

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

ANDREIA CRISTINA DE ALMEIDA SILVA

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL INSTITUCIONALIZADA:
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE AGENTES
EDUCACIONAIS E PROFESSORAS DE ENSINO
INFANTIL DE 0 A 3 ANOS.

ARARAQUARA
2008

ANDREIA CRISTINA DE ALMEIDA SILVA

**EDUCAÇÃO NUTRICIONAL INSTITUCIONALIZADA:
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE AGENTES
EDUCACIONAIS E PROFESSORAS DE ENSINO
INFANTIL DE 0 A 3 ANOS.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção do título de Mestre em Alimentos e Nutrição. Área de concentração: Ciências Nutricionais.

Orientador: Prof. Dr. Rodolpho Telarolli Junior.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro.

ARARAQUARA
2008

Ficha Catalográfica
**Elaborada Pelo Serviço Técnico de Biblioteca e
Documentação**
Faculdade de Ciências Farmacêuticas
UNESP – Campus de Araraquara

S586e Silva, Andreia Cristina de Almeida
Educação nutricional institucionalizada: conhecimentos e práticas de
agentes educacionais e professoras de ensino infantil de 0 a 3 anos / Andreia
Cristina de Almeida Silva – Araraquara, 2008.
135 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. “Júlio de
Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Programa de Pós
Graduação em Alimentos e Nutrição
Orientador: Rodolpho Telarolli Júnior

1.Alimentação escolar. 2.Creches. 3.Nutrição infantil.
4.Educadores. I.Telarolli Júnior, Rodolpho, orient. II. Título.

CAPES: 50700006

*Aos meus pais queridos, que
sempre dedicaram suas vidas ao
futuro de seus filhos.*

“A grandeza de um ser humano está na sua capacidade de se fazer pequeno para poder se colocar no lugar dos outros e entender o que está por detrás das suas reações...”.

(Augusto Cury)

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. *Maria Iolanda Monteiro*, pelo amparo, dedicação e paciência nos ensinamentos que ajudaram muito em minha formação profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. *Rodolpho Telarolli Júnior*, pela oportunidade de desenvolver meu trabalho.

À Prof^a. Dr^a. *Fátima Neves Costa do Amaral*, pelo apoio na elaboração do projeto de trabalho.

À Prof^a. Dr^a. *Marilda da Silva* e Prof^a. Dr^a. *Maria Rita Marques de Oliveira*, por fazerem parte das minhas bancas de qualificação e defesa, contribuindo para o crescimento de meu trabalho na área da Educação e Nutrição.

Aos meus pais, *Orlando* e *Cidinha*, pelo carinho e dedicação, proporcionando-me uma vida cheia de esperanças e ajudando a enfrentar todos os obstáculos, principalmente, a *saudade*.

Aos meus queridos irmãos, *Anderson* e *André*, por existirem em minha vida, fazendo com que eu sentisse a força do amor fraterno, apesar da distância entre nós.

À minha tia, *Lurdinha*, pela ajuda e pelo cuidado especial na revisão de minha dissertação.

Às minhas amigas “araraquarenses” *Talita*, *Tamara*, *Taís*, *Giovana*, *Flávia* e *Carol*, que sempre estiveram ao meu lado, dando-me apoio nas horas mais difíceis e sorrindo comigo nas horas alegres.

À minha *grandiosa turma de Ourinhos*, pelo carinho, força e torcida em todos os momentos de angústias e de realizações.

Às *agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil*, colegas e participantes do meu estudo, por me receberem com tanta ternura, permitindo que eu as acompanhasse durante todos esses dias.

À *Valeria Madeira*, da Secretaria da Educação e à *Valéria Cristina M. Freitas*, diretora do CER, por terem acreditado em meu trabalho e consentido a realização do mesmo.

À grande *equipe da biblioteca* da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP, pela ajuda e atenção no decorrer de todo mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 O Perfil da População Infantil Brasileira.....	17
2.2 O Ser Criança e a Importância da Alimentação no seu Desenvolvimento.....	19
2.3 As Instituições de Educação Infantil e a Problemática do Cuidar versus Educar	23
2.4 Saberes e Práticas de Agentes Educacionais e Professoras de Ensino Infantil	31
2.5 A Importância da Educação Nutricional no contexto “Educação em Saúde na Educação Infantil”	35
2.6 A Implementação de Guias Alimentares como caminho para Educação Nutricional Infantil	41
2.6.1 Guia Alimentar para Crianças Menores de Dois Anos	43
2.6.2 Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.....	43
3. HÍSTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTIUIÇÃO	45
3. 1 Caracterização da Escola.....	46
3.2 Caracterização das Crianças	48
3.3 Caracterização e Seleção das Agentes Educacionais e Professoras de Ensino Infantil.....	48
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	51
4.1 Fase Exploratória e Análise.....	52
4.2 Observação	54

4.2.1 Rotina	55
4.2.2 Alimentação.....	58
4.2.3 Tópicos de análise	61
a) Quantidade de alimentos	63
b) Ritmos individuais	69
c) Preferências pessoais	72
d) Percepções das responsáveis sobre as crianças.....	78
e) Práticas incentivadoras	82
f) Ações educativas.....	88
4.3 Entrevista semi-estruturada	93
4.3.1 Entrevista com questões abertas	94
4.3.2 Entrevista com questões fechadas	104
5. CONCLUSÕES.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS.....	124
Anexo A - Descrição dos momentos das refeições na Classe Intermediária I	125
Anexo B - Roteiro de entrevista: questões abertas	127
Anexo C - Roteiro de entrevista: questões fechadas	132

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Cozinha do Berçário I e os cadeiotes..... 47
- Figura 2 - Local onde são servidas as refeições para as turmas a partir do Berçário II..... 47

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Divisão das classes, segundo a faixa etária e o número de matrículas em cada período..... 48
- Quadro 2 - Caracterização das participantes, segundo a formação profissional, os anos de experiência e as faixas etárias que trabalharam..... 49
- Quadro 3 - Número de acertos das questões do roteiro de entrevista II de todos os participantes da pesquisa..... 105

RESUMO

Educação nutricional institucionalizada: conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras de ensino infantil de 0 a 3 anos

Nas últimas décadas a transição nutricional vem ocorrendo em países desenvolvidos e em desenvolvimento, com uma prevalência maior de indivíduos sobrepesos e obesos. Devido à situação agravante do estado nutricional da população infantil brasileira, às doenças acarretadas pela má alimentação e sedentarismo, além da construção do hábito alimentar ser realizado nessa fase de desenvolvimento e este adotado para a vida adulta do indivíduo, pode-se notar a necessidade de educar essas crianças, em relação à nutrição. A creche é o local considerado apropriado para o ensino dessa população e, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a alimentação deveria estar inserida em todos os projetos político-pedagógicos, na área da Educação em Saúde, mas ainda existe um erro na concepção dos significados de cuidar e educar nessas instituições, principalmente entre a faixa etária de 0 a 3 anos. Contudo, o objetivo do presente trabalho foi identificar os conhecimentos e as práticas, relacionados à alimentação de crianças de 0 a 3 anos a fim de verificar a formação dos profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária, na área da Educação Nutricional. Para isso, o procedimento metodológico seguiu as orientações do estudo de caso, com abordagem qualitativa, que englobou a fase exploratória, a observação, a entrevista semi-estruturada e a análise, visando a caracterização das participantes da pesquisa, do local onde foi realizado o estudo e das crianças da faixa etária estudada. Os saberes e práticas das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil do Centro de Educação e Recreação, em estudo, foram analisados por meio de questões abertas e fechadas e das observações dos tópicos relacionados à nutrição infantil, juntamente com os dados sobre a formação dessas profissionais. Pode-se concluir que tanto as agentes educacionais quanto as professoras de Ensino Infantil são detentoras de um significativo conhecimento sobre a nutrição infantil, porém a preocupação maior destas foi atender as necessidades nutricionais das crianças por meio de uma boa alimentação, deixando em segundo plano as atividades pedagógicas que poderiam ser realizadas em um programa de Educação Nutricional, construído coletivamente e inserido dentro do projeto político-pedagógico da escola.

Palavras-chave: Alimentação Escolar; Creches; Educadores; Educação Nutricional; Nutrição Infantil; Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT

Nutritional education institutionalized: knowledge and practices of educational agents and teachers regarding children from 0 to 3 years old.

In the last decades, nutritional transition has been occurring in developed and in-progress countries, focusing overweight and obese people. The necessity of providing children nutritional education/knowledge has increased due to the aggravating nutrition situation of the Brazilian infantile population, diseases caused by bad eating habits and lack of physical exercises, yonder the acquirement of eating habits that will be lifetime followed. Day care centers are the appropriate places for teaching this population, and according to National Curricular Guide for Infantile, nourishment should be inserted in all political-pedagogic projects in the Health Education field, but these institutions still misunderstand the meaning of caring and educating, specially among children from 0 to 3 years old. Yet, the aim of this current work was to identify the knowledge and practices that people have regarding 0 to 3 year-old children in order to add information to professionals who work with this age group children in the Nutrition Education field. Thus, the methodological procedure followed the guidance of the studied case using a qualitative approaching that comprised the exploiting stage, the examination, the semi-structured interview and the analysis aiming the characterization of the interview participants, the place where the study was carried out and the age group of the children studied. The educational agents and teachers of infantile education from the Recreation and Education Center studied were analyzed through questions, and examinations of topics related to infantile nutrition along with data about the degree of these professionals. It can be concluded that both educational agents and Infantile Education teachers have a significant knowledge about infantile nutrition. However their biggest concern was to supply the children's nutritional necessities through a healthy meal, leaving in a second plan the activities that could be accomplished by a Nutritional Education Program, which was built collectively and introduced to the school pedagogic-political project.

Key words: Day Care Centers; Educational Agents; Infantile Nutrition; Nutritional Education; Qualitative research; Scholar nourishment.

1. INTRODUÇÃO

A transição nutricional pode ser conceituada, segundo FERREIRA e MAGALHÃES (2007), como um fenômeno no qual ocorrem mudanças nos padrões de distribuição dos problemas alimentares de uma população. Esta transição tem sido descrita num cenário, onde a porcentagem de indivíduos com sobrepeso e obesidade está aumentando, alcançando quase a eutrofia (BATISTA FILHO; RISSIN, 2003). Isto vem ocorrendo não somente no Brasil, pois, de acordo com OLIVEIRA e THÉBAUD-MONY (1997), é um problema de ordem mundial, gerado pela desigualdade, entre a insuficiência e o desperdício, ocasionando esse desequilíbrio nutricional.

Tanto a desnutrição, como a obesidade, são expressões de erros alimentares e, segundo o Ministério da Saúde e da Educação, as agendas de combate à pobreza, à fome, além da promoção da alimentação saudável, deveriam ser articuladas e implementadas em conjunto para que estes problemas sejam solucionados. Por isso a necessidade de políticas públicas voltadas para a Educação Nutricional torna-se assim urgente, principalmente na idade de crescimento e desenvolvimento (BRASIL, 2006).

Por estar em desenvolvimento, toda criança é muito vulnerável em todos os aspectos: físico, intelectual, emocional e espiritual. Assim, se houver algum obstáculo, intrínseco ou extrínseco a ela, que prejudique o seu desenvolvimento, a continuidade desse processo poderá ser comprometida, temporária ou permanentemente (VERÍSSIMO; SIGAUD, 1996a).

PHILIPPI; CRUZ e COLUCCI (2003) relatam que o momento da alimentação, como o primeiro alvo para regulação cultural, é de fundamental importância no processo de desenvolvimento infantil. Segundo esses autores, os adultos costumam limitar determinadas ações infantis no momento das refeições e promover outras, de acordo com a concepção cultural das crianças e do seu próprio papel como cuidador.

De acordo com SEABRA e MOURA (2005, p.5), [...] “considera-se que o momento da alimentação é bastante propício para que haja trocas entre o bebê e seu cuidador. Assim, este contexto específico é essencial para o desenvolvimento inicial da criança como membro da cultura da qual faz parte”. A comida, segundo estas autoras, está relacionada também a um significado social, pois cada vez mais a criança vai explorando o alimento, observando e sentindo as formas, as texturas, os sabores, os aromas. Aos poucos vai se tornando mais ativa

no momento das refeições. Logo, esta fase é um excelente momento para a formação de hábitos alimentares saudáveis que respeitem as características de cada criança.

A criança inicia seu vínculo alimentar no seio da mãe. Em seguida, começa a receber outros alimentos presentes na mesa da família e, ao mesmo tempo, já é inserida nas instituições de Educação Infantil, onde aprendem e adquirem novos hábitos. Pode-se dizer assim que estas situações contribuem para a formação de um *habitus* alimentar. Conforme BOURDIEU (2004),

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o quem é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Portanto, é importante ressaltar que, de acordo com a contribuição teórica de Bourdieu, o *habitus* alimentar pode ser formado pelo contexto em que a criança está inserida, desde o ambiente familiar ao institucional. E, segundo MARINHO, HAMANN e LIMA (2007), esse processo inclui aspectos sócio-demográficos, escolaridade, renda e local de moradia, além dos aspectos subjetivos e culturais envolvidos nesse processo. HOLLAND afirma, ainda, em seu trabalho que,

A alimentação de forma geral, bem como a introdução e as modificações de hábitos e práticas alimentares são ações bastante complexas, envolvendo aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e emocionais, cuja repercussão acarreta interrogações, questionamentos, desconfiança e muita ansiedade por parte das pessoas envolvidas no processo. (HOLLAND, 1999, p.50).

Porém, como o presente trabalho pretende qualificar a Educação Nutricional exercida pelas profissionais que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos e não verificar a qualidade da apropriação do *habitus* alimentar da criança levou-se em consideração somente o contexto institucional.

Devido às suas necessidades biológicas, as crianças menores de cinco anos de idade merecem atenção especial, tendo em vista que uma alimentação inadequada pode colocar em risco o seu crescimento e desenvolvimento, além de causar distúrbios nutricionais como

anemia ferropriva, desnutrição ou obesidade, a curto, médio e longo prazo. Portanto, a má alimentação pode ter conseqüências futuras à saúde do indivíduo. Uma criança desnutrida ou obesa poderá se tornar um adulto obeso e com outros distúrbios nutricionais associados como diabetes, hipertensão e hiperdislipidemias (WALZEM, 2008).

Por isso, conduzir de forma apropriada a alimentação da criança requer cuidados relacionados aos aspectos sensoriais: apresentação visual, cores e formatos atrativos; à forma de preparo dos alimentos: temperos suaves, preparações simples e alimentos básicos; às porções adequadas com relação à capacidade gástrica restrita e ao ambiente onde serão realizadas as refeições. Estes são fatores, segundo Philippi; Cruz e Colucci (2003), a serem considerados, visando à satisfação de necessidades nutricionais, emocionais e sociais, para a promoção de uma qualidade de vida saudável à criança e ao futuro adulto que está em formação. Por exemplo, o apetite da criança de dois a três anos, em relação aos alimentos oferecidos nas refeições, é irregular e pode variar de um dia para o outro. Assim, num determinado dia ela pode aceitar determinado alimento e, no outro, recusá-lo. Essa atitude pode originar ansiedade na família e nas pessoas responsáveis pelo seu cuidado, caso estas não tenham conhecimento sobre o assunto.

Considerando a complexidade dos fatores envolvidos na alimentação das crianças de 0 a 3 anos, agravada pelo quadro de má nutrição que apresenta a população infantil brasileira (BRASIL, 2006), deve ser enfatizado o papel fundamental dos pais, educadores infantis e profissionais da área da saúde na formação de bons hábitos alimentares e na construção de uma atitude madura da criança em relação aos alimentos.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), houve, nos últimos anos, uma grande melhora na formação dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Reduziu o número de professores leigos atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e houve, também neste período, um aumento significativo no percentual de docentes da Educação Básica com formação de nível superior. De acordo com CAMPOS; FÜLLGRAF E WIGGERS (2006), estes profissionais deveriam ter a oportunidade para melhorar sua qualificação e, conseqüentemente, ser mais recompensados, pois são responsáveis pela construção da identidade das crianças brasileiras. Porém, na prática, não é isso que ocorre. Na pesquisa destas autoras verificou-se que, em muitos estados e municípios, persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de

serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos e assim por diante.

Segundo SOUZA (2008), as especificidades das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos podem estar sendo colocadas de lado, pelo não reconhecimento do educador de que seu trabalho se constitui em um dos elementos fundamentais ao desenvolvimento infantil. A própria condição de inclusão da criança pequena é algo em construção. Portanto, aqui está a relevância de pesquisas que podem estar contribuindo com a promoção de um atendimento adequado para as crianças de 0 a 3 anos, porque agravando ainda mais o quadro da formação dessas crianças, há uma escassez nas pesquisas que abordam a problemática destas, em relação à nutrição e, em outras situações, devido à resistência que as pessoas têm de trabalhar nessa faixa etária (BOTTARO; GUIGLIANI, 2008; MENEZES; OSÓRIO, 2007; BUENO, et al, 2006).

Aos profissionais de saúde cabe a socialização dos conhecimentos atuais sobre alimentação infantil adequada, visando promover o crescimento e o desenvolvimento da criança. Segundo MONTE e GIUGLIANI (2004), o desafio desses profissionais é conseguir orientar efetivamente a população e, sobretudo, as mães e os educadores das crianças, pois de acordo com TARDIF (2002), os saberes profissionais são fundamentados nas experiências de formação, além das experiências cotidianas de vida e de trabalho.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar os conhecimentos e as práticas adotadas pelos educadores infantis, em relação à alimentação das crianças de 0 a 3 anos. A partir disso, pretende-se verificar a formação do educador infantil na área da Educação Nutricional, revisando as práticas alimentares adotadas, identificando os aspectos positivos e potencializando-os, a fim de melhorar o quadro nutricional desta população, por meio da construção e incorporação de hábitos alimentares saudáveis das crianças.

Por isso, o capítulo 1 faz uma breve introdução sobre a problemática do presente trabalho. Em seguida, o segundo capítulo vem discorrer sobre o perfil da população infantil brasileira, além das características da criança como um ser humano completo e cheio de peculiaridades, mostrando a importância da alimentação no seu desenvolvimento. É abordada, ainda neste capítulo, a evolução das instituições de Educação Infantil, retratando as concepções errôneas ainda existentes sobre o significado de cuidar e educar, principalmente em relação à alimentação. Os fatores que estão envolvidos com os conhecimentos e os que interferem nas práticas adotadas pelas agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil,

no cotidiano de trabalho, foram igualmente discutidos. A alimentação também deveria estar presente entre os conhecimentos dos educadores e ser parte integrante dos projetos pedagógicos, sendo seus conceitos ensinados por meio da Educação Nutricional e de Guias Alimentares, como se mostra neste capítulo. Já no capítulo 3 foram caracterizados o local onde foi realizado o estudo, as crianças da faixa etária estudada e as participantes da pesquisa. Para isso, o delineamento metodológico da pesquisa seguiu as orientações do estudo de caso, com abordagem qualitativa. Neste capítulo, ainda estão descritas as fases do desenvolvimento da pesquisa: exploratória e análise; observação e entrevista semi-estruturada. Os saberes e práticas das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil do Centro de Educação e Recreação – CER - em estudo foram analisados por meio das entrevistas realizadas e das observações dos tópicos de análise, relacionados à nutrição infantil, que estão descritos no quarto capítulo. Finalizando o trabalho, o capítulo 5 apresenta as conclusões finais, bem como as sugestões da pesquisadora para uma melhora no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, nos CERs, em relação à Educação Nutricional.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O Perfil da População Infantil Brasileira

De acordo com Batista Filho e Rissin (2003), na leitura comparativa dos estudos efetuados nas últimas décadas em âmbito nacional e microrregional - Estudo Nacional de Despesas Familiares: ENDEF, 1974/1975; Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição: PNSN, 1989; Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde: PNDS, 1995/1996 -, pode-se notar que a prevalência de déficits ponderais em crianças menores de cinco anos encontra-se em declínio. O mesmo ainda é confirmado pela Pesquisa de Orçamento Familiar – POF, 2002-2003 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Segundo a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher - PNDS 2006, as crianças brasileiras menores de cinco anos apresentaram uma queda importante na prevalência de desnutrição energético-proteica em todo país. A prevalência de déficit de altura para idade foi de 7 % e as maiores taxas encontram-se entre as classes sociais mais desfavorecidas e mães com menos escolaridade. E ainda, a prevalência de déficit de peso para altura, a qual representa o acúmulo ou perda de gordura corporal, foi de 1,3 %, o que mostra o controle de formas agudas de deficiência energética em todo país (BRASIL, 2008).

A desnutrição infantil está inserida no quadro das deficiências nutricionais, as quais segundo MONTEIRO (2003, p.2), “são doenças decorrentes do aporte alimentar insuficiente em energia e nutrientes ou, ainda, do inadequado aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos”. As causas relativamente comuns da desnutrição infantil são o desmame precoce, a higiene precária na preparação dos alimentos, o déficit específico de vitaminas e minerais na dieta e a incidência repetida de infecções, juntamente com doenças diarréicas e parasitoses intestinais. Uma das primeiras e mais precoce manifestação da desnutrição na infância é o retardo de crescimento.

De acordo com Monteiro (2003), as possíveis causas desse declínio foram as mudanças na renda familiar, além das alterações positivas quanto à cobertura dos serviços básicos de saúde, escolaridade das mães e abastecimento de água. Vale ressaltar ainda, no contexto de eventos que condicionaram a melhora no quadro da desnutrição infantil brasileira, o papel relevante dos chamados programas ou atividades de nutrição operados ou promovidos pelo setor saúde como, Promoção da Alimentação Saudável, Bolsa Família, Programa

Nacional de Suplementação de Ferro – PNSF -, Programa Nacional de Suplementação de Vitamina A, Programa Nacional para Prevenção e Controle dos Distúrbios por Deficiência de Iodo - Pró-Iodo (BRASIL, 2008).

Porém, segundo Batista Filho e Rissin (2003), ao mesmo tempo em que declina a ocorrência da desnutrição em crianças e adultos num ritmo bem acelerado, aumenta a prevalência de sobrepeso e obesidade na população brasileira. A projeção dos resultados de estudos efetuados nas últimas três décadas é indicativa de um comportamento claramente epidêmico do problema. Esse antagonismo de tendências temporais entre desnutrição e obesidade, define uma das características marcantes do processo denominado de Transição Nutricional no país.

Conforme PSDN 2006, a prevalência de crianças menores de cinco anos com excesso de peso para altura foi de 6,6%, mostrando a exposição das crianças brasileiras ao risco da obesidade na infância. Entretanto, as deficiências de micronutrientes – especialmente a hipovitaminose A, a anemia ferropriva e os distúrbios por deficiência de iodo – continuam sendo alguns dos principais problemas de saúde pública e conseqüentemente adquirem relevância para a formulação e gestão de políticas públicas de saúde, alimentação e nutrição (BRASIL, 2008). No mesmo período em que ocorre essa transição nutricional, a prevalência de anemia encontra-se elevada, com uma frequência modal entre 40 a 50% em menores de cinco anos, caracterizando a ingestão de alimentos altamente energéticos e pobres em nutrientes na dieta das mesmas. Portanto, pode-se perceber que o consumo alimentar está relacionado à obesidade, não somente quanto ao volume da ingestão alimentar como também à composição e qualidade da dieta (TRICHES; GIUGLIANI, 2005).

De acordo com PROCTER et al (2008), esse ambiente obesogênico é descrito pela prática de atividade física insuficiente e pelo excesso de comida ingerida. Ainda, segundo BOOG et al (2003), o aumento do sedentarismo entre as crianças devido ao tempo excessivo frente à televisão e computadores, além da má qualidade da alimentação são alguns dos fatores desse processo de transição nutricional entre as crianças. As mesmas autoras definem estes como alimentos de “caloria vazia”, pois muitos alimentos industrializados são ricos em gorduras e carboidratos refinados, apresentando elevado valor energético e reduzido teor de vitaminas, minerais e fibras.

De acordo com as autoras,

A Educação Nutricional tem como elemento de confronto a grande influência exercida pela publicidade e pela mídia nos hábitos alimentares dos consumidores, pois a indústria de alimentos elege o adolescente como consumidor privilegiado e sensível às mensagens apresentando os adeptos de certos produtos como mais charmosos, bonitos ou vencedores. Jovens precocemente inseridos no mercado de trabalho empregam o pouco que recebem (ou que lhes resta depois de entregar o salário aos pais) para adquirir mercadorias-fetiches, as quais preenchem desejos criados pela mídia e, muitas vezes, substituem carências de outras naturezas. (BOOG, et al, 2003, p. 283).

Em estudo realizado no município do Rio de Janeiro, observou-se que a inadequação da dieta das crianças é maior nos finais de semana, quando comparada com a oferecida em uma creche durante a semana. A causa disso é o tempo que os pais se ausentam para trabalhar, tentando recompensar essa falta com excessos de carinho e recompensas (BARBOSA et al, 2005).

Contudo, há necessidade de um maior cuidado em relação à alimentação de crianças de 0 a 3 anos, principalmente pelo fato de se construir, nessa faixa etária, a formação de hábitos alimentares. Tais hábitos implicam na aquisição de novos conhecimentos, novos sabores, texturas, cores e demais experiências sensoriais. Todos esses aspectos poderão influenciar diretamente no tipo de alimentação que o futuro adulto irá adotar. Por isso há a necessidade de se orientar os responsáveis pela prática alimentar da criança, evitando-se as inadequações alimentares, com objetivo de melhorar a qualidade da dieta, a partir da aquisição de hábitos alimentares mais saudáveis, garantindo a prevenção de muitas doenças para a vida futura desta criança (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003).

2.2 O Ser Criança e a Importância da Alimentação no seu Desenvolvimento

Conforme as contribuições teóricas de VERÍSSIMO e SIGAUD (1996a), o ser criança possui sua maneira de pensar, sentir e reagir. É capaz de fazer suas escolhas, tomar decisões, encontrar soluções para muitos de seus problemas e até assumir algumas responsabilidades. Portanto, é um indivíduo com direito de conhecer a verdade, ter privacidade e ser compreendido nos seus desejos e preferências. Resumindo, toda criança deve ser respeitada e tratada como pessoa.

Ainda de acordo com as mesmas autoras, as crianças, assim como todos os indivíduos, são capazes de identificar suas necessidades próprias e agir na tentativa de satisfazê-las. Entretanto, suas ações estão condicionadas às fases de desenvolvimento em que se encontram. A criança constrói sua identidade através das relações que estabelece com as pessoas à sua volta, geralmente a mãe ou com quem passa a maior parte de seu tempo; no caso das crianças que freqüentam as creches, as agentes educacionais e/ou professores de Educação Infantil (VERÍSSIMO; SIGAUD, 1996a).

Todo ser humano tem um potencial que é desenvolvido à medida que existam condições facilitadoras para a aprendizagem. Isto pode ser observado, por exemplo, na situação em que a criança aprende a andar ou comer. Segundo Veríssimo e Sigaud (1996a), a criança necessita de condições favoráveis ao seu crescimento e desenvolvimento como a convivência familiar e comunitária, a nutrição, a saúde e a proteção, porque a criança tem a capacidade para decidir se prefere comer uma fruta ou uma bolacha no lanche; se vai vestir esta ou aquela roupa; apenas precisa ter conhecimento e oportunidade de escolhas.

VASCONCELOS et al (2003) afirmam em seu estudo que ao nascer a criança é considerada bastante imatura do ponto de vista motor e isso faz com que sinta a necessidade de viver com a ajuda de um ser humano adulto por um longo período. Contudo, suas características perceptuais já estão bem desenvolvidas. Sua habilidade sensorial facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o nascimento. Por isso desde cedo são bastante habilidosas em estabelecer contatos sociais, tanto com seus pais e outros adultos, como com as outras crianças. De acordo com AMORIM (2005a), os avanços nos estudos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil comprovam que as crianças são seres curiosos e exploradores do mundo físico e social. Desde bebês podem estabelecer relações significativas com os adultos e os companheiros numa variedade e complexidade bem maiores do que o constatado no passado. Todas, independentemente de classe social, raça ou quaisquer outras diferenças, estão mais interagidas sejam quais forem as circunstâncias e situações.

O contexto de alimentação parece ser essencial para a vida sócio-cultural da criança desde os primeiros dias de vida. No momento em que se alimenta, segundo Seabra e Moura (2005), a criança entra em contato com um sistema de representações e práticas de sua cultura, além disso ocorrem trocas interativas e importantes entre o adulto e o bebê. DAVANÇO; TADDEI e GAGLIANONE (2004) relatam em sua pesquisa que o hábito

alimentar da criança está determinado por uma série de fatores históricos, sociais, religiosos, econômicos e geográficos inerentes a cada comunidade. Marinho; Hamann e Lima (2007) afirmam que os padrões de consumo e as mudanças de comportamento alimentar estão associados a fatores sócio-demográficos, escolaridade, renda e local de moradia, além de representações simbólicas, que compreendem os aspectos subjetivos e culturais envolvidos nesse processo.

No ambiente familiar são geradas práticas que expressam valores, crenças e aspirações que são vividas no cotidiano como parte de um hábito importante na formação dos indivíduos. Na idade infantil, cabe aos pais preparar a dieta dos filhos, mas quando a criança passa a freqüentar a escola e a conviver com outras crianças, ela conhecerá hábitos, alimentos e preparações diferentes, que podem ser ou não saudáveis. Como são os adultos que escolhem os alimentos para as crianças, naturalmente, são os primeiros responsáveis pela transmissão de um padrão alimentar saudável, isto é, uma alimentação moderada, variável e equilibrada (ANGELIS, 1999).

O comportamento alimentar tem suas bases fixadas na infância, transmitidas pela família e sustentadas por tradições. Dessa forma, a freqüência com que os pais demonstram hábitos alimentares saudáveis pode estar associada à ingestão alimentar e ter implicações a longo prazo sobre o desenvolvimento do comportamento alimentar dos filhos (TIBBS et al, 2001). Porém, de acordo com Davanço; Taddei e Gaglianone (2004), ao longo da vida o comportamento alimentar pode vir a se modificar em consequência de mudanças do meio, relativas à escolaridade ou relacionadas às mudanças psicológicas dos indivíduos.

O foco deste trabalho será a Educação Nutricional Institucionalizada, levando mais em consideração os aspectos envolvidos na alimentação das crianças de 0 a 3 anos, no ambiente da creche. Com isso, pretende-se qualificar a Educação Nutricional exercida pelas profissionais que trabalham com essa faixa etária e não verificar a qualidade da apropriação do hábito alimentar da criança.

Segundo CRUZ (2005, p.31), “o crescimento e o desenvolvimento de um indivíduo são resultados de modificações estruturais e funcionais que ocorrem desde a concepção até a idade adulta”. Porém, fatores genéticos, emocionais, socioeconômicos, nutricionais e neuroendócrinos podem interferir nesse processo. Durante a primeira infância, fase que se inicia com o nascimento até os 3 anos de idade, ocorre o crescimento rápido, principalmente durante o primeiro ano de vida. Ao completar um ano, a criança já triplicou o seu peso de

nascimento e aumentou em 50% a sua estatura. Ainda de acordo com o mesmo autor, quanto maior a velocidade de crescimento, maior será a necessidade da demanda nutricional do indivíduo. Por isso as carências nutricionais e as infecções constituem os maiores riscos para a vida saudável das crianças; ao longo desse período é que se deve atuar com mais atenção quanto aos cuidados de saúde.

Até um ano as crianças já desenvolveram a capacidade de enxergar, porém ainda existe uma dificuldade na acomodação visual, por isso a melhor distância para que ela veja um objeto, ou no caso, um alimento, é de vinte a trinta centímetros. Os sentidos auditivo, olfativo, gustativo e tátil também estão presentes desde o nascimento. A capacidade do estômago aumenta de dez mililitros ao nascer para cerca de trezentos ao completar um ano de vida. O aparelho digestivo ainda encontra-se imaturo, não estando pronto para receber alguns alimentos. Em relação ao desenvolvimento motor, a partir do quinto e sexto mês, as crianças começam a buscar os objetos do seu interesse e segurá-los com as mãos; por isso é muito normal que queiram pegar os alimentos do prato com as mãos (SIGAUD; VERÍSSIMO, 1996).

Já no período de 1 a 3 anos, há um aumento da acuidade visual. O sistema digestivo também se encontra mais amadurecido, com uma maior produção de enzimas digestivas, maior efetividade na mastigação, maior acidez do suco gástrico, maior capacidade gástrica e trânsito gastrintestinal mais lento. Porém, é importante lembrar que nesta fase o crescimento da criança torna-se mais lento e, conseqüentemente, seu apetite diminui. A criança sente vontade de comer apenas aqueles alimentos mais atrativos ao seu paladar, evitando muitos alimentos presentes nos cardápios das refeições (VERÍSSIMO; SIGAUD, 1996b).

Segundo Philippi; Cruz e Colucci (2003), a criança deve consumir a quantidade de alimento necessária para alcançar seu potencial genético de crescimento, entretanto deve-se ter muito cuidado com a forma como os alimentos são oferecidos a ela, pois esta influencia diretamente nas ações e reações das mesmas diante dos alimentos.

A alimentação, envolvida por emoções e sensações, apresenta-se como um ato de convívio social, no qual os alimentos são fortes representações psicológicas criadas em cada indivíduo, a partir do seu relacionamento único e intransferível com os produtos a serem ingeridos por ele. (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003, p.7).

De acordo com o Ministério da Saúde, no início de sua vida, o alimento necessário e essencial à saúde da criança é o leite de sua mãe. Até completar 6 meses, o bebê não necessita de outro alimento ou líquido a não ser o leite materno. Após essa fase, é indicado que a criança continue sendo amamentada ao peito, mas com acréscimo gradativo de outros alimentos complementares ao leite materno, pois este a partir de agora, isoladamente, não consegue suprir suas necessidades energéticas. Também não é recomendada a introdução precoce de alimentos, porque só a partir do sétimo mês de idade é que o organismo estará preparado para recebê-los e digeri-los sem sofrer danos (BRASIL, 2002).

O conhecimento de características como alimentar-se com as mãos inicialmente e depois com os talheres, comer e gostar de certo alimento num dia e rejeitá-lo posteriormente, fazer as refeições na companhia dos familiares, mas não gostar de permanecer sentado por longo período são de importante valia para quem trabalha com crianças nessa fase de vida, segundo Veríssimo e Sigaud (1996b). Além disso, estas autoras ainda afirmam que o estabelecimento de regras que orientem padrões de comportamento é necessário, visando a socialização da criança. A colocação de limites, de acordo com a explicação das mesmas, faz com que a criança se sinta protegida e aprenda as normas de convivência e de segurança. A criança precisa e tem o direito de saber qual é o comportamento indesejado e o porquê, bem como quais são os comportamentos esperados. É bom lembrar que quando as crianças são contrariadas, muitas vezes, reagem de forma tempestuosa, porque têm dificuldade para suportar a frustração. Por isso, a disciplina é um ponto importante na educação da criança.

Sabe-se que durante o primeiro ano de vida inicia-se a formação dos hábitos alimentares da criança. Desta forma, é importante tomar cuidado na introdução de alimentos à dieta, respeitando as condições fisiológicas e as características de cada criança para que não atrapalhe seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (VERÍSSIMO; SIGAUD, 1996b).

2.3 As Instituições de Educação Infantil e a Problemática do Cuidar versus Educar

De acordo com Seabra e Moura (2005), na cultura ocidental o ambiente doméstico sempre foi considerado o mais aceito para o desenvolvimento infantil, onde a criança é atendida pela mãe ou por algum familiar. No entanto, após o Capitalismo, houve uma necessidade de aumento da mão-de-obra no mercado de trabalho, o que levou a mulher a

assumir atividades fora de casa, necessitando de ajuda nos cuidados e educação dos seus filhos. Essas transformações socioeconômicas e culturais, observadas nas últimas décadas, ocasionaram um crescimento gradual do atendimento coletivo a crianças pequenas.

A história da creche está diretamente relacionada às modificações do papel da mulher na sociedade. Na tentativa de atender a essas necessidades da sociedade surge a instituição creche (SEABRA; MOURA, 2005). Cruz (2005) afirma que as instituições de Educação Infantil assumem sua parcela de responsabilidade na tarefa de minimizar as carências dessas populações por meio da educação e do cuidado das crianças. O atendimento em creche mostra-se como um auxiliar importante para a família moderna, pois possibilita cuidado, educação, segurança e espaço de socialização para crianças desde tenra idade e durante todo o período em que os pais não podem estar com elas (ALVES, 2006).

Segundo Campos; Füllgraf e Wiggers (2006), este cenário trouxe a criança para o centro das discussões do governo e aumentou principalmente a preocupação com a baixa qualidade da Educação Infantil. Para as autoras, foi necessário mostrar que o atendimento deve ser baseado no respeito aos direitos da criança a fim de que legisladores e administradores enxergassem a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. A atuação de grupos ligados à universidade e dos profissionais da Educação também foi de essencial relevância para a formulação dos princípios da nova Constituição Federal de 1988, os quais foram, em grande parte, ratificados e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB nº 9.394/96. Vale ressaltar aqui que na configuração atual do sistema de Ensino ocorreram mudanças com a implantação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos. As Creches ficam definidas como o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e a Pré-escola passa a ser compreendida como atendimento às crianças de 4 e 5 anos, como transição para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

Para o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1999a, p.1), “uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas”. E por isso, o novo ordenamento constitucional e legal brasileiro atribui às crianças, direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. Segundo ainda, este Ministério, há vários instrumentos legais, que garantem esses direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 aos

6 anos, dentre os quais destacam-se a Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1980), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - (1999a) e o Plano Nacional de Educação (2001).

O direito à Educação Básica, consagrado pela Constituição Federal de 1988, de acordo com o Ministério da Educação e do Desporto (1999a, p.1), “representa uma demanda essencial das sociedades democráticas e vem sendo exigido, rigorosamente, por todo o país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena”. Ainda, de acordo com este, educadores e alguns segmentos organizados estão tentando definir políticas públicas para as crianças mais novas. A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, sendo dever do Estado e da sociedade civil é uma das conquistas destes.

A nova Constituição e a LDB passam a definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além de determinarem que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil passa a ser dos municípios (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Para HADDAD (2003), as implicações dessa integração, em termos conceituais, são inúmeras, com destaque para a necessidade da redefinição na relação entre o público e o privado, nos assuntos relativos à infância: o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família; o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança; a profissionalização do cuidado infantil e a ampliação do conceito de educação.

Outro aspecto importante dessas reformas, segundo Campos; Füllgraf e Wiggers (2006), foi a exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, em nível médio - curso de magistério, mas preferencialmente, em nível superior. De acordo com as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), a porcentagem de docentes que atuam em creches com formação superior e licenciatura aumentou aproximadamente 6% entre os Censos Escolares de 1996 e 2002. Entretanto 14 % dos funcionários que atuam em creches têm somente formação inferior ao Ensino Médio, demonstrando que a maior parte das instituições do sistema de Educação ainda está se adequando para cumprir tal exigência.

As “agentes educacionais, auxiliares, atendentes, serventes ou pajens” são as profissionais responsáveis pelos cuidados com a alimentação, higiene, limpeza, descanso e

recreação das crianças e do ambiente nas creches. ROSSETTI-FERREIRA (2003) verificou em sua pesquisa que muitas não possuem preparo acadêmico para desempenhar esse trabalho. Por isso, enfrentam uma freqüente discriminação, por parte principalmente das professoras de Educação Infantil, devido à exigência de formação prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI a fim de oferecer subsídios para os projetos político-pedagógicos das prefeituras e das unidades de Educação Infantil de todo país. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Curriculares em Nível Nacional para a Educação Infantil, as quais definem diretrizes para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das creches e pré-escolas (BRASIL, 1998). De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, o RCNEI é um material consentâneo com as DCNEI e de muita importância aos conhecimentos de todos os educadores, mas não deve ser a única orientação seguida (BRASIL, 1999a). Já as DCNEI são oficiais e, por isso têm força de lei em todo território nacional. Devem obrigatoriamente serem seguidas para que todos os programas pedagógicos sejam capazes de cuidar das crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, visto que suas conseqüências são de extrema relevância para a Educação Infantil no âmbito público e privado. Estas, contemplando o trabalho para as crianças de 0 a 3 anos e para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos político-pedagógicos, enfatizarão as concepções de cuidado e educação, com qualidade (BRASIL, 1998).

Então, o que vem a ser o projeto político-pedagógico da escola? De acordo com NEVES,

[...] é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (NEVES, 2007, p.110).

Conforme as contribuições teóricas de VEIGA (2007), o projeto político-pedagógico da escola deve ser elaborado e vivenciado em todos os momentos, por todos os responsáveis

pelo processo educativo das crianças, pois é uma ação intencional e unidirecional, com o único sentido de um compromisso. Não deve ser utilizado como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, enviado às autoridades ou armazenado, sem uso.

“É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2007, p. 12-13).

O projeto político-pedagógico tem como meta a organização de todas as atividades pedagógicas da escola na sua globalidade. O conjunto de atividades, segundo BUSSMANN (2007), deve ser devidamente articulado e contextualizado, para atingir as metas e assegurar a eficácia da organização. A autora acrescenta que a escola deve ser encarada como o espaço-tempo da prática pedagógica, em que a criança e o jovem relacionam-se entre si e com professores suas idéias e valores, além da ciência, arte e cultura. Isto pode criar oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber, portanto é essencial que a escola se baseie no planejamento participativo, o qual propõe e pode implementar intervenções coletivas refletidas e conscientes sobre o social, desempenhando uma atuação estratégica e construindo um sentido à comunidade escolar (FALKEMBACH, 2007).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, também se mostra como referencial de impacto na organização do atendimento em creches, por estabelecer padrões mínimos para a infra-estrutura das instituições de Educação Infantil, bem como por definir metas de expansão do atendimento das creches e pré-escolas no país. Este possui um capítulo específico para a Educação Infantil e nele estão propostas metas para a faixa de 0 a 6 anos, sem separá-las por idade ou por tipo de instituição. A idéia explicitada é que a Educação Infantil, do nascimento da criança ao seu ingresso no Ensino Fundamental, seja organizada num processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2001).

De acordo com Campos; Füllgraf e Wiggers (2006), o atual cenário da Educação Infantil no Brasil destaca que os marcos legais estão sendo postos em prática, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Mas as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infra-estrutura material, adotando rotinas rígidas, baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. DIDONET (2003) relata também que para a

faixa etária de 4 a 6 anos houve grandes progressos, tanto nas matrículas quanto em outros setores, como qualificação dos professores, elaboração de projetos político-pedagógicos, diversificação de métodos e formas de trabalho com as crianças. Entretanto, para as crianças de 0 a 3 anos, os progressos não têm sido significativos. E, segundo esta mesma autora, este é o período em que os pais mais necessitam de instituições que se encarreguem do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, enquanto trabalham. Além disso, é o momento mais crítico no desenvolvimento das crianças.

A creche tem sido conotada em larga medida e errôneamente como instituição para crianças pobres, ou seja, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. De acordo com AMORIN; VITORIA e ROSSETTI-FERREIRA (2000), a presença nestas instituições de profissionais sem qualificação para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de projetos político-pedagógicos e o alto grau de descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e de suas famílias exigem maior atenção por parte de secretarias e conselhos de educação. Isso faz com que pais se confrontem numa rede de significados sobre a instituição. A inserção na creche, ainda segundo as autoras, implica que bebês e familiares terão novos contatos e experiências, além de adquirir, confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais. No entanto, a criança, em seus primeiros 2 anos de vida, tem seu desenvolvimento mediado de maneira mais concreta pelo outro, pela pessoa com quem estabelece um maior vínculo afetivo e com quem se encontra, até certo ponto, fundida, assujeitada.

Conforme afirma Didonet (2003), ocorre uma diferenciação errônea de que as creches são instituições infantis responsáveis pelos cuidados da criança de 0 a 3 anos e que as pré-escolas têm a função de educar. Isso mostra que há uma concepção errônea também no significado do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, era suficiente cuidar da criança para que sobrevivesse às intempéries físicas, psicológicas e sociais, embora as ciências do desenvolvimento humano, sobretudo, a psicologia genética, tenham demonstrado que a criança torna-se inteligente, forma a personalidade, constrói o conhecimento, aprende pela atividade que realiza com iniciativa na interação com os outros. (DIDONET, 2003, p. 7).

Segundo esta mesma autora, não existe conteúdo “educativo” que possa ser desvinculado dos cuidados das crianças que freqüentam as creches. Não tem como ensinar,

passar um conhecimento ou um hábito para uma criança sem atenção, afeto, alegria e disposição. Os conteúdos educativos do projeto político-pedagógico são conhecimentos que pertencem à vida real que, ao apreendê-los, a criança os interioriza, construindo sua própria iniciativa, ação e reação, pergunta e dúvida e, por fim, sua busca do entendimento (DIDONET, 2003).

Hoje a prioridade básica é favorecer o desenvolvimento de todas as crianças e colocar à sua disposição um ambiente que consiga atender democraticamente toda população brasileira, facilitando o acesso das mulheres ao mundo do trabalho (ZABALZA, 2003). Segundo Haddad (2003), a Educação Infantil se tornou uma expressão de um terceiro modelo, devido à mudança de concepção em relação à responsabilidade da criança pequena, a qual deixou de ser exclusivamente familiar para ser uma responsabilidade compartilhada entre a sociedade.

De acordo com Amorin (2005a), a relevante integração entre educar e cuidar mostra que as atividades rotineiras também auxiliam na construção da identidade de uma criança. A maneira de pensar e agir que associa cuidado e educação precisa permear todo o projeto político-pedagógico dos centros infantis. O ambiente e as ações devem ser planejados, a fim de criar uma autonomia nas próprias rotinas das crianças como vestir-se e despir-se, proceder à higiene das mãos e da boca, alimentar-se sozinhas etc. Porém, a identificação das possibilidades educativas, em cada uma dessas ações de cuidado, é de responsabilidade dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil. Por exemplo, nessas ações acima citadas, as crianças estarão experimentando a consistência dos materiais de higiene, a leveza das roupas e a espessura dos panos, além das cores e sabores dos alimentos.

Ainda, segundo a mesma autora, os cuidados com a saúde - higiene, alimentação, crescimento e desenvolvimento - são também ações educativas e constituem funções a serem vivenciadas e executadas por crianças e educadores. Há necessidade de se ter claro que todas as tarefas, brincadeiras e atividades realizadas têm valor educativo e envolvem cuidado, sendo essenciais em todas as instituições de Educação Infantil.

Todos os momentos vividos pela criança são educativos, na medida em que ela está constantemente aprendendo, através da sua interação com o meio que a rodeia. Dessa forma, as dimensões do cuidado relativo à alimentação, ao sono, à higiene, à saúde, etc., são educativas sim! E o lanche então! Rico encontro social e de aprendizado em que partilhamos, vemos se há comida para todo mundo, diferenciamos alimentos, comparamos, classificamos e assim por diante. (AMORIN, 2005a, p. 20).

Mostra-se aqui a importância de um Projeto de Educação Nutricional Institucionalizada, elaborado coletivamente e inserido no projeto político-pedagógico da escola, com a finalidade de formar indivíduos capazes de fazer suas escolhas alimentares, construindo um hábito alimentar saudável, além de lhes garantir o conhecimento sobre as cultura e práticas alimentares de seu povo. Segundo Boog (1999), a nutrição faz parte de todo processo fisiológico do organismo, com a função de promoção, manutenção e recuperação da saúde e estes conhecimentos devem fazer parte do processo educativo de toda criança.

Nos artigos 12 e 14 das LDB, ficam definidas que as instituições de Educação Infantil têm como função proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes, por meio de seu projeto político-pedagógico e de seus regimentos (BRASIL, 1996). Segundo o parecer do Ministério da Educação e do Desporto, para que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sejam realizadas com êxito, são indispensáveis o espírito de equipe e as condições básicas para planejar os usos de espaço e tempo escolar (BRASIL, 1999a).

Para Veiga (2007), os educadores precisam de tempo para aprofundarem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo, para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. Os próprios alunos precisam de tempo para se organizar e criar seus espaços para além da sala de aula. O fator tempo para a formação do hábito alimentar exige um tempo maior comparado ao tempo para uma simples transferência de informações.

Entretanto, a dificuldade dos educadores em conseguir cumprir todas as suas atribuições e a sobrecarga de atividades em sua rotina são pontos que aparecem nos estudos de Souza (2008) e ALVES (2006) como fatores que podem estar prejudicando a viabilização do desenvolvimento infantil, ou ainda, de um trabalho comprometido com a Educação Nutricional Institucionalizada. De acordo com Veiga (2007), alguns elementos são indispensáveis à profissionalização do magistério e estão relacionados diretamente com a qualidade do Ensino e o trabalho de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, como a formação inicial e continuada, a remuneração e as condições de trabalho, desde a qualidade dos recursos didáticos e físicos à redução do número de alunos na sala de aula.

2.4 Saberes e Práticas de Agentes Educacionais e Professoras de Ensino Infantil

Segundo Souza, todos os profissionais que trabalham com Educação Infantil devem ter conhecimentos que os auxiliem em sua função, favorecendo ações promotoras ao desenvolvimento infantil. A falta de formação adequada impede que estes profissionais compreendam melhor sua função e possam dessa forma elaborar um trabalho voltado para a promoção do desenvolvimento infantil, mesmo nos momentos de cuidado diário como durante a higiene e alimentação. De acordo com Amorim e Lopes (2005), o verdadeiro sentido da Educação Infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança, a fim de que realize todas as capacidades humanas características do período em que está vivendo. Na verdade, o ser humano é uma totalidade, não sendo possível separar o aspecto sócio-emocional, do físico e do cognitivo.

O educador é um personagem com grande influência sobre o desenvolvimento infantil, já que interage com a criança durante muitas horas do dia. É o educador quem muitas vezes acompanha o nascimento do primeiro dente, o desempenho dos primeiros passos ou os primeiros sinais de que algo não vai bem com a criança pequena. Só isso o torna um co-responsável pela formação da criança. (SOUZA, 2008, p.12).

Segundo SANTIAGO (2007), os professores podem desenvolver uma autonomia de ação, criatividade, possibilidades de construção do instrumental didático e alternativas metodológicas, caso tenham conhecimento da teoria e mantenham uma reflexão coletiva entre os profissionais da escola. “Como gestores em suas práticas, estarão comprometidos e serão os responsáveis pela ação educativa intencionalmente conduzida pela escola” (SANTIAGO, 2007, p.163). A mesma autora ainda afirma que o propósito da escola é a estruturação de conhecimentos que potencializem a construção de novos valores, fornecendo aos alunos as “ferramentas” necessárias à compreensão e à intervenção na realidade.

Em relação à alimentação, Davanço; Taddei e Gaglianone (2004) relatam que os educadores são os responsáveis por construir conhecimentos, negociar regras para o consumo alimentar, horários, higiene e comportamentos durante as refeições. Além disso, estes atuam como modelo de comportamento, favorecendo a troca de experiências e opiniões relativas à alimentação entre as crianças. Segundo os mesmos autores, comportamentos, fatores pessoais e ambientais interagem e influenciam, de maneira recíproca, o comportamento, criando

incentivos para a mudança. As preferências por alguns alimentos, bem como atitudes alimentares são aprendidas desde cedo, ainda na infância. Por isso, as escolas deveriam promover práticas para um estilo de vida saudável, pois é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, sendo um importante fator de prevenção e cura da obesidade infantil (WALZEM, 2008).

Para Procter et al (2008), os conhecimentos adquiridos na escola podem influenciar o modo de vida dos educandos e também seus familiares. Entretanto, Alves (2006) verificou em seus estudos que o professor acredita que sua função é de educar e que o cuidado nem sempre é visto como sua função, pois este é considerado como “função de mãe”. Na pesquisa de VERÍSSIMO e FONSECA (2003), constatou-se ainda que as educadoras afirmam que o atendimento de bebês é apenas centrado em cuidados com a higiene e com a alimentação.

Os saberes de um professor são uma realidade social e materializada, tendo como fundamento a formação de programas, de práticas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, além de serem saberes do próprio docente. O objetivo da profissão de professor consiste na transmissão dos conhecimentos desses profissionais aos seus alunos. No cotidiano das salas de aulas o professor é obrigado a tomar decisões e a fazer escolhas, em situações inusitadas, com base no seu saber empírico. Na realidade, o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional (TARDIF, 2002).

De acordo com Tardif (2002, p.118), [...] “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Portanto, pode-se dizer que a atividade de ensino leva em consideração o ser humano, respeitando as características individuais, pois não é apenas um objeto e fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. A educação pode ser considerada como uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas principalmente é uma atividade pela qual se promete às crianças e aos jovens um mundo sensato, no qual possam ocupar um espaço que seja digno.

Esse conjunto de conhecimentos do profissional faz parte dos saberes que os indivíduos que ensinam podem possuir. Como no caso dos professores: seus conhecimentos pessoais, seu senso comum, em suma, todos os “saberes” que eles adquiram durante a vida inteira e que podem partilhar com um grande número de indivíduos, desempenham um papel no ensino. Entretanto, acredita-se que esse papel é suficientemente condicionado pela prática

da profissão, de modo que os saberes adquiridos fora da profissão são então utilizados para fins específicos ao ensino (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais seriam, de acordo com Tardif (2002, p.36), “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Já os saberes pedagógicos apresentam-se, para o mesmo autor, como “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes da representação e de orientação da atividade educativa”. Já os saberes disciplinares são aqueles que “integram-se igualmente na prática docente, através da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p.37). Os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, são considerados como saberes curriculares. Os saberes experienciais são aqueles que “os próprios professores desenvolvem, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados no cotidiano de seu trabalho e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2002, p.38-39).

Conforme Tardif (2002), os professores têm como finalidade formar pessoas que não precisem mais de professores, visando à formação de pessoas que sejam capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação.

O desafio é colocarmo-nos diante do instrumental da pesquisa e da educação, numa atitude prático-reflexiva, criando e recriando instrumentos que viabilizem a convergência entre o refletir e o agir conscientes. E de fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de aprendizagem. Lugar este que possibilite aos sujeitos da educação uma nova relação com o conhecimento. Relação em que a busca de aprender transforma-se numa atitude prático-reflexiva que leva, portanto, a construir o conhecimento. (FALKEMBACH, 2007, p.132).

Segundo Amorim e Lopes (2005), o educador, no seu papel de instigador e organizador de um ambiente, deve promover situações nas quais as crianças sintam-se desafiadas a descobrirem e conhecerem o novo. Cabe a ele criar e promover as condições mais adequadas para o desenvolvimento das crianças. A creche é o espaço de ser criança, de brincar, de descobrir e conhecer o mundo através do lúdico, de se relacionar com o ambiente, com as pessoas e com os iguais. De acordo ainda com as mesmas autoras, a criança precisa ser encorajada a verbalizar suas idéias e estabelecer todos os tipos de relações. Deve ser vista individualmente, tendo sua liberdade garantida na livre escolha de atividades, bem como nos

seus posicionamentos e o conhecimento sobre a faixa etária na qual atuamos é a ferramenta que nos permite melhor interpretá-la em suas ações e diferentes linguagens, além de percebermos suas necessidades e potencialidade. Por exemplo, quando bem pequena, até por volta de 3 a 4 anos, a incapacidade da criança de se colocar no lugar do outro, dificulta-a realizar a integração com os iguais (AMORIM; LOPES, 2005).

Outro ponto a ser considerado é a importância da história de vida dos professores: escolha da carreira, estilo de ensino e relação afetiva com as crianças no trabalho. A relação entre esses fatores foi confirmada em alguns dos resultados obtidos na pesquisa de TARDIF e LESSARD (2000). Estes autores mostram que o “saber ensinar” tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores, incluindo os conhecimentos da vida, saberes individuais e atitudes que dependem da personalidade dos próprios professores e de seu saber-fazer pessoal. Muitos professores, especialmente mulheres, relataram no trabalho de Tardif e Lessard (2000) sobre a origem familiar da escolha de sua carreira que provinham de famílias de professores ou porque essa profissão era valorizada em seu meio. Outros professores também relataram a influência de seus antigos professores da escola na escolha de sua carreira e na maneira de ensinar. Outros ainda se referiram às experiências escolares importantes e positivas. Ou ainda sobre a persistência na profissão devido a uma importante relação afetiva com as crianças (TARDIF, 2002). Reforçando a importância da influência das histórias de vida, RESENDE (2007) constatou em seu trabalho que os educadores recebem uma grande influência na definição de seus comportamentos na prática do cotidiano pelas suas experiências como alunos e depois pelas suas práticas, já como profissionais. Esta autora afirma também que a possibilidade de que esses profissionais busquem voluntariamente construir experiências diferentes das que já vivenciaram e que conservam é remota.

Ainda no estudo de Tardif e Lessard (2000), as palavras de certos professores denotaram sentimento de frustração e certo desencanto por estarem decepcionados, vivendo durante tanto tempo nesse emprego considerado, por eles, precário. Esse sentimento, segundo Tardif (2002) surge da necessidade de serem avaliados pela escola todos os anos e por serem desvalorizados e prejudicados em muitos aspectos. “Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até certo ponto, o ardor do professor, mergulhando-o na amargura” (TARDIF, 2002, p. 96).

Para tentar valorizar mais o trabalho dos professores e melhorar o ensino das crianças brasileiras, estão sendo realizadas inúmeras pesquisas na área da Educação e Saúde. Porém, a colaboração entre pesquisadores e os professores de profissão torna-se essencial para estabelecer a interação entre os “teóricos” e “práticos”, desde que os primeiros reconheçam que os segundos possuem saberes baseados em práticas, razões, motivos, argumentos etc., que complementam os conhecimentos da ciência (TARDIF, 2002). De acordo com Resende (2007), para realizar uma análise do cotidiano de forma mais rica e coerente é necessário um respaldo teórico, pois a relação das atividades desenvolvidas e do poder no interior da escola, além das políticas de governo, são indissociáveis.

Souza (2008) verificou em seu estudo que os educadores continuam sem ter a exata noção do seu trabalho ou de sua função pedagógica. Por isso, alguns autores (ALVES, 2006; VERÍSSIMO; FONSECA, 2003; MARANHÃO, 2000) defendem a idéia de que é necessária uma modificação no conceito dos objetivos das atividades e tarefas realizadas na creche, para que assim possam ocorrer alterações no modo como as crianças serão atendidas e na forma como serão considerados os educadores.

2.5 A Importância da Educação Nutricional no contexto “Educação em Saúde na Educação Infantil”

No Brasil, durante as últimas décadas, houve um declínio no consumo de alimentos básicos como o arroz e o feijão e um grande aumento no consumo de produtos industrializados, chegando a 400% entre biscoitos e refrigerantes. O consumo excessivo de açúcares e gorduras em geral, e insuficiente de frutas e verduras também são características da nova dieta do brasileiro (LEVY-COSTA et al, 2005). Triches e Giugliani (2005) verificaram em seus estudos que a omissão do café da manhã e a baixa frequência do consumo de leite entre os alunos de escolas públicas, foram as práticas específicas significativamente associadas à obesidade, podendo traduzir uma tentativa equivocada de reduzir calorias. Quanto aos produtos lácteos, a pesquisa acima reforça essa constatação, já que os escolares obesos auto-reportaram menor frequência no consumo de leite. Portanto, de acordo com os Ministérios da Saúde e da Educação, no atual padrão alimentar do brasileiro encontra-se a predominância de uma alimentação densamente calórica, rica em açúcar e gordura animal e reduzida em carboidratos complexos, fibras, vitaminas e minerais (BRASIL, 2006).

Dados da Organização Mundial da Saúde afirmam que doenças como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, certos tipos de câncer e outras enfermidades crônicas são associadas à dietas com essas características e estão presentes na população em geral, independente da renda familiar (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1998a). Diante do aumento das prevalências, torna-se urgente estudar estratégias que permitam o seu controle, pois doenças crônicas não transmissíveis são passíveis de serem prevenidas a partir de mudanças nos padrões de alimentação, tabagismo e atividade física (BRASIL, 2006).

Monte e Giugliani (2004) apontam a adequação nutricional dessa alimentação como fator fundamental na prevenção de morbi-mortalidade, principalmente na infância, incluindo desnutrição e sobrepeso. Estes autores demonstraram que a introdução precoce de alimentos complementares aumenta a morbi-mortalidade infantil como conseqüência de uma menor ingestão dos fatores de proteção existentes no leite materno, além dos alimentos complementares serem uma importante fonte de contaminação das crianças. Porém, segundo a Organização Mundial da Saúde, introduzir os alimentos complementares tardiamente também é desfavorável, porque o crescimento da criança pára ou se lentifica e o risco de desnutrição e de deficiência de micronutrientes aumenta (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1998b). Cabe aqui ressaltar que os alimentos complementares são definidos pelo Ministério da Saúde como “quaisquer alimentos que não o leite humano oferecidos à criança amamentada” (BRASIL, 2006, p. 23).

As práticas alimentares são destacadas como determinantes diretos dessas doenças e a Educação Nutricional tem sido abordada como tática a ser seguida para que a população tenha uma alimentação mais saudável e dessa forma um peso adequado. Para promover hábitos alimentares mais saudáveis e conseqüentemente diminuir os índices de obesidade, acredita-se que seja importante que as pessoas tenham conhecimentos de alimentação e nutrição (TRICHES; GIUGLIANI, 2005). Quando se propõe a articulação do campo da alimentação e nutrição no contexto de promoção da saúde, é justamente o tema da Educação Nutricional (FERREIRA; MAGALHÃES, 2007).

O binômio Educação/Nutrição, segundo Triches e Giugliani (2005), está sendo abordado como uma busca de novas estratégias de combate à obesidade. De acordo com as autoras,

“[...] as crianças têm poucos conhecimentos em nutrição e hábitos alimentares, evidenciando que as escolas, os pais e a mídia têm veiculado mensagens insuficientes e ineficazes de hábitos alimentares mais saudáveis. A relação entre conhecimentos em nutrição e estado nutricional, evidenciada no estudo dos autores acima, sugere que outros fatores, como falta de ambiente favorável na praticabilidade das intenções de melhorar a qualidade da dieta, são fundamentais para modificar o estado nutricional ou prevenir a obesidade”. (TRICHES; GIUGLIANI, 2005, p.6).

As intervenções devem ir muito além de apenas promover conhecimentos nutricionais. As mesmas autoras relatam que são necessárias ações integradas que visem a saúde das crianças, envolvendo famílias, escolas, comunidades e indústria alimentícia, além de um sistema de saúde que priorize a prevenção de doenças. Segundo RAMALHO e SAUNDERS (2000), o profissional da saúde, ao sugerir qualquer intervenção na área alimentar, deve ponderar os aspectos não só econômicos, mas também os culturais envolvidos principalmente quando a proposta de intervenção envolve aspectos educativos.

O Programa Nacional de Alimentação do Escolar - PNAE¹, implantado desde 1955, tem como objetivo atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, além de ser um programa de natureza pedagógica, incluindo a alimentação e nutrição no contexto escolar com a finalidade de promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Os conceitos sobre esses assuntos, segundo essa política, devem estar entre as práticas e atividades pedagógicas de toda instituição de Educação Infantil, respeitando o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas (BRASIL, 2008).

Já a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN² - insere-se na perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada e entre suas diretrizes destacam-se a promoção da alimentação saudável, no contexto de modos de vida saudáveis e o monitoramento da situação alimentar e nutricional da população brasileira (BRASIL, 2003). Mais recentemente, a Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006 vem apontar as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Fundamental e Nível Médio das redes pública e privada, em âmbito nacional, a fim de também garantir o desenvolvimento de ações que promovam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar. Esta foi criada pelos Ministérios da Saúde e da Educação, levando em

¹ Programa desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE do Ministério da Educação.

² Política que atesta compromisso do Ministério da Saúde com os problemas nutricionais do país.

consideração o quadro de má nutrição que apresenta a população brasileira infantil, com o objetivo de orientá-la sobre a necessidade de que as concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável, valorizando os hábitos e estilos de vida, além de atitudes perante as diferentes questões relativas à saúde, nas áreas de estudo no cotidiano da experiência escolar. Para isso, as instituições de Educação devem incorporar o tema da alimentação e nutrição no contexto escolar, com ênfase na alimentação saudável e na promoção da saúde, reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania (BRASIL, 2006).

Por conseguinte, a alimentação no ambiente escolar pode e deve ter função pedagógica, devendo estar inserida no contexto curricular. Além de reconhecer que a alimentação saudável deve ser entendida como direito humano, compreendendo um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas, sociais e culturais dos indivíduos, de acordo com as fases do curso da vida e com base em práticas alimentares que assumam os significados sócio-culturais dos alimentos, a promoção da alimentação saudável nas escolas deve conter ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais. Foi com este objetivo que os Ministérios da Saúde e da Educação desenvolveram um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis, considerando o monitoramento do estado nutricional das crianças, com ênfase no desenvolvimento de ações de prevenção e controle dos distúrbios nutricionais, somados à Educação Nutricional, incorporando o tema alimentação saudável no projeto político-pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades (BRASIL, 2006).

Segundo Rossetti-Ferreira (2003), as próprias crianças pequenas apontam ao estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento conjunto entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades enquanto seres humanos.

Conforme a resolução do Ministério da Educação e do Desporto (1999b, p.1), o artigo IV das DCN institui que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos

da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Um estudo realizado por Davanço; Taddei e Gaglianone (2004) pressupõe que as habilidades cognitivas para escolhas alimentares podem ser construídas, explorando-se a realidade. Ou seja, jogos educativos que apontem conceitos de escolhas alimentares adequadas, apresentando situações-problema, podem levar ao desenvolvimento da capacidade de realizar escolhas alimentares saudáveis. Os resultados encontrados neste estudo sugerem que as atividades de capacitação de professores primários para o ensino de nutrição trouxeram maiores conhecimentos relativos ao tema. Estes resultados positivos demonstraram a eficácia da metodologia educativa usada para trabalhar com os conhecimentos, pois os professores submetidos às mesmas atividades que posteriormente seriam desenvolvidas com os seus alunos apresentaram um alto nível de aprendizado.

Logo, pode-se dizer que o preparo da comida e a refeição proporcionam momentos altamente educativos, sendo ocasiões extremamente ricas para o conhecimento sobre os alimentos e o desenvolvimento de hábitos e costumes individuais e culturais da alimentação. Mas, o educador responsável deve ser capaz de identificá-los e trabalhá-los. Entretanto, essa situação tem sido tratada como uma rotina cansativa, da qual os adultos desejam desvencilhar-se o mais rapidamente possível (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Torna-se então essencial o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Nutricional principalmente na idade de crescimento e desenvolvimento, pois como já citado anteriormente, tanto a desnutrição como a obesidade são expressões de erros alimentares e o combate à pobreza e à fome, além da promoção da alimentação saudável deveriam ser articuladas e implementadas nesse complexo conjunto (BRASIL, 2006).

O grande desafio que se coloca para a Educação Infantil é que ela constitua um espaço e um tempo em que especialmente de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais que, lideradas pela Educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde formas de expressão, como a linguagem verbal e corporal, ocupem lugar privilegiado num contexto de jogos e brincadeiras, onde as famílias e os profissionais da Educação Infantil convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando (MONTE; GIUGLIANI, 2004).

Para Ferreira e Magalhães (2007), as ações no setor da alimentação devem se estruturar no contexto da segurança alimentar e nutricional da população. Já de acordo com

Monte e Giugliani (2004), esta implica na garantia do direito ao acesso permanente aos alimentos, à alimentação adequada em quantidade e qualidade, às práticas alimentares saudáveis e respeito às características culturais de cada povo. Como se trata de um direito das crianças pequenas e suas mães, cabe ao Estado garanti-lo em articulação com a sociedade civil.

Sabe-se que aspectos da alimentação e da nutrição são difíceis de serem mudados, pois além de tentar mudar antigos padrões, estes são considerados como componentes da história individual, da família ou do grupo social. Por outro lado, é na infância que está sendo estabelecida a base para comportamentos, incluindo os relativos à alimentação. Intervir o mais cedo possível neste processo de formação por meio de ações educativas pode influir positivamente na formação dos hábitos alimentares, contribuindo para o estabelecimento de comportamento alimentar saudável e para uma atitude positiva diante da adoção do mesmo. Capacitar o professor primário³ para a construção desse processo é o primeiro passo para a promoção da saúde da população, a curto, médio e longo prazos no ambiente escolar. Contudo, para que o professor se transforme em agente promotor de hábitos alimentares saudáveis é essencial que possua, além do conhecimento dos preceitos teóricos de dieta equilibrada, uma postura consciente de sua atuação na formação dos hábitos alimentares da criança (DAVANÇO; TADDEI; GAGLIANONE, 2004).

De acordo com as contribuições teóricas de BOOG (1999), a nutrição é a base sobre a qual se desenvolvem todos os processos fisiológicos e patológicos, que nenhum fenômeno orgânico normal ou anormal ocorre sem que haja um componente nutricional envolvido e que o papel primordial da nutrição é o da promoção, manutenção e recuperação da saúde. Por isso, o nutricionista é o profissional habilitado por formação para desenvolver programas e ações de Educação Nutricional. Contudo, estes profissionais precisam empreender uma luta corporativa no sentido de criar o espaço institucional com base na lei que regulamenta a profissão. Essa luta tem importância social na medida em que a sociedade necessita desse trabalho e essa necessidade é pouco reconhecida nas instâncias administrativas e governamentais.

A presença do nutricionista no cotidiano da escola é essencial para a eficácia de um Programa de Educação Nutricional, o qual deve estar inserido no projeto político-pedagógico

³ Corresponde atualmente ao professor das séries iniciais do Ensino (Brasil, 2008).

da instituição, pois este profissional irá auxiliar na construção do programa, bem como no direcionamento e desenvolvimento de suas ações para atender às necessidades dessa população. Vale ressaltar que na Educação Nutricional, quando promovida pelo nutricionista por meio do contato direto com as crianças, tem como vantagem a garantia de uma maior precisão das informações e a homogeneidade na metodologia. Todavia, é o profissional que trabalha com a criança quem possui a prática, o conhecimento dos alunos e é capaz de compreender a maneira do aprender da criança. Por isso há a necessidade de um trabalho conjunto entre esses profissionais da área da Saúde e Educação para garantir verdadeiros e bons resultados (BOOG, 1999).

2.6 A Implementação de Guias Alimentares como caminho para Educação Nutricional Infantil

Segundo Boog (1999), a Educação Nutricional é definida como uma busca de novas formas e novos sentidos para o ato de comer em determinado tempo e local, através da interação e do diálogo entre educador e educando e esta tem como finalidade a qualidade e a plenitude do viver. Portanto, deve criar no educando o desejo de mudar sua alimentação para promover melhoria da saúde, eliminando práticas alimentares insatisfatórias e utilizando os recursos alimentares de forma mais eficiente e não apenas transferir informações sobre valor nutritivo ou técnica de preparo do alimento. A Educação Nutricional tem um papel importante também, em relação à promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância. As atividades de educação em saúde, dentro do projeto político-pedagógico da escola, devem ser baseadas em situações concretas da vida e sobretudo serem realizadas em grupo.

Conforme Davanço; Taddei e Gaglianone (2004), há uma diferença na abordagem da Educação Nutricional a ser realizada em escolas públicas e particulares, devido às características sócio-econômicas e culturais, como por exemplo a tendência do aumento de sobrepeso em crianças maiores de dois anos na camada populacional com indicadores sócio-econômicos insatisfatórios. Mas o objetivo da Educação Nutricional Institucionalizada aplica-se para ambas, pois a preocupação é garantir uma consciência de um hábito alimentar saudável, assim como a própria Portaria Interministerial nº 1.010 defende ao apontar as diretrizes em nível nacional, englobando as redes públicas e privadas.

Um dos instrumentos utilizados pelos profissionais da área da saúde para trabalhar a Educação Nutricional é o Guia Alimentar. Para Peña e Molina (1998), o guia alimentar é um instrumento educativo que transmite os conhecimentos científicos sobre necessidades nutricionais e composição de alimentos por meio de mensagens práticas para a população. Segundo Barbosa et al (2005), estes têm a finalidade de orientá-los quanto à seleção, à forma e à quantidade de alimentos a serem consumidos, formando um hábito alimentar saudável.

Os guias alimentares representam um importante instrumento para atender os objetivos dos programas de Educação Nutricional, pois facilitam a aprendizagem e adaptação de uma conduta alimentar saudável. Conforme BARBOSA; SALLES-COSTA e SOARES (2006), o grupo de crianças menores de dois anos deve ser objeto de recomendações especiais, devendo considerar fatores econômicos, psicossociais, culturais e de escolaridade da população.

Em 1995, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação e a Organização Mundial da Saúde realizaram uma conferência articulada, traçando diretrizes para o desenvolvimento dos Guias Alimentares. Esse boletim técnico foi divulgado nos congressos, permitindo que qualquer país ou região pudesse iniciar o desenvolvimento de seu guia alimentar específico. O conteúdo desse boletim reforça que o principal fator para desenvolver um guia alimentar é a identificação de problemas relacionados com a dieta (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1998a). Para PEÑA e MOLINA (1998), os guias alimentares podem ser representados por expressão gráfica, como formato de uma pirâmide, uma pizza, um arco-íris ou até um pote de cerâmica e não precisam ser necessariamente representação gráfica. Além disso, esses autores relatam que o número de mensagens nos guias deve oscilar entre seis e oito, evitando um grande número de informações a fim de que a população possa assimilar com facilidade as orientações alimentares.

Em relação aos Guias Alimentares, específicos para crianças, apenas dois foram desenvolvidos no Brasil, os quais serão apresentados a seguir: Guia alimentar para crianças menores de 2 anos (BRASIL, 2006) e a Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003). Neles estão contidas informações sobre práticas alimentares saudáveis, desde o modo de preparo à introdução do alimento à criança, as quais devem estar presentes entre os conhecimentos por parte de quem cuida da criança pequena: agentes educacionais e professores de Ensino Infantil.

2.6.1 Guia Alimentar para Crianças Menores de Dois Anos

Este manual é uma iniciativa do Ministério da Saúde⁴ e da Organização Pan-Americana da Saúde⁵, após um amplo levantamento de dados existentes no país e complementação com estudos qualitativos para a identificação dos problemas existentes e, dentre eles, aqueles prioritários para intervenção. Nele estão contidos os dez passos para uma alimentação saudável de crianças menores de dois anos e uma pirâmide alimentar, além de apresentar o quadro da situação atual de nutrição e alimentação de crianças menores de dois anos no Brasil. A publicação deste manual técnico serviu de subsídio aos profissionais de saúde para fundamentar a promoção de práticas alimentares saudáveis para crianças de 0 a 2 anos (BRASIL, 2006).

As informações contidas neste guia vão desde a seleção de uma alimentação saudável, incluindo informações sobre higiene dos alimentos, estímulo à amamentação, além da introdução dos alimentos após o desmame. A organização da pirâmide foi realizada em função do principal nutriente de cada tipo de alimento e a quantidade necessária (BRASIL, 2006).

A implementação deste guia, de acordo com VITOLLO et al (2005), mostrou-se efetiva na melhora de alguns aspectos da saúde da criança, tais como aleitamento materno, práticas alimentares e morbidades, sendo evidente a necessidade da ampla aplicação desse programa na rede básica de saúde e na comunidade.

2.6.2 Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos

Com a finalidade de promover orientação nutricional e hábitos alimentares saudáveis para crianças entre 2 e 3 anos, devido à complexidade dos fatores envolvidos na alimentação destas e na dificuldade da oferta de uma dieta adequada, Philippi; Cruz e Colucci (2003) desenvolveram um guia alimentar específico para esta faixa etária – Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. No trabalho, os autores também relataram algumas recomendações como variedade, modo de preparo e consumo dos alimentos.

⁴ Áreas Técnicas de Alimentação e Nutrição e da Saúde da Criança e Aleitamento Materno.

⁵ Programa de Promoção e Proteção à Saúde - OPAS/ Brasil.

Para isso realizaram uma adaptação da Pirâmide Alimentar Norte-Americana, baseando numa dieta padrão planejada para essa faixa etária - 1300 calorias - com seis refeições, calculada de acordo com as recomendações para a idade. Os alimentos estão organizados em oito grupos e a dieta é baseada diariamente no número de porções de cada grupo (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003).

Segundo Barbosa et al (2005), a avaliação do consumo alimentar de crianças por meio da pirâmide alimentar desenvolvida pode servir para pais, educadores infantis e profissionais de saúde como um guia prático de orientação da alimentação de crianças.

Assim, o presente trabalho finaliza a revisão da literatura, esperando que o leitor possa sentir-se familiarizado com os assuntos abordados na pesquisa, articulando Educação Infantil e Nutrição Infantil.

O estudo sobre a Educação Infantil mostrou o caminho para o desenvolvimento integral das crianças que frequentam as instituições, auxiliando as famílias em relação ao cuidado, à educação e à segurança, além de ser um espaço de socialização para crianças durante todo o período em que os pais não podem estar com elas.

Já a revisão analítica sobre a Nutrição Infantil, abordou o perfil da população infantil brasileira, mostrando a necessidade de cuidados a respeito da alimentação, no que se refere à responsabilidade de atender às necessidades energéticas das crianças, durante o período em que estas se encontram nas instituições e principalmente ao trabalho de Educação Nutricional, com a finalidade de construir um hábito alimentar saudável e proporcionar condições para que as próprias crianças possam ser responsáveis pelas suas escolhas alimentares, prevenindo-se de algumas doenças crônicas como diabetes, hipertensão e obesidade.

A partir dessa explanação teórica, inicia-se a descrição e a caracterização do local e das participantes da pesquisa, visando uma maior contextualização do desenvolvimento do respectivo estudo.

3. HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Em 1941 foi fundado o primeiro Parque Infantil do município de Araraquara/SP, o qual se destinava ao atendimento de crianças com idade inferior a sete anos, com objetivo, basicamente, assistencialista. Na década de 70, iniciaram-se ações inovadoras, orientando-se a criação de classes de pré-primário - nome dado às unidades destinadas ao atendimento de crianças de seis anos -, preparando-as para o ingresso na escola primária. Neste momento, as Unidades receberam a nova denominação: Centros de Educação e Recreação – CER. Estes possuíam uma divisão por grupos/classes de faixas etárias específicas, mais condizente com a natureza do atendimento: três, quatro, cinco e seis anos (ARARAQUARA, 2007).

Em 1982, houve a instalação de cinco novos CERs, destinados ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos, iniciando-se assim a integração pioneira Creche/Pré-Escola. Esses equipamentos proporcionaram atendimento às três modalidades – Berçários, Recreação e Pré-Escola – que foram mantidos até o presente momento, além de servirem também à Educação Especial, integrada aos CERs desde 1965 (ARARAQUARA, 2007).

Para garantir o atendimento da clientela mais carente, na faixa etária de 0 a 6 anos, no ano seguinte, a Diretora de Educação e Cultura, professores dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, as diretoras e professores dos CERs e alguns membros da comunidade formaram uma comissão para elaborar o Programa de Educação para o município de Araraquara, integrado aos Programas de Saúde e Promoção Social. O objetivo geral comum era promover a melhoria das condições de vida da população, contando com a participação ativa e consciente da comunidade. Atualmente, este Programa de Educação Infantil conta com vinte e sete unidades (ARARAQUARA, 2007).

Cabe aqui ressaltar que a Educação Infantil do município de Araraquara é reconhecida nacional e internacionalmente como modelo para os demais municípios, estados e até outros países. Mas ainda encontra-se em processos de mudanças pela unidade mantedora dos CERs do município, a Secretaria Municipal de Educação, parte integrante da Prefeitura Municipal de Araraquara, para atingir o ideal no processo de construção e formação das identidades dessas crianças (ARARAQUARA, 2007).

3.1 Caracterização da Escola

Os encontros do presente estudo foram realizados em um Centro de Educação e Recreação - CER -, localizado num bairro de classe média, próximo ao centro, no município de Araraquara/SP, durante o ano letivo de 2007. Este atende crianças de 0 a 6 anos da comunidade em que está inserido, bem como as portadoras de necessidades especiais.

O Berçário I deste CER é dotado de uma sala ampla, com berços de aço, estantes com brinquedos, dispostos ao redor das paredes, uma mesinha para as crianças maiores realizarem as refeições e os cadeirotes para as crianças menores. Este também conta com uma sala para banho e troca, além de uma cozinha adequada para o preparo da alimentação.

Já as salas do Berçário II e das Classes Intermediárias contam apenas com estantes onde ficam guardados os brinquedos e os jogos educativos, pois as crianças pertencentes a esses grupos dormem em colchonetes dispostos ao chão na hora do sono e fazem as refeições no galpão. Este fica em frente à cozinha, que é também adequada ao preparo das refeições. Nele encontram-se 4 mesas grandes e 2 pequenas, uma ao lado da outra, além de um bebedouro e instalações sanitárias.

As crianças do CER ainda realizam as atividades diárias na sala estruturada – com materiais para trabalhos pedagógicos, mesinhas e cadeiras -; na sala de recursos - com jogos educativos, livros e lousa -; na sala de multimeios - com brinquedos, roupas, acessórios e fantasias -; na sala de TV - com aparelhos de televisão, vídeo-cassete, DVD e som - e nas áreas externas: tanques de areia, parquinhos, praça dos sete anões e casa de bonecas. O CER também possui uma sala para diretoria e outra para armazenar materiais, lavanderia, além de banheiros, separados por sexo, para alunos, funcionários e professores.

O quadro de funcionários ativos deste CER é composto por 1 diretora, 9 professores, 12 agentes educacionais, 5 agentes operacionais de serviço público (merendeiras e auxiliares de limpeza) e 4 funcionárias contratadas por uma empresa terceirizada, que cuidam da limpeza.

A figura 1 mostra o local onde são preparadas as refeições e os cadeiotes que são utilizados nos momentos da alimentação das crianças do Berçário I.



Figura 1. Cozinha do Berçário I e os cadeiotes.

A figura abaixo ilustra a disposição das mesas no galpão, onde as crianças, a partir do Berçário II, recebem as refeições.



Figura 2. Local onde são servidas as refeições para as turmas a partir do Berçário II.

3.2 Caracterização das Crianças

As crianças de 0 a 3 anos são agrupadas de acordo com sua faixa etária e essa formação tem a duração de 1 ano. O Berçário I atende as crianças de até 1 ano e 6 meses incompletos e é composto por, no máximo, vinte crianças em cada período. Durante a permanência da pesquisadora no CER, havia três crianças matriculadas em período parcial e dezoito em período integral. No Berçário II ficam as de 1 ano e 6 meses completos a 2 anos e 3 meses e oferece vinte e quatro vagas no total. No ano letivo de 2007 havia duas crianças matriculadas em período parcial e vinte em período integral.

A Classe Intermediária I atende as crianças na faixa etária de 2 anos e 3 meses completos a 2 anos e 7 meses e esta possui onze vagas para o período parcial que foram todas preenchidas, mais onze vagas para o período integral, das quais sobraram apenas três. E, finalmente, a Classe Intermediária II, que atende as crianças de 2 anos e 8 meses a 3 anos, com doze vagas para o período integral e doze para o parcial. Durante a pesquisa, havia sete crianças matriculadas em período parcial e dez, em período integral.

O quadro a seguir descreve a divisão das crianças de acordo com a faixa etária e o número de crianças matriculadas em cada período durante o ano letivo de 2007.

CLASSES	FAIXA-ETÁRIA	Nº DE MATRÍCULAS	
		PARCIAL	INTEGRAL
BI*	0 - 1 ano e 6 meses incompletos	3	18
BII**	1 ano e 6 meses - 2 anos e 3 meses incompletos	2	20
CI***	2 anos e 3 meses - 2 anos e 7 meses	11	8
CII****	2 anos e 8 meses - 3 anos	7	10

Quadro 1. Divisão das classes, segunda a faixa etária e o número de matrículas em cada período.

Nota: (*) Corresponde à divisão das crianças em turmas, iniciando pelo Berçário I.

(**) Turma do Berçário II.

(***) Classe Intermediária I.

(****) Classe Intermediária II.

3.3 Caracterização e Seleção das Agentes Educacionais e Professoras de Ensino Infantil

O estudo foi realizado com as agentes educacionais, que são responsáveis pelos cuidados, incluindo a alimentação e educação das crianças do Berçário I e II, além das Classes Intermediárias I e II de um CER do município de Araraquara/SP. O número dessas profissionais por sala varia de acordo com a faixa etária das crianças. Para os Berçários I e II,

4 agentes são responsáveis por aproximadamente 20 crianças, sendo 5 crianças, no máximo, para cada profissional. Já nas Classes Intermediárias I e II, uma única agente é responsável por cerca de 10 crianças em cada período.

Além destas, fizeram parte do estudo, as professoras de Ensino Infantil responsáveis pelo processo de aprendizagem e formação das crianças das turmas das Classes Intermediárias I e II. O número de professoras limitava-se a uma por sala e estas acompanham as crianças apenas por um período do dia.

As agentes educacionais e professoras, responsáveis pelo Ensino Infantil das crianças de 0 a 3 anos, totalizavam 12 participantes da pesquisa. Inicialmente todas foram entrevistadas e observadas, porém, tentando-se igualar o número de participantes por sala para tornar a pesquisa mais homogênea, foram selecionadas 2 profissionais de cada sala, num total de 8 participantes, capazes de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões, pois estas possuíam os atributos que a pesquisadora pretendia conhecer.

No quadro abaixo⁶, encontram-se algumas características das participantes da pesquisa na tentativa de descrever o perfil das mesmas como a formação profissional, anos de experiência de trabalho com crianças e a faixa etária com que já trabalharam.

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ANOS DE EXPERIÊNCIA	FAIXAS ETÁRIAS
Camila	2º grau completo	10	0-3
Caroline	Pedagogia	5	0-3
Fernanda	Pedagogia e especialização*	9	2-5
Lillian	2º grau – magistério**	26	0-4
Marina	Administração de Empresas	8	0-3
Thaís	1º grau completo	16	1-3
Tatiana	Estudos Sociais e Pedagogia	22	2 ½ - 6
Vanessa	Pedagogia	22	2 ½ - 6 e 7-9

Quadro 2. Caracterização das participantes, segundo a formação profissional, os anos de experiência e as faixas etárias que trabalhavam.

Nota: A especialização (*) mencionada é um curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

(**) Corresponde a habilitação específica para o magistério, em nível médio.

⁶ A organização das participantes no quadro seguiu a função das participantes no CER, por isso primeiro estão as agentes educacionais, seguidas das duas professoras de Ensino Infantil.

A maioria das participantes do estudo possui um bom grau de instrução, segundo a sua formação. Apenas uma delas concluiu o primeiro grau. As demais concluíram o segundo grau, sendo que, entre elas, cinco concluíram o curso superior. As profissionais com mais anos de experiência foram as professoras e a agente educacional Lillian.

Pode-se notar também que as agentes educacionais trabalhavam com crianças de toda faixa etária pesquisada, mas as professoras, somente com crianças acima de 2 anos e meio, pertencentes à Classe Intermediária I. Esta constatação mostra que mesmo a Educação Infantil de Araraquara, a qual é vista como exemplo até para outros países, ainda encontra-se em processo de adaptação para atender de maneira integral esta população.

Feita a caracterização das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil que trabalham com as crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, do CER em estudo, o presente trabalho começa a descrever agora o delineamento metodológico, o qual seguiu as orientações do estudo de caso com abordagem qualitativa, para que a pesquisa se aprofundasse no cotidiano das participantes com a finalidade de desvendar os problemas que as afligem, em relação à alimentação dessas crianças, identificando os saberes e as práticas dessas profissionais.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

De acordo com ANDRÉ (2005), o estudo de caso, que pertence à abordagem qualitativa, é considerado a melhor metodologia de pesquisa a ser utilizada quando o pesquisador pretende entender um caso particular, levando em conta seu contexto e complexidade. Por isso o delineamento metodológico da presente pesquisa seguiu as orientações desse tipo de estudo. Segundo a mesma autora, a possibilidade de se obter uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis é uma das vantagens deste tipo de pesquisa. Outra vantagem é a sua capacidade de retratar situações da vida real sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Porém, para que isso seja possível, as participantes devem aceitar a presença e o trabalho do pesquisador, o que requer muita sensibilidade no contato e nas relações de campo (ANDRÉ, 2005).

No presente estudo, a pesquisadora foi o principal instrumento de coleta e análise de dados e por isso os procedimentos metodológicos puderam ser mais abertos e flexíveis, permitindo rever os pontos críticos da pesquisa, excluir alguns sujeitos, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados e aprofundar certas questões ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa com abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, como ressalta MINAYO (1992), que enfatiza ser a diferença apenas de natureza, não existindo oposição com outros métodos, mas sim relação de complementaridade. Nesta existe a escolha de um problema, coleta e análise das informações, embora ela não siga uma seqüência rígida das etapas como na pesquisa quantitativa. De acordo com Minayo (2000), os métodos quantitativos, quando trabalham com dados estatísticos, estão direcionados ao desvendamento da extensão e magnitude dos problemas, a estudos epidemiológicos de grandes grupos, a pesquisas que realmente desejam medir quantidade, enquanto que a pesquisa qualitativa propõe-se a aprofundar a compreensão dos grupos, visando o desvendamento de sua lógica interna e específica, de sua visão de determinados problemas que se expressam em opiniões, crenças, valores, relações, atitudes e práticas.

A coleta de dados do presente estudo foi realizada de forma diversificada, utilizando três técnicas distintas - análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação - para que houvesse uma melhor captação da realidade, o que é denominado por TRIVIÑOS (1987)

como “Triangulação da Coleta de Dados”. Assim, deu-se destaque às questões referentes aos sujeitos, ao meio em que se encontram e aos pontos que se relacionam ao nível do macroorganismo estrutural e social no qual estão inseridos, a fim de enxergar o particular dentro de um contexto informativo mais amplo, triangulando as informações.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa foi iniciado somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas do Campus de Araraquara da UNESP, garantindo a segurança das participantes e das próprias crianças presentes no CER durante o estudo.

4.1 Fase Exploratória e Análise

De acordo com Minayo (2000), a estratégia de entrada em campo - fase exploratória - prevê detalhes do primeiro impacto da pesquisa, pois o processo de investigação supõe ir ao campo antes do trabalho mais intensivo, o que permitiu o fluir da rede das relações e correções já iniciais dos instrumentos de coleta de dados, além da aproximação entre as participantes e a pesquisadora.

Primeiramente, um levantamento de dados foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros, revistas científicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado e banco de dados online⁷. Durante esta fase, também foi desenvolvido um roteiro de entrevista com questões abertas e fechadas, abordando o conhecimento das participantes em relação à alimentação das crianças de 0 a 3 anos. As questões foram elaboradas com base nas informações dos guias alimentares infantis apresentados anteriormente e serão descritas também neste capítulo, na parte que se refere ao desenvolvimento da entrevista semi-estruturada.

Foram realizadas, ainda nesta fase, a pesquisa e análise documental, além de visitas regulares ao Centro de Educação e Recreação - CER. Estas buscam descrever detalhadamente nível empírico, enfocando a estrutura do serviço, a organização, as dinâmicas de atendimento desenvolvidas no espaço escolar, principalmente na área da saúde e as características da população referida, bem como as redes de relações que formam o serviço de Educação

⁷ O levantamento bibliográfico na internet consistiu na procura de periódicos nos sites Bireme, Capes, Scienc Direct, Journal of Nutrition Education, Journal of Nutrition, Google Academic e USP-Saber, através de palavras-chave, como nutrição, educação, nutricional, alimentar, infantil, crianças, creches, educadores etc.

Infantil. Um dos documentos analisados foi o projeto político-pedagógico da instituição, em que se encontra as características da unidade, como descrição do funcionamento, organização de funcionários, espaço, objetivos e princípios norteadores da ação pedagógica, bem como as próprias propostas pedagógicas do CER, gerais e específicas, para cada faixa etária. Além desta, a pesquisadora pôde contar com o Manual de Procedimentos⁸ que sistematiza as práticas que orientam a ação educativa do CER.

De acordo com o projeto político-pedagógico do CER em estudo, o objetivo da instituição é “desenvolver nas crianças as capacidades de autonomia, confiança e positividade de si e daqueles que as cresçam, de expressão oral e gestual, de observação e exploração e relacionamento com o meio através de relações sociais diversas, de curiosidade e respeito e de algumas manifestações culturais a fim de respeitar e participar ativamente do ambiente social tendo como alvo à formação de um ser crítico, participativo e atuante” (ARARAQUARA, 2007, p.5).

Ainda na proposta, está descrito que a característica principal do atendimento dado às crianças de 0 a 2 anos e 3 meses – Berçários I e II - é o cuidado nas atividades de rotina como alimentação, banho, sono, as quais constituem o eixo organizador no cotidiano das crianças, possibilitando estruturar a ação educativa em torno do mesmo. A organização dessas atividades no tempo e no espaço explicita a intenção educativa do atendimento nos berçários, complementando a função de cuidado que o caracteriza. Já as crianças acima desta faixa etária, buscam no CER a possibilidade de vivenciarem e organizarem experiências que contribuam essencialmente para sua inserção na cultura de forma mais sistemática enquanto cidadãos de direito (ARARAQUARA, 2007).

Assim, o CER tem como objetivo estabelecido na construção de seu conhecimento, tudo aquilo que englobe a vivência das crianças atendidas e da cultura social em que toda a comunidade está inserida, tais como conhecimentos sociais, científicos e tecnológicos que compõem a cultura organizada. A tarefa do projeto político-pedagógico é organizar e promover condições adequadas ao desenvolvimento de cada criança através da compreensão e respeito às necessidades que cada faixa etária apresenta para si e em si. A instituição CER trabalha com propostas, profissionais e objetivos que visam a formação global e plena do

⁸ Este manual foi elaborado pela Equipe Técnica do Programa de Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Araraquara, equipes técnicas do Programa de Merenda e do Programa de Educação Especial, além da colaboração de algumas diretoras dos CERs e coordenação da Diretoria Municipal de Educação da mesma entidade.

educando, complementando a educação familiar e comunitária, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (ARARAQUARA, 2007).

De acordo com André (2005, p. 54-55), “a análise está presente em várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Esta foi realizada desde o início do estudo, quando se procurou verificar se as questões selecionadas estavam de acordo com a situação estudada. Organizar o material coletado, separá-lo em diferentes arquivos, ler e reler foram algumas tarefas realizadas no processo de construção das categorias descritivas. Porém a pesquisadora ainda recorreu às pesquisas recentes na linha de pesquisa e aos fundamentos teóricos do estudo, conforme a mesma autora sugere para estabelecer as correlações e apontar as possíveis descobertas da pesquisa.

Dessa forma, a unidade de análise foi o conjunto das entrevistadas e não cada participante isoladamente. Com isso, pretendeu-se chegar à totalidade da população pesquisada por meio de uma parcela que a compõe, enfatizando a importância da abordagem qualitativa no seu caráter político e representativo das ações das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil. Para obter os resultados, o presente estudo analisou a formação e experiência das participantes, as observações das práticas alimentares adotadas e os comentários realizados pelas mesmas diariamente, além das entrevistas sobre os conhecimentos em relação à nutrição. Para isso, foi necessário o agrupamento das participantes da pesquisa em agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, pois a própria formação destas não permitiria uma única análise.

4.2 Observação

A fase das observações foi realizada em todos os encontros diariamente com o grupo, durante o ano letivo de 2007. Esta permitiu alcançar as dimensões explicativas que os dados exigem. De acordo com Tardif (2002), observar atores e/ou falar com eles, fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, é uma das principais estratégias de pesquisa sobre os saberes desses profissionais. Além disso, informações como tempo de trabalho, número de alunos, matéria a ser dada e sua natureza, recursos disponíveis,

condicionantes presentes, relações com os pares e com os professores especialistas, saberes dos agentes, controle da administração escolar etc. são fundamentais para que toda pesquisa na área da Educação seja mais real e concreta.

As informações foram registradas num “Diário de Campo”, o qual, na concepção de Triviños (1995), serve para orientar o registro de informações gerais de importância para o desenvolvimento da pesquisa. Tais anotações contribuíram para retratar de modo mais específico a visão de mundo das participantes da pesquisa.

Encontram-se descritas a seguir as informações obtidas durante os dias de observação da rotina das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, das características da alimentação das crianças e dos tópicos de análise, em relação ao modo de oferecer a alimentação às crianças e ao trabalho de Educação Nutricional realizado pelas participantes no CER.

4.2.1 Rotina

Primeiramente, foi retratada a rotina⁹ do CER, a qual representa fenômenos fundamentais no ensino que transmitem o que pode ser chamado de consciência prática dos agentes educacionais e professores, segundo Tardif (2002). A ação se insere numa duração. O cotidiano das turmas é sempre formado pelos mesmos atores, que realizam sempre as mesmas tarefas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a rotina representa também a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, devendo envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998). Para descrevê-las, a pesquisadora realizou suas observações no período de uma semana em cada sala – Berçários I e II e Classes Intermediárias I e II.

Os portões do CER em estudo sempre eram abertos às 7 horas e os responsáveis pelas crianças as levavam até a porta da sala, onde as agentes educacionais as aguardavam. Todas as profissionais que trabalhavam nos Berçários (crianças abaixo de 2 anos e 3 meses) e na Classe Intermediária I (2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses) deixavam que as crianças

⁹ A observação da rotina foi realizada durante todo mês de março de 2007.

brincassem por meia hora na sala, enquanto recebiam as outras que ainda chegavam, mas havia uma tolerância de 15 minutos de atraso. Durante esse período, também ocorriam eventuais trocas de fraldas e banhos, caso as crianças necessitassem de higienização. As crianças da Classe Intermediária II (crianças entre 2 anos e 8 meses e 3 anos) ficavam, neste período, juntamente com as crianças de cinco e seis anos, brincando e assistindo à televisão, enquanto as demais chegavam, permanecendo neste local até o horário do café da manhã.

O café da manhã era servido às 8 horas. As crianças do Berçário I (faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses) recebiam esta refeição, bem como as demais, na própria sala do Berçário I e as crianças, a partir do Berçário II (acima de 1 ano e 6 meses), dirigiam-se primeiramente ao banheiro para lavarem as mãos e depois ao galpão do CER, onde lhes eram servidas todas as refeições.

Após o café da manhã, as agentes educacionais do Berçário I levavam as crianças para o banho de sol. Essa atividade era realizada nas áreas externas, por meio de um rodízio semanal. Já as crianças das outras turmas realizam atividades educativas também nas áreas externas, determinadas pelo rodízio semanal, como leitura de histórias infantis, pinturas, cantos e brincadeiras com jogos educativos. A merendeira levava suco para as crianças, às 9 horas, no local onde estivessem realizando as atividades exceto para as crianças da Classe Intermediária II.

Em seguida, as agentes educacionais do Berçário I retornavam à sala com as crianças, para iniciarem os banhos. As profissionais se revezavam para realizar essa tarefa; enquanto duas banhavam as crianças, outras duas ficavam responsáveis pelas demais na sala. Em seguida, estas banhavam e aquelas ficavam com as demais crianças. As crianças da Classe Intermediária II voltavam à sala de TV, juntamente com as crianças de cinco e seis anos e as agentes responsáveis se revezavam para ajudá-las no banho, onde as meninas eram separadas dos meninos. Somente as crianças da Classe Intermediária I banhavam-se em outro horário, antes do sono.

Na sala de aula as agentes educacionais brincavam e cantavam para distrair as crianças antes do almoço. Este era servido às 10 horas na sala do Berçário I para as crianças desta turma e no galpão para as demais. Após esta refeição, a faxineira limpava as cadeiras, a mesa, os cadeirotes e o chão, enquanto as crianças se distraíam com brinquedos num colchonete do outro lado da sala até as 11 horas – hora do sono. As outras crianças iam para o banheiro escovar os dentes e já se preparavam para dormir. Já, as crianças da Classe Intermediária I

realizavam atividades orientadas novamente pela professora e, logo em seguida, a agente educacional acompanhava o banho somente das crianças do período integral e as preparava para o sono, enquanto as crianças do período parcial permaneciam nas atividades com a professora, até as 11 horas, quando seus responsáveis vinham buscá-las.

O horário do sono era das 11 horas às 13 horas e 30 minutos, exceto as crianças da Classe Intermediária II que acordavam às 12 horas e 30 minutos. Algumas dormiam rapidamente e outras demoravam um pouco mais; enquanto isso, as agentes educacionais cantavam, faziam carinhos e balançavam os berços para acalmarem as crianças e fazê-las dormir. Neste período, as agentes se revezavam para o horário do almoço, duas a duas. O primeiro horário era entre as 11 horas e 12 horas e 30 minutos. E o seguinte era das 12 horas e 30 minutos às 14 horas. É bom acrescentar que a professora da Classe Intermediária I ia embora neste último horário, quando as crianças ficavam sob a responsabilidade apenas da agente educacional.

Às 12 horas e 30 minutos as crianças da Classe Intermediária II acordavam e se direcionavam ao galpão para o lanche da tarde. Às 13 horas a professora chegava e logo iniciava as atividades com todas as crianças da Classe Intermediária II. Este era também o horário de entrada das crianças do período da tarde. Neste momento, chegavam mais crianças, mas as outras dos Berçários e da Classe Intermediária I ainda estavam dormindo. Alguns acordavam mais cedo e ficavam brincando, juntamente com as crianças que haviam chegado no período da tarde, na mesma sala, onde os outros ainda dormiam. Às 13 horas e 30 minutos as agentes educacionais acordavam as demais crianças e serviam o lanche da tarde. Em seguida, permaneciam na sala, brincando com carrinhos, bonecas e bolas, todos de plástico e, caso necessário, ocorriam as eventuais trocas de fraldas e banhos até o jantar às 15 horas.

Após esta refeição, todas as crianças, exceto as do Berçário I, dirigiam-se novamente ao banheiro, em seguida voltavam a realizar mais atividades e passeios no local determinado pelo rodízio semanal. Quando retornavam para a sala, já se preparavam para a saída. O portão abria às 16 horas e 45 minutos e os responsáveis logo começavam a chegar para pegarem as crianças. Conversavam com as agentes educacionais e/ou professoras para saberem como havia sido o dia, fazendo-lhes perguntas sobre o cotidiano das crianças, como “meu filho comeu”? ou “minha netinha dormiu”?

Às 17 horas todos os funcionários iam embora, mas caso algum responsável se atrasasse para pegar a criança, a agente educacional ou professora responsável pela criança aguardava com um funcionário do CER, até que alguém viesse buscá-la.

4.2.2 Alimentação

Holland, em 1999, realizou uma pesquisa sobre o papel da creche na formação das práticas alimentares, as quais são definidas como:

[...] um conjunto de ações ligadas ao ato de comer, desde a escolha e presença de determinados alimentos, com suas variações de qualidade, quantidade e frequência, bem como os tipos de preparações e as temperaturas servidas, como também o ambiente físico e emocional do refeitório, o que inclui as interações sociais e psicológicas entre crianças e adultos, em toda sua extensão. (Holland, 1999, p.19).

Nesta etapa a pesquisadora centrou-se em caracterizar a alimentação por faixas etárias¹⁰, observando as práticas alimentares nos momentos das refeições como horário, cardápio elaborado, preparações servidas, utensílios utilizados pelas crianças, distribuição, ordem para servir, local onde são realizadas as refeições e profissionais que acompanham as refeições. Esta etapa também foi realizada com a permanência da pesquisadora por uma semana em cada sala, totalizando um mês de observação.

Foi verificado que as crianças do Berçário I (faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses) realizavam cinco refeições diárias, no CER: café da manhã, suco, almoço, lanche da tarde e jantar. Todas eram oferecidas na própria sala do Berçário I, exceto o suco que era levado pela merendeira onde as crianças estivessem realizando o banho de sol.

Os cardápios do café da manhã e dos lanches da tarde continham: meia caneca de leite, para as crianças maiores ou, uma mamadeira de leite para as crianças menores, uma bolacha salgada ou doce – sem recheio - ou uma fatia de bolo simples, ou então uma fatia de pão caseiro, também salgado ou doce.

Os sucos oferecidos eram naturais, feitos com um tipo de fruta ou mistura de frutas, hortaliças e ervas, como por exemplo: suco de mamão, de banana com maçã, de laranja com

¹⁰ A observação dos fatores envolvidos na alimentação das crianças foi realizada no decorrer do mês de abril de 2007.

beterraba e de limão com erva-cidreira, servidos em canecas plásticas para crianças maiores e em copos com bicos para crianças menores.

Observou-se que nas refeições almoço e jantar eram servidas papas salgadas feitas com a combinação balanceada entre os grupos alimentares, seguindo as orientações do Ministério da Saúde como: arroz com frango desfiado e cenoura ou arroz com feijão e couve (BRASIL, 2002). Estas preparações eram servidas em pratos de plástico, com o auxílio de uma colher de metal. Em seguida, ainda eram oferecidas frutas ou papas doces de sobremesa – mistura de frutas com ou sem gelatina. As frutas eram oferecidas raspadas ou amassadas para as crianças menores ou num pedaço pequeno, para que as crianças maiores segurassem com a mão e as papas eram servidas em potes plásticos, com uma colher de metal. Após todas as refeições era oferecido um pouco de água para as crianças.

A pesquisadora registrou que todos os alimentos servidos eram preparados pela merendeira na cozinha do Berçário I, a qual também era responsável pelo porcionamento das preparações. Para isto, ela comentou basear-se no próprio apetite de cada criança, na tentativa de minimizar o desperdício. Ao terminar o preparo dos alimentos, ela os coloca no balcão, para que as agentes educacionais os ofereçam às crianças.

As crianças menores eram alimentadas nos cadeiotes, uma de cada vez, priorizando os que estavam chorando ou inquietos. Já as maiores sentavam-se a mesa e a agente educacional responsável por essa faixa etária acompanhava ao lado das crianças, permitindo que elas se alimentassem sozinhas e auxiliava com outra colher, quando necessário. Já nas refeições do café da manhã e lanche da tarde, as crianças menores recebiam a mamadeira no colo das agentes educacionais e as maiores sentavam-se no colchonete. Quando era servido o suco, sentavam-se no chão, pois as crianças encontravam-se nas áreas externas.

Durante as observações, foi verificado que as crianças do Berçário II (entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 3 meses) e Classe Intermediária I (2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses) também realizavam as cinco refeições diárias no CER e apenas o suco não era oferecido para as crianças da Classe Intermediária II (faixa etária de 2 anos e 8 meses a 3 anos). Entretanto, a partir do Berçário II, todas as refeições eram realizadas no galpão do CER, mas as crianças eram separadas em mesas de acordo com as faixas etárias.

Os alimentos servidos no café da manhã, preparados pelas merendeiras externas, eram meia caneca de leite e uma bolacha salgada ou doce, sem recheio. O lanche da tarde, para as crianças da Classe Intermediária II, seguia o mesmo cardápio e era preparado pelas mesmas

profissionais. Já para as crianças do Berçário II e Classe Intermediária I, o lanche da tarde era preparado pela merendeira do Berçário I. Os alimentos servidos eram leite com achocolatado e uma bolacha salgada ou doce, sem recheio, ou uma fatia de bolo simples, ou ainda, uma fatia de pão caseiro, também salgado ou doce. Em alguns dias da semana, foram servidas preparações como salada de frutas, pudim de leite em pó, arroz doce ou leite com cereal.

Os sucos oferecidos eram os mesmos das crianças do Berçário I, naturais e feitos com um tipo de fruta ou mistura de frutas, hortaliças e ervas, servidos em canecas plásticas.

Para todas as crianças a partir do Berçário II, as refeições, almoço e jantar, eram preparadas pelas merendeiras que ficavam na cozinha do galpão, as quais também eram responsáveis pelo porcionamento dos alimentos e o faziam igualmente para todas as crianças da mesma faixa etária ou seguindo os pedidos das próprias crianças. O cardápio dessas refeições seguia as orientações dos profissionais da área da saúde (BRASIL, 2002; PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003), sendo composto por arroz e feijão ou macarrão ou polenta, além de uma preparação com carne ou ovo e salada, como por exemplo: arroz, feijão, frango assado e salada de couve com tomate. Estas preparações eram servidas em pratos de plásticos com o auxílio de uma colher de metal. Em seguida, ainda eram oferecidos frutas ou doces de sobremesa, como goiabada. Após todas as refeições as crianças bebiam um pouco de água. Durante o período de permanência da pesquisadora na creche, estava ocorrendo uma tentativa de substituir o jantar dessas crianças todas as sextas-feiras, por preparações como torta de atum com legumes ou pizza de assadeira e suco, ou ainda, pão caseiro com margarina e leite com achocolatado. A aceitação das crianças parecia ser maior nesse dia da semana em comparação ao jantar servido nos outros dias.

Foi verificado que as crianças do Berçário II e Classe Intermediária I sentavam-se em mesas, de acordo com a faixa etária, e as agentes educacionais entregavam os alimentos já porcionados pelas merendeiras, igualmente para todos. Acompanhavam o momento das refeições ao lado das crianças, permitindo que elas se alimentassem sozinhas e auxiliavam quando necessário. Já as crianças da Classe Intermediária II formavam uma fila para se servirem diretamente com as merendeiras, tendo a oportunidade de escolher, o quê e o quanto de cada alimento iriam comer.

As quatro agentes educacionais do Berçário II eram responsáveis por acompanharem todas as refeições desta turma. No período da manhã, as crianças da Classe Intermediária I realizavam suas refeições sob as orientações de uma agente educacional e uma professora de

Ensino Infantil, mas no período da tarde, apenas a agente educacional era responsável pelas mesmas. Já as crianças da Classe Intermediária II ficavam sob as orientações de uma agente educacional no período da manhã e de uma professora de Ensino Infantil no período da tarde.

Nas análises das observações das características da alimentação das crianças de 0 a 3 anos verificou-se que profissionais do CER encaravam a tarefa da alimentação como uma responsabilidade de atender às necessidades nutricionais. Entretanto, assim como SANTIAGO e ZASSO observaram em seu trabalho, o clima de autoritarismo, não se fazia tão presente, pois as participantes da pesquisa, mesmo não permitindo muita conversa davam liberdade para que as crianças escolhessem o quê e o quanto de cada alimento, queriam comer.

Um exemplo dessa espontaneidade de relações pode ser a descrição do que ocorre no refeitório da escola. Na maioria das escolas que conhecemos, o refeitório é um lugar onde o autoritarismo expressa-se de maneira muito evidente. As crianças são conduzidas a este recinto para encher a barriga, são consideradas carentes e não têm autonomia para escolher ou opinar sobre o que vão comer [...] Entretanto, embora nessa escola este seja um ambiente simples, é um lugar de encontro e diálogo em que as crianças, professores e funcionários (merendeira, faxineira) conversam sobre questões informais enquanto se alimentam, demonstrando afetividade e tranquilidade. (SANTIAGO; ZASSO, 2007, p. 186-187).

Estas autoras relataram que a alimentação na maioria das escolas é encarada como mais uma tarefa a ser cumprida, onde os educadores se responsabilizam por organizar, controlar e suprir as necessidades nutricionais das crianças. Entretanto, as refeições poderiam ir muito além, sendo encaradas como momentos de prazer e extremamente educativo.

4.2.3 Tópicos de análise

Somente após essas observações gerais em relação à alimentação das crianças e usando como subsídios o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1996) e os guias alimentares infantis brasileiros (BRASIL, 2006; PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003), a pesquisadora pôde selecionar os seis tópicos de análise a serem observados. Estes compreendem o modo de oferecer a alimentação às crianças e as atividades de Educação Nutricional realizadas pelas participantes: quantidade de alimentos, ritmos individuais,

preferências pessoais, percepções das responsáveis sobre as crianças, práticas incentivadoras e ações educativas.

A partir disso, o trabalho intensificou-se nos registros das práticas alimentares, além dos comentários das participantes, nos momentos das refeições servidas, em relação aos tópicos de análise, citados anteriormente. Nesta fase a pesquisadora permaneceu durante uma semana em cada sala, Berçários I e II, seguidos das Classes Intermediárias I e II. Após ter registrado as informações de todas as salas, totalizando um ciclo com duração de um mês, reiniciaram-se as observações nos Berçários, seguidas das Classes Intermediárias. Este ciclo repetiu-se durante os seguintes seis meses¹¹ de pesquisa. O registro das informações, abordando os tópicos de análise de um dia de observação encontra-se no anexo A.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil “o ato de alimentar tem como objetivo fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar, contribuir para a socialização. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.56).

Os lanches e/ou demais refeições devem ser organizados de forma que as crianças possam vivenciá-los de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação, sempre permeadas pelo prazer, pela afetividade e pelas atividades educativas (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as educadoras, compreendendo a criança como ser ativo no processo da alimentação, podem propiciar experiências que possibilitem a aquisição de novas competências em relação ao ato de se alimentar. Aos poucos a criança começa a mostrar interesse em segurar a colher, em pegar alimentos com os dedos e pôr na boca. Por isso os professores devem permitir que a criança experimente os alimentos com a própria mão, pois a construção da independência é tão importante quanto a quantidade dos nutrientes que ela precisa ingerir (BRASIL, 1998).

A partir dos dois anos a criança já tem condições para se alimentar sozinha, determinando seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos a ser consumido, mas é necessário que os adultos as auxiliem e as incentivem na realização desta tarefa. Algumas fases do desenvolvimento das crianças levam a uma perda de apetite ou a maiores exigências

¹¹ Os tópicos escolhidos para as análises foram observados nos meses de maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2007.

às preferências e recusas alimentares, mas desaparecem com a ajuda e compreensão dos educadores e com o amadurecimento. Estes devem respeitar as suas preferências e as suas necessidades e nunca forçá-las a comer, apenas devem ajudá-las por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis (BRASIL, 1998). Por isso, a organização nos momentos das refeições, para garantir ter um ambiente tranquilo, deve ser realizada em pequenos grupos, com acompanhamento de adultos, propiciando segurança afetiva e ajuda para construir gradativamente as habilidades, tornando a criança capaz de se alimentar sozinha. A oferta de refeições com todas as classes presentes, ao mesmo tempo, é desaconselhada, porque dispersa a atenção tanto das crianças quanto do professor, aumentando tanto o tempo de espera das crianças quanto o nível de ruído, dificultando a ação educativa.

Estas são algumas características da alimentação das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, nas quais a pesquisadora se baseou como fundamentos para as análises de suas observações. Os tópicos de análise foram categorizados em seis temas para que pudesse se obter uma visão mais profunda dos assuntos abordados. Após a identificação e o estudo destes, o presente trabalho pretende enfatizar as práticas alimentares adotadas e consideradas adequadas para a incorporação de hábitos alimentares saudáveis, a fim de complementar a formação dos profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária na área da Educação Nutricional.

a) Quantidade de alimentos

Este tópico aborda os fatores que influenciaram a quantidade de alimentos ingerida pelas crianças de 0 a 3 anos, durante os momentos das refeições oferecidas no CER em estudo. As necessidades energéticas de um ser humano saudável, de acordo com a Ingestão Dietéticas de Referência - DRI - dependem e variam de acordo a idade, sexo, peso, altura e nível de atividade física diária do indivíduo (INSTITUTE OF MEDICINE, 2005). Por isso é importante a individualidade da quantidade de nutrientes ingeridos. Segundo Philippi; Cruz e Colucci, (2003), na faixa etária entre 0 a 3 anos, há necessidade de maior cuidado em relação à alimentação, principalmente por estarem em crescimento e desenvolvimento, além da incorporação de novos hábitos alimentares. Portanto, é essencial que os profissionais na área

da Educação Infantil tenham conhecimento sobre estes fatores, para que possam atender melhor as exigências nutricionais de cada faixa etária.

As crianças entre 2 a 3 anos, por exemplo, estão em menor desenvolvimento e crescimento comparadas às crianças entre 0 a 1 ano de idade. De acordo ainda com as autoras, é completamente natural que elas tenham necessidade de comer menos, proporcionalmente (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003), assim como meninos necessitam de mais energia que meninas, “gordinhos” mais que “magrinhos” e “grandões” mais que “baixinhos”. Foi verificado na presente pesquisa que esta característica da primeira faixa etária mencionada ter um apetite menor proporcionalmente que as crianças menores de 1 ano, era desconhecida pelas participantes que relataram para a pesquisadora, durante alguns momentos de observação, que a maioria das crianças “come tão bem quando pequenas, depois crescem e ficam enjoadas”.

Outro fator importante, segundo BIRCH (1998), é a auto-regulação da própria criança. Desde cedo elas têm a capacidade para saber quando estão com fome ou satisfeitas, apenas precisam ser estimuladas a se auto-regularem para tal. Logo, o responsável pela alimentação da criança deve respeitar o limite explicitado por ela.

Neste trabalho, durante as observações das refeições, almoço e jantar, foi verificado que todas as agentes educacionais serviam os alimentos para todas as crianças, inclusive para as que não queriam comer, mas, nas refeições, café da manhã e lanche da tarde, elas ofereciam a todas e serviam somente às que respondiam ou manifestavam que queriam comer. Ao oferecer as refeições, as agentes educacionais deixavam que as crianças comessem o quanto quisessem de cada alimento, porcionado pela merendeira e quando diziam que não queriam mais, elas retiravam o prato e esperavam que as outras crianças terminassem de comer para, então, servirem a sobremesa. Algumas crianças da primeira faixa etária que ainda não se comunicavam muito bem por meio da fala, demonstravam sua satisfação ou vontade por meio de sinais, como virar o rosto, cuspir o alimento, fechar a boca, gritar e chorar. Estes eram interpretados pelas agentes educacionais como atitudes para cessarem a alimentação dessas crianças. Quando se deparavam com atitudes desse tipo, elas ofereciam mais uma vez a alimentação e caso a criança realmente não quisesse, elas serviam a sobremesa, sem forçá-las a comer.

A professora Tatiana também oferecia os alimentos no café da manhã a todas as crianças e entregava somente para os que respondiam que queriam comer. Já no almoço, ela

entregava os pratos a todas as crianças, inclusive para as que diziam não querer. Entretanto a professora Vanessa só acompanhava as crianças no momento do jantar e, neste momento, entregava os pratos para todas as crianças do período integral e para as crianças do período parcial somente para aquelas que quisessem comer, pois a maioria destas crianças almoçava em casa antes de entrar no CER, e neste horário, manifestavam ainda não estarem com fome para comer os alimentos servidos no jantar. Ambas as professoras permitiam que as crianças se alimentassem sozinhas, comendo o quanto quisessem da porção servida pela merendeira que era igual para todas as crianças da mesma sala. Após todas terem terminado de comer, elas ofereciam a sobremesa, para todas as crianças.

De acordo com Birch (1998), geralmente há uma expectativa muito maior pelos responsáveis da alimentação das crianças em relação à quantidade de alimentos de que elas necessitam para garantir uma boa saúde. Entretanto, estes devem ter conhecimento da limitação da capacidade gástrica das mesmas, servindo-lhes pequenas refeições várias vezes ao dia, para que assim possam atingir suas necessidades diárias, respeitando as características fisiológicas de cada indivíduo. Além disso, os adultos que exercem muito controle sobre o quê, quando e quanto a criança deve comer, tornam-nas menos hábeis em regular sua própria ingestão calórica.

No CER em estudo, a maioria das crianças aceitava comer os alimentos oferecidos nos cardápios, sem dificuldade. Inclusive as agentes educacionais Caroline e Thaís do Berçário II chegavam a ajudar algumas crianças no final da refeição, porque quando havia pouca comida no prato, elas tinham dificuldade para colocar os alimentos na colher. Outras crianças comiam grande quantidade de alimentos em pouco tempo. Nesses casos, as agentes educacionais pediam para que as crianças comessem devagar, colocassem pedaços menores na boca e mastigassem bem os alimentos para depois engolir. Em um dia de observação, a agente Camila chegou até a fazer um comentário ao perceber que uma criança estava comendo mais que o normal: “você vai explodir”, porém permitiu que a criança comesse o quanto quisesse da porção servida.

Foi observado também que as professoras, ao perceberem que a criança não havia comido quase nada ou nem tocado na comida, insistiam para que comessem um pouco mais, mas se a criança não quisesse ou se pedisse repetição sua vontade era respeitada.

O excesso de controle, segundo Birch (1998), pode-se dar tanto em relação à restrição de alimentos proibidos - guloseimas, refrigerantes e alimentos gordurosos - como em relação

ao excesso de estímulos para o consumo de alimentos saudáveis. As participantes da pesquisa geralmente insistiam para que as crianças comessem um pouco mais dos alimentos, mas se dissessem que estavam satisfeitas, elas respeitavam e esperavam que todas acabassem de comer.

Algumas crianças sempre queriam repetição, porém mesmo que as crianças do Berçário I (abaixo de 1 ano e 6 meses) manifestassem querer mais comida, não recebiam nada a mais além do que já havia sido porcionado. Quando as agentes educacionais, responsáveis por estas crianças, percebiam que elas ainda não estavam satisfeitas, ofereciam a sobremesa para que elas não sentissem a necessidade de comer mais da papa salgada. Já as crianças a partir do Berçário II podiam repetir os alimentos do cardápio, principalmente porque as porções servidas eram iguais para todas as crianças da mesma sala. As participantes sempre ofereciam um pouco mais dos alimentos, antes de servirem a sobremesa. Mas, no lanche da tarde, as agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil foram orientadas, pela diretora do CER, a não permitirem repetição para que as crianças tivessem um maior apetite no jantar, pois os horários entre essas duas refeições eram muito próximos. Quando as crianças pediam repetição para a professora Tatiana, esta pegava o prato das crianças e pedia para que a merendeira servisse mais uma porção à criança. Já a professora Vanessa pedia para que as próprias crianças se servissem dos alimentos que queriam e da quantidade que desejassem de cada alimento diretamente com as merendeiras, dando a oportunidade de escolha e de se auto-regularem, em relação à fome e saciedade.

Durante as observações, constatou-se que nos dias em que não havia alimento suficiente para que todas as crianças repetissem, as agentes educacionais não permitiam que as crianças comessem mais, explicando que precisavam deixar alimentos para os “coleguinhas” que ainda não haviam comido. Caso as crianças pedissem para repetir apenas a preparação servida como “mistura”, sem terem comido os outros alimentos do cardápio, algumas agentes educacionais não serviam outra porção ou se a criança pedisse repetição de algum alimento e não o comesse, a agente educacional Fernanda dizia que da próxima vez não iria dar tal alimento àquela criança. Já as professoras explicavam que não poderiam fazer aquilo, porque havia muita criança passando fome por não ter o que comer, enquanto elas desperdiçavam comida e também diziam que da próxima vez que aquele alimento fosse servido, ficariam sem comê-lo.

Entretanto, foi verificado no presente estudo que isto raramente ocorria no momento do jantar. A falta de apetite das crianças nesta refeição era justificada pelas agentes educacionais devido ao horário em que o jantar era servido ser muito próximo ao lanche da tarde, além da baixa aceitação das preparações servidas também nesse horário. O cardápio do jantar era composto pelos mesmos alimentos e preparações do almoço.

Segundo o Ministério da Saúde, outro fator que atrapalha o apetite das crianças são as enfermidades e para tentar atingir as necessidades das mesmas, durante esta fase de convalescença, deve-se aumentar a frequência da oferta dos alimentos de sua preferência, embora em pequeno volume (BRASIL, 2006). As participantes manifestaram ter conhecimento deste fato por meio de suas falas e nas próprias práticas adotadas que foram observadas pela pesquisadora.

Quando as crianças estavam doentes, sem apetite, nem experimentavam a comida, foi observado que a maioria das agentes educacionais acompanhava a alimentação destas mais de perto, insistia para que comessem e perguntava se não haviam gostado da comida, oferecendo-lhes algumas colheradas na boca e fazendo carinhos. Inclusive a agente educacional Camila chegava a pegar os bebês no colo, na tentativa de fazê-los comer um pouco. Se alguma criança estivesse doente, as professoras também acompanhavam a alimentação desta, mais de perto, oferecendo algumas colheradas na boca. Quando as crianças dos Berçários (até 2 anos e 3 meses) começavam a brincar com a comida ou com a criança ao lado, as agentes educacionais ofereciam algumas colheradas na boca daquelas que estavam brincando para que comessem um pouco mais. Se continuassem a brincar, ou se quisessem levantar da mesa, as agentes educacionais interpretavam isto como se as crianças não quisessem mais comer e retiravam os pratos.

Entre as crianças maiores, algumas terminavam de comer sua refeição e pegavam alimentos do prato das crianças ao seu lado. Ao presenciar isto, as professoras ordenavam para que devolvessem; explicavam que se quisessem mais era só pedir para as professoras que elas pegariam; então, devolviam o alimento das crianças ao lado para que terminassem de comê-lo.

O controle no momento das refeições é necessário para que as crianças respeitem os profissionais responsáveis. Entretanto a oportunidade para que a criança escolha a quantidade de alimentos que ela irá comer também é necessária, pois estabelece um forte alicerce de

autonomia e auto-regulação. Estas duas características são as pedras fundamentais para hábitos alimentares saudáveis (BIRCH, 1998).

Foi verificado que todas as profissionais mantêm o controle por meio de regras no momento da refeição. No entanto, a oportunidade de escolha de alimento foi observada somente entre as crianças da Classe Intermediária II (faixa etária de 2 anos e 8 meses a 3 anos) e a agente educacional Lillian responsável por essa turma permitia que as crianças se servissem diretamente com as merendeiras, fazendo suas escolhas sobre a quantidade e variedade dos alimentos de seus pratos, mas a professora dava essa oportunidade apenas quando as crianças solicitavam repetição, dizendo a elas que se dirigissem ao balcão para se servirem.

A oportunidade pela escolha dos alimentos auxilia as crianças na construção do hábito alimentar que, segundo Birch (1998), deveria ser incentivada sempre assim como a agente educacional fazia com as crianças da Classe Intermediária II e não apenas no momento da repetição como a professora dessa mesma turma fazia.

A quantidade dos alimentos servidos era sempre porcionada pelas merendeiras. No caso das crianças do Berçário I era a merendeira desta mesma sala quem preparava e porcionava os alimentos, a qual relatou que seguia o apetite de cada criança na tentativa de evitar o desperdício. Para as crianças do Berçário II e Classe Intermediária I, a merendeira do Berçário I porcionava apenas os alimentos servidos no lanche da tarde, sempre iguais para todas as crianças da mesma sala e nas outras refeições eram as outras merendeiras que porcionavam os alimentos, também sempre iguais para as crianças da mesma sala.

Pode-se concluir que todas as participantes respeitavam a quantidade de alimentos que as crianças desejassem ingerir, insistindo para que comessem um pouco mais ao perceber que não haviam comido o suficiente, mas sem forçá-las ou permitindo que comessem tudo, mesmo quando a quantidade parecia ser maior que a ingerida diariamente. Os limites explicitados pelas crianças sempre foram, muito bem percebidos, interpretados e respeitados pelas participantes, tais como empurrar o prato para o centro da mesa, balançar a cabeça de um lado para o outro, não abrir a boca para receber o alimento ou cuspi-lo.

Já a prática de dar a oportunidade para que as crianças escolhessem o que queriam comer e o quanto queriam de cada alimento, foi observada apenas entre as crianças da Classe Intermediária II. Segundo Philippi; Cruz e Colucci (2003), esta atitude, além de estimular a independência da criança, evita o desperdício, pois as crianças aos poucos vão se conhecendo

e desenvolvendo o autocontrole em relação à fome e saciedade. Entretanto, as crianças precisam ter desenvolvido algumas habilidades motoras como caminhar até à mesa, segurando o prato, para que esta prática seja realizada com sucesso.

b) Ritmos individuais

O tempo que cada indivíduo leva para realizar sua alimentação e os fatores que se relacionam com este são os assuntos abordados nesse tópico. De acordo com o Ministério da Saúde, cada indivíduo possui um ritmo para realizar sua refeição. Alguns demoram mais para mastigar os alimentos, outros para cortar um pedaço de carne e outros ainda se sentem bem em conversar ao se alimentar. Já as crianças geralmente levam mais tempo para realizar tal “tarefa” em comparação com os adultos, pois além de mais dispersas não têm a mesma habilidade com os talheres e sentem a necessidade de brincar e falar enquanto comem. Portanto, os profissionais responsáveis pela alimentação infantil devem proporcionar um ambiente tranquilo e adequado para oferecer a refeição, respeitar o ritmo individual de cada criança, além de impor limites para as atitudes das mesmas (BRASIL, 2006).

A partir das observações, verificou-se que algumas crianças demoravam mais que as outras para comer; nesses momentos as agentes educacionais chegavam a dizer para estas crianças que estavam demorando em terminar sua refeição, com uma expressão tranquila, mas tentando estimulá-las a comer um pouco mais rápido. Ao mesmo tempo, surgiam os comentários entre as profissionais sobre a paciência que elas precisavam ter ao alimentarem as crianças, principalmente os bebês. Algumas dessas crianças, que demoravam muito para comer, encontravam-se distraídas e desatentas, então as agentