúde na assistência à nutriz. Após considerável repercussão inicial, o Pniam perdeu impulso com sua subordinação ao Programa de Ações Integradas da Saúde da Mulher e da Criança (Paismc) em 1983. A partir de 1985, o programa diminuiu progressivamente de intensidade. (SILVA, 1995, p. 93)

O PNAIN é retomado posteriormente nos anos 1990 como parte da Iniciativa Hospital Amigo da Criança, mantendo a parceria com a UNICEF e tendo como objetivo principal o incentivo ao aleitamento materno. Mas mesmo no curto período de atuação na década de 80, Silva (1995) aponta impactos positivos das ações realizadas pelo programa:

- aumento do número de mães praticando aleitamento natural, misto ou exclusivo, em diferentes níveis de renda, inclusive entre as que trabalham fora do lar;
- maior aconselhamento e oferta de treinamento para aleitamento natural nos serviços de puericultura;
- maior apoio de pediatras e da enfermagem ao aleitamento natural;
- diminuição do assédio aos pediatras, por parte das empresas produtoras de substitutivos do leite materno. (SILVA, 1995, p. 103)

Ainda assim, cabe destacar as dificuldades em avaliar os resultados das políticas e programas de alimentação e nutrição desenvolvidos durante esse período. Silva (1995) destaca que os dados oficiais apresentam apenas os números totais de cobertura, quantidade de alimentos e suplementos distribuídos e os custos, mas devido à demora para liberação dos recursos e com a inflação acentuada da época é difícil saber o investimento real e tentar avaliar possíveis impactos. Além disso, existiam programas diferentes que atendiam a mesma população e devido à falta de articulação entre as ações, novamente, é difícil analisar os resultados obtidos individualmente pelas diferentes ações desenvolvidas. O que podemos observar é a existência desarticulada de diferentes políticas e programas com um baixo controle do seu desenvolvimento e dos resultados, isso dificulta o controle e análise do real impacto que essas políticas tiveram, dificultando também a avaliação da necessidade de continuidade, transformação ou extinção dos mesmos. Vasconcelos (2005) destaca que, também nesse período, as políticas e programas desenvolvidos tinham um caráter clientelista (político-eleitoral), paternalista e populista e visavam a obtenção de apoio por parte da população à ditadura militar.

Tendo em vista essas ressalvas, diferentes autores (MONTEIRO *et al.*, 1993; SILVA, 1995; VASCONCELOS, 2005) destacam que nesse período houve uma melhora no estado nutricional infantil caracterizado pela diminuição da prevalência de desnutrição, sem alteração nos níveis de obesidade, e também a população adulta apresentou menores taxas de desnutrição, mas ao mesmo

tempo houve um aumento nas taxas de obesidade. Esses dados são decorrentes da análise da Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição de 1989 (PNSN) em comparação com os dados do Estudo Nacional de Despesas Familiares (ENDEF) de 1974 e 1975 e podem ser observados a seguir nas tabelas apresentadas pela PNSN (IBGE, 1989):

Tabela 1 - Prevalência de desnutrição em crianças menores de 5 anos em dois inquéritos nacionais ENDEF (1974) e PNSN (1989) - Classificação de Gómez – Peso/Idade

REGIÃO	TODAS AS FORMAS			FORMAS MODERADAS E GRAVES		
	ENDEF – 1974	PSSN - 1989	VARIAÇÃO %	ENDEF – 1974	PSSN – 1989	VARIAÇÃO %
NORDESTE	56,4	46,0	-18,7	21,2	9,6	-54,7
SUL+SUDESTE	38,6	20,6	-46,6	8,8	2,4	-70,7
NORTE+CENTRO-OESTE	49,5	31,3	-36,8	15,5	4,0	-74,2
BRASIL	46,1	30,7	-33,4	13,6	5,1	-62,5

Tabela 2 - Prevalência (%) de baixo peso, sobrepeso e obesidade na população adulta e idosa segundo o Índice de Massa Corporal por sexo em dois estudos nacionais: ENDEF (1974) e PNSN (1989)

SEXO	BRASIL			
	BAIXO PESO < 20	NORMAIS 20,1 – 24,9	SOBREPESO 25 – 29,9	OBESIDADE > 30
HOMENS				
ENDEF	24,3	59	14,3	2,4
PNSN	15,4	57,2	22,6	4,8
DIFERENCIAL	-36%	-3%	+58%	+100%
MULHERES				
ENDEF	26,4	48,0	18,7	6,9
PNSN	16,5	45,3	26,5	11,7
DIFERENCIAL	-37%	-5,5%	+42%	+70%

Adaptado de IBGE (1989) (IBGE, 1989)

Silva (1995), através da análise dos dados da PNSN, discute algumas limitações nas melhoras apontadas pelos dados, como: a cobertura real dos programas foi menor do que a anunciada oficialmente pelo governo; os indicadores antropométricos tiveram uma melhora mais acentuada nos estratos com maior renda e nas regiões mais desenvolvidas do país; a distribuição de alimentos e suplementos foram mais eficientes nas regiões Sul e Sudeste; a cobertura pelo PNAE foi de 91% no Sudeste e 57% no Nordeste; e a grande maioria das empresas que aderiram ao PAT estava no Sudeste. Isso demonstra que, mesmo com as melhoras apresentadas, as desigualdades regionais foram mantidas. Essas análises são corroboradas por Monteiro (*et al.* 1993, p.89):

[...] entre meados da década de 70 e final da década de 80, houve substancial

progresso no estado nutricional das crianças brasileiras menores de cinco anos. Reduções expressivas na prevalência da desnutrição infantil — entre 50% e 80% — foram observadas em todas as regiões do país e em diferentes estratos econômicos. Evidenciou-se, também, que os grupos populacionais que partiram de prevalências mais elevadas — os que vivem nas regiões Norte e Nordeste e os de menor renda — foram menos beneficiados do que os demais, de modo que os diferenciais regionais e econômicos, já marcantes em 1975, intensificaram-se em 1989.

Além disso, essa melhora nos dados de saúde, segundo diversos estudos (VASCONCELOS, 2005; SILVA, 1995; MONTEIRO *et al.*, 1993; PADRÃO, 2014), pode refletir mudanças em outros aspectos que não necessariamente estão ligados às políticas de alimentação e nutrição. Isso também pode ser reflexo da falta de dados mais precisos para análise do impacto das políticas, conforme citado anteriormente.

O quadro de transição nutricional acabou se caracterizando pelo declínio das taxas de desnutrição, simultaneamente, ao início da tendência de aumento das prevalências de sobrepeso e obesidade. Esta propensão foi observada primeiramente nos segmentos de maior renda, mas rapidamente se estendeu e aumentou nas camadas de baixa renda da classe trabalhadora, acompanhado por mudanças no padrão alimentar. Este cenário nos leva a inferir que os problemas alimentar e nutricional, apesar do dado positivo da diminuição da prevalência da desnutrição, foram apenas deslocados de uma doença para outra, atingindo mais diretamente a classe trabalhadora. (PADRÃO, 2014, p. 94)

Esse cenário envolvia também uma rápida urbanização, acompanhada de crescente industrialização, diminuição da taxa de natalidade, aumento da expectativa de vida e da participação das mulheres no mercado de trabalho. E associados a essas mudanças, outros fatores que também influenciaram na melhora do estado de saúde e nutrição são citados: melhora do saneamento básico, expansão do atendimento primário em saúde, aumento da cobertura vacinal e diminuição dos índices de analfabetismo. (MONTEIRO *et al.*, 1993; PADRÃO, 2014). Segundo Monteiro (*et al.* 1993, p. 92)

[...] as evidências recolhidas indicam ser plausível atribuir aos dois fatores investigados — situação econômica da população e atuação de serviços e programas — um papel positivo na melhoria nutricional registrada entre o início da década de 70 e o final da década de 80. Por outro lado, ganhos econômicos menos expressivos e avanços mais modestos no sentido da universalização da oferta de serviços básicos parecem justificar o menor impacto da melhoria nutricional no Norte e no Nordeste do país, bem como o conseqüente (*sic*) aprofundamento dos diferenciais regionais.

Monteiro (*et al.* 1993, p. 89) ressalta que “O estado nutricional infantil depende basicamente do consumo alimentar e do estado de saúde da criança. Tais fatores, por sua vez, dependem da disponibilidade de alimentos no domicílio, da salubridade do ambiente e da adequação dos cuidados dispensados à criança.”. Para que isso ocorra são necessárias políticas e ações articuladas que envolvam diferentes frentes e mais do que desenvolver as ações, é

fundamental que haja acompanhamento e controle para que se possa verificar os resultados e assim decidir se as políticas vigentes devem ser mantidas, modificadas ou extintas.

O desmonte das políticas Keynesianas de bem estar social⁸ na Europa nos anos 1980 esboçava a nova crise do sistema capitalista, que desencadeou também consequências para os países periféricos, como o Brasil. O aumento da dívida externa brasileira resultou em aumento da inflação, desemprego e, conseqüente, diminuição dos gastos com políticas públicas, gerando descapitalização e desmonte das poucas ações que vigoravam. Esse contexto exacerbou a insatisfação com os governos militares, que com a crescente pressão dos movimentos sociais somada às condições favoráveis a mudanças com a estagnação econômica, levou ao processo de abertura que culminou com o final do período da ditadura (PADRÃO, 2014).

Em meados da década de 1980, com o fim da ditadura militar, o governo da Nova República inicia com um discurso baseado em “[...] justiça social, liberdade política e resgate da dívida social” (VASCONCELOS, 2005, p. 445) buscando se distanciar e diferenciar do período anterior. Vasconcelos (2005) destaca que, nesse sentido, as políticas e ações na área de alimentação e nutrição foram apresentadas como prioridade logo no início do novo governo buscando trazer legitimidade para o projeto de transição democrática (VASCONCELOS (2005). Entretanto, observando as políticas e estratégias elaboradas, vemos que estas seguem as mesmas diretrizes do período da ditadura e o que ocorre é apenas uma atualização do discurso, incluindo termos como “igualdade de direitos”, “universalização” e “cidadania”. Cabe ressaltar que, nesse período, devido à implementação de diferentes planos econômicos em busca de controlar a crise econômica houve um “[...] esvaziamento técnico, financeiro e político dos programas de alimentação e nutrição.” (VASCONCELOS, 2005, p. 446). Dessa forma, ao final da década de 1980, os programas e políticas sociais, entre eles os de alimentação e nutrição, foram esvaziados e, muitos, descontinuados (BARROS; TARTAGLIA, 2003; VASCONCELOS, 2005a).

No contexto da década de 1980 ainda tivemos outras mudanças no cenário mundial. Essas mudanças incluíram a difusão do neoliberalismo⁹, associado aos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra e de Ronald Reagan nos Estados Unidos, e o enfraquecimento dos partidos

⁸ Concepção elaborada por Keynes na década de 1930 visando sanar a crise capitalista de 1929. Atribui aos Estados a responsabilidade pelo planejamento e regulação das atividades econômicas, incentivando o incremento dos gastos públicos e políticas sociais. Com isso, visava a construção do chamado “Estado do Bem-Estar”. (SAVIANI, 2020)

⁹ Modelo econômico que passa a prevalecer a partir da década de 1970 sendo pautado na defesa da propriedade privada, competição, do individualismo, da defesa da liberdade individual e do livre mercado. (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014)

comunistas com o fim da União Soviética e a queda do Muro de Berlim. Durante esse período também foi organizada a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde pela OMS no Canadá, propondo novas políticas de saúde para o mundo. Na conferência foi elaborada a Carta de Ottawa que estabeleceu nova definição de promoção de saúde e a necessidade da criação de políticas visando o desenvolvimento de ambientes saudáveis e fortalecimento das ações comunitárias (PADRÃO, 2014).

No Brasil pós-ditadura foi homologada em 1988 a nova constituição federal, que apresentava em seu texto pontos que estabeleciam direitos sociais e trabalhistas, mesmo que tenha havido derrotas dos movimentos sociais durante a votação na constituinte. Uma das grandes conquistas desse período é a constituição do Sistema Único de Saúde (SUS), que foi organizado através do movimento da reforma sanitária e estabeleceu o direito universal à saúde através desse novo sistema. Nesse mesmo contexto, ocorreu a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição organizada pelo INAN e reconheceu a alimentação como um direito de todos e responsabilidade do Estado.

Nesse mesmo evento, a pobreza e as desigualdades sociais foram apontadas, como já havia ocorrido em contextos históricos anteriores, como resultado da acentuada concentração de renda no país e como a principal causa dos problemas de alimentação e nutrição da população, particularmente, da fome e das carências nutricionais. Nesse sentido, a promoção de empregos com salários adequados e a distribuição de renda foram indicadas como medidas necessárias para reduzir o problema. Todavia, apesar do discurso de prioridade dada à área social, não houve mudanças significativas na política de alimentação e nutrição, que permaneceu atrelada à política econômica e à disponibilidade orçamentária, sendo mantida a maioria dos programas, embora, com uma roupagem diferente. *Continuou a prevalecer a lógica dos programas de caráter compensatório*, focalizados nos segmentos considerados mais vulneráveis, apoiados na avaliação de que o crescimento e a estabilidade econômica, com consequente ampliação do mercado de trabalho e dos salários, alteraria este cenário. (PADRÃO, 2014, p. 90-91, grifos nossos)

A abertura, a nova constituição e os governos civis trouxeram melhorias para a qualidade de vida da população através das discussões e políticas instituídas. Mas ainda assim, essas eram apenas capazes de mitigar a situação social, não acarretando profundas transformações. Não houve um rompimento com o sistema hegemônico e, portanto, as medidas que se efetivaram apenas atenuavam as questões de saúde e alimentação, atendendo e apaziguando as reivindicações dos movimentos sociais e mantendo o desenvolvimento e estrutura do sistema capitalista. Sobre os programas de alimentação e nutrição desse período Padrão (2014, p. 91-92) descreve:

As mudanças verificadas ocorreram, na verdade, na gestão e na operacionalização dos projetos, com ênfase para a descentralização, com um sistema pluralista ou

misto, entendido pela ação compartilhada do Estado, do mercado e da sociedade na provisão de serviços que materializassem direitos. Estas práticas têm se caracterizado pela desobrigação do Estado na garantia de direitos sociais, demonstrada pela participação cada vez maior do setor privado e da sociedade solidária, por meio do trabalho voluntário, da família e da filantropia, como provedores sociais que compartilham com o Estado esta atribuição [...].

Também na década de 1980, desenvolve-se uma visão de nutrição contra-hegemônica, a partir da proposta de educação nutricional crítica de Flávio Valente (VALENTE, 1989). Ele tinha como fundamento os estudos na área de pedagogia elaborados pelo professor Dermeval Saviani (SAVIANI, 1992) e trataremos dessa nova proposta de forma mais aprofundada no próximo tópico desse capítulo. Mas cabe salientar o contraponto trazido nessa proposição de Valente, que deixava de utilizar as categorias ignorância e renda e passava a utilizar a noção de classe social para explicar os problemas relativos à alimentação e nutrição. Ele constatava que, até aquele momento, “[...] nunca havia sido documentada uma efetiva alteração de hábitos e melhora do estado nutricional em decorrência dos programas de educação nutricional.” (LIMA, 2000, p. 24). O objetivo da educação nutricional crítica seria fortalecer as forças sociais que poderiam combater as reais causas da fome, com isso, procura retirar a suposta neutralidade científica e se propõem uma postura ativa e crítica para a prática educativa da EAN.

Vemos que, durante esse período, a discussão em torno da renda ficou mais no debate teórico e na propaganda das políticas e programas de alimentação e nutrição, do que efetivou uma melhora financeira para a população. Por mais que tenha sido reconhecido o papel fundamental da desigualdade econômica no estado de nutrição e saúde da população, as ações se voltaram, principalmente, à distribuição de alimentos e suplementos em detrimento das necessárias mudanças estruturais. Isso mitigou, em partes, o problema nutricional da população, mas a falta de acompanhamento, controle e gestão coordenada dos programas beneficiaram mais as indústrias de alimentos do que de fato provocou mudanças estruturais na qualidade de vida da população. Temos, então, que o papel da EAN ficou restrito a elaboração e distribuição de folhetos educativos e ações pontuais e, sendo assim, houve também poucos estudos e avanços na área durante esse período. Mas, ainda assim, cabe colocar que todas as ações políticas e os programas desenvolvidos guardam em si uma dimensão educativa. Seja através da distribuição de alimentos e suplementos, que criam e modificam hábitos alimentares, ou da mensagem de saúde associada a esses alimentos e suplementos e também da ideia de cuidado com a saúde da população que era passada através desses programas, o que se buscava também era evitar revoltas populares e atenuar o conflito de classes visando a manutenção da hegemonia do capital.

4.2.1. Concepções críticas e contra-hegemônicas da EAN

Na década de 1980, a partir dos estudos elaborados pelo professor Dermeval Saviani, Flávio Valente propôs a educação nutricional crítica. Essa proposição se deu a partir da apresentação de trabalho no III Seminário Latino-Americano de Medicina Social em Ouro Preto-MG em 1984. Nessa proposição, o autor substituíra as categorias ignorância e renda e passava a utilizar a noção de classe social para explicar os problemas relativos à alimentação e nutrição (LIMA, 2000). Ele constatava que a EAN levada de maneira isolada era incapaz de promover alterações nas práticas alimentares e melhorar o estado nutricional da população (VALENTE, 1989). O autor (VALENTE, 1989) também coloca que, de modo geral, a responsabilidade pela resolução dos distúrbios nutricionais é colocada em grande parte na EAN, nos educadores e nos educandos desconsiderando outros fatores. Como contraposição, o objetivo da educação nutricional crítica seria fortalecer as forças sociais que poderiam combater as reais causas da fome e, com isso, procura retirar a suposta neutralidade científica propondo uma postura ativa e crítica.

Analisando as ações de EAN existentes naquele momento, Valente (1989) observava uma predominância de três premissas básicas:

1ª) Fator ignorância: falta de conhecimentos corretos e adequado sobre alimentação e nutrição levariam o indivíduo a não saber aproveitar de forma ótima os recursos alimentares disponíveis. Nessa visão, o indivíduo é o culpado por seu estado nutricional e com isso, a EAN deve educar o indivíduo de forma que ele passe a fazer melhores escolhas alimentares. E mesmo quando outras causas são identificadas, como condições socioeconômicas, elas são deixadas de lado, pois entende-se que não é possível alterá-las.

2ª) Educação tem função social de eliminar as diferenças: aqui a sociedade é vista como harmônica e a educação tem o papel de força homogeneizadora. Assim, segundo as teorias pedagógicas não-críticas, a EAN, fomentando o aprendizado de práticas alimentares adequadas, faz com que o desnutrido aprenda a não passar mais fome e o obeso a não comer tanto, atingindo-se o equilíbrio.

3ª) EAN deve auxiliar o indivíduo a se adaptar a sua realidade: entende-se que EAN deve se valer de métodos educacionais e informações técnicas, mantendo sua neutralidade científica, para auxiliar os indivíduos a melhorarem sua alimentação dentro de suas condições socioeconômicas, se adaptando a sua realidade. Questões políticas são consideradas fora do escopo

da EAN.

Valente (1989) coloca que essas premissas se relacionam também com diferentes tendências pedagógicas, todas dentro das pedagogias não-críticas (tradicional, tecnicista e nova) conforme exposto por Saviani (1992). Com isso, a EAN adere a um discurso ideológico que desvia a atenção das questões estruturais relacionadas aos problemas alimentares e nutricionais, partindo do pressuposto que a sociedade é harmoniosa e os problemas nutricionais são desvios que a educação, por si só, conseguiria solucionar ao educar os sujeitos. Valente (1989) afirma que a EAN assume nesse contexto um discurso que reforça e legitima a estrutura social vigente, ao mesmo tempo em que passa a ideia de cuidado com a população através de ações acríicas e descontextualizadas e ao final, atribui o fracasso das ações e programas aos profissionais ou à população que não se esforçam o suficiente. “Isto faz com que continue recaindo sobre a educação nutricional a responsabilidade de resolver o problema da fome/desnutrição através da mudança do comportamento alimentar de indivíduos” (VALENTE, 1989, p.87).

O autor (VALENTE, 1989) acrescenta que:

Não é de se estranhar, no entanto que estas medidas mais amplas, às quais deveria estar articulada a educação nutricional, não sejam implementadas. É certamente inviável promover uma efetiva redistribuição de renda, garantir empregos para todos, promover uma reforma agrária que funcione, fazer com que o alimento chegue a todos, etc., sem que sejam feitas alterações radicais na organização social da produção. (VALENTE, 1989, p. 87)

No que diz respeito à proposição da educação nutricional crítica, Valente (1989, p. 88-89) destaca que parte de um compromisso político de “[...] colocar nossa produção técnica e científica a serviço do fortalecimento das classes populares [...]”. O autor continua afirmando que, baseando-se na obra de Saviani, não há como definir a priori uma metodologia, pois essa deve ser selecionada durante o processo educativo de forma que esteja em real sintonia com os problemas a serem tratados e os sujeitos envolvidos. Propõem-se assim a enunciar princípios básicos que devem orientar esse processo.

O primeiro princípio diz respeito ao entendimento de que na essência existe igualdade entre os indivíduos e é a estrutura da organização social vigente que gera e perpetua as desigualdades existentes e reais. Assim, o objetivo final da educação nutricional crítica é “[...] fortalecer as forças sociais que possam promover a superação dessa forma de organização social.” (VALENTE, 1989, p. 89). O segundo princípio trata do entendimento da relação dialética entre a educação e o processo social, e sabendo que há limites dentro do ato educativo condicionados pelo processo social mais amplo, deve-se destacar que a práxis educacional influencia como força mediadora

esses mesmos processos, “[...] fortalecendo esse ou aquele pólo na luta de classes.” (VALENTE, 1989, p. 89). O terceiro princípio coloca que a educação nutricional crítica deve propiciar a difusão dos conhecimentos necessários para a transformação da realidade concreta, atendendo e fortalecendo a organização das classes populares na defesa de seus reais interesses (VALENTE, 1989). O quarto princípio esclarece que nenhum processo educativo, por mais crítico que seja, eliminará sozinho as diferenças existentes e que as mudanças sociais dependem de ações políticas, sendo o processo educativo um importante mediador (VALENTE, 1989). Tendo em vista esses princípios e a necessidade de partir dos problemas reais das classes trabalhadoras, Valente (1989) propõem de modo preliminar os seguintes passos metodológicos para a educação nutricional crítica:

- 1) O processo educacional deve ser desenvolvido a partir da problemática concreta, vivida e sentida pelo indivíduo ou coletivo em questão, diagnosticada em conjunto com o educador.
- 2) Apresentação ao indivíduo ou coletivo dos conhecimentos disponíveis sobre o problema em questão e que porventura possam servir de subsídio para a resolução da problemática.
- 3) Processo de discussão sobre os conhecimentos apresentados e sua possível relação com a situação vivenciada, com a esperada apropriação dos conhecimentos considerados necessários à resolução do problema.
- 4) Fase de catarse, onde o indivíduo ou coletivo passa de uma fase desorganizada para uma fase sintética do conhecimento, onde parte do que foi apresentado é culturalmente reconhecido como válido e necessário e, em consequência, é incorporado ao universo de conhecimento do indivíduo ou coletivo.
- 5) Busca da resolução do problema original através de uma práxis qualitativamente alterada pela incorporação dos novos conhecimentos. (VALENTE, 1989, p. 90)

Valente (1989), ainda, reforça a importância do papel do educador nutricional crítico no sentido de fortalecer as forças sociais no combate as causas básicas da fome/desnutrição. Destaca que essa práxis não é neutra e interfere no processo social global, mas que a decisão sobre o que será feito com o conhecimento passado cabe “[...] ao indivíduo ou coletivo que está enfrentando a problemática estudada, se realmente se espera uma transformação efetiva da realidade.” (VALENTE, 1989, p. 91).

Lima (2000) faz a crítica ao trabalho de Valente (1989) e outros autores que seguiram pela linha da então chamada educação nutricional crítica. A autora afirma que por mais que esses autores tenham o mérito de trazer ao debate os fatores histórico-sociais que influenciam a alimentação e nutrição, mudando o enfoque até então predominante sobre os aspectos biológicos e técnicos, esses autores não incorporaram em suas produções a análise histórica do processo de gênese e constituição do campo da nutrição e EAN no Brasil. Com isso, Lima (2000) afirma que

ficam comprometidos os nexos históricos que esses autores pretendem estabelecer, e acrescento que dessa forma fragilizavam a importante relação entre teoria e prática que deve fundamentar a práxis. Por consequência, “[...] nota-se que a educação nutricional ainda era muito mais tratada no plano de atuação como elemento de intervenção e prática profissional, sem a contrapartida da reconstituição empírica e conceitual do processo que a constituiu.” (LIMA, 2000, p. 25).

Essa teoria, baseando-se na PHC, que começou a se desenvolver na década de 1980, não se incorporou nas pesquisas e na produção na área de nutrição e acabou não tendo ampla repercussão ou continuidade na forma como foi inicialmente estruturada. O autor, Flávio Valente, atuou como professor em diversas universidades no Brasil e na Europa dentro das áreas de Nutrição e Saúde Coletiva e foi Secretário Geral da Organização Internacional para o Direito Humano a Alimentação (*FIAN International*), tendo importante atuação dentro da área de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA), tendo publicado artigos, editado periódicos e livros sobre o tema, mas não continuou com o enfoque dentro da EAN e PHC.

4.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1970-1990

Como vimos, a transição para esse período se dá através da mudança do enfoque nas iniciativas e políticas de alimentação e nutrição ao longo das décadas de 1970 até o final dos anos 1980. Se no período anterior havia uma clara valorização do binômio alimentação-educação, agora o destaque estava na relação alimentação-renda. O contínuo desenvolvimento de estudos epidemiológicos evidenciando a influência da pobreza na alimentação, nutrição e saúde da população, tornou inviável aos governantes continuar minimizando o impacto da renda nesses setores. No contexto internacional, com o final da segunda guerra mundial e início do período da Guerra Fria, foram organizados diversos eventos a fim de reorganizar a política mundial, estabelecendo limites e influências entre os países vitoriosos. Dentre as ações, ocorreram encontros que culminaram no estabelecimento de recomendações internacionais para solução de problemas sociais, como a fome e desnutrição. Nesse âmbito foram organizados no Brasil, com assistência da FAO e OMS e forte influência dos Estados Unidos, desde a década de 1950, programas de distribuição de alimentos e suplementos alimentares às populações vulneráveis (principalmente público materno-infantil) e são essas ações que irão se destacar e ampliar durante o período em análise.

Vasconcelos (2005) destaca que a ampliação do público abrangido pelas políticas de alimentação e nutrição auxiliava na manutenção da ideia de cuidado do governo com a saúde da população e, com isso, atenuava os conflitos que surgiam com o desenvolvimento de movimentos sociais e revoltas populares. Ao mesmo tempo, os programas desenvolvidos, muitos em parceria com instituições internacionais, tornavam-se fontes para o escoamento de mercadorias, criando um mercado consumidor fiel através das parcerias estabelecidas entre empresas e governo.

Muitos dos alimentos distribuídos eram industrializados, desenvolvidos durante o período da segunda guerra mundial e que agora necessitavam de um novo mercado consumidor. Dessa forma, tendo em vista o alvo no público materno-infantil, era possível desenvolver desde a infância hábitos alimentares de acordo com o interesse do capital. Além da distribuição dos alimentos era realizada uma campanha educativa, através da entrega de materiais informativos sobre o valor nutricional daqueles alimentos e como inseri-los na rotina. O enfoque nos alimentos industrializados obtinha maior adesão devido à praticidade e palatabilidade (ricos em açúcares, sal, gordura e aditivos alimentares) dos produtos, o que ocorria em detrimento do consumo de alimentos in natura e produtos regionais.

No caso do Brasil, em particular, esta política de cooperação acarretou a institucionalização, em 1955, de um dos principais programas de alimentação em funcionamento no país, a Campanha Nacional de Merenda Escolar, único programa que permaneceu se expandindo até os dias de hoje, como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), vinculado ao Ministério da Educação. Entretanto, a intenção de escoar a produção excedente daqueles países, que hegemonizavam a política econômica no mundo capitalista, também, teria como perspectiva a tentativa de padronizar hábitos e práticas alimentares de acordo com os interesses de acumulação do capital, abrindo caminho para futuros programas de ajuda alimentar com evidentes conotações econômicas. (PADRÃO, 2014, p. 72)

A crescente industrialização e migração das populações do campo para as cidades, também exerciam uma pressão que ressaltava a necessidade de medidas apaziguadoras. Contudo, com as crescentes tensões no cenário político econômico nacional e em meio ao cenário mundial da guerra fria, ocorreu em 1964 o golpe que instituiu o período da ditadura militar no Brasil. Com o aparato repressivo e a crise econômica vigente, as políticas sociais tiveram uma atuação pouco significativa ou mesmo estagnaram durante o início da década de 1970, ficando as políticas de alimentação e nutrição restritas a ações de caráter compensatório e pontual.

Passado o primeiro impacto e o país voltando a crescer, a burguesia se sentiu plenamente recompensada e incentivada a incrementar seus investimentos com capital internacional, que estava à procura desses mercados. Neste novo cenário, a implantação de políticas sociais passou a ser necessária na tentativa de atenuar conflitos e desarticular os movimentos de resistência que poderiam desestabilizar

o poder instituído, além da pressão exercida pelo capital internacional. Pressões políticas poderiam criar instabilidade e colocar em risco as relações sociais de produção que garantiam o processo de acumulação, que não poderia ser mantido exclusivamente e indefinidamente somente através da repressão. (PADRÃO, 2014, p. 81)

Nesse processo, o SAPS foi extinto em 1964 e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) é criado em 1972. O INAN organizou os programas e ações na área de suplementação alimentar mantendo o enfoque nos grupos específicos (gestantes, nutrizes, crianças, escolares e trabalhadores de baixa renda) e instituiu também programas de racionalização do sistema de produção e comercialização de alimentos e diversas medidas de combate às carências nutricionais através do enriquecimento de alimentos (VASCONCELOS, 2005, PADRÃO, 2014). Esses programas foram instituídos devido a cobrança de instituições internacionais para que houvesse um planejamento nutricional junto ao plano econômico dos países periféricos (VASCONCELOS, 2005). E com isso, no Brasil são elaborados os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) que nortearam a elaboração do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) pelo INAN. As ações mantiveram a valorização da suplementação e distribuição de alimentos aos grupos específicos e com isso fica clara a diminuição da presença da EAN nas políticas desse período. As ações de EAN se restringiram à distribuição de material informativo sobre o valor nutricional dos alimentos e como incluí-los na rotina, ou seja, a manutenção das ações que vinham sendo implementadas desde a década de 1950.

Para organizar as políticas através do INAN foi selecionado um quadro de profissionais alinhados ao paradigma técnico que teriam, supostamente, uma atuação neutra e eficiente, sendo o slogan das campanhas “Nutrição é Desenvolvimento”. Mas coexistia com o discurso das políticas de nutrição um alinhamento entre esses profissionais técnicos do INAN com a elite industrial. E isso acabou criando um “mercado” de políticas públicas que, por trás do discurso bem articulado, atendia aos interesses do capital através da distribuição dos alimentos industrializados nos programas estatais, como o PAT e o PNAE (VASCONCELOS, 2005, L’ABBATE, 1989, PADRÃO, 2014). E ainda vale ressaltar, que ao mesmo tempo em que eram desenvolvidas políticas públicas para atender às demandas da população, o governo militar propiciava as condições para o desenvolvimento e crescimento de instituições privadas de saúde e educação, criando serviços diferentes “para os que podem e os que não podem pagar” (PADRÃO, 2014, p. 81).

Torna-se evidente a mudança de foco dentro das políticas de alimentação e nutrição voltando-se aos programas de suplementação alimentar e distribuição de alimentos. A EAN fica em segundo plano e seu papel se restringe, em grande parte, à elaboração de folhetos e campanhas educativas pontuais (PADRÃO, 2014; BOOG, 1997). Nesse sentido, podemos notar a influência dos fundamentos da pedagogia tecnicista dentro da nutrição, sendo essa a tendência pedagógica hegemônica durante esse período no Brasil (SAVIANI, 1992, 2007). Essa pedagogia caracteriza-se por priorizar os meios (alimentos e suplementos) em detrimento dos sujeitos (nutricionistas e população) e valoriza a “neutralidade científica” e o saber técnico, o que podia ser observado dentro da composição do quadro técnico do INAN, no discurso assumido por esses profissionais e nas políticas elaboradas nesse período. Os técnicos seriam os responsáveis pela elaboração das orientações a serem passadas à população por meio dos materiais informativos e determinariam quais os alimentos deveriam ser ofertados a cada população específica conforme suas necessidades biológicas. Conforme apontado por Saviani (2007), a pedagogia tecnicista tinha como fundamento a teoria do capital humano associada aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, os mesmos que observamos serem valorizados na EAN. Tendo esses ideais como referência, o Estado brasileiro procurou estabelecer o produtivismo como ideologia predominante o que apresentou reflexos tanto na educação como na saúde. Essa pedagogia estava associada às ideias de organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) (SAVIANI, 2007), características marcantes desse período.

Conforme apontamos anteriormente nesse capítulo, o contínuo processo de industrialização no Brasil, associando-se nesse período ao capital internacional, gerou uma crise entre a ideologia política nacionalista e o modelo econômico desnacionalizante que culminou no desenvolvimento do “internacionalismo autoritário em sua vertente militarista.” (SAVIANI, 2007, p. 352). Essa vertente autoritária, dentro do contexto da guerra fria, buscava a manutenção do sistema capitalista preservando o modelo econômico vigente. Essas alterações na organização política necessitavam de respaldo na população e com isso diversas alterações foram feitas de modo a atualizar o discurso educacional no Brasil e a aproximação com a teoria do capital humano e da pedagogia tecnicista cumpriam com essa nova demanda. Conforme colocado por Saviani (2007, p. 381), “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.”. Essas mudanças no paradigma da educação também se refletiram

e influenciaram nas mudanças que observamos nas áreas da saúde, da nutrição e da EAN.

A valorização dos princípios de racionalidade, neutralidade e produtividade são utilizados como justificativa para criação e desenvolvimento dos programas de suplementação alimentar em detrimento das políticas e ações de EAN. Como continuavam a surgir estudos demonstrando a crescente desigualdade social e o impacto da renda na alimentação da população, tornava-se necessário responder a essas demandas. E tendo em vista o paradigma dominante, organizar programas de distribuição de alimentos e suplementos, tendo em vista a dificuldade de acesso da população aos alimentos, parecia cumprir com o objetivo racional de sanar as necessidades nutricionais dos grupos mais vulneráveis. E tendo em vista o entendimento de neutralidade e racionalidade, as políticas e ações de alimentação e nutrição desconsideravam os aspectos culturais, sociais, históricos e simbólicos dos alimentos para cada população oferecendo alimentos que não se adequavam dentro desses parâmetros, mas atendiam as necessidades biológicas.

Nesse contexto, caberia à EAN informar à população sobre os benefícios dos alimentos oferecidos pelos programas e as formas adequadas de utilizá-los. Essas ações também se mantêm dentro da lógica do capital, entendendo o alimento enquanto mercadoria e a população enquanto consumidora, que por não ter renda suficiente, tem negada a possibilidade de escolha dos seus alimentos.

“[...] o ser humano, como ser natural, precisa, no mínimo, suprir alguns requisitos básicos para sua sobrevivência, pois “tal como nos primeiros dias de sua aparição sobre o palco da Terra, o homem tem de consumir a cada dia, tanto antes como no decorrer de seu ato de produção” (MARX, 2013, p. 243) – e tudo isso pelo “simples” fato, retomando o discurso de Engels, de que a sobrevivência física é requisito absoluto para, por exemplo, a existência humana do ser humano. (ANTUNES, 2016, p. 25)

Esse processo perpetua o contínuo crescimento do lucro das indústrias que produzem e comercializam os produtos alimentícios explorando, alienando e desumanizando, em todas as etapas, a classe trabalhadora.

Se, conforme assevera Marx, fortemente, “o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo” (MARX, 2004, p.110), isto implica que o ser humano constrangido pela carência, ou, noutras palavras, humanamente privado do acesso mínimo à humanidade da qual ele mesmo, como ser humano, é produto, produtor e herdeiro, não possui “o sentido”, o cultivo, a formação, às vezes sequer a possibilidade física para a fruição humana do objeto humanamente produzido.

Nesse trecho, Antunes (2016) retoma como, sob a égide da sociedade capitalista, o ser humano torna-se privado dos requisitos mínimos necessários para sua sobrevivência física. Nesse sentido, a fome impacta diretamente na possibilidade de desenvolver-se e viver plenamente dos

seres humanos explorados por esse sistema. Torna-se claro como cobrar ações individuais, a partir de propostas educativas não- críticas para solucionar os problemas nutricionais e de saúde, são mais uma forma de opressão e perpetuação do modo de produção hegemônico.

No interior deste processo “o sentido constringido à carência prática rude também tem apenas um sentido tacanho” (MARX, 2004, p.109), o que implica que o sentido humano coisificado, desumanizado, acaba reduzido à carência mais elementar, rude, física, tanto que para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a

sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que essa atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se (MARX, 2004, p.110).

Desta maneira, sob a humanização desumanizadora do trabalho alienado, a atividade vital dos trabalhadores e trabalhadoras “não é uma livre manifestação da sua vida humana, mas sobretudo comércio das suas forças, uma alienação (um tráfico) ao capital de suas faculdades unilaterais” (MARX e ENGELS, 1976, p.71). (ANTUNES, 2016, p. 93)

A desumanização no âmbito da sociedade capitalista aparece nas diferentes áreas da vida humana. Vemos como, nesse período, a visão de ser humano enquanto instrumento do capital para o desenvolvimento econômico acirra essas questões, refletindo também em questões elementares para a vida humana como a alimentação. A justificativa governamental para o desenvolvimento dessas políticas e iniciativas se dá ao naturalizar o sistema hegemônico, não discutindo-o e ressaltando a necessidade de adaptação da população frente às contradições que são inerentes a esse sistema. E quando pressionados a apresentar soluções que amenizem as inegáveis mazelas da população, buscam por soluções dentro da lógica hegemônica. Conforme apontado do L'abbate (1989, p. 11) as ações governamentais de distribuição de alimentos e suplementos revelavam que:

[...] enquanto se aguardam as “transformações” que irão resultar na “melhor distribuição de renda”, única maneira, segundo os próprios textos oficiais, de resolver o problema da desnutrição no País, o Estado está fazendo alguma coisa, em suma, está cuidando dos mais pobres, impedindo que morram de fome. Em contrapartida, a distribuição mais equitativa da renda vai sendo postergada para o futuro, suspeita-se um futuro longínquo, em razão da conjuntura atual de crise que o País atravessa, que reproduz internamente, através de sintomas como inflação e desemprego, as contradições do capitalismo ao nível internacional.

Por mais que o foco nesse período não sejam as ações de EAN, é importante ressaltar que todas as políticas e ações guardam em si uma dimensão educativa, pois transmitem mensagens que associadas aos ideais que as organizam, impactando na construção de visão de mundo e realidade concreta da população. Nesse período, essas ações buscavam cumprir um duplo objetivo, demonstrar cuidado e preocupação com as populações mais vulneráveis e, ao mesmo tempo, atender às demandas da indústria e do capital internacional e isso se dava pelo estabelecimento de políticas e programas que possibilitavam a compra de alimentos e suplementos industrializados e

sua posterior distribuição para os principais grupos de risco. A aproximação dessas ações com a tendência pedagógica tecnicista também se dá por entender que a educação atua como redentora dos problemas sociais e da marginalidade, nesse caso, apoiando-se nos valores da meritocracia e “seleção social”, conforme expresso por Pereira (1963, p. 22): “A educação mostra-se como um aparelho de seleção social”. Nesse sentido, o Estado daria acesso aos alimentos, à educação e caberia aos indivíduos desenvolverem as habilidades que os fariam prosperar ou não dentro da sociedade de classes. Novamente a adesão a uma tendência pedagógica não-crítica coloca no âmbito individual a responsabilidade por solucionar problemas de carácter estrutural.

Com isso, podemos observar nesse período que a visão de ser humano continua associada aos ideais capitalistas, reduzindo a população enquanto mão de obra da indústria e consumidora de seus produtos, permanecendo os processos de desumanização e alienação discutidos anteriormente. A alimentação deixa de ser entendida como errônea como consequência à ignorância da população e, devido aos estudos que revelaram a influência da desigualdade de renda, passa a ser entendida como insuficiente. Como resposta “racional, neutra e eficiente” à desnutrição desenvolvem-se os programas e políticas de distribuição de alimentos e suplementos, entendendo a nutrição em seu carácter biológico, atendendo às demandas fisiológicas do organismo e desconsiderando as diferentes dimensões associadas à nutrição. E a educação que corrobora com esse cenário valoriza os meios em detrimentos dos sujeitos, aderindo aos princípios de racionalidade, neutralidade, eficiência e produtividade que hegemonizavam o ideário nacional desse período. E a EAN ao restringir-se a divulgar o papel e a importância dos alimentos e suplementos distribuídos e as formas de utilizá-los, secundariza o papel e a relação dos profissionais de saúde e da população no processo educativo.

A melhora nos índices de saúde, demonstrada por pesquisas no final da década de 1980 (IBGE, 1989), não pode ser associada às políticas e ações de alimentação e nutrição desse período. Diversos autores apontaram que, devido à falta de clareza nos dados e de acompanhamento dos programas, dificultou a análise dos possíveis impactos na saúde da população (MONTEIRO et al., 1993; SILVA, 1995; VASCONCELOS, 2005a). Com isso, atribuiu-se a melhora do saneamento básico, expansão do atendimento primário em saúde, aumento da cobertura vacinal e diminuição dos índices de analfabetismo as mudanças vistas no estado de saúde da população (MONTEIRO et al., 1993; PADRÃO, 2014). Mas, além da diminuição da desnutrição, que ocorreu de forma desigual nas diferentes regiões do país, notou-se nas pesquisas o início da tendência de aumento

nos casos de sobrepeso e obesidade, evidenciando um quadro de transição nutricional (IBGE, 1989; PADRÃO, 2014). Isso demonstra como ações baseadas em uma concepção não-crítica, que não considera todas as estruturas interligadas em sua relação dialética, não conseguem propor ou encaminhar soluções efetivas para os problemas da população, nesse caso, transacionando de um problema para outro. E quando muito, conseguindo apenas mitigar ou amenizar os problemas sociais.

Ao longo da década de 1980 ocorreu o desmonte das políticas Keynesianas de bem estar social na Europa que evidenciavam a nova crise do sistema capitalista e teve repercussões também no Brasil. A instabilidade econômica levou os governos militares a restringirem ainda mais os gastos com políticas públicas, levando ao desmonte as poucas ações que vigoraram. Cresceu a insatisfação por parte da população gerando revoltas e movimentos populares que associados à crise econômica levaram ao processo de abertura que culminou no fim do período da ditadura militar. Esse período de abertura democrática se caracterizou pela presença e desenvolvimento de diversos movimentos e ações de esquerda, incluindo as áreas de saúde e educação, mas com a eleição de governos neoliberais a partir dos anos 1990, essas vertentes não se tornaram hegemônicas, ainda assim, essas lutas e reivindicações trouxeram ganhos concretos para qualidade de vida da população.

Mas, mesmo sob a hegemonia do sistema capitalista, das pedagogias não-críticas e das iniciativas e políticas de EAN vinculadas a esse ideário, as ações populares e movimentos sociais de esquerda produziram durante esse período propostas contra-hegemônicas em diversos setores, incluindo as áreas de educação e saúde. Esses movimentos de esquerda, por mais que não tenham conseguido expandir-se a ponto de tornarem-se hegemônicos no cenário nacional, são um importante contraponto e oposição às iniciativas predominantes ligadas ao capital. Como vimos anteriormente, na área de educação cabe ressaltar o papel das teorias crítico-reprodutivistas iniciadas na década de 1970, que por mais que não formulem uma proposta pedagógica, realizaram críticas às teorias pedagógicas hegemônicas e suas análises auxiliaram o trabalho de outros autores que mais adiante propuseram novas tendências pedagógicas alinhadas aos interesses da população. Saviani (2007) propõem chamar essas novas teorias de pedagogias de esquerda, pois elas formam um grupo heterogêneo de propostas e nem todas são propriamente marxistas ou revolucionárias. Esse grupo de teorias procura elaborar propostas educativas transformadoras que atendam aos interesses das camadas populares.

Na área de EAN, destacamos a importância da influência das vertentes de esquerda da educação na formulação inicial de uma proposta crítica por Valente (1989), tendo como base as obras de Saviani. Sua proposição previa substituir as categorias ignorância e renda, até então predominantes, pela noção de classe social, analisando os diversos fatores que influenciam a alimentação e nutrição da população. Valente (1989) apontava que a EAN desenvolvida de maneira isolada e focando em mudanças individuais demonstrava-se incapaz de promover alterações nas práticas alimentares e, por consequência, no estado nutricional da população. A proposta da educação nutricional crítica seria então fortalecer as forças sociais que poderiam combater as reais causas da fome e, com isso, procurava retirar a suposta neutralidade científica propondo uma postura ativa e crítica que auxiliariam a fomentar as transformações sociais necessárias para que seja possível uma melhora efetiva no estado de saúde da população. Como citamos anteriormente:

Não é de se estranhar, no entanto que estas medidas mais amplas, às quais deveria estar articulada a educação nutricional, não sejam implementadas. É certamente inviável promover uma efetiva redistribuição de renda, garantir empregos para todos, promover uma reforma agrária que funcione, fazer com que o alimento chegue a todos, etc. sem que sejam feitas alterações radicais na organização social da produção. (VALENTE, 1989, p. 87)

Vemos como Valente (1989) destaca a importância de considerar os diferentes fatores ligados a estrutura da sociedade no processo de EAN, para que possam ser pensadas ações e fomentadas discussões que de fato auxiliem no processo de transformação da sociedade superando as contradições do sistema atual. Por mais que essas teorias contra-hegemônicas não tenham se tornado dominantes no cenário nacional, acreditamos que são fundamentais como contraponto às iniciativas capitalistas e para o desenvolvimento e fortalecimento das teorias, fundamentos e iniciativas críticas comprometidas com a transformação social e o bem-estar das classes subalternas.

5. Educação Alimentar e Nutricional: análise da relação alimentação, nutrição e educação entre 1990-atualidade

Nesse capítulo abordaremos o terceiro período de desenvolvimento da EAN no Brasil, seguindo com a divisão proposta por Santos (2005), buscando compreender a relação entre as concepções de alimentação, nutrição e educação. Para nossa análise dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte discutimos o período de emergência e hegemonia das novas vertentes das concepções não-críticas de educação a partir do desenvolvimento do neoprodutivismo e as variantes: neoescolanovista, neoconstrutivista e neotecnicista. Na segunda parte apresentamos as iniciativas e políticas desse terceiro período de desenvolvimento da EAN no Brasil, caracterizado pela discussão da alimentação como direito humano e da importância de esclarecer a população sobre seus direitos de cidadania, coexistindo políticas de acesso à renda e de EAN, a partir de meados dos anos 2010 a crise político-econômica fez retroceder os avanços obtidos. E na terceira parte apresentamos as concepções de alimentação, nutrição e educação hegemônicas nesse período, tendo em vista a análise do exposto nos tópicos anteriores do capítulo. Com isso, buscamos compreender o sentido histórico-social apontado pelas políticas e iniciativas de EAN e as concepções presentes nesse período de forma a apresentar seus limites e discutir possibilidades.

5.1. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo: 1990-atualidade

A década de 1990 emerge com a aceleração e disseminação da revolução da informática, valorização da comunicação, máquinas eletrônicas e produção de símbolos, caracterizando a era da “pós-modernidade”. A ciência pós-moderna, segundo Saviani (2007, p. 427), “[...] caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. 16), baseada numa pragmática que comporta diferentes jogos de linguagem”, além disso, segue regida pelos critérios de eficiência e eficácia associados ao behaviorismo. A conjuntura político-econômica do período é regida pelo chamado Consenso de Washington¹⁰, difundindo o neoliberalismo através da diminuição do papel do Estado, abertura econômica, equilíbrio fiscal, diminuição dos gastos públicos, desregulação dos mercados e privatização (SAVIANI, 2007). Friedrich Hayek é

¹⁰ O documento conhecido como Consenso de Washington foi produzido por representantes de países do capitalismo central e efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico que viria a orientar as reformas sociais implementadas pelos governos nos anos 1990. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

apontado como um dos formuladores das ideias neoliberalistas, em um de seus textos é evidente a valorização do indivíduo e do individualismo em detrimento às ações coletivas e de abrangência social:

A tendência moderna ao socialismo não implica apenas um rompimento definitivo com o passado recente, mas com toda a evolução da civilização ocidental. [...] O individualismo tem hoje uma conotação negativa e passou a ser associado ao egoísmo. Mas o individualismo a que nos referimos, em oposição a socialismo e a todas as outras formas de coletivismo, não está necessariamente relacionado a tal acepção. [...] tem como características essenciais o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões, na esfera individual, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais (HAYEK, 2010, p. 39-40 *apud* BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014, p. 19-20)

Dentro desse contexto, as ideias pedagógicas aderem ao discurso do fracasso da administração Estatal e, por consequência, da escola pública, devido à ineficiência do Estado ao gerir os bens públicos. Saviani (2007) destaca a dificuldade de caracterizar de modo geral as ideias pedagógicas presentes nesse período devido às características de descentramento e desconstrução das ideias anteriores. Com isso, coloca que as referências dessas novas ideias se encontram nos movimentos que as antecederam e as denomina a partir de prefixos (neo, pós) somados às nomenclaturas das categorias anteriores, surgem assim: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2007).

É importante destacar o contexto das mudanças ocorridas na pedagogia tecnicista e na formulação original da “teoria do capital humano” ao longo do período entre as décadas de 1970 e 1990. A “teoria do capital humano” surge em meio ao keynesianismo e às políticas de bem-estar social, nesse momento, atua no sentido de preparar as pessoas para o mercado de trabalho, pois este agora exigia trabalhadores com formação mais específica. Com a crise capitalista dos anos 1970 e as mudanças no processo político-econômico, a “teoria do capital humano” se altera, pois, as demandas, antes coletivas, agora passam a ser individualizadas. Ou seja, o enfoque passa a ser nas capacidades e competências individuais que cada pessoa deve adquirir para que consiga se inserir no mercado de trabalho e o papel da escola torna-se, justamente, desenvolver essas habilidades. Nas palavras de Saviani:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos [...]. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano

(SAVIANI, 2005, p. 21).

Essas transformações proporcionaram a manutenção da hegemonia do tecnicismo e da “teoria do capital humano” até a atualidade e fez com que o enfoque da educação se centrasse na produtividade. Esse processo afeta todo o sistema educativo, chegando também à pós-graduação, que passa a ser vista como um instrumento para a empregabilidade e, ainda assim, não consegue garantir emprego para aqueles que a concluem. Essas mudanças dentro do ideário da “teoria do capital humano” fizeram com que o produtivismo predominante na educação brasileira na década de 1970 mantivesse nesse novo período a hegemonia da “teoria do capital humano”, assumindo agora a forma de “neoprodutivismo”. (SAVIANI, 2007).

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2007, p. 431)

As ideias da Escola Nova passam novamente a ser amplamente difundidas, destacando o lema “aprender a aprender”. Saviani (2007, p. 431) ressalta que, nesse cenário, “[...] o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo [...]. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas”. E ao professor não cabe ensinar, mas sim orientar os alunos para que guiem seu próprio processo de aprendizagem. Mas, diferentemente do período de origem da escola nova onde o keynesianismo imperava e o lema “aprender a aprender” significava buscar conhecimento por si mesmo para encontrar seu papel e adaptar-se à sociedade, o atual “aprender a aprender” remete a necessidade de constante adaptação e atualização buscando manter o status de empregabilidade em uma sociedade em que não há espaço para todos. É esse modelo, chamado neoescolanovismo, que passa a organizar as reformas educativas e as bases pedagógicas em diversos países, incluindo o Brasil, a partir dos anos 1990 (SAVIANI, 2007). Essas ideias difundem-se inclusive para fora do ambiente escolar, estando presentes no meio empresarial, em entidades religiosas, sindicatos, ONGs, academias e clubes esportivos sem compromisso com o rigor teórico e conceitual, segundo Saviani (2007, p. 434), “[...] bem a gosto do clima pós-moderno”. Nesse mesmo sentido, Duarte (DUARTE, 2001), falando das transformações no movimento escolanovista, cita o livro “Construir as competências desde a escola” de Philippe Perrenoud um dos autores desse movimento, e coloca que:

Philippe Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, afirma

que “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999, p. 53). Convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às idéias (sic) pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista. Alguns parágrafos mais adiante, nesse mesmo livro, Perrenoud afirma que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (idem, p. 54). Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey. (DUARTE, 2001, p. 35)

O neoconstrutivismo retoma a denominação anterior, baseada na obra de Piaget¹¹ e sua teoria do conhecimento, na qual a ação é entendida como ponto de partida do conhecimento, ou seja, a inteligência constrói os conhecimentos. Entende-se a importância da atividade do aluno na construção da aprendizagem escolar, o que aparece em documentos do MEC na década de 1990 como “[...] atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento.” (SAVIANI, 2007, p. 436). Ocorre a valorização da satisfação do fim prático, em detrimento do processo de construção ou explicação. Duarte (2001, p. 35-36) coloca um trecho de entrevista de Perrenoud à revista Nova Escola onde este afirma:

Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD, 2000 *apud* DUARTE, 2001, p. 35-36)

Pode-se, assim, compreender o vínculo do neoconstrutivismo com outras teorias, entre elas a “pedagogia das competências”. Nessa teoria, há uma desvalorização do papel do professor e valorização das competências, que são entendidas como habilidades que os sujeitos devem adquirir com intuito de conseguirem realizar diferentes operações e adaptarem-se ao meio onde se encontram. “Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências

¹¹ Jean Piaget elaborou a teoria da “Epistemologia genética” a qual serviu como base para o posterior desenvolvimento de concepções pedagógicas escolanovistas, como o construtivismo. “Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto. Do ponto de vista pedagógico, isso significa que as *atividades de maior valor educativo* serão aquelas que promovam esse *processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento*. Nessa perspectiva não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento. Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos.” (DUARTE, 2010, p. 39-40)

afetivo-emocionais”. (SAVIANI, 2007, p. 437). A “pedagogia das competências” está vinculada à “pedagogia do aprender a aprender” e tem por objetivo formar indivíduos capazes de se adaptarem ao meio onde se encontram através de comportamentos flexíveis, ou seja, ajustarem-se a uma sociedade que não garante os meios necessários para a sobrevivência de grande parte dos indivíduos. Duarte (2001) discute quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”. O primeiro afirma que “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências.” (DUARTE, 2001, p. 36). É possível notar a valorização da autonomia do indivíduo no aprendizado em detrimento dos conhecimentos transmitidos por outros, o que também está presente no segundo posicionamento: “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.” (DUARTE, 2001, p. 36). Fica clara a importância dada ao método e ao aluno aprender a adaptar-se às situações e construir seu próprio aprendizado em detrimento de ter acesso aos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade através da relação com o professor. Isso nos leva ao terceiro posicionamento ligado ao lema “aprender a aprender” que afirma “[...] que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança.” (DUARTE, 2001, p. 37). Aqui cabe retomarmos a discussão de Saviani (SAVIANI, 2012) sobre os interesses do aluno empírico e do aluno concreto que abordamos anteriormente. Ao enfatizar a necessidade de atender aos interesses dos alunos, a escola nova se propôs a atender aos interesses imediatos ou empíricos dos alunos, que por terem uma visão sincrética da sociedade, não tem a visão de totalidade e das múltiplas determinações que os envolvem. Por isso, Saviani (2012, p. 12) afirma que

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2012, p. 12)

E o quarto posicionamento valorativo apontado por Duarte (2001, p. 37) diz respeito à afirmação “[...] de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade

em acelerado processo de mudança [...]”. E Duarte cita o autor Vitor da Fonseca que coloca sua visão sobre esse posicionamento:

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (FONSECA, 1998, p. 307, *apud* DUARTE, 2001, p. 38)

Nesse trecho é evidente a ênfase dada à educação como ferramenta de adaptação e empregabilidade frente a cruel realidade de que nessa sociedade não há lugar para todos e cabe aos sujeitos se prepararem para estarem melhor posicionados nessa competição. Sobre isso Duarte (2001) coloca que

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38)

Em relação à mudança do tecnicismo para o neotecnicismo, ressalta-se o deslocamento do controle do processo para o controle dos resultados, surgem assim mecanismos de avaliação do processo educativo que se convertem em instrumentos de política educacional. Essa avaliação tem como guia os princípios de eficiência e produtividade e se dá a partir de exames e provas organizados pelo governo federal, que a partir dos resultados deve realizar a distribuição de verbas para as diferentes instituições (SAVIANI, 2007). Frigotto (2015) também discute como esse processo de transformação das pedagogias não-críticas se dá em meio ao acirramento das condições impostas pelo sistema capitalista e as consequências para a população.

A partir da década de 1980, com o colapso do socialismo real e apropriação privada de um novo salto tecnológico, instaura-se uma regressão social de natureza mais perversa. O que se propala agora é que não é possível integrar a todos no mercado. Salvam-se os que adquirirem o conhecimento, os valores, as atitudes que os tornam empregáveis. Vale dizer que somente sobrevivem os “mais competentes”. Aos economistas espadachins do Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) juntam-se sociólogos, politicólogos, psicólogos, pedagogos etc., para definir quais os conhecimentos, as competências e a qualidade da formação

que o mercado reconhece. Duas estratégias básicas têm sido adotadas pelas organizações e intelectuais- guardiões do sistema capitalista, para viabilizar o que denominam de “governança” e que, no caso brasileiro, são emblemáticas. A primeira pela profusão de políticas sociais de alcance desigual para grupos sociais diferenciados, atacando minimamente as consequências, sem alterar as causas da desigualdade. Trata-se de políticas de alívio à pobreza. A educação, em geral, e a formação profissional, em particular, assumiam um papel central mediante a oferta de diferentes modalidades e níveis. À dualidade estrutural, acresce-se uma diferenciação de tempo e de qualidade a distintos grupos sociais. A segunda, no mundo todo e de forma hoje candente no Brasil, o ódio e a criminalização dos pobres, legalização e incentivo da violência do Estado para a eliminação de grupos sociais ou seu encarceramento. A morte de jovens pobres, a maioria absoluta de negros, nas periferias das grandes metrópoles brasileiras, é uma prova incontestante deste extermínio. Por outro lado, o processo em curso de diminuição da idade penal resulta da doutrinação da grande mídia empresarial, máquina de alienação, que trabalha em causa própria e na defesa do sistema capitalista. O sentido letal dessas duas estratégias relacionadas é o de produção de uma subjetividade, que culpabiliza os pobres pela sua situação de pobreza, e de vítimas das mais diversas formas de violência serem tomadas como fonte de violência e perigo para a sociedade. Mais perverso é quando essa subjetivação é incorporada por grande parte dos pobres que apoiam as teses de seus algozes. (FRIGOTTO, 2015, p. 21-22)

Podemos notar que na atualidade as ideias pedagógicas no Brasil têm sido hegemonicamente associadas ao neoprodutivismo, a nova teoria do capital humano e sua prática educativa encontra-se expressa na “pedagogia da exclusão”, causando sérias repercussões para a vida das classes oprimidas. Observamos a retomada do lema “aprender a aprender” com o neoescolanovismo e a organização do neoconstrutivismo e neotecnicismo reestruturando a atividade e organização do meio escolar, visando maior eficiência e produtividade na educação. Esses processos estão relacionados ao fenômeno da “exclusão includente”, em que trabalhadores são excluídos do mercado formal e incluídos no mercado informal ou reincluídos no mercado formal tendo perdas no salário, nos direitos trabalhistas ou previdenciários. Na educação, esse processo se materializa na inclusão de grande parte dos estudantes no sistema escolar, mas sem garantir a qualidade que será posteriormente exigida pelo mercado de trabalho. Isso melhora as estatísticas educacionais, demonstrando “acesso universal à educação”, mas esses estudantes ao final continuam excluídos do mercado de trabalho e da participação social ativa na sociedade, configurando o processo de “inclusão excludente” (SAVIANI, 2007). Em meio a esse ideário neoliberal veremos nos próximos tópicos como esse processo ocorre de forma similar na área de EAN.

5.2. Educação Alimentar e Nutricional: acesso à informação (sujeito de direito/educacional) 1990-atualidade

O início da década de 1990 foi marcado por uma intensificação do processo de implantação do neoliberalismo no estado brasileiro. Tendo em vista que esse sistema visa a atuação do Estado segundo a lógica mercadológica, ressaltando a importância da austeridade fiscal, do papel do mercado e da diminuição de gastos em políticas sociais pelos governos. Isso teve um impacto importante nas políticas públicas, resultando em uma grande redução nos investimentos estatais nesse setor (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014; PADRÃO, 2014; VASCONCELOS, 2005; VASCONCELOS *et al.*, 2019). A esse respeito Botiglieri e Bezerra Neto (2014, p. 21) trazem a visão de um dos idealizadores desse modelo:

Acerca do papel a ser exercido pelo Estado, Anderson (1995) ao discutir a concepção neoliberal colocava que esta tinha como determinação:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas [...] (ANDERSON, 1995, p. 02-03).

Com isso, continuou o processo de esvaziamento e extinção dos programas de alimentação e nutrição. Mas, além disso, os programas que persistiram também sofreram com os diversos problemas associados à corrupção que marcaram o governo Collor. Segundo Vasconcelos (2005, p. 447), esses programas “[...] se tornaram alvo dos desvios de verbas públicas, de licitações duvidosas e de outros mecanismos ilícitos” e coloca, também, que “Investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados (CPI da Fome) e auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU) realizadas nesse período evidenciaram irregularidade no PNAE, no PSA, no PCA, no PNLCC e noutros programas.” (VASCONCELOS, 2005, p. 447). E, ainda no ano de 1990, foi nomeado pelo governo para presidente do INAN um representante da Associação Brasileira da Indústria de Nutrição (ABIN), que claramente passou a beneficiar as indústrias favorecendo o uso de seus produtos nos programas de alimentação e nutrição governamentais (VASCONCELOS, 2005).

O impeachment de Collor fez surgir movimentos e ações organizados pela sociedade civil, dentre eles o Movimento pela Ética na Política que deu origem ao movimento social Ação da

Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, que visava “[...] mobilizar, e acima de tudo, sensibilizar a sociedade para a necessidade de mudanças fundamentais e urgentes capazes de transformar a realidade econômica, política e social do país [...] que leva à exclusão, à fome e à miséria” (CONSEA, 1995, p.12 *apud*, VASCONCELOS, 2005, p. 447). A partir desse movimento foram montados comitês de combate à fome e suas ações se caracterizaram majoritariamente por medidas emergenciais com base no voluntarismo e filantropia (principalmente arrecadação e distribuição de alimentos às populações vulneráveis) e de pressão sobre a opinião pública.

Já em 1993, no governo de Itamar Franco, foram elaborados a Política Nacional de Segurança Alimentar, o Plano de Combate à Fome e à Miséria e o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA). O CONSEA tinha como objetivo “[...] assessorar o governo na formulação de propostas e implementação de ações em busca de soluções para o problema da fome e da miséria no Brasil” (VASCONCELOS, 2005, p. 448), sendo “Calcado em três princípios básicos - o apelo à solidariedade, a busca de parceria com a sociedade civil e a descentralização das ações” (BARROS; TARTAGLIA, 2003, p. 121). Marcou, assim, a parceria do governo com a sociedade civil, pois as ações do CONSEA se davam em conjunto com o movimento Ação da Cidadania e eram em grande medida de caráter emergencial no combate à fome.

Em 1995, com o início do governo de Fernando Henrique Cardoso, foi extinto o CONSEA e as ações do movimento Ação da Cidadania foram se esvaziando, principalmente devido à criação do Programa Comunidade Solidária. O programa presidido pela primeira dama, Ruth Cardoso, era colocado como a nova estratégia de combate à fome e à miséria e seria responsável por gerenciar os diversos programas sociais pautando-se “[...] em quatro princípios básicos: parceria, solidariedade, descentralização e integração/ convergência das ações.” (VASCONCELOS, 2005, p. 448). Sobre o Programa Comunidade Solidária, Padrão (2014, p. 109) acrescenta que

Tratava-se de uma instância, não executora, de coordenação e acompanhamento de ações focalizadas, sem grandes dispêndios financeiros, que priorizava as áreas de alimentação, educação, saúde, assistência social e emprego, setores cujas demandas eram acentuadas pela ausência de proteção social universal e permanente.

Aqui fica evidenciada a continuação do caráter neoliberal dos programas governamentais, diminuindo o papel do estado e fortalecendo a descentralização, as parcerias (público-privadas) e ações de solidariedade. Sendo assim, as classes oprimidas continuam dependentes da “boa vontade” e do auxílio de ações que mitigam a desigualdade, a fome e a miséria, mas não possibilitam uma transformação real nas condições causadoras dessa desigualdade. Também não

consideram os desejos dos sujeitos dessas ações, sendo que essas ocorrem “de cima para baixo”, fortalecem uma cultura de vitimização da população oprimida o que também dificulta sua organização para a luta por transformações na sociedade.

O primeiro governo de FHC (1995-1998) manteve o funcionamento dos programas de suplementação e distribuição de alimentos, mas esses passaram a ser organizados pelo Programa Comunidade Solidária e sua gestão foi descentralizada, sendo assim, o governo federal repassava as verbas para os estados e municípios, que deveriam formular planos e se candidatar aos programas (BARROS; TARTAGLIA, 2003). Outra mudança foi a extinção do INAN em 1997, sendo substituído pela Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN) criada em 1998. Sobre a extinção do INAN, Padrão (2014, p. 108) coloca que

[...] o enfrentamento protagonizado por técnicos do órgão, na perspectiva de evitar seu fechamento, possibilitou a organização e mobilização de um conjunto de profissionais, militantes e representantes de diversos setores da sociedade civil, em torno do debate acerca da elaboração de uma política de alimentação e nutrição.

E então, já no segundo governo FHC (1999- 2002), foi criada através da portaria nº 710 de junho de 1999, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e através da medida provisória nº 2.206, de agosto de 2001, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Saúde (Bolsa Alimentação). Vasconcelos (2005, p. 449) coloca que

Portanto, ao final do governo FHC, a CGPAN responsabilizava-se pela condução dos programas vinculados ao setor saúde (Bolsa Alimentação; Ações de Controle da Hipovitaminose A, Anemia Ferropriva e Distúrbios por Deficiência de Iodo; Ações para promoção da Alimentação Saudável e SISVAN); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Ministério da Educação) pela condução do PNAE e a Secretaria de Inspeção do Trabalho (Ministério do Trabalho) pela condução do PAT.

A EAN volta a ganhar espaço entre as políticas públicas com a implementação da PNAN, que constituiu um importante marco para o estabelecimento das políticas de alimentação e nutrição no país. Essa política marca a mudança de enfoque das ações voltadas aos grupos de risco (gestantes, crianças, populações vulneráveis, entre outros) para uma formulação mais abrangente. A PNAN visa “[...] a garantia da qualidade dos alimentos colocados para consumo no País, a promoção das práticas alimentares saudáveis e a prevenção dos distúrbios nutricionais, bem como o estímulo às ações intersetoriais que propiciem o acesso universal aos alimentos” (BRASIL, 1999, p. 17 *apud* SANTOS, 2005, p. 684). Dentro dessa política, a EAN está vinculada à promoção das práticas alimentares saudáveis e apresentava como ênfase a “[...] socialização do conhecimento sobre alimentos e o processo de alimentação bem como acerca da prevenção dos problemas nutricionais, desde a desnutrição incluindo as carências específicas até a obesidade.” (BRASIL,

1999, p. 9, *apud* SANTOS, 2005, p. 684). A PNAN também marca a inclusão da atenção à obesidade e doenças crônicas não transmissíveis nas políticas públicas em conjunto com a fome e a desnutrição. Dentro da PNAN há um destaque para a importância do “[...] desenvolvimento do processo educativo permanente acerca das questões atinentes à alimentação e à nutrição, bem como à promoção de campanhas de comunicação social sistemáticas” (BRASIL, 1999, p. 9 *apud* SANTOS, 2005, p. 685). Santos (2005) também destaca que no documento não há uma definição clara da concepção e das diretrizes da EAN.

Pode-se afirmar que, em relação às propostas educativas da PNAN quanto à promoção das práticas alimentares saudáveis, o foco central esteja na disseminação de informações, valorizando a importância dos meios de comunicação nesse processo, seja estimulando a produção de campanhas educativas, seja controlando as informações - como também o marketing - referentes à alimentação e aos alimentos. (SANTOS, 2005, p. 685)

A EAN, nesse contexto, enfatiza a formulação de campanhas educativas, estratégias de comunicação e marketing sendo vista como instrumento para promoção da saúde. Dentro dessa política, é posto como fundamental garantir que a população tenha acesso à informação técnica sobre alimentação e nutrição e que os profissionais de saúde, juntamente com as campanhas de comunicação, reforçassem essas informações. No texto oficial também temos o seguinte trecho: “A educação alimentar e nutricional contém elementos complexos e até conflituosos. Dessa forma, deverão ser buscados consensos sobre conteúdos, métodos e técnicas do processo educativo, considerando os diferentes espaços geográficos, econômicos e culturais” (BRASIL, 1999, p. 9), mas não há ao longo do texto uma discussão sobre os elementos “complexos e conflituosos”, assim, mesmo com o retorno da EAN às políticas públicas, essa ainda carece de uma discussão mais aprofundada sobre os fundamentos que envolvem sua teoria e prática.

Santos (2005) aponta que, mesmo com o reconhecimento da importância da EAN, “[...] ela se dilui no conjunto de propostas na medida em que não estão estabelecidas claramente as bases teórico-conceituais e operacionais que a fundamentam.” (SANTOS, 2005, p. 686). Ou seja, sem uma ampliação da discussão sobre fundamentos teórico metodológicos da EAN, sua prática não se efetiva e acaba esvaziada. A EAN nesse momento se restringe a um instrumento para divulgar informações e para isso utiliza recursos tecnológicos de comunicação, marketing e materiais educativos. Santos (2005, p. 688) ainda coloca que, com isso, “[...] reforça-se a responsabilização dos indivíduos no seu processo saúde-doença, reduzindo o seu estado de saúde a uma questão de decisão individual e de escolhas. Corre-se o risco de haver uma reconstrução do mito da ignorância.”. Fornecer informações sobre alimentação e nutrição à população, sem uma discussão

crítica e contextualizada a partir de fatores históricos, políticos e sociais, e colocando a ênfase sobre a importância da ação individual no cuidado com a saúde, coloca sobre os indivíduos uma sobrecarga de responsabilidade por seu estado de nutrição e saúde e é característico da mentalidade associada ao neoliberalismo, modelo que se fortalecia no período.

E em relação às políticas de alimentação e nutrição durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Padrão (2014) ressalta um cenário de restrições associado ao fortalecimento do ideário neoliberal e à desmobilização dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, devido à necessidade de viabilizar sua sobrevivência material. A análise desse período demonstra que

[...] é possível inferir que existe um consenso em relação à restrição severa dos gastos públicos, que atingiu os programas e ações afetos à alimentação e às carências alimentares, como a fome, a desnutrição e a dificuldade de acesso à alimentação adequada. A instabilidade institucional que acompanhou a política de alimentação e nutrição, contribuindo para a desarticulação dos programas, além do alto grau de focalização e seletividade das ações, voltadas aos mais pauperizados, e, em grande parte, baseadas em iniciativas humanitárias e na filantropia foram aspectos que caracterizaram o perfil da política, que não apresentou resultados efetivos para a realidade, de restrição e insegurança, vivida por parcela significativa da população. (PADRÃO, 2014, p. 111)

Em 2001, foi elaborado o Projeto Fome Zero (INSTITUTO CIDADANIA, 2001), por militantes e apoiadores da campanha à presidência de Lula (Luís Inácio Lula da Silva), buscando uma proposta de política voltada à segurança alimentar e nutricional. Esse foi um dos principais focos da campanha que culminou na eleição do presidente em 2003 e, nesse mesmo ano, foi lançado o Programa Fome Zero (PFZ). O foco do programa era a erradicação da fome a partir da implementação de políticas de segurança alimentar e nutricional e essas políticas seriam organizadas em três frentes: políticas estruturais, políticas específicas e políticas locais: políticas estruturais, voltadas ao combate das causas da fome e da pobreza; políticas específicas, voltadas ao combate emergencial de situações agudas de fome e miséria; e políticas locais, voltadas à discussão e integração de ações estaduais e municipais bem sucedidas (VASCONCELOS, 2005). Nesse momento, passou-se a pensar em medidas mais amplas de combate à fome, mas as ações que mais se efetivaram ainda contemplavam as situações emergenciais. (DE ARRUDA; DE ARRUDA, 2007; VASCONCELOS, 2005). Importante ressaltar que o programa

[...] partia da premissa de que o acesso à alimentação adequada é um direito humano fundamental e como tal deve ser garantido pelo Estado. A proposta explicitava a preocupação em conjugar medidas estruturais com ações emergenciais e locais, como única forma de enfrentar o problema da fome e da pobreza [...] (PADRÃO, 2014, p. 116)

A ação organizada a partir do PFZ que obteve maior repercussão foi o Programa Bolsa

Família (PBF), que unificava diversos programas já existentes como: bolsa alimentação, bolsa escola, cartão alimentação e auxílio gás. Foi criado com o objetivo de combater a fome e a miséria através da transferência direta de renda às famílias de maior vulnerabilidade social. A ideia era que os contemplados pelo programa pudessem melhorar a qualidade da alimentação através do incremento na renda, para isso estava vinculado a programas na área de EAN. Padrão (2014) acrescenta que

Com uma rápida ampliação, o projeto estava implantado, no ano de 2006, em 99,9% dos municípios brasileiros e beneficiava 11,18 milhões de famílias, quase 50 milhões de pessoas que giravam em torno de 25% da população. O PBF constituía em média, 21% da renda familiar dos beneficiados e em vários municípios representava a principal fonte de renda, superando a própria arrecadação municipal (MARQUES, MENDES, 2007). (PADRÃO, 2014, p. 117-118)

O PBF proporcionou mudanças concretas na qualidade de vida da população, sendo um instrumento para a materialização de direitos. Contudo, devido a sua existência a partir do modo de produção capitalista, essas conquistas ficam sujeitas às oscilações do sistema hegemônico, que para manter seus lucros e acumulação faz o desmonte desse tipo de política em tempos de crise. Dessa forma, críticos ao programa

[...] apontam o caráter assistencialista e focalizado do programa, que funciona como uma ajuda aos mais necessitados, não se realizando enquanto garantia de um direito social e uma política de Estado, situação que ameaça sua continuidade, mantendo os beneficiários em estado de permanente expectativa em relação ao recebimento do recurso (MARQUES, MENDES, 2007). (PADRÃO, 2014, p. 118)

Dentro do PFZ, os programas relacionados à EAN estavam vinculados às políticas específicas, que também incluíam outras ações como: Programa Cartão-Alimentação, Alimentos Emergenciais, Estoques de Alimentos de Segurança, Educação para o Consumo Alimentar, Ampliação do Programa de Alimentação do Trabalhador, Combate à Desnutrição e Ampliação do Programa de Alimentação Escolar (VASCONCELOS, 2005). A proposta do PFZ, elaborada pelo Instituto Cidadania em 2001, destaca a importância da EAN na prevenção tanto da desnutrição quanto do sobrepeso e obesidade. Ressaltam também que a EAN costuma ser “[...] negligenciada como política alimentar devido à priorização do ataque à causa principal da fome - a renda.” (INSTITUTO CIDADANIA, 2001, p.92). É proposto que o Estado organize de forma ativa ações de educação alimentar através de campanhas publicitárias, palestra sobre educação alimentar e educação para o consumo, formações e capacitação para os profissionais de saúde, além de incluir essa temática como obrigatória no currículo do ensino fundamental (INSTITUTO CIDADANIA, 2001). Ao longo do documento também é ressaltada a importância do papel do Estado no controle

do marketing e da normatização do comércio e rotulagem de alimentos, buscando um maior comprometimento ético nesses setores. Vemos aqui um novo tema no debate referente à EAN com a inclusão da problemática associada aos direitos do consumidor, conforme destacado no trecho a seguir:

Uma campanha de educação alimentar deve estar inserida no enfoque de uma educação para o consumo e deve envolver todos os itens de consumo familiar (qual a origem dos produtos, quanto e de que forma consumir). (INSTITUTO DA CIDADANIA, 2001, P. 92)

Por mais importantes que sejam os temas abordados nas campanhas propostas, as ações permaneceram de forma pontual e desarticulada, faltando ainda uma discussão mais aprofundada sobre diretrizes e objetivos da EAN e, também, de seus fundamentos teóricos e metodológicos. Se o objetivo principal do PFZ é o combate e a erradicação da fome, faz-se necessário discutir, a partir dos fundamentos, sobre a forma que a EAN pode de fato contribuir nesse processo. Mas, o programa PFZ não propõe uma ruptura com a lógica do Estado e direito burgueses e, assim, possibilita a perpetuação das desigualdades inerentes a esse sistema, podendo com essas ações apenas mitigá-las. No livro que aborda a história do PFZ temos o seguinte trecho:

Entre 2003 e 2009 foram estabelecidas diretrizes alimentares e instituídas *ações pulverizadas de educação alimentar e nutricional*, porém, ainda se faz necessária a formação de consensos em torno de ações que, efetivamente, *influenciem as pessoas para que escolham alimentos mais saudáveis*. Neste sentido cabe uma maior articulação dos setores de governo e sociedade para a definição de estratégias claras e intersetoriais e a ampliação do investimento público para o enfrentamento de questões como o crescente aumento na prevalência de sobrepeso e obesidade. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

Nesse trecho vemos que o próprio documento de análise do PFZ reconhece a necessidade de ampliar as discussões sobre EAN com intuito de melhorar a efetividade dos programas e ações. Mas, nesse momento, o enfoque está na busca por um método que, conforme vimos no trecho anterior, “influencie” as pessoas a fazerem escolhas alimentares mais saudáveis. Dessa forma, parecem considerar que o que falta é desenvolver uma nova metodologia e que a solução dos problemas nutricionais está em nível individual, permanecendo a culpabilização dos sujeitos. Minimizam a influência dos diversos fatores associados ao processo de escolha alimentar, como acesso, renda, desigualdade, produção, cultura, entre tantos outros e, também, a questão estrutural associada à organização da sociedade a partir do capitalismo. Não basta orientar os indivíduos sobre o que comer, se a estrutura sob a qual a sociedade se organiza influencia de diferentes formas o acesso, o tempo, a disponibilidade das pessoas gerando desigualdades que impedem essa suposta e almejada “livre escolha”.

Consideramos que este fato explicita o problema fundamental do governo Lula no que tange às políticas sociais, nos marcos da sociedade capitalista, ou seja, o encaminhamento de medidas emergenciais e focalizadas, muitas vezes necessárias, mas sem a implementação de ações, simultâneas, que alterem os determinantes da desigualdade e da pobreza estruturais brasileira. Isto implica que aos beneficiários, em situação vulnerável e dependente, não são assegurados mecanismos para superação de sua condição de desemprego, de falta de moradia, de educação, de saneamento básico, dentre outros determinantes. O programa não previu as chamadas portas de saída, que são passíveis de ocorrerem somente individualmente, ou em casos específicos, deixando de impedir o surgimento de novos contingentes de desassistidos, apenas manejando a pobreza. Na verdade, existe um impedimento entre o desenvolvimento da política econômica do governo Lula, voltada especialmente para o grande capital financeiro, e a realização de programas direcionados a garantia de direitos sociais universais (MARQUES, MENDES, 2007). (PADRÃO, 2014, p.119)

Mas temos como avanço a colocação da necessidade de ampliar as discussões em torno da EAN e sua posição de destaque dentro da política de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e da Política Nacional de Promoção da Saúde de 2006. A SAN foi implementada pelo governo com a criação, em 2006, do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) através da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN - Lei nº 11.346/2006). Com isso, organizou-se um processo permanente de pesquisa, formação e discussão sobre a EAN, possibilitando sua consolidação dentro das políticas públicas (BRASIL, 2010).

O contexto atual das políticas públicas de alimentação e nutrição tem remetido à valoração da Educação Alimentar e Nutricional como atividade de *promoção da saúde para a melhoria do padrão de consumo dos indivíduos* e, conseqüentemente, de seu estado alimentar e nutricional, contribuindo para um desenvolvimento humano pleno. Assim, diante da relevância da questão, é imperioso discutir a concepção de Educação Alimentar e Nutricional assumida, sua prática no setor saúde e como esta é referenciada nos atuais marcos políticos do Sistema Único de Saúde – SUS. (BRASIL, 2010, grifos nossos)

A LOSAN foi criada com intuito de garantir o DHAA, fazendo com que seja dever do Estado “[...] respeitar, proteger, promover e prover este direito” (PADRÃO, 2014, p. 121). Cabe também destacar que é a partir dessas políticas que surge o espaço para a organização de diversas ações ligadas à EAN: “[...] programas educativos, alimentação escolar saudável, estratégia nacional para alimentação complementar saudável (ENPACS), publicações de guias alimentares, realização de oficinas culinárias com “alimentos regionais brasileiros” [...]” (PADRÃO, 2014, p. 123). E isso estava articulado com o SISVAN, que, sendo um sistema de monitoramento da situação alimentar e nutricional da população deveria auxiliar a “[...] promover e implantar políticas e planos de segurança alimentar e nutricional, articulando ações de instâncias governamentais e não governamentais e de diferentes esferas de governo (PADRÃO, 2014, p. 121).”.

Também em 2006, as ações de EAN do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) passam a ser organizadas pela Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional (CGEAN), visando

[...] promover a educação alimentar e nutricional visando à alimentação adequada e saudável no sentido de prazer cotidiano, de modo a *estimular a autonomia do indivíduo* e a mobilização social, valorizar e respeitar as especificidades culturais e regionais dos diferentes grupos sociais e etnias na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e da garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA. (DE OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 454, grifos nossos)

Em consonância com o objetivo de discutir e formular referências dentro da EAN foi lançado pelo Ministério da Saúde, em 2006, o primeiro Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2008a). Esse guia continha diretrizes oficiais sobre alimentação e nutrição para a população e, também, deveria servir como base para o desenvolvimento de ações relacionadas à EAN. O material foi desenvolvido buscando estabelecer princípios para uma boa alimentação através de referências científicas, mas também valorizando a cultura alimentar da população e a sustentabilidade. Seu propósito seria de divulgar informações que favorecessem escolhas alimentares saudáveis pela população e evitando seu adoecimento. As principais ações propostas ao longo do guia referem-se a programas de educação continuada para profissionais de saúde, grupos para população nas unidades de saúde e alimentação e nutrição como tema transversal nas escolas (BRASIL, 2008; PADRÃO, 2014).

Também dentro do objetivo de ampliar as discussões sobre o referencial teórico da EAN foram organizados em 2006 e 2008 o I e II Fórum de Educação Alimentar e Nutricional. Reuniram-se pesquisadores, movimentos sociais e profissionais da saúde e esses fizeram recomendações acerca da importância dos temas: “[...] essencialidade da EAN na formação dos nutricionistas e profissionais de saúde, a perspectiva de valorização de direitos, a integralidade da atenção e a problematização da questão alimentar e nutricional no nível local [...]” (BRASIL, 2010). Santos (SANTOS, 2012, p. 455) destaca a importância dos fóruns:

O primeiro teve como objetivo discutir o tema da Educação Alimentar Nutricional “como processo e ferramenta fundamental para a Promoção da Saúde” enquanto que o segundo, “as atuais práticas de educação em saúde e o uso de métodos e técnicas de educação alimentar e nutricional como estratégia de promoção da alimentação saudável, saúde e constituição da cidadania dos sujeitos, contribuindo para o seu empoderamento no cuidado com a própria saúde”.

Santos (2012) também acrescenta que nesses fóruns foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE) do Ministério da Saúde (Decreto nº 6.286/2007) que tinha, entre seus principais objetivos, ampliar a discussão sobre práticas alimentares saudáveis dentro do ambiente escolar e

vinha buscando concretizar a Portaria Interministerial (MS/ MEC nº 1.010/ 2006) que instituiu diretrizes para a promoção da alimentação saudável nos diferentes níveis de ensino em âmbito nacional. O PSE previa uma articulação entre as equipes de saúde da atenção básica com a rede de educação. Foram elaborados materiais técnicos para professores e profissionais da saúde com intuito de fomentar as ações de promoção da saúde, dando destaque à avaliação do estado nutricional e às atividades de EAN (Decreto nº 6.286/2007). A abordagem utilizada no material de apoio aos profissionais de saúde e educação dava destaque à “[...] promoção da alimentação adequada e saudável como questão de saúde e de cidadania, a valorização da escola como espaço de alimentação saudável [...]” (BRASIL, 2010 p. 160). Ao longo dos anos seguintes, houve um intenso debate e organização de diversos programas de EAN dentro do ambiente escolar visando a promoção da alimentação saudável e tendo o apoio dos governos estaduais e federais através do PNAE com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Um dos exemplos é a aprovação da Lei nº 11947/2009 e da Resolução nº38/2009 do FNDE que promoveram mudanças no arcabouço jurídico do PNAE no sentido de incluir a EAN no currículo escolar, entre outras ações que buscaram promover a agricultura familiar e priorizar a produção das comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos de reforma agrária dentro da merenda escolar (VASCONCELOS et al., 2019b). Santos (2012, p.456) ainda destaca a discussão sobre essa temática no

I Fórum Sobre Direito à Alimentação Adequada no Contexto da Educação Alimentar e Nutricional, em 2009, promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade de Brasília (CECANE – UnB).

O evento objetivou discutir os atuais métodos, técnicas e práticas de educação alimentar e nutricional como estratégia de promoção da alimentação saudável no contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada; apresentar experiências de projetos de educação nutricional e alimentar em diferentes setores; buscar o fortalecimento e o crescimento das discussões, e análises relativas à educação nutricional e alimentar em diferentes contextos, com vistas ao aprimoramento das atividades do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição Escolar (PNAE).

Fica claro o incentivo e interesse do governo na formulação de políticas e o aumento nas ações de promoção da saúde e alimentação saudável tendo como uma das principais bases a EAN. Padrão (2014) aponta que, se até os anos 2000 as políticas de alimentação e nutrição eram majoritariamente de caráter focalizado e compensatório, assistindo apenas à população mais pobre e desassistida, agora iniciava um movimento que buscava entender a alimentação e nutrição como “[...] um direito humano, universal e legítimo. (PADRÃO, 2014, p. 124). E nesse contexto, em

2010 foi aprovada a Emenda Constitucional 64/2010 que incorporou o DHAA ao artigo 6º da Constituição Federal, com isso

A alimentação adequada foi reconhecida, a partir deste preceito, como um direito humano universal e fundamental, de todos os residentes em território nacional, cabendo ao estado prover os meios para garantia do acesso permanente e igualitário à alimentação adequada. O DHAA, nesta perspectiva, é entendido como um direito de todas as pessoas e povos ao acesso físico e econômico, de modo regular, permanente e livre, à alimentação suficiente e adequada, em quantidade e qualidade, em conformidade com as tradições culturais, para que obtenham uma vida digna. (PADRÃO, 2014, p. 126-127)

Santos (2012) considera que, nesse período, havia uma organização da EAN enquanto política de governo, tendo, assim, um grande avanço nas discussões dentro da área, incluindo suas bases teórico-metodológicas. Os novos documentos, ações e políticas buscavam uma aproximação com a educação popular a partir das obras de Paulo Freire. Com isso, procuravam deixar o enfoque puramente instrucional e biológico e trabalhar a partir da problematização, diálogo e valorização dos saberes e culturas populares, com vistas a promover a autonomia dos sujeitos. Mas, conforme Santos (2012) também observa, existe ao mesmo tempo a influência da pedagogia construtivista nos documentos e políticas elaborados para orientar a EAN. Isso pode ser notado principalmente nas orientações desses documentos que pregam a valorização do papel individual no cuidado com a saúde e alimentação, a responsabilização dos indivíduos por seu estado de saúde e a idealização da educação como solução, por si só, dos problemas alimentares. Também em nenhum momento se questiona a influência do modo de produção na alimentação, parte-se do pressuposto que o alimento é uma mercadoria, naturalizando o sistema capitalista e submetendo os indivíduos a essa lógica. Nesse caso, o indivíduo deveria, a partir das informações e discussões fomentadas por essa nova roupagem da EAN, escolher e valorizar os hábitos alimentares tradicionais e saudáveis de sua região, cabendo aos sujeitos a responsabilidade por suas escolhas alimentares e ainda também pelo cuidado com sua saúde e o meio ambiente.

As contradições no processo de discussão e elaboração das bases teórico-metodológicas ficam assim mais evidentes, saindo do paradigma tradicional vinculado ao saber técnico/biológico passa a ocorrer uma disputa pelo discurso e atuação dentro da EAN. Ao mesmo tempo em que há uma abordagem mais “crítica” a partir da problematização e do diálogo com os diferentes sujeitos e que leva em consideração aspectos sociais e culturais de diferentes grupos, aparece em diversos trechos dos documentos de EAN a importância da “instrução” dos indivíduos e sua ação individual, excluindo as relações históricas, sociais, políticas, econômicas que permeiam a sociedade e influenciam esses processos.

Santos (2012, p.456) coloca que: “Assim, os discursos recorrem ao enfoque da problematização contrapondo aos métodos tradicionais baseados nas técnicas expositivas, a fim de promover uma prática reflexiva dos sujeitos sobre si e sobre as questões pertinentes às suas práticas alimentares.”. Dessa forma, por mais que possamos considerar o avanço nas discussões, continua sendo uma questão de troca de metodologia e não uma mudança radical na fundamentação teórico-metodológica que orienta a EAN. E, para além das contradições existentes nas novas políticas e iniciativas de EAN, Santos (2012) também destaca que há um consenso sobre o hiato entre as formulações teóricas e o que se verifica na prática no âmbito das ações locais. A revisão realizada por Santos (2012) demonstra que a prática profissional dentro da EAN não reconhece ou apresenta sua fundamentação teórico-metodológica e o que se observa é ainda uma prática esvaziada de fundamentação teórico-metodológica.

O trecho a seguir reflete as contradições que comentamos acima:

O exercício da autonomia vai além de um processo de escolhas unicamente individuais, de vontade pura e simples, posto que todo o tempo há uma imersão numa rede de saberes e poderes que constroem e destroem opções, que abrem e fecham caminhos, que libertam e constroem escolhas. As práticas alimentares do indivíduo são resultadas de decisões, conscientes ou não, estreitamente relacionadas à cultura alimentar de sua região, à tradição alimentar de seu convívio social e às transformações decorridas do acesso à informação científica e popular. A aproximação dos profissionais que atuam diretamente com a população pode ser proporcionada pela educação popular em saúde, estratégia que busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de enfrentamento dos problemas da cotidianidade. A abertura de espaços de fala e de escuta dos atores que se põem em relação, cada qual com saberes e práticas diferentes, representa ferramenta que favorece o encontro entre a cultura popular e científica, capaz de proporcionar práticas transformadoras que favoreçam a autonomia decisória dos sujeitos na adoção de comportamentos de cuidado com a própria saúde e das comunidades. (BRASIL, 2010, p 161, grifos nossos)

O trecho destaca a importância do diálogo e da problematização a partir dos saberes científicos e populares de modo a favorecer a “autonomia decisória” dos sujeitos e reconhece que existe uma “rede de saberes e poderes que constroem e destroem opções” para esses sujeitos. Mas não se explicitam a influência dessas relações, o problema do sistema que as organiza e que o sistema de saúde ou educação por si só não conseguem solucionar os problemas estruturais característicos do modo de produção vigente. Por fim, a solução recai sempre sobre os indivíduos para que busquem a “adoção de comportamentos de cuidado com a própria saúde” a partir do processo de educação em saúde fomentado pelo contato com os profissionais de saúde. A EAN

pode fomentar a luta por transformações radicais, mas para isso é necessário garantir aos sujeitos o acesso ao conhecimento das estruturas que envolvem a sociedade.

Nesse sentido, Marion Nestle (NESTLE, 2019) destaca a influência da indústria de alimentos na formulação das políticas vinculadas à alimentação e nutrição de forma a atenuar as críticas e manter um discurso dito “neutro”. Isso poderia explicar as contradições que encontramos ao longo da formulação das novas políticas e diretrizes de EAN, sendo decorrentes da busca de conciliação entre o discurso crítico e a pressão política dos representantes do modo de produção capitalista. Padrão (2014) destaca que embora as políticas continuem sendo desenvolvidas dentro da lógica neoliberal, o envolvimento de movimentos sociais junto ao governo criou espaços de disputa que possibilitou os avanços vistos dentro das políticas de alimentação e nutrição. Mas cabe ressaltar que, ainda assim, esses avanços são

[...] insuficientes para enfrentar a complexidade da questão pertinente ao acesso aos alimentos de qualidade, que se aprofundou em décadas de desproteção, caso não se articulem com lutas que busquem transformações sociais mais amplas, na perspectiva da classe trabalhadora. (PADRÃO, 2014, p. 133-134)

Dentro do processo de organização da política de EAN pelo governo houve também uma busca por integrar diferentes setores que poderiam ampliar, integrar e dar continuidade às ações de EAN propostas. Dessa forma, além das ações envolvendo diferentes ministérios, profissionais do SUS e da educação, o governo buscou estabelecer parcerias com as redes de assistência social, envolvendo os programas de renda de cidadania (BRASIL, 2010). Os profissionais dessas diferentes áreas passaram a ter acesso a materiais educativos e capacitações sobre EAN de forma a implementar as novas estratégias nos diferentes setores que possuem contato direto com a população. Foram envolvidos profissionais nas escolas, unidades básicas de saúde e centros de referência de assistência social (CRAS) que atuam nos diferentes programas vinculados a cada um desses locais. Um dos focos são os beneficiários do Programa Bolsa Família, conforme vemos no trecho (BRASIL, 2010):

Ainda no âmbito de parcerias, é reconhecida a importância da implementação de novas estratégias de atuação, a exemplo da interlocução entre secretarias do MDS (de Segurança Alimentar e Nutricional – SESAN, de Renda de Cidadania – SENARC, de Assistência Social – SNAS) para realização de capacitações à distância na área de EAN, em especial para o enfrentamento aos casos de obesidade e desnutrição entre crianças atendidas pelo Programa Bolsa Família – PBF, envolvendo gestores do PBF, dos CRAS, da Saúde e da Educação. Esses gestores, frente à ação do MDS, têm relação direta e contínua com o público-alvo das políticas sociais.

Buscando dar continuidade aos avanços dentro da EAN e reconhecendo a inexistência de

uma diretriz nacional que orientasse a sua prática, foi realizado em 2011 o 1º Encontro Nacional de Educação Alimentar e Nutricional – Discutindo Diretrizes. Esse encontro foi promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) por meio da Coordenação-Geral de Educação Alimentar e Nutricional (CGEAN), em parceria com os Ministérios da Saúde (MS) e Educação (MEC) e contou com a participação de diversas sociedades e organizações, sociedade civil, professores e acadêmicos. Tinham como objetivo discutir diretrizes para a EAN dentro das políticas públicas, constituindo uma política nacional e intersetorial com intuito de promover a alimentação adequada e saudável através de práticas de EAN (SANTOS, 2013; BRASIL, 2012; NASCIMENTO; CARVALHO; PRADO, 2017). A partir da realização desse encontro, foi elaborado o documento Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012), lançado em 2012. Esse tem como objetivo:

[...] promover um campo comum de reflexão e orientação da prática, no conjunto de iniciativas de EAN que tenham origem, especialmente, na ação pública, e que contemple os diversos setores vinculados ao processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos. (BRASIL, 2012, p. 15)

O Marco de EAN (BRASIL, 2012) passa a ser uma referência dentro das políticas e diretrizes de EAN buscando uma superação do paradigma biomédico e procurando uma aproximação com a educação popular pautada nos trabalhos de Paulo Freire. Mas ao longo do documento não fica clara a concepção de educação adotada, sendo feitas apenas vagas referências a Paulo Freire e associando-o também ao Construtivismo (BRASIL, 2012). O trecho a seguir é uma das poucas referências sobre a concepção de educação encontradas ao longo do texto: “A educação baseada na ação crítica, contextualizada, com relações horizontais e com valorização dos saberes e práticas populares, alinhou-se aos movimentos de democratização e de equidade.” (BRASIL, 2012, p. 17)

O documento ainda traz o seguinte conceito de EAN:

[...] Educação Alimentar e Nutricional [...] é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar.” (BRASIL, 2012, p. 23)

Ambos os trechos expressam a ideia de organização da prática da EAN a partir de uma educação problematizadora, mas não há uma clara exposição da concepção adotada, nem os fundamentos teóricos que embasariam essas ações. A busca pela “prática autônoma e voluntária

de hábitos alimentares saudáveis” nesse contexto parece ignorar que em uma sociedade onde os alimentos são mercadorias, nem todos terão acesso a eles e muito menos poderão fazer escolhas de forma verdadeiramente “autônoma”. Sendo assim, o documento continua enfatizando a responsabilidade dos indivíduos e não aborda as questões estruturais que influenciam o poder de decisão dos sujeitos, fazendo menção apenas a uma abordagem “crítica” e “contextualizada”. E ao longo do texto quando buscam tratar das questões que influenciam a autonomia, o fazem de forma que ignora as questões de classe e desigualdades inerentes ao sistema capitalista, conforme vemos no trecho a seguir:

As características dos modos de vida contemporâneos influenciam, significativamente, o comportamento alimentar, com a oferta ampla de opções de alimentos e preparações alimentares, além do apelo midiático, da influência do marketing e da tecnologia de alimentos. Portanto, o poder e a autonomia de escolha dos indivíduos são mediados por esses fatores sendo que as ações que pretendem interferir no comportamento alimentar devem considerar tais fatores e envolver diferentes setores e profissionais. (BRASIL, 2012, p.14)

Mesmo que os chamados “modos de vida” tenham sido considerados como fatores mediadores em relação aos problemas que são apontados para uma alimentação saudável, as causas são minimizadas e simplificadas, sendo abordadas as influências da indústria de alimentos, do marketing e da mídia, sem levar em consideração os determinantes políticos, econômicos e histórico-sociais. Ou seja, o documento considera que a autonomia dos sujeitos está condicionada a alguns fatores, mas apresenta soluções que estão no âmbito jurídico legal ou de ação individual, quer sejam em relação à necessidade de controle e legislação sobre produtos industrializados, regulamentação da mídia e marketing e ampliar o estudo de metodologias que promovam mudanças no comportamento alimentar dos indivíduos. Dessa forma, naturalizam o modo de produção capitalista e não assumem uma posição verdadeiramente crítica e problematizadora.

Mas o próprio Marco de EAN aponta também desafios, mesmo considerando o cenário promissor de debate e avanços dentro do campo da EAN, colocando que:

[...] ainda é necessário ampliar a discussão sobre suas possibilidades, seus limites e o modo como é realizada. Ao mesmo tempo em que é apontada como estratégica, o seu campo de atuação não está claramente definido, há uma grande diversidade de abordagens conceituais e práticas, pouca visibilidade das experiências bem sucedidas, fragilidade nos processos de planejamento e presença insuficiente nos programas públicos. Identifica-se também a necessidade de investimentos na formação dos profissionais envolvidos com relação às diferentes áreas de conhecimento, metodologias e estratégias.” (BRASIL, 2012, p. 13)

Ao longo dos anos seguintes foram elaborados diversos materiais (guias, boletins, cartilhas) para servirem de apoio às ações de EAN. Dentre eles podemos destacar a nova edição do Guia

Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) lançada em 2014. Os Guias surgem com o intuito de promover a saúde e alimentação saudável e prevenir doenças relacionadas à desnutrição, assim como doenças crônicas não transmissíveis¹², tendo em vista um cenário de aumento dessas patologias (BRASIL, 2008, 2014). A nova versão traz avanços importantes em relação à efetivação da alimentação e saúde enquanto direitos constitucionais, valorização das diferentes culturas, discussão da influência de diversos determinantes na alimentação e a importância de ações e políticas intersetoriais. A seguir alguns trechos do Guia que expressam essas questões (BRASIL, 2014):

Tendo por pressupostos os direitos à saúde e à alimentação adequada e saudável, o guia é um documento oficial que aborda os princípios e as recomendações de uma alimentação adequada e saudável para a população brasileira, configurando-se como instrumento de apoio às ações de educação alimentar e nutricional no SUS e também em outros setores. (BRASIL, 2014, p. 6)

E continua:

A elaboração de guias alimentares insere-se no conjunto de diversas ações intersetoriais que têm como objetivo melhorar os padrões de alimentação e nutrição da população e contribuir para a promoção da saúde. Neste sentido, a OMS propõe que os *governos forneçam informações à população para facilitar a adoção de escolhas alimentares mais saudáveis* em uma linguagem que seja compreendida por todas as pessoas e que leve em conta a cultura local. (BRASIL, 2014, p. 7, grifos nossos)

O Guia (BRASIL, 2014) ainda destaca a alimentação enquanto direito e é apresentado como instrumento para favorecer a autonomia decisória dos indivíduos em relação a sua alimentação:

Guias alimentares ampliam a autonomia nas escolhas alimentares:

O acesso a informações confiáveis sobre características e determinantes da alimentação adequada e saudável contribui para que pessoas, famílias e comunidades ampliem a autonomia para fazer escolhas alimentares e para que exijam o cumprimento do direito humano à alimentação adequada e saudável. (BRASIL, 2014, p. 21)

E sobre o direito à alimentação adequada e saudável o Guia (BRASIL, 2014) coloca que:

[...] assegurar o direito humano à alimentação adequada e saudável, ou seja, o direito de cada pessoa ter acesso físico e econômico, ininterruptamente, à

¹² As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) se caracterizam como um conjunto de patologias que possuem múltiplas causas e fatores de risco, longos períodos de latência e curso prolongado. Possuem origem não infecciosa podendo resultar em incapacidades funcionais. Estão associadas aos processos de transição demográfica, epidemiológica e nutricional, à urbanização e ao crescimento econômico e social. Atualmente são consideradas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) um dos maiores problemas de saúde pública no mundo e, também, uma das principais causas de mortalidade. Dentro desse grupo as doenças que mais acometem a população são as doenças dos aparelhos cardiorrespiratório, neoplasias malignas e diabetes mellitus. Como caracterizam-se por ter uma etiologia múltipla, muitos fatores de risco estão envolvidos, sendo os principais a genética, idade, sexo, tabagismo, alcoolismo, alimentação não saudável e sedentarismo. (BRASIL, 2008c)

alimentação adequada e saudável ou aos meios para obter essa alimentação, sem comprometer os recursos para assegurar outros direitos fundamentais, como saúde e educação. (BRASIL, 2014, p. 9)

E assim como no Marco de EAN (BRASIL, 2012), o Guia (BRASIL, 2014) também aborda fatores que influenciam na “autonomia decisória”:

A constituição da autonomia para escolhas mais saudáveis no campo da alimentação depende do próprio sujeito, mas também do ambiente onde ele vive. Ou seja, depende da capacidade individual de fazer escolhas de governar e produzir a própria vida e também de condições externas ao sujeito, incluindo a forma de organização da sociedade e suas leis, os valores culturais e o acesso à educação e a serviços de saúde. [...] Por exemplo, morar em bairros ou territórios onde há feiras e mercados que comercializam frutas, verduras e legumes com boa qualidade torna mais factível a adoção de padrões saudáveis de alimentação. (BRASIL, 2014, p. 22)

A questão da forma de organização da sociedade aparece apenas nesse ponto e esse debate não se aprofunda ao longo do Guia (BRASIL, 2014). Na continuação da discussão sobre os condicionantes para uma alimentação saudável podemos ver somente esse trecho apontando a necessidade de que a EAN aborde questões relacionadas à estrutura social, de forma a apoiar

[...] pessoas, famílias e comunidades para que adotem práticas alimentares promotoras da saúde e para que compreendam os fatores determinantes dessas práticas, contribuindo para o fortalecimento dos sujeitos na busca de habilidades para tomar decisões e transformar a realidade, assim como para exigir o cumprimento do direito humano à alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2014, p. 22)

Ao longo do Guia (BRASIL, 2014) expressa-se o entendimento do alimento enquanto mercadoria e as soluções apontadas para os problemas da fome, desnutrição e doenças crônicas se mantêm na esfera do direito ou da ação individual, incentivando a EAN a discutir os condicionantes da prática alimentar dentro dos limites da forma atual da sociedade, naturalizando-a. O trecho a seguir ilustra essas questões:

A superação de obstáculos poderá ser mais fácil ou mais difícil a depender da natureza do obstáculo, dos recursos com que as pessoas contam para superá-lo e do ambiente onde vivem. Alguns obstáculos poderão ser removidos totalmente e rapidamente, enquanto outros – possivelmente a maioria para grande parte das pessoas – vão requerer persistência.

Em algumas vezes, a remoção de obstáculos demandará, sobretudo, que as pessoas reflitam sobre a importância que a alimentação tem ou pode ter para suas vidas e concedam maior valor ao processo de adquirir, preparar e consumir alimentos. Mas, em outras vezes, a remoção dos obstáculos exigirá políticas públicas e ações regulatórias de Estado que tornem o ambiente mais propício para a adoção das recomendações. De fato, como estabelece a constituição brasileira, é dever do Estado garantir o direito humano à alimentação adequada e saudável e, com ele, a soberania e a segurança alimentar e nutricional.

A atuação organizada das pessoas no exercício da sua cidadania é essencial para que políticas públicas e ações regulatórias facilitem a adoção das recomendações deste guia por todos os brasileiros. (BRASIL, 2014, p. 104, grifos nossos)

O Guia (BRASIL, 2014) representa a continuidade do avanço dentro das políticas e ações na saúde, nutrição e EAN ao ampliar a abordagem para além da mera prescrição de recomendações e normas e ampliar o olhar sobre os sujeitos para além da dimensão biológica. A garantia do direito à alimentação também representa um avanço, assim como as políticas de distribuição de renda e auxílios que visam a mitigar as desigualdades sociais, mas o debate sobre os condicionantes ainda fica aquém, assim como as soluções apontadas. Conforme colocado por Padrão *et al.* (2017, p. 674)

O processo que concebe o sujeito como apto para realizar escolhas racionais em liberdade está impregnado pela ideologia de um sistema cultural assentado na individualidade, na racionalidade e no liberalismo. Essa assertiva parte do pressuposto de que a capacidade dos indivíduos para exercerem essa liberdade de escolha depende dos conhecimentos adquiridos por cada um e das informações disponibilizadas, e não da capacidade coletiva de se perceber as limitações que as condições de existência materiais impõem nas suas possibilidades de escolha.

Padrão (2014) destaca que existem poucos estudos que analisam o impacto e os limites dos guias alimentares lançados no Brasil como ferramentas de intervenção. Essa falta de análise “[...] ocorre tanto na perspectiva de contribuir para a materialização do direito de todos a uma alimentação adequada, quanto para diminuir os adoecimentos que podem ser agravados pelo consumo excessivo de determinados alimentos.” (Padrão, 2014, p. 148). Com isso, as informações do Guia (BRASIL, 2014) acabam sendo contraditórias, pois, como visto nos trechos citados, colocam as informações e a EAN como soluções para que a população faça escolhas alimentares mais saudáveis ou para exigir seu direito à alimentação adequada e saudável. Mas não discute ou pensa de forma ampla soluções ligadas aos determinantes citados pelo próprio Guia (BRASIL, 2014), sendo eles “[...] a forma de organização da sociedade e suas leis, os valores culturais e o acesso à educação e a serviços de saúde.” (BRASIL, 2014, p. 22). Ao longo do texto esses determinantes são normalmente abordados de forma genérica e as soluções, individuais e coletivas, que são apontadas permanecem dentro da lógica do Estado burguês de direitos. Sobre essas contradições ao longo do texto do Guia (BRASIL, 2014) sendo ora mais crítico, ora mais conservador, Duarte (DUARTE, 2011), discutindo as chamadas pedagogias do aprender a aprender (como o construtivismo – citado no Marco de EAN (BRASIL, 2012) - sendo uma delas), coloca que:

[...] como parte da ambiguidade do discurso, que o torna mais facilmente assimilável por um grande contingente de educadores, não se deixa de falar na formação do cidadão capaz de “interferir criticamente na realidade para transformá-la”. Mas o fato é que esse cidadão não terá tempo, motivação e possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade,

porque todo seu tempo e todas suas energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo. (DUARTE, 2011, p. 92)

As orientações apresentadas no Guia (BRASIL, 2014) procuram manter a suposta neutralidade científica ao apontar os riscos para a saúde e as medidas que devem ser tomadas para controlá-los. Sobre isso, Padrão (2014, p. 148-149) coloca que

O risco como medida de probabilidade e projeção para o futuro é muitas vezes tomado como um procedimento essencialmente técnico, advindo de um conhecimento objetivo e neutro. Esta perspectiva pressupõe que o risco pode ser controlado com a adoção de medidas comportamentais, que dependem de escolhas individuais tomadas racionalmente, negligenciando-se, desta maneira, os condicionantes socioeconômicos, culturais e de classe que sustentam as decisões humanas. Mais do que um constructo matemático, Ferreira (2009) concebe o risco como uma construção histórica, social e cultural, variável no tempo e no espaço. Os riscos, considerados como uma decorrência da ação humana, nunca são totalmente objetivos visto que se constroem e se potencializam nos contextos históricos, econômicos, sociais e culturais que determinam a relação dialética existente entre os sujeitos e o mundo social.

A naturalização do sistema capitalista e sua estrutura dificultam a compreensão dos determinantes que influenciam a saúde e nutrição pela população e, também, pelos profissionais de saúde. Isso resulta na culpabilização dos indivíduos, pois como não tem claros os desafios que devem enfrentar, suas ações acabam não obtendo os resultados esperados e a responsabilidade fica na esfera individual, uma vez que o Estado e as demais autoridades estariam cumprindo seu papel e o indivíduo que não estaria conseguindo se adequar. Um exemplo disso é o fato de termos uma crescente preocupação com a saúde e a nutrição, refletindo também no aumento de políticas de EAN, mas ao mesmo tempo os índices de saúde (obesidade, diabetes, hipertensão, entre outras doenças crônicas não-transmissíveis - DCNT) continuam a aumentar e o consumo de alimentos ultraprocessados (associados ao desenvolvimento dessas doenças) também é crescente ao longo dos anos (PADRÃO; AGUIAR; BARÃO, 2017). Fica claro que sem compreender a realidade concreta determinada pelo modo de produção da existência humana na sua totalidade histórica na especificidade de uma sociedade cindida socialmente, não conseguimos enfrentar os diversos fatores que influenciam a saúde e a nutrição e obter as melhorias desejadas na qualidade de vida da população. Sobre essas questões, Padrão (2014, p. 161-162) acrescenta que os determinantes relacionados à saúde são

[...] determinantes de difícil controle e com diferentes impactos na população, como habitação, saneamento, trabalho, educação e lazer. Determinantes que estão normalmente associados à classe social, e que, em muitos casos, estão previamente definidos e limitam as possibilidades de escolha dos sujeitos, na maioria das vezes, por constrangimentos de ordem econômica. Além disto, baseia-se na lógica do risco à saúde, que sugere ações de prevenção, fundadas nas mudanças de

comportamentos, na expectativa de diminuir ou eliminar tais riscos, como se as decisões humanas fossem individuais, independentes dos contextos sociais e ambientais, e dos elementos fundamentais no processo de adoção de comportamentos como desejos, emoções e sensações, dentre outros. (PADRÃO, 2014, p. 161-162)

Portanto, para além da ambiguidade do discurso apontada por Duarte (2011), destaca-se, também, que o Guia (BRASIL, 2014) não aborda de forma clara os fatores condicionantes, como determinantes históricos, econômicos e desigualdades sociais que são inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse contexto, o alimento continua a ser visto enquanto mercadoria e o ser humano, por um lado, como mero consumidor e, por outro, como mão de obra. E por isso, a escolha ou consumo dos alimentos não é livre ou autônoma, uma vez que está atrelada às possibilidades de cada ser humano a partir do seu lugar nessa sociedade de classes.

Mesmo com todas as críticas e ponderações apresentadas, é inegável que as políticas de alimentação e nutrição, dentre elas as de EAN, estavam nesse período em um amplo processo de discussão e avanço, tendo grande suporte e respaldo do governo em vigência. Vasconcelos (*et al.*, 2019) destaca que a luta contra a fome e a miséria foram pontos centrais das políticas sociais e de alimentação e nutrição durante os governos Lula e Dilma e que essas políticas podem ser compreendidas como as principais ferramentas utilizadas para gerar consenso e legitimidade nas duas administrações.

Mas, a partir do segundo governo Dilma (2015-2016), iniciou um período de grande instabilidade econômica e política que refletiu numa diminuição dos avanços em relação à EAN, assim como outras políticas sociais, além dos impactos em diversas outras áreas. Essa crise resultou em um corte de R\$ 70 bilhões nos gastos do governo, parcialmente aplicados aos programas e políticas sociais¹³ (VASCONCELOS *et al.*, 2019). Ainda assim, em resposta ao progressivo crescimento das DCNT, o governo buscou elaborar políticas visando a promoção de hábitos alimentares saudáveis, dentre essas, em 2015, lançou o Pacto Nacional pela Alimentação Saudável (BRASIL, 2015) e em 2016 o II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2018a). Esses visavam a aumentar a oferta, disponibilidade e consumo de alimentos saudáveis e enfatizavam o combate ao excesso de peso, obesidade e DCNT (BRASIL, 2015), tendo

¹³ Cabe salientar que essa crise apenas se agravou, principalmente em decorrência da aprovação da emenda constitucional nº 95, em 2016, que impôs um novo regime fiscal para as despesas primária da União. Na prática o que ocorre é que o gasto primário do governo federal fica limitado, pelos próximos 20 anos, por um teto definido com base no gasto do ano anterior, reajustado pela inflação acumulada, mas como o crescimento desse índice é insuficiente para contemplar o crescimento da população, o que se impõem é uma enorme restrição do financiamento em toda a rede de políticas sociais.

como um dos eixos de ação a EAN (BRASIL, 2018). O II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional coloca como um dos desafios:

[...] promover uma alimentação adequada e saudável por meio da integração de ações que perpassam desde ações de educação alimentar e nutricional, capazes de incentivar escolhas alimentares mais saudáveis pelos indivíduos; a medidas regulatórias, que obriguem a indústria a adotar, na produção de alimentos, parâmetros mais alinhados à promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). (BRASIL, 2018, p. 41)

Tanto o Pacto Nacional pela Alimentação Saudável (BRASIL, 2015) quanto o II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2018) mantêm problemas similares aos apontados em relação ao Guia (BRASIL, 2014) e ao Marco de EAN (BRASIL, 2012), tendo em vista que essas políticas anteriores são bases para as novas formulações. Ambos apresentam uma estrutura normativa e prescritiva e a descrição da EAN fica limitada a um instrumento de divulgação de informações, mesmo que utilizem e orientem que sigam as recomendações do Guia (BRASIL, 2014) e Marco de EAN (BRASIL, 2012). Fica evidente o enfoque na prevenção de doenças e da educação enquanto ferramenta para que os profissionais de saúde e educação incentivem os indivíduos a adotarem hábitos alimentares saudáveis. Nesse sentido, podemos dizer que há inclusive um retrocesso no discurso apresentado em relação ao que foi analisado anteriormente, voltando a uma esfera mais “biologizante” da relação homem-alimento.

Com a permanência da instabilidade no cenário político-econômico, em agosto de 2016 ocorre o golpe que resulta no golpe da presidenta Dilma Rousseff (SAVIANI, 2018). Essa mudança do comando executivo federal levou a rupturas programáticas e cortes no orçamento que impactaram diretamente nas políticas de alimentação e nutrição, indicando mudanças de paradigma e retrocessos nos princípios e direitos adquiridos até aquele momento. Os diversos cortes que ocorreram, além da própria mudança programática nas ações governamentais, podem ser considerados impeditivos para a continuidade do avanço nas políticas de EAN. Segundo Vasconcelos (2019), citando pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o ajuste fiscal não permitirá expansão da cobertura ou criação de novas iniciativas do Ministério do Desenvolvimento Social, já que as perdas orçamentárias tendem a chegar a 54% em 2036 e o corte orçamentário na Segurança Alimentar e Nutricional do Plano Plurianual (PPA) em 2017 em relação a 2014 foi em torno de 76%, enquanto o orçamento de pagamento da dívida externa aumentou 344%. Esses dados ilustram as mudanças de sentido e retrocessos decorrentes das ações do novo governo.

Dentro deste novo contexto, fica nítida a diminuição das políticas e ações de EAN a partir

desse momento, sendo que as poucas que permanecem acabam ficando na teoria e tendo ainda mais dificuldade de implementação na prática. Devido aos cortes orçamentários, acentuam-se dificuldades em diferentes áreas como: organização de encontros científicos, orçamentos para ações e elaboração de materiais, dentre outros. Ainda assim, seguindo as recomendações do II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2018) para “[...] a promoção da alimentação saudável no ambiente escolar”, ocorre em 2018 a publicação da Lei 13.666/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/1996, e inclui a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) entre os temas transversais de educação para o ensino fundamental e médio. E, também, no mesmo ano, a publicação do livro “Educação Alimentar e Nutricional – Articulação de Saberes” em uma parceria do Ministério da Educação, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), com intuito de “[...] instrumentalizar nutricionistas, professores e demais profissionais para as práticas de EAN no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)” (BRASIL, 2018b).

O acima citado livro (BRASIL, 2018b) tem como base os princípios e orientações expressos no Marco de EAN (BRASIL, 2012). Nesse sentido, as análises feitas anteriormente também se aplicam aos fundamentos expressos nessa nova publicação. Mas traz como complementação aos conteúdos de EAN, presentes no Marco de EAN (BRASIL, 2012), discussões a partir das Ciências Humanas e informações sobre tendências pedagógicas com o intuito de

[...] contribuir para que o nutricionista, como profissional de saúde, seja inserido no universo da Educação, apropriando-se dos conceitos daquela área e enriquecendo sua prática para a alimentação escolar. Da mesma forma, contribui para que o profissional da educação compreenda as razões das escolhas técnicas dos nutricionistas para compor os cardápios escolares, respeitando as necessidades nutricionais dos estudantes e suas particularidades culturais. (BRASIL, 2018b, p. 9)

A referida publicação expressa que a EAN, no âmbito do PNAE, busca promover “[...] mudança de hábitos alimentares entre estudantes, familiares e a comunidade escolar.” (BRASIL, 2018b, p. 9), o que transcenderia o objetivo inicial “[...] da mera oferta de alimentação [...].” (BRASIL, 2018b, p. 9). O alimento é entendido como parte da cultura material e item indispensável para a sobrevivência humana. O texto afirma, ainda, que a alimentação “[...] é um gênero de fronteira que se verifica no cruzamento do biológico com o cultural e o histórico, do social e do político, da economia e das tecnologias.” (SANTOS, 2007, p. 15 *apud* BRASIL, 2018b, p. 48). E diferencia comida de alimento, colocando

[...] que o alimento é uma categoria mais ampla, que abrange o universo daquilo que pode ser ingerido para manter a vida biológica. E comida, por sua vez, está relacionada a escolhas feitas dentro desse universo, guiadas pelo prazer e por normas de comunhão e comensalidade.” (BRASIL, 2018b, p. 49)

Sobre as ações de EAN dentro do PNAE, o referido livro (BRASIL, 2018b) destaca a importância de ampliar a discussão para além das questões alimentares e nutricionais, abordando também causas sociais, econômicas e culturais que envolvem os hábitos alimentares e auxiliam na compreensão do fenômeno da transição nutricional. Nesse sentido, o texto destaca que a “[...] explicitação de causas favorece uma apreensão situada e conjuntural do fenômeno, predispondo a tomada de decisão que indubitavelmente extrapola ações diretas e tradicionais de EAN.” (BRASIL, 2018b, p. 53). O livro (BRASIL, 2018b) retoma a discussão dos diferentes determinantes sobre a alimentação e destaca a importância de considerar essas influências durante o planejamento das ações de EAN.

Fundamentando-se nas obras de Paulo Freire “Educação e Mudança” e “Pedagogia da Autonomia”, o livro (BRASIL, 2018b) dá destaque à pedagogia desse autor, chamada também ao longo do texto de pedagogia dialógica. Essa pedagogia é colocada como contraponto à pedagogia tradicional e pedagogia renovada, que, segundo os autores, predominam dentro da EAN. Dessa forma, a pedagogia dialógica propõe que:

O ato educativo dialógico e ativo deve permitir a articulação entre saber popular e saber acadêmico, em busca de uma síntese, um salto de qualidade em termos de conhecimentos que contribuam para mudanças sociais e para a busca do homem de ser mais. (BRASIL, 2018b, p. 93)

E no caso específico da EAN e seus objetivos é colocado que:

A realização do direito humano à alimentação adequada e saudável pressupõe mudanças sociais e culturais. Transformações sociais no sentido de promoção do acesso pleno e permanente ao alimento sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, como educação, trabalho, moradia, lazer, saneamento básico, água potável. Somente uma sociedade democrática onde haja estabilidade econômica e compromisso social com a inclusão social pode garantir esse acesso. (BRASIL, 2018b, p. 90)

Os autores do livro (BRASIL, 2018b) colocam, portanto, que através da pedagogia dialógica, a EAN poderia fomentar as transformações necessárias à garantia da SAN e do DHAA.

Como material complementar ao Marco de EAN (BRASIL, 2012), o livro (BRASIL, 2018b) reforça a discussão em torno das diferentes teorias pedagógicas e explicita a necessidade de se fundamentar em uma pedagogia crítica, no caso, a dialógica, para que a EAN auxilie no processo de reestruturação da sociedade, pois entende que esse é necessário para melhoria efetiva e permanente da alimentação e nutrição da população, conforme exposto no trecho a seguir:

Certamente, a postura e o compromisso profissional (FREIRE, 2008) mudam, porque se reforça o engajamento por transformações sociais sem as quais os fenômenos alimentares e a insegurança alimentar e nutricional e seus desdobramentos não serão superados efetivamente, posto que suas causas são de natureza social, econômica e cultural. (BRASIL, 2018b, p. 115)

Contudo, por mais que ao longo do livro (BRASIL, 2018b) seja apontada várias vezes a necessidade de mudanças sociais, de compromisso social e de uma sociedade mais justa, não fica explícito como isso se daria, quais as reais mudanças e transformações desejadas e a fundamentação teórica que embasa esses compromissos. Dessa forma, fica frágil o argumento de que “é preciso mudar a sociedade”. É preciso deixar clara, além da teoria pedagógica, os fundamentos que a embasam, de forma que seja realmente possível “[...] contribuir para que o nutricionista, como profissional de saúde, seja inserido no universo da Educação, apropriando-se dos conceitos daquela área e enriquecendo sua prática para a alimentação escolar.” (BRASIL, 2018b, p. 9). Explicitar a fundamentação teórica permite que se compreendam os princípios que orientam a teoria pedagógica possibilitando, assim, sua melhor apreensão pelos profissionais e facilitando que essa se torne sua práxis. Apontar e discutir de forma clara os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a ação pedagógica faz-se especialmente importante nesse caso, pois essa ainda é uma discussão incipiente na área da saúde e o discurso neoliberal, vinculado às pedagogias do “aprender a aprender”, muitas vezes se apropria de alguns pressupostos críticos de forma a facilitar a assimilação dessa pedagogia por diversos profissionais, tornando-a dominante. Assim, adotar um discurso crítico sem explicitar sua fundamentação, não contribui de forma efetiva para a transformação da práxis dos profissionais e seu discurso “crítico” acaba esvaziado de sentido real. Portanto, também seria necessário discutir de forma mais clara e direta os desafios, problemas estruturais e mudanças sociais que são citados ao longo do livro e qual a contrapartida que está sendo apoiada (BRASIL, 2018b). Novamente, como essas são questões que não costumam ser tratadas de forma aprofundada e fundamentada entre os profissionais de saúde, é preciso explicitá-las de forma que possam facilitar a compreensão dos desafios a serem enfrentados e a organização das ações de enfrentamento.

Por fim, tendo em vista o atual cenário de cortes e retrocessos, é crescente a preocupação com o retorno da insegurança alimentar, fome e agravamento das desigualdades no país.

Observa-se ao longo desse capítulo, como as políticas e ações de EAN surgiram e se desenvolveram ao longo dos anos. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, sua organização e ação ainda se dão de forma isolada, descontínua e descontextualizada da realidade

sócio-político-cultural e, com isso, contribuem para manutenção dos problemas relacionados à saúde, alimentação e nutrição, assim como a perpetuação do modo de produção capitalista, pois normalizam as relações sociais de exploração ao não discutirem os condicionantes histórico-sociais e o projeto de ser humano e sociedade almejados.

5.3. Concepções de alimentação, nutrição e educação nas políticas e iniciativas de EAN entre 1990-atualidade

Vimos ao longo do capítulo como o declínio do keynesianismo e do estado de bem-estar social associados a um novo ciclo de crise do sistema capitalista impulsionou o desenvolvimento do neoliberalismo que passou a prevalecer também no Brasil. O modelo neoliberal tem como base o individualismo, a autorresponsabilidade, a defesa da liberdade individual e o fortalecimento do mercado em detrimento do poder estatal. O que levou a um esvaziamento das políticas públicas nos anos 1990 (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014).

A esse respeito, Friedman (1962) apontava que a pátria não se constituiria por algo acima dos indivíduos, mas por eles próprios, declarando que o homem verdadeiramente livre não seria aquele preocupado com o que a pátria poderia oferecê-lo ou com o que ele próprio poderia oferecer à sua pátria, mas sim atento ao que o indivíduo, unido aos seus, poderia realizar junto ao governo a fim de alcançarem seus objetivos e responsabilizarem-se por seus atos, protegendo acima de tudo a liberdade. O governo, nesse sentido, cumpriria com o papel de preservar a liberdade, contudo, por tratar-se de instrumento de concentração de poder político, era também ameaça. (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014, p. 20)

O início da década de 1990 foi marcado também pelos escândalos de corrupção¹⁴ associados aos poucos programas e políticas sociais que permaneciam nesse período. Sendo assim, além de insuficientes, pouco abrangentes e descontextualizadas, as iniciativas na área de alimentação, nutrição e EAN ainda sofriam com a perda de recursos através da corrupção. Os inúmeros problemas associados à corrupção no governo levaram a investigações que culminaram no impeachment de Collor no final de 1992. Com isso, surgiram no país diversos movimentos e

¹⁴ Boito Jr. (BOITO JR, 2017) alerta para a necessidade de analisar o conceito de corrupção para além de sua percepção supra-histórica e de senso comum como algo moralmente condenável. Não se deve considerar a corrupção como prática desviante e sim como prática corrente na sociedade e Estado capitalista. O autor aponta que a corrupção é uma criação ideológica do estado capitalista e que as diferentes classes sociais têm papel muito distinto nesse fenômeno. Ao estabelecer a distinção formal entre recursos públicos e privados no Estado capitalista surge a ideia de corrupção, uma vez que essa definição é apenas formal e não se apresenta na prática, pois os recursos do Estado estão a serviço da classe dominante. “É por isso que a prática da corrupção e a sua condenação, retórica ou real motivada por valores variados de acordo com a classe social considerada, devem ser tratadas como ideologia: uma representação inconsciente, deformada e interessada da realidade, no caso, uma representação inconsciente, deformada e interessada sobre a natureza e o funcionamento do Estado capitalista.” (BOITO JR, 2017, p. 13).

ações sociais contra a corrupção e exigindo mudanças em prol da população. Um dos movimentos que ganhou destaque, o Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, organizava comitês de combate à fome e à miséria, tendo como enfoque ações emergenciais com base no voluntarismo, na filantropia e na pressão sobre a opinião pública.

Os governos subsequentes de Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), procurando legitimidade e aprovação entre a população, aderiram ao discurso de incentivo à filantropia e ao voluntarismo propondo programas e políticas públicas que exigiam um baixo investimento financeiro por parte do governo. Dessa forma, agradavam aos setores econômicos e possibilitavam a manutenção e expansão do modelo neoliberal no país. No governo FHC, o Programa Comunidade Solidária, presidido pela primeira dama Ruth Cardoso, é o exemplo desse tipo de política, sendo colocado como a nova estratégia de combate à fome e à miséria. A ação se dava através do gerenciamento de diversos programas sociais através de parcerias público-privadas que incentivavam a solidariedade e o voluntariado em detrimento da ação direta do Estado. Sendo assim, a responsabilidade pelas ações não era do governo, que seria apenas o gestor e incentivador de programas organizados pela sociedade em parcerias público-privadas. A população ficava então a mercê dessas ações e em situação de grande vulnerabilidade, uma vez que não tinham garantido o acesso universal e permanente a direitos e necessidades básicas, como alimentação, educação, saúde, assistência social e emprego (PADRÃO, 2014)

Aqui entra também o papel da teoria pedagógica hegemônica nesse período em difundir o ideário neoliberal entre a população. Com o enfoque no produtivismo, a “teoria do capital humano” se modifica nesse período para atender às demandas neoliberais difundindo e normalizando esses ideais no ambiente escolar e, também, em outros setores como empresas e indústrias, entidades religiosas, clubes esportivos, sindicatos, ONGs e academias. Como apontado por Saviani (2007, p. 434), “[...] bem a gosto do clima pós-moderno” característico desse período. Conforme colocamos anteriormente, Saviani aponta que:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos [...]. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2005, p. 21).

Os teóricos do neoliberalismo afirmam que a sociedade organizada a partir dos princípios do livre mercado traria a liberdade para que a população pudesse decidir o que fazer conforme seus

desejos, não sofrendo a influência do governo centralizador que atende às necessidades dos grupos em detrimento das individuais, conforme vemos no trecho a seguir:

Liberdade política significa ausência de coerção sobre um homem por parte de seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado - um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Permite, assim, que a força econômica se constitua num controle do poder político, então num reforço (FRIEDMAN, 1962, p. 12 *apud* BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014, p. 22)

Esse contexto de insegurança em relação ao atendimento de necessidades básicas como alimentação, segurança, moradia e educação aliados a um ideário que ressalta a responsabilidade do indivíduo como gestor de sua vida possibilita que a população oprimida se culpabilize e submeta frente a desumanização imposta pelo sistema. Saviani (2007) coloca que assim se configura a “pedagogia da exclusão”, que prepara os indivíduos, através de diversos processos formativos, para tentarem escapar da exclusão imposta pelo sistema. E, ainda, para aquela maioria que não conseguirá escapar, essa mesma pedagogia introjeta nos sujeitos a ideia de responsabilidade individual pelo fracasso, quando na verdade o processo de exclusão e desigualdade é inerente ao neoliberalismo.

Retomamos então a discussão expressa por Marx (MARX, 2004, p. 110), apontando que “[...] o homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo [...]” (MARX, 2004, p.110), e acrescentamos que os trabalhadores sujeitos a essa situação dificilmente terão condições de desenvolver uma reflexão crítica sobre a opressão que lhes é imposta. Estando submetidos a constante luta pela sobrevivência e imersos no ideal de que é deles a responsabilidade por se adaptarem e prosperarem, acabam aceitando mais facilmente aos ideais neoliberalistas.

Essas ações articuladas em diferentes áreas na sociedade possibilitaram o desenvolvimento do ideário neoliberal, sua expansão e hegemonia no Brasil e, também, mundialmente. Mas mesmo enfrentando um cenário bastante inóspito, diferentes ações e movimentos sociais de esquerda e contrários à hegemonia atual, exercem pressão buscando se contrapor e, ao mesmo tempo, propor outras possibilidades. As pressões populares fazem com que governos tenham que tomar ações de forma a atenuar o conflito entre as classes dominante e oprimida, visto que também dependem do apoio popular para estarem no poder. Entre essas conquistas é possível citar, ainda no governo

FHC, a elaboração da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) em agosto de 2001. Esse é um importante marco para as políticas de alimentação e nutrição que também abre novamente espaço para o desenvolvimento da EAN. A PNAN marca a mudança do enfoque restrito aos grupos mais vulneráveis para uma abrangência mais ampla buscando “[...] o estímulo às ações intersetoriais que propiciem o acesso universal aos alimentos” (BRASIL, 1999, p. 17). O papel da EAN expresso na PNAN está da difusão de informações sobre alimentação e nutrição buscando fomentar a prevenção de problemas nutricionais como a obesidade, doenças crônicas, desnutrição e a fome (BRASIL, 1999). Buscava-se o “[...] desenvolvimento do processo educativo permanente acerca das questões atinentes à alimentação e à nutrição, bem como à promoção de campanhas de comunicação social sistemáticas” (BRASIL, 1999, p. 9). A visão de educação expressa nessa política demonstra a associação e a influência das pedagogias não-críticas. O enfoque é a disseminação de informações com a ideia de que os indivíduos aprendam a partir das campanhas, materiais distribuídos e ações de marketing a gerenciarem a própria saúde, delegando aos indivíduos essa responsabilidade sem discutir outros fatores estruturais que influenciam os desfechos de saúde.

Novamente a sensação é de que o governo está agindo e cumprindo seu papel ao orientar a população e fornecer as diretrizes aos profissionais de saúde para auxiliarem as pessoas na promoção da saúde e prevenção de doenças. Mas ao não discutirem determinantes sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais dificultam a compreensão da totalidade de fatores que interferem no processo de saúde-doença, colocando toda responsabilidade sobre os indivíduos, culpabilizando-os por desfechos que não estão totalmente sob seu controle. Do mesmo modo, também dificultam que profissionais de saúde e a população, ao compreenderem a totalidade que envolve a questão de saúde-doença, possam pensar em soluções que de fato promovam as transformações que podem fomentar a melhoria do estado de saúde para todos.

Ainda assim, o texto da PNAN procura demonstrar criticidade e se diferenciar das políticas anteriores, o seguinte trecho ilustra essa questão: “A educação alimentar e nutricional contém elementos complexos e até conflituosos. Dessa forma, deverão ser buscados consensos sobre conteúdos, métodos e técnicas do processo educativo, considerando os diferentes espaços geográficos, econômicos e culturais” (BRASIL, 1999, p. 9). Segundo Duarte (2011), essa ambiguidade no discurso busca trazer uma suposta análise crítica que facilita a aceitação das orientações por um maior número de profissionais e, também, pela população. Novamente, não é

expressa ou discutida uma fundamentação teórico-metodológica para EAN e não há ainda uma ampliação da discussão a esse respeito. As ações e diretrizes propostas, por mais que incluam temas importantes como acesso universal aos alimentos e o debate sobre obesidade e doenças crônicas, não fomentam os resultados almejados e sua prática mantém-se esvaziada.

Sobre essa alteração na formulação de políticas, Padrão (2014) coloca que:

As políticas sociais de alimentação e nutrição, durante décadas, foram apresentadas como medidas de enfrentamento da pobreza, da fome e das desigualdades sociais, e orientadas para a parcela da população mais empobrecida e desassistida. As ações mantiveram a lógica da focalização e do caráter compensatório, sem que o acesso permanente ao alimento se configurasse como um direito humano, universal e legítimo. A partir dos anos 2000, assistimos uma alteração na forma de operacionalização dos programas, que se restringia, quase que exclusivamente, a distribuição de alimentos e cestas básicas, passando a operar através da transferência direta de renda, como apontou Pinheiro (2008). Ao mesmo tempo, observaram-se mudanças nas categorias discursivas e na orientação de algumas ações, que passaram a ser direcionadas para toda a população, incentivando o consumo de alimentos considerados saudáveis, como frutas, verduras e legumes, além de propostas de alterações em programas como PNAE e PAT, com a intenção de promover o consumo de uma alimentação mais saudável e adequada, entre crianças e trabalhadores. (PADRÃO, 2014, p. 124)

Essa alteração no padrão de formulação de políticas e diretrizes também se expressa ao longo dos próximos governos. A própria campanha eleitoral e a eleição de Lula deram ênfase na discussão sobre a fome e trazendo as políticas de alimentação e nutrição para destaque nacional. O Programa Fome Zero, elaborado coletivamente por diferentes setores da sociedade durante a campanha e lançado no mesmo ano da eleição de Lula, se caracterizava como um programa intersetorial para erradicação da fome a partir da implementação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional divididas em três frentes: políticas estruturais, políticas específicas e políticas locais (CIDADANIA, 2001; DE ARRUDA; DE ARRUDA, 2007; PADRÃO, 2014; VASCONCELOS, 2005). Conforme destacado por Padrão (2014), o programa ampliava a discussão entorno das medidas para melhoria da alimentação e nutrição da população, pois considerava que o acesso à alimentação adequada é um direito humano e que, portanto, deve ser garantido pelo estado. Assim, o programa buscava articular medidas emergenciais a ações estruturais de modo a garantir o acesso à alimentação de forma permanente.

Com isso, passava-se a pensar em outros fatores que interferiam na alimentação e nutrição e na importância do papel do Estado em lidar com as questões estruturais e não colocar a responsabilidade pela melhoria no estado de saúde da população apenas no âmbito individual. As atividades que decorreram do PFZ trouxeram melhorias concretas na qualidade de vida e saúde da população através das ações implementadas, principalmente devido a efetivação de programas

contínuos de distribuição de renda, em substituição aos de distribuição direta de alimento. Isso proporcionava às famílias beneficiadas o poder de gerir o recurso recebido de forma autônoma possibilitando o planejamento frente às diferentes demandas alimentares, incluindo a alimentação. Somado às ações de EAN, fomentava entre a população a discussão sobre direitos, saúde, alimentação e como utilizar o recurso disponibilizado para melhorar a qualidade de vida. Padrão (2014) traz os dados de pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica em 2008, que apontava que 87% das famílias beneficiadas utilizavam os recursos do programa para sua alimentação.

Mas, ainda assim, as conquistas obtidas a partir do programa são limitadas. Como não houve uma ruptura com o sistema econômico hegemônico, optando-se por uma conciliação que buscava equilibrar as disputadas entre as classes dominante e oprimida, as transformações alcançadas encontraram dificuldade para avançar e modificarem de forma permanente a estrutura social. Por mais que a proposta do PFZ considerasse a necessidade de ações e mudanças estruturais, as ações que mais se efetivaram foram as de caráter emergencial, pois conseguiam cumprir com o papel de conciliação entre os interesses do capital e da população. Padrão (2014) aponta que ocorreu durante os governos petistas uma desorganização dos movimentos de oposição dos trabalhadores e sindicatos, pois muitos passaram a ocupar cargos dentro do Estado, com isso, aderiram a lógica reformista e subordinaram-se aos ditames do capital. Partindo dessa lógica, por mais que o discurso oficial fale em mudanças e transformações estruturais, as medidas que se efetivam são de caráter emergencial e pontual. Desse modo, mantem sob controle as reivindicações e movimentos sociais e, ao mesmo tempo, possibilitam a perpetuação do lucro e acumulação capitalista. Sobre essa questão Padrão (2014, p. 119) traz dados em relação à limitação orçamentária do PFZ frente aos recursos destinados ao pagamento de juros da dívida pública

Para termos parâmetros para avaliar a limitação de recursos orçamentários utilizados nos programas sociais, o PBF, maior programa social implementado pelo governo Lula, realizou gastos, no ano de 2003 da ordem de R\$ 3,3 bilhões e em 2004 de R\$ 5,9 bilhões, sendo que os dispêndios com juros da dívida pública e o superávit fiscal atingiram, em 2003, respectivamente, R\$ 150 bilhões (10% do PIB) e R\$ 67 bilhões; e, em 2004, R\$ 128 bilhões (7%) e R\$ 81 bilhões (FILGUEIRAS, 2006). Dados que tornaram explícitas e inequívocas as prioridades do governo. (PADRÃO, 2014, p. 120)

Dessa forma, podemos entender por que os programas e discussões de EAN não procuram lançar luz ao debate sobre os condicionantes histórico sociais presentes na sociedade capitalista, ou quando o fazem, é de forma amena e sem propor concretamente medidas que podem fomentar transformações radicais. A naturalização das condições de vida impostas pelo modo de produção

capitalista faz-se presente também na construção das políticas públicas, mesmo nos governos que buscam atender-se às demandas sociais. Nesse momento a visão de educação expressa na EAN ainda corrobora com uma visão individualista, próximo aos ideais da pedagogia produtivista, ligada à “teoria do capital humano”, e do neoliberalismo que hegemonizavam o cenário nacional. A proposta de EAN a partir do PFZ era realizar ações e campanhas de educação com enfoque na educação para o consumo através de palestras, ações de marketing, formação para profissionais de saúde e da inclusão dessa temática no currículo escolar. Também caberia ao governo estabelecer normas para o marketing, rotulagem e comércio de alimentos buscando regular o setor. Nota-se, portanto, que permanece o entendimento do alimento enquanto mercadoria e dos seres humanos como consumidores, reiterando a naturalização do modo de produção capitalista. A mudança que começamos a observar é o entendimento da alimentação e nutrição adequadas enquanto direito de todos e começam a ser organizadas mais ações e políticas públicas visando fomentar esse direito, ainda que dentro da lógica capitalista e, portanto, limitada dentro de padrões que possibilitem e perpetuem a acumulação e o lucro das classes dominantes. Esses direitos, estabelecidos pelo Estado burguês, seguem padrões formais. Conseqüentemente, negligenciam os fatores histórico-sociais e desconsideram a existência de interesses antagônicos entre as classes, adotando a noção de que as relações mercantis ocorrem entre sujeitos livres, autônomos e iguais entre si. O direito estabelecido dentro da lógica burguesa ocorre, portanto, apenas no plano da formalidade, não efetivando-se necessariamente de forma concreta, conforme reiterado pelo seguinte trecho:

A lei não efetiva a justiça, e tampouco uma suposta universalidade de seus princípios a todos os indivíduos, mas sim a garantia da reprodução das relações de poder econômico, político e ideológico, em suma, a reprodução das relações de produção. [...] A racionalidade do Direito moderno garante e defende certos indivíduos, ou seja, determinadas classes sociais centradas na propriedade e na exploração sobre uma larga parcela de contingentes dominados pelo capital, a classe trabalhadora. (MOTTA, 2019, p. 1128)

Nesse sentido, Motta (2019), a partir da obra de Pachukanis sobre a crítica ao direito burguês, aponta que o sistema capitalista naturaliza e racionaliza as ações do Estado, tomando-as como neutras e considerando-o acima dos indivíduos e fora dos conflitos sociais. O Estado pode exercer, portanto, uma dominação mediata, através das ações que atendem ao interesse da burguesia, mas se ocultam sob a “[...] a aparência de uma forma institucional “neutra”, formal, impessoal e racional.” (MOTTA, 2019, p. 1130). Por fim, Motta (2019, p. 1131) coloca que:

O Direito no Estado capitalista então cumpriria uma função de manutenção da ordem pública e social ao garantir, por meio das leis, a defesa da propriedade e o controle das classes dominadas. Desse modo, a expansão da judicialização, ainda

que incorpore pontualmente algum direito de setores marginalizados e dominados, em última instância a sua função precípua é a reprodução das relações sociais de produção [...].

Ainda assim, sobre a importância de materialização de direitos no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas, concordamos com Padrão (2014) quando expressa que

Sustentamos a posição, como já referido, da valoração das políticas sociais na perspectiva da materialização de direitos, ponderando a melhoria das condições de vida e trabalho, para a classe trabalhadora, advindas desta possibilidade, mesmo considerando suas limitações nos marcos da acumulação capitalista, que não asseguram a emancipação humana. Os limites colocados apontam para patamares de direitos mínimos, de forma a não inviabilizar o padrão de acumulação capitalista, o que significa que a garantia de direitos não pode se tornar incompatível com o capitalismo. Não obstante, mesmo limitada, a concretização desta política não deve ser concebida como uma condição assegurada pelo Estado, mas resultante da capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores (NETTO, 1992). Isto decorre do fato de que o atendimento aos direitos sociais impõe sempre um limite aos ganhos do capital (BOSCHETTI, 2010). (PADRÃO, 2014, p. 131-132)

Como expresso por Padrão (2014), a materialização desses direitos, mesmo que mínimos, é resultado da mobilização dos trabalhadores e da pressão que exercem sobre o governo, que depende também do apoio popular. Por isso a importância da educação e formação dos sujeitos conscientes da relação dialética das estruturas sociais de modo que possam organizar a luta pelas transformações sociais objetivando a formação de uma sociedade igualitária. É preciso esclarecer que reformas dentro do mesmo modelo de produção não irão resolver de forma permanente as desigualdades sociais, pois essas são inerentes ao sistema capitalista. Desse modo, os direitos sociais e as políticas públicas que os fomentam só se desenvolvem no limite que permita a continuação do processo de acumulação de capital. Ao longo dos governos de Lula e Dilma (2003-2016), o enfoque dado ao combate à fome e à miséria proporcionou legitimidade e consenso na administração pública (VASCONCELOS *et al.*, 2019). Isso proporcionou a elaboração de diferentes iniciativas e políticas públicas, incluindo a área de EAN. E, ainda que dentro dos limites impostos pelo modo de produção capitalista, essas ações trouxeram melhorias para a classe trabalhadora.

Outro exemplo do crescente debate e desenvolvimento da EAN nesse período é a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN - Lei nº 11.346/2006), que possibilitou a organização de um processo permanente de pesquisa, formação e discussão sobre a EAN, que permitiu a consolidação da área dentro das políticas públicas (BRASIL, 2010). A LOSAN adere a EAN enquanto instrumento para promoção da saúde e melhoria do padrão alimentar dos indivíduos corroborando com o “desenvolvimento humano pleno”. Aponta também a importância

de discutir a concepção de EAN assumida e como se dará sua prática na área da saúde tendo como referência as políticas e diretrizes do SUS (BRASIL, 2010b).

Começam a aparecer de forma mais clara a discussão sobre a concepção de EAN e quais as diretrizes que iriam nortear suas ações e, também, as políticas públicas relacionadas. Diversas ações intersetoriais são organizadas para fomentar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), no âmbito da EAN, a partir de 2006, as ações passam a ser organizadas pela Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional (CGEAN). A partir desse momento começa a surgir nas iniciativas e políticas de EAN a valorização do aspecto cultural da alimentação e nutrição, mudando o enfoque estritamente técnico-científico hegemônico até então, que entendia a nutrição principalmente a partir de seu aspecto bioquímico e fisiológico. A alimentação passa a ser concebida como direito universal e a nutrição começa a abranger também aspectos culturais e regionais. Dentro desse cenário, com o intuito de organizar as diretrizes para alimentação da população brasileira, temos o lançamento em 2006 do Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2008a), atualizado em 2014 (BRASIL, 2014). A respeito da elaboração dos guias, Padrão (2014, p. 169) aponta que:

A decisão de elaborar um guia com recomendações alimentares comuns encerra determinada visão de mundo, que concebe a sociedade como um todo coeso, cujas diferenças sociais, apesar de identificadas, não são tratadas como obstáculos ou dificuldade de acesso a uma alimentação adequada, nem provocam a necessidade de intervenções diferenciadas, ajustadas às especificidades das classes sociais. Consideramos que a expectativa deste instrumento de atender a toda população sem distinção, acaba desviando-se da realidade concreta e traçando diretrizes universais como se o conjunto da população possuísse as mesmas condições sociais de existência e de escolha.

E o próprio texto do guia o aponta como “[...] um documento oficial que aborda os princípios e as recomendações de uma alimentação adequada e saudável para a população brasileira” (BRASIL, 2014, p. 6). E apesar de apontar que considera os “[...] múltiplos determinantes das práticas alimentares e, a complexidade e os desafios que envolvem a conformação dos sistemas alimentares atuais [...]” (BRASIL, 2014, p. 6), não é discutido de forma clara como o modo de produção capitalista impacta na vida dos sujeitos e na coletividade e nem propõem discussões sobre possíveis alternativas a esse sistema. O capitalismo é naturalizado e as propostas e mudanças abordadas são feitas a partir desse sistema, como se alterá-lo não fosse uma opção e reformas somadas ao esforço individual e coletivo pudessem garantir o acesso de todos à saúde e alimentação de forma igualitária.

A visão de educação nessa forma de organização da EAN expressa, portanto, que cabe os

sujeitos, ao terem acesso às informações, modificar seus hábitos alimentares adaptando-os à sua realidade social. E aos profissionais de saúde, em especial nutricionistas, caberia auxiliar os indivíduos a terem acesso a informações de qualidade sobre alimentação adequada e saudável, procurando elaborar estratégias que viabilizem uma melhora no padrão alimentar dentro das possibilidades dos sujeitos. Assim, não há de forma ampla uma discussão sobre os diversos determinantes que impactam nas escolhas e possibilidades de alimentação da população e a responsabilidade permanece no âmbito individual. Fica clara a aproximação da EAN com as tendências não críticas de educação em especial as novas formas da pedagogia nova e tecnicista, hegemônicas nesse período. Essas também enfatizam a responsabilidade dos indivíduos pelo seu desenvolvimento dentro da sociedade neoliberal em detrimento de políticas públicas e modificações mais amplas na estrutura social. Retomando a discussão de Duarte (2001) sobre essas questões:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38)

Como colocamos anteriormente, Saviani aponta que a educação nesse período procura adaptar o sujeito ao ambiente no qual ele se encontra a partir da aquisição de conhecimentos e competências. Isso demonstra que essas pedagogias, associadas à visão de mundo neoliberalista, entendem que os sujeitos devem ser livres para fazer suas escolhas e gerenciar suas vidas, desconsiderando a visão das múltiplas determinações e da totalidade na qual estão inseridos. A visão de educação expressa na EAN parte do pressuposto que os dando acesso à informação os indivíduos terão liberdade de escolha e independência em relação a sua alimentação e saúde. Vemos, portanto, como essa concepção está vinculada aos ideais neoliberalistas de individualidade e racionalidade. E a evolução observada nesse período refere-se à inclusão dos fatores culturais vinculados à alimentação e o entendimento da alimentação enquanto direito humano universal.

Dessa forma, por mais que tenhamos um avanço na discussão dos conceitos de alimentação e nutrição e no estabelecimento do direito humano à alimentação adequada, sem apontar e discutir questões estruturais, os avanços obtidos são frágeis e insuficientes. Ficam à mercê da ação dos

governos e, também, da influência e pressão do mercado, o que torna as ações limitadas ao que possibilita a manutenção do lucro e da exploração. Reiterando essa discussão, Padrão (2014) coloca que o conjunto das políticas sociais elaboradas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) envolveu membros de diferentes instâncias do governo e grupos da sociedade para sua formulação, o que possibilitou o avanço na discussão dessa temática e operacionalização de diretrizes, iniciativas e políticas na área de alimentação e nutrição. Mas, devido a opção pela adesão e manutenção do modelo político econômico neoliberalista, buscando a confiança e apoio da classe dominante e do mercado, o alcance dessas medidas ficou limitado (PADRÃO, 2014). Sobre as políticas sociais elaboradas nesse período, Padrão coloca:

Atualmente é possível distinguir nas políticas sociais que visam ao enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais dois grandes grupos de ações de intervenção, que se caracterizam por propósitos diferenciados. No primeiro grupo encontram-se as ações focalizadas, que objetivam enfrentar a pobreza, a miséria e carências nutricionais específicas, que acometem sujeitos dos segmentos mais vulneráveis e pauperizados da sociedade. A principal ação desenvolvida com estas características é o programa de transferência de renda direta condicionado. No segundo agrupamento estão os programas de promoção de alimentação saudável que buscam incentivar o consumo de alimentos mais saudáveis e apoiar iniciativas que se realizam com este objetivo. Trabalham com a ideia de fomentar a autonomia decisória dos indivíduos, por meio de informações sobre alimentos saudáveis, na expectativa de capacitar e habilitar os sujeitos para uma vida mais saudável, consciente e participativa. (PADRÃO, 2014, p. 134)

Importante destacar como instituições do mercado, como o Banco Mundial, influenciam o processo de formulação de políticas sociais em países, que como o Brasil, aderem aos seus “acordos de cooperação” e recebem seu financiamento. Botiglieri e Bezerra Neto (2014) apontam que

No tocante às políticas sociais, compreende-se que o Banco Mundial aproxima-se em grande medida das concepções neoliberais, remetendo ao mercado mesmo serviços essenciais, como saúde, educação, na crença de que todas as questões sociais devem-se ao pouco crescimento econômico e político dos países. Assim, formulam-se políticas compensatórias no sentido de aliviar a pobreza, sem em momento algum discutir fundamentos e causas estruturais das desigualdades, intrínsecas ao capitalismo (CRUZ, 2003). (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014,p. 27-28)

Essa instituição criada para ser financiadora do desenvolvimento mundial, na prática, atua para fomentar e manter hegemônica a classe dominante e o modo de produção capitalista, aderindo aos ideais neoliberalista e financiando projetos que difundam essa visão de mundo. A influência e atuação no campo da educação atende à necessidade de formação dentro desse sistema e, portanto, nas políticas e diretrizes instituídas “[...] coloca-se o papel ideológico de globalização, que sufoca possíveis contestações à ordem vigente, voltando ao indivíduo a responsabilização por suas

condições e sua situação de pobreza ou exclusão do mercado de trabalho e do consumo.” (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014, p. 29).

Assim, a ação do Banco Mundial, através de seus “acordos de cooperação”, fomenta políticas sociais que atentem aos interesses capitalistas e disseminam sua ideologia nas diferentes áreas sociais, como saúde e educação, formando indivíduos que naturalizam e aceitam esse ideário. Nesse mesmo sentido, essas ações também visam a criar programas sociais compensatórios, destinados às classes oprimidas, buscando atenuar tensões sociais. A adesão a esse tipo de ação nos governos nesse período dando ênfase ao combate à fome e à miséria atendem a esses princípios. Apresentam, portanto, um caráter instrumental para garantia do suporte político por parte das elites e do mercado e ao mesmo tempo garantem apoio e legitimidade entre as camadas populares. Botiglieri e Bezerra Netto (2014, p. 30) acrescentam que:

O Brasil tem se mostrado grande adepto aos projetos financiados e elaborados pelo banco, aderindo a propostas nas mais variadas áreas, como educação, saúde, habitação, entre tantas outras, o que nos destaca como país em vias de desenvolvimento e “parceiro” da instituição.

As ações e políticas que discutimos estão sobre a influência desse sistema, tendo muitas vezes o apoio e o financiamento dessas instituições e, isso ajuda a explicar por que aderem aos discursos e às ações que fortalecem esse o ideário neoliberal.

Outro avanço importante dentro da EAN nesse período foi o processo de discussão e a elaboração do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012). O documento buscar estabelecer uma referência para as ações e diretrizes dentro do campo da EAN e procura afastar e superar o modelo biomédico através da aproximação com a educação popular pautada nos trabalhos de Paulo Freire (BRASIL, 2012). Ainda assim, não ficam claras ao longo do documento a fundamentação teórico metodológica e a concepção de educação adotadas. A diretriz se restringe a menções vagas a Paulo Freire e ao construtivismo, e traz um conceito de EAN amplo, abordando seu uso para promover a “prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis” (BRASIL, 2012, p. 17) e fazendo referências ao uso de metodologias problematizadoras e ativas, sem trazer um conceito concreto.

Cabe retomar a discussão que trouxemos anteriormente, quando Duarte (2001) aponta que o construtivismo valoriza o fim prático, em detrimento do processo de construção ou explicação. Isso pode demonstrar o porquê o Marco de EAN (BRASIL, 2012) não aprofunda questões teórico metodológicas, buscando enfatizar as ações. Nessa concepção de educação também há uma desvalorização do papel do professor, que no caso da EAN, seria expresso pelo profissional da

saúde, especialmente o nutricionista. Como expresso por Perrenoud (PERRENOUD *apud* DUARTE, 2001, p. 35) os professores devem entender que processo de ensinar na atualidade concebe “[...] encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas.”. Ou seja, auxiliar os indivíduos a se adaptarem ao ambiente e às adversidades através da aquisição de habilidades e competências, fomentando a criatividade para sobrevivência dentro do modelo capitalista. Não caberia, portanto, propor discussões verdadeiramente críticas sobre a realidade e buscar construir uma educação comprometida com as lutas pela transformação social radical e superação do modelo de produção atual. Ao não discutir de forma clara a concepção de educação e a fundamentação que orientam o Marco de EAN (BRASIL, 2012), expressando apenas termos vagos e mais conhecidos (crítico, Paulo Freire, construtivismo), procura-se uma maior aceitação dessas formulações entre os profissionais sem que haja uma verdadeira transformação no sentido histórico-social expresso por essa diretriz. Sabendo que esse documento foi formulado como orientação e base para o desenvolvimento dos demais dentro da EAN, podemos entender o sentido histórico-social apontado para a continuação dentro desse campo. O próprio texto do Marco de EAN (BRASIL, 2012), como vimos anteriormente, coloca alguns desafios dentro do campo da EAN apontando a necessidade de ampliação das discussões sobre os limites e possibilidades da área e sua prática.

A partir do segundo governo Dilma (2015-2016), iniciou-se um período de grande instabilidade econômica e política, o impacto causado nos lucros e acumulação dos capitalistas gerou uma demanda pela diminuição dos gastos com políticas sociais a fim de manter os ganhos das elites econômicas. Essa crise resultou em um corte de R\$ 70 bilhões nos gastos do governo, parcialmente aplicados aos programas e políticas sociais (VASCONCELOS *et al.*, 2019) e que culminou, após o golpe sofrido pelo presidenta Dilma Rousseff e o início do mandato de Michel Temer, na Emenda Constitucional nº 95 de 2016 que congela os investimentos sociais, em áreas como em saúde, educação, pelos próximos 20 anos (SAVIANI, 2018). A justificativa do governo de Temer seria garantir o equilíbrio das contas públicas, que proporcionaria uma redução de taxa de juros e favoreceria o ambiente de negócios, por consequência, o crescimento econômico. Após esse processo, seria possível pensar novamente nos investimentos em política sociais. Fica bastante claro como durante períodos de crise, inerentes ao capitalismo, os mínimos ganhos sociais são rapidamente desmontados e a população volta ao estado de extrema vulnerabilidade.

Com a eleição de Jair Bolsonaro em 2019 a situação se agravou, em um dos primeiros atos

como presidente ele publicou a MP 870 de 1º de janeiro de 2019 onde extinguiu o CONSEA (Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional). Esse processo deu início a uma série de desmontes e ações reacionárias em diversos setores, incluindo as políticas de alimentação e nutrição. Diversos programas que compunham as políticas de alimentação e nutrição visando a garantia do DHAA e da segurança alimentar e nutricional sofreram com um desmantelamento progressivo (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Oliveira (*et al.*, 2021) cita como exemplo desse processo programas como o Programa de Aquisição de Alimentos, Restaurantes Populares, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Bolsa Família que apresentaram drástica diminuição nos investimentos, com mudanças nos critérios de inclusão, abrangência e transparência do processo de gestão. E aponta também que, com isso, o agravamento da situação de insegurança alimentar e nutricional, resultando em aumento da fome e da miséria em parte da população brasileira, tem sido sinalizado por entidades e associações científicas, ONGs e pesquisadores com base em análises e laudos técnicos sobre denúncias de violação de direitos e ausência de ações para cumprimento do DHAA (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Todo o cenário já era bastante preocupante, mas o início da pandemia do Covid-19¹⁵ somado às ações de desmonte de políticas sociais pelo governo ressalta a urgência e a primazia de ações para enfrentar esse cenário de crise que se expande e aprofunda rapidamente, incluindo desemprego, fome, pobreza e outras formas de sofrimento social. Oliveira (*et al.*, 2021) ressalta que na ausência de ações e políticas públicas para mitigar os efeitos da pandemia, a sociedade civil de forma espontânea ou organizada, iniciou um processo de (re)construção de ações solidárias de combate à fome, à luz do movimento social criado por Herbert de Souza, Betinho, no início dos anos 1990.

Ressaltamos a importância de nesse momento de crise do sistema capitalista e acirramento da luta de classes o papel fundamental da postura crítica por parte dos intelectuais, posicionando-se contrários a esse movimento e organizando ações de combate à hegemonia do capital. Por maiores que sejam as dificuldades e os sofrimentos impostos faz-se necessário lembrar o papel fundamental da educação para a formação de sujeitos críticos que se unam à luta pela

¹⁵ A pandemia do Coronavírus 19 (Covid-19) foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Nove dias depois, também foi declarado o estado de transmissão comunitária do vírus no Brasil. Segundo a OMS, o isolamento social é a melhor estratégia para conter a transmissão da doença, para a qual não existe atualmente tratamento farmacológico específico, sendo necessária também a vacinação em massa da população. Consequentemente, as atividades econômicas foram paralisadas ou reduzidas no Brasil, resultando em aumento do desemprego, pobreza e fome. Isso exige do governo atos para mitigar a deterioração das condições de saúde e socioeconômicas da população. (OLIVEIRA *et al.*, 2021)

transformação da sociedade, superação do modelo atual e organização de uma nova e igualitária sociedade. Nesse sentido, acredito que a pedagogia histórico-crítica e sua fundamentação a partir do materialismo histórico-dialético tem papel fundamental na problematização e entendimento dos elementos presentes nesse contexto fomentando a luta e a transformação almejadas.

6. Considerações Finais

Essa pesquisa buscou apresentar, a partir de uma análise histórica do processo de gênese e desenvolvimento da educação alimentar e nutricional no Brasil, os conceitos de alimentação, nutrição e educação que orientam as iniciativas e políticas de EAN desde 1940 até a atualidade. A partir disso procuramos evidenciar qual o sentido histórico-social apresentado por elas. Com o intuito de sintetizar a análise histórica realizada sobre as iniciativas e políticas de EAN, entendemos que tivemos ao longo do tempo avanços importantes no sentido legal e teórico da área. O estabelecimento do direito humano à alimentação adequada em 2010 e os diferentes programas e políticas desenvolvidos ao longo dos anos 2000 até meados da década seguinte possibilitaram a saída do Brasil do Mapa da Fome¹⁶ em 2014. Esse cenário possibilitou a ampliação das discussões nas áreas de alimentação e nutrição e resultou nos diversos eventos que ocorreram nesse período culminando na elaboração de novos documentos e diretrizes para a área de EAN. No quadro a seguir apresentamos a síntese da análise realizada.

Tabela 3 - Análise histórica das concepções de alimentação, nutrição e educação em EAN

Concepções	1940-1970	1970-1990	1990-Atualidade	Contra-hegemônica
Alimentação	“Errônea” ¹⁷ – ignorância	Insuficiente - renda	Direito – renda/educação	Direito humano universal
Nutrição	Combustível	Combustível	Valorização do elemento cultural	Processo fisiológico resultante da associação de fatores biológicos e histórico-sociais
Educação	Antídoto à ignorância, formação para o mercado de trabalho	Secundária/Desvalorizada - Divulgação de informação	Direito – necessita valorizar individualidade e diferenças culturais	Trabalho de formação humana
Paradigma Educação	Escola Nova	Tecnicista	Escola Nova e Tecnicista (novas vertentes)	Pedagogia Histórico-Crítica
Recursos Educativos	Prática – restaurantes; alimentos; visitadoras. – Materiais – palestras, folders; cursos.	Restrita à distribuição de material; foco em distribuição de alimentos e suplementos	Diversificados, ações intersetoriais e descentralizadas.	Os mais avançados e adequados, selecionados conforme às necessidades postas pela prática

¹⁶ “O Brasil saiu, no ano de 2014, do mapa da fome. Segundo o relatório desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), pelo Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e pelo Programa Mundial de Alimentos (PMA) “nos últimos 10 anos, o Brasil reduziu pela metade a parcela da população que sofre com a fome. Os órgãos da ONU destacaram que a taxa de desnutrição no Brasil caiu de 10,7% para menos de 5% desde 2003 (Kepple, 2014).” (BLANCO, 2017, p. 23)

¹⁷ Utilizamos aqui o termo “errônea” em referência ao entendimento que havia em relação à alimentação no período em questão.

Síntese Políticas/Ações	SAPS – foco EAN	INAN / PRONAN – suplementação e distribuição de alimentos	Programas intersetoriais de combate à fome, desnutrição e DCNT	Não se instituiu enquanto ação ou política
--------------------------------	-----------------	---	--	--

Fonte: Autoria própria

A gênese da EAN na década de 1940 foi marcada pelos processos de modernização e industrialização da sociedade que levaram a uma valorização da educação enquanto instrumento para formação dos sujeitos para o trabalho, ou seja, em grande parte, para servirem de mão de obra da indústria. Nesse contexto, o importante era que a classe trabalhadora aderisse aos ideais da indústria de modo a gerar o melhor rendimento possível. Esse também foi o período de expansão e hegemonia do movimento escola novista no Brasil, podemos observar a influência dos seus ideais de modernização e adaptação dos sujeitos à realidade também na área de EAN. A EAN é então desenvolvida para ser a responsável por educar os trabalhadores com intuito de fomentar uma melhora na situação de saúde da classe operária. A alimentação das camadas populares era considerada errônea devido aos altos índices de desnutrição e carências nutricionais observados, o que impactava em um baixo rendimento no trabalho. Portanto, a preocupação da classe dominante e, por consequência, do Estado, em estabelecer as primeiras iniciativas e políticas de EAN estava associada a busca em melhorar o desempenho da indústria nacional e seus lucros. Com isso, essas primeiras iniciativas tinham o enfoque de suas ações na classe operária e não abrangiam a população em geral, só interessava cuidar daqueles que tinham serventia direta às engrenagens do capital.

O período seguinte, entre os anos de 1970 e 1990, trouxe à tona o resultado de estudos epidemiológicos que demonstravam a ligação entre o estado nutricional da população e a renda, mostrando que a população era desnutrida devido à falta de acesso financeiro aos alimentos e não à sua ignorância sobre o que deveria comer. Sob a influência da hegemonia da pedagogia tecnicista nesse período, observamos uma desvalorização da educação e da relação entre profissional de saúde e população. Passou-se a valorizar os meios considerados necessários para solucionar os problemas nutricionais da população, sendo organizados programas de suplementação alimentar e distribuição de alimentos para as populações vistas como mais vulneráveis (trabalhadores, crianças, gestantes e idosos). Esses programas desconsideravam os desejos e hábitos dos diferentes sujeitos atendidos e distribuíam o que era selecionado conforme os ditames da indústria e da agropecuária, sendo muito dos produtos vindos de parcerias internacionais para escoar excedentes dos países centrais do capitalismo. Nesse momento, as ações de EAN se restringiram à distribuição

de material informativo e palestras incentivando os benefícios e o consumo dos alimentos e suplementos distribuídos.

No próximo período, a partir da década de 1990, deixou-se a visão estritamente técnica e biomédica da EAN, predominante até então, e a partir do entendimento da alimentação e nutrição enquanto direito nos anos 2000, passou-se a pensar em uma abordagem ampliada que analisasse e considerasse outros determinantes associados à alimentação e nutrição. O Marco de EAN (BRASIL, 2012) e o Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014) são exemplos desse processo que procurou fomentar a discussão e avanço teórico-metodológico da EAN, aproximando-a de uma educação que tem como base as obras de Paulo Freire. Ainda assim, ao analisar esses documentos percebemos que mesmo utilizando termos como “educação crítica”, “educação popular”, “problematização” entre outros característicos das tendências críticas de educação, o próprio texto dos documentos associa Paulo Freire ao construtivismo, demonstrando a disputa que há entorno do legado do patrono da educação. Como também não há um amplo debate teórico sobre os fundamentos indicados nesses documentos, não fica explícita a fundamentação e o conceito de educação que os orientam. A fundamentação que orienta as ações de EAN permanece, mesmo que implicitamente, associada às pedagogias não-críticas por mais que se tenha procurado ampliar o debate sobre os fundamentos da EAN. Como não há de forma ampla na EAN uma análise e debate do processo histórico-social e dos fundamentos que orientam suas iniciativas e políticas a área permanece restrita a ações descontextualizadas, isoladas e desarticuladas que estão sujeitas às intempéries do sistema capitalista. Mesmo quando conseguem articular políticas e ações que contribuem com a melhoria da qualidade de vida da população ao menor sinal de instabilidade político-econômica esses avanços se perdem, pois o sistema sempre favorece a acumulação por parte da classe dominante, em detrimento da classe trabalhadora.

Entendemos que esse é um sinal que indica a necessidade de aprofundar a discussão sobre fundamentos dentro da área de EAN, mas também pode demonstrar o interesse na manutenção da concepção de educação enquanto instrumento de hegemonia do modo de produção capitalista, através da adesão, de forma não explícita, às tendências pedagógicas não-críticas, que como procuramos evidenciar, dominam a EAN desde sua gênese até os dias atuais. A naturalização de fatores histórico-sociais nas iniciativas e políticas de EAN somados a adoção de um suposto discurso crítico facilitam a adesão e aceitação dessas por uma ampla gama de profissionais, mesmo aqueles críticos às mazelas impostas à população pelo sistema capitalista. Esse processo dificulta

a compreensão concreta da totalidade e dos desafios impostos pelo modo de produção aos profissionais de saúde e a população, resultando em ações descontextualizadas, isoladas, que não contribuem com a luta pela superação do sistema atual e ainda culpabilizam os indivíduos por problemas estruturais.

Na contramão ao processo hegemônico na área de EAN cabe destacar o pioneirismo do trabalho de Valente (1989), que já na década de 1980 procurou articular a EAN com a pedagogia histórico-crítica. O autor enfatiza a necessidade de utilizar a categoria classe social em substituição às categorias ignorância e renda utilizadas nas análises até então. Também apontava que a condução de iniciativas e políticas de EAN de maneira isolada era incapaz de solucionar os problemas alimentares e melhorar o estado nutricional da população. Ao invés de colocar a solução dos distúrbios nutricionais sob a responsabilidade individual da ação de profissionais da saúde e pacientes, Valente (1989) reforça a importância de considerar a correlação de fatores existentes na realidade concreta e de articular a EAN de modo a fortalecer as forças sociais para que possam combater as reais causas da fome, desnutrição e DCNT. O desenvolvimento da educação nutricional crítica acabou não tendo continuidade, por mais que Valente tenha permanecido atuante na área de alimentação e nutrição tendo um papel importante no desenvolvimento da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA). Sabendo dos problemas enfrentados na atualidade com a descontinuidade dos programas e políticas, acredito que devemos retomar as análises e o desenvolvimento da teoria iniciada por Valente para que seja possível articular a EAN com a luta anticapitalista e a transformação social. Devemos ressaltar a importância da educação como processo de formação humana, com vistas a emancipação da classe trabalhadora. Essa luta deve nortear as ações de EAN, pois é a superação da sociedade de classes, que poderá efetivamente garantir o acesso igualitário aos bens produzidos socialmente, ou seja, alimentos, saúde, educação, moradia, cultura, lazer.

Como vimos, as ações e políticas de alimentação e nutrição que resultaram em conquistas de direitos e melhorias nas condições de vida da população foram elaboradas dentro da lógica hegemônica, com a mudança do governo federal em 2016 os interesses das classes dominantes voltaram a prevalecer. As ações tomadas através de cortes no orçamento e desmonte de programas e políticas públicas, indicaram a ruptura programática dando início ao cenário de retrocessos nos princípios e direitos adquiridos que apenas se intensificaram nos últimos anos. Isso demonstra a fragilidade dos direitos e conquistas adquiridos pela classe trabalhadora dentro do sistema

capitalista, pois esse objetiva o lucro e acumulação de capital pelas classes dominantes. Isso acarreta que os direitos sociais estão sujeitos a alterações segundo as tendências de acumulação e crise do sistema e, portanto, ao menor sinal de queda nos lucros a população é a primeira a ter seus direitos inviabilizados.

Com a pandemia do Covid-19 a situação de saúde e socioeconômica da população se degradou ainda mais. Dados do final de 2020 apontam que haviam 485 mil famílias a mais em extrema pobreza comparado a janeiro desse mesmo ano (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Considerando que estamos sob o mesmo (des)governo que teve como um dos primeiros atos a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) e, que estando alinhado aos ideais neoliberais, promove desmonte das políticas públicas e a ampliação de medidas de austeridade fiscal, as respostas e ações necessárias ao enfrentamento dessa pandemia são consideradas, no mínimo, inadequadas e insuficientes, potencializando com isso o aumento da fome e das desigualdades no Brasil (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Esses eventos recentes somados ao histórico do atual governo tornam urgente a organização social da classe trabalhadora para o combate a essas medidas e a exigência de ações que promovam a retomada dos direitos já conquistados anteriormente, em especial na área da saúde e alimentação, de forma a minimizar os impactos causados pela pandemia e pelo descaso do governo federal. Cabe ressaltar que o governo brasileiro é reconhecido tanto pela ONU como pela comunidade científica internacional como uma das piores nações do mundo quando se trata de enfrentar os danos causados pela Covid-19 (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Isso demonstra, portanto, a necessidade de também organizar a luta dos trabalhadores buscando romper com esse sistema que produz e reproduz as desigualdades e sofrimento impostos à população. É urgente lançar luz as discussões sobre o modo de produção capitalista e os impactos deste na sociedade, defendendo a alteração e superação radical do sistema atual.

Por fim, consideramos que as iniciativas e políticas de EAN, transversais em diversas estratégias das áreas de saúde, alimentação e nutrição, podem contribuir no processo de enfrentamento dos problemas sociais apontados. Mas para que isso seja possível, faz-se necessário superar os paradigmas não-críticos de educação que reproduzem e naturalizam os ideais e o modo de produção capitalista ocultando os determinantes concretos dos problemas sociais e alimentares. Entendemos que ao buscar fazer uma análise histórica desde a gênese da EAN no Brasil na década de 1940 até os dias atuais conseguimos propiciar apenas uma visão panorâmica das iniciativas e

políticas existentes em cada período, não sendo possível realizar uma análise aprofundada de cada documento ou ação. Ainda assim, considerando essa limitação, entendemos que essa análise seja importante tendo em vista a incipiência de discussões sobre os conceitos e fundamentos que orientam a área, ainda mais a partir de uma visão materialista histórico-dialética. Acreditamos serem necessários outros estudos que fomentem e aprofundem essa discussão e que, tendo em vista a análise e problematização da totalidade concreta, busquem elaborar novas propostas para a área de EAN que contribuam para efetivar o DHAA assim como as transformações sociais necessárias para a construção de uma sociedade igualitária. Desse modo, consideramos fundamentais as contribuições da PHC no sentido de pensar uma nova práxis para a EAN.

7. Referências

- ANTUNES, CAIO SGARBI. **A ESCOLA DO TRABALHO: formação humana em Marx**. 2016. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [S. l.], 2016.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARROS, Maria Sylvia Carvalho; TARTAGLIA, José Carlos. A POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO, AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS. **Alimentos e Nutrição Araraquara**, [S. l.], v. 14, p. 109–121, 2003.
- BASTOS, Tiago; BEZERRA, José Arimatea Barros. Aprender a comer, comendo: análise sócio histórica de cartilhas sobre educação alimentar e nutricional, 1938-1946. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 164–192, 2016. DOI: 10.4025/rbhe.v16i3.718.
- BATISTA, Eraldo Leme. O INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO (IDORT) COMO INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940 NO BRASIL. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 63, p. 33–44, 2015.
- BEZERRA, José Arimatea Barros. O PROCESSO DE GÊNESE DO SABER EM ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO: emergência, divulgação e aplicação social. **Anpuh – XXV Simpósio Nacional De História** –, [S. l.], p. 1–9, 2009.
- BLANCO, Lis Furlani. A comida como direito : apontamentos sobre o direito à alimentação adequada a partir da trajetória do Fome Zero. **Alabastro**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 13–30, 2017.
- BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional: Passado, Presente, Futuro Nutrition Education: Past, Present and Future. **Revista de Nutricao PUCCAMP**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 5–19, 1997.
- BOTIGLIERI, Monica Fernanda; BEZERRA NETO, Luiz. O neoliberalismo, o Banco Mundial e a educação: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 14, n. 57, p. 19, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i57.8640401. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640401>.
- BRASIL. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição** Brasília Ministério da Saúde, , 1999.
- BRASIL. **Guia alimentar para a população brasileira**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. a. DOI: 978-85-334-2176-9.
- BRASIL. **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959)**. Coleção Ed ed. Recife: Editora Massangana, 2010. a.
- BRASIL. **Fome Zero: Uma História Brasileira Volume 2**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010. b.

BRASIL. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. v. 1

BRASIL. **Guia Alimentar para a População Brasileira Guia Alimentar para a População Brasileira**. [s.l.: s.n.].

BRASIL. **Decreto 8553 de 3 DE NOVEMBRO DE 2015: Institui o Pacto Nacional para Alimentação Saudável** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8553.htm.

BRASIL. **II Plano Nacional De Segurança Alimentar E Nutricional** Brasília CÂMARA INTERMINISTERIAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, , 2018. a. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Caisan_Nacional/PLANSAN_2016-2019_revisado_completo.pdf.

BRASIL. **Educação Alimentar E Nutricional: Articulação de saberes**. 1. ed. Brasília: Edições UFC, 2018. b. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Glossário Temático Alimentação e Nutrição**. 1. ed. Brasília: EDITORA MS, 2008. b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes e Recomendações para o Cuidado Integral de Doenças Crônicas Não-Transmissíveis**. Brasília: EDITORA MS, 2008. c.
CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares; LUZ, Madel Therezinha; PRADO, Shirley Donizete. Comer , alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Ciencia e Saude Coletiva**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 155–163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000100019>.

CIDADANIA, INSTITUTO. **Projeto Fome Zero: Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil**. São Paulo.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **História e Historiografia da Educação: uma visão panorâmica introdutória**. 2017 (mimeo).

DE ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande; DE ARRUDA, Ilma Kruse Grande. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Revista Brasileira de Saude Materno Infantil**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 319–326, 2007. DOI: 10.1590/S1519-38292007000300011.

DE OLIVEIRA, Sabrina Ionata; OLIVEIRA, Kathleen Sousa. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 495–504, 2008. DOI: 10.1590/S0103-656420080004000008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 18, p. 35–40, 2001. DOI: 10.1590/s1413-24782001000300004.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In: Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]*. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 33–49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. *[S. l.]*, p. 128–138, 2011.
FLÁVIO LUIZ SCHIECK VALENTE. **Fome e Desnutrição: Determinantes Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto E Sentido Ontológico, Epistemológico E Político Da Inversão Da Relação Educação E Trabalho Para Trabalho E Educação. **Contexto E Sentido Ontológico, Epistemológico E Político Da Inversão Da Relação Educação E Trabalho Para Trabalho E Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 228–248, 2015. DOI: 10.20500/rce.v10i20.2729.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 24, n. 82, p. 93–130, 2003. DOI: 10.1590/s0101-73302003000100005.

IBGE. Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, *[S. l.]*, 1989. Disponível em: http://nutricao.saude.gov.br/sisvan.php?conteudo=inquerito_populacional_pnsn.

JR, Armando Boito. A corrupção como ideologia. **Crítica Marxista**, *[S. l.]*, p. 9–20, 2017.

JUNIOR, Justino de Sousa. **Mercadoria, fetichismo e discurso figurado n' O Capital**. [s.d.]. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS_IV_COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT1/gt1m2c3.pdf.

L'ABBATE, Solange. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil: I. Período de 1940 a 1964. **Revista de Nutricao PUCCAMP**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 87–138, 1988.

L'ABBATE, Solange. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil. II. A partir dos anos setenta. **Revista de Nutricao PUCCAMP**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 7–54, 1989.

LIMA, Eronides da Silva. **Gênese e constituição da educação alimentar: uma síntese** *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 1997. a. DOI: 10.1590/s0103-73311997000200002.

LIMA, Eronides da Silva. Gênese e constituição da educação alimentar: uma síntese. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 9–29, 1997. b. DOI: 10.1590/S0103-73311997000200002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311997000200002&lng=pt&tlng=pt.

LIMA, Eronides da Silva. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 57–84, 1998. DOI: 10.1590/S0104-59701998000100003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000100003&lng=pt&tlng=pt.

LIMA, Eronides da Silva. **Mal de Fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Brasil, 1934-1946.** [s.l.] : Editora FIOCRUZ, 2000. DOI: 10.7476/9788575416112. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xxmyz>.

LIMA, Eronides da Silva. Quantidade, qualidade, harmonia e adequação. **História, Ciências, Saúde, [S. l.]**, p. 171–194, 2009.

MARTINS, M. F. Gramsci, filosofia e educação. **Praxis Educativa, [S. l.]**, v. 8, n. 1, p. 13–40, 2013. DOI: 10.5212/praxeduc.v.8i1.0001.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão.** Campinas - SP: Autores Associados, 2000.

MARTINS, Marcos Francisco. PEDAGOGIA DO ENGAJAMENTO: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Praxis Educativa, [S. l.]**, v. 3, n. 1, p. 55–66, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i1055066>.

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação e ensino. **Comunicações, [S. l.]**, v. 24, n. 2, p. 247, 2017. DOI: 10.15600/2238-121x/comunicacoes.v24n2p247-266.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Introdução à Pesquisa em Educação.** 1. ed. Campinas/Americana - SP.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. [Livro 1].** São Paulo - SP: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Carlos Augusto; BENICIO, Maria Helena D'Aquino; IUNES, Roberto; GOUVEIA, Nelson da C.; TADDEI, José Augusto de A. C.; CARDOSO, Maria Aparecida A. ENDEF e PNSN: para onde caminha o crescimento físico da criança brasileira? **Cadernos de Saúde Pública, [S. l.]**, v. 9, n. suppl 1, p. S85–S95, 1993. DOI: 10.1590/s0102-311x1993000500009.

MORAES, José Damiro De. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa, [S. l.]**, v. 38, n. 2, p. 485–497, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200014>.

MOTTA, Luiz Eduardo. Marxismo e a crítica ao Direito moderno: os limites da judicialização da política. **Revista Direito e Praxis, [S. l.]**, v. 10, p. 1118–1148, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/29761.

NASCIMENTO, MARINA NORONHA COSTA DO. **ORIENTAÇÕES POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO MARCO**

DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA POLÍTICAS PÚBLICAS. 2016. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, [S. l.], 2016.

NASCIMENTO, Marina Noronha Costa Do; CARVALHO, Maria Cláudia Da Veiga Soares; PRADO, Shirley Donizete. Análise Sobre Orientações Políticas De Educação Alimentar E Nutricional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 637–664, 2017. DOI: 10.12957/demetra.2017.28669.

NESTLE, Marion. **Uma verdade indigesta.** 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

NEVES, Ra; DAMIANI, Mf. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**, [S. l.], v. 1, n. abril, 2006.

OLIVEIRA, Juliana Theodora Cunha De; CAMARGO, Anice Milbratz De; MACHADO, Beatriz Oliveira Blackman; OLIVEIRA, Anelise Rizzolo De; FIATES, Giovanna Medeiros Rataichesk; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De. "Hunger and rage (and the virus) are human things": reflections on solidarity in times of Covid-19. **Revista de Nutricao**, [S. l.], p. 1–9, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-9865202134e200183>.

PADRÃO, Susana Moreira. **Uma leitura marxista da questão alimentar no Brasil: o guia alimentar para a população brasileira em questão.** 2014. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [S. l.], 2014.

PADRÃO, Susana Moreira; AGUIAR, Odaleia Barbosa; BARÃO, Gilcilene De Oliveira Damasceno. Educação Alimentar E Nutricional: a Defesa De Uma Perspectiva Contra Hegemônica E Histórico-Crítica Para Educação. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 665–682, 2017. DOI: 10.12957/demetra.2017.28642.

PEREIRA, Luiz. **Desenvolvimento, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1967.

PINHEIRO, Marta. A BIOLOGIA EDUCACIONALE OS FUNDAMENTOSDA EDUCAÇÃO : O CASO DO PARANÁ. **Caderno de Pesquisa**, [S. l.], p. 63–69, 1993.

RAMOS, Flavia Pascoal; SANTOS, Ligia Amparo da Silva; REIS, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: Uma revisão de literature. **Cadernos de Saude Publica**, [S. l.], v. 29, n. 11, p. 2147–2161, 2013. DOI: 10.1590/0102-311x00170112.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes Dos. A ALIMENTAÇÃO E SEU LUGAR NA HISTÓRIA : OS TEMPOS DA MEMÓRIA GUSTATIVA. **História: Questões & Debates**, [S. l.], p. 11–31, 2005. a. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v42i0.4643>.

SANTOS, Lígia Amparo. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Revista de Nutricao**, [S. l.], v. 26, n. 5, p. 595–600, 2013. DOI: 10.1590/S1415-52732013000500010.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 18, n. 5, p. 681–692, 2005. b. DOI: 10.1590/s1415-52732005000500011.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão Practical food and nutrition education: some points for reflection. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 453–462, 2012.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e História da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 3-12.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** Projeto 20 anos do Histedbr, 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA (ORG.) (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197–226.

SAVIANI, Dermeval. **ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. Campinas.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: BASSO, Jaqueline Daniela *et al* (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL APÓS A DITADURA MILITAR. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 18, p. 291–304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: estudos sobre Educação**, [S. l.], v. 31, n. esp.1, p. 03–22, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia e educação: construindo a cidadania**. São Paulo - SP: FTD, 1994.

SILVA, Alberto Carvalho Da. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 87–107, 1995. DOI: 10.1590/S0103-40141995000100007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100007&lng=pt&tlng=pt.

SILVA, Andréa Villela Mafra Da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 16, n. 70, p. 197, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>.

SILVA, Ricardo Pereira Da; MARTINS, Marcos Francisco. CRÍTICAS AO CONCEITO LIBERAL DE CIDADANIA E AS DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, p. 27, 2016.

SILVA, Elizabete Cristina Ribeiro; FONSECA, Alexandre Brasil. **Abordagens Pedagógicas Em Educação Alimentar E Nutricional Em Escolas No Brasil** Florianópolis Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências, , 2009.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 107 p.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 51–60, 2003. DOI: 10.1590/s0104-12902003000100008.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De. Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 315–339, 2001. DOI: 10.1590/s0104-59702001000300002.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 439–457, 2005. a. DOI: 10.1590/s1415-52732005000400001.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 439–457, 2005. b. DOI: 10.1590/S1415-52732005000400001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000400001&lng=pt&tlng=pt.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De; BATISTA FILHO, Malaquias. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 81–90, 2011. DOI: 10.1590/S1413-81232011000100012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000100012&lng=pt&tlng=pt.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De; MACHADO, Mick Lennon; MEDEIROS, Maria Angélica Tavares De; NEVES, José Anael; RECINE, Elisabetta; PASQUIM, Elaine Martins. Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 32, p. e180161, 2019. a. DOI: 10.1590/1678-9865201932e180161. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-9865201932e180161>.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes De; MACHADO, Mick Lennon; MEDEIROS, Maria Angélica Tavares De; NEVES, José Anael; RECINE, Elisabetta; PASQUIM, Elaine Martins. Public policies of food and nutrition in Brazil: From Lula to Temer. **Revista de Nutrição**, [S. l.], v. 32, p. e180161, 2019. b. DOI: 10.1590/1678-9865201932e180161. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732019000100301&tlng=en.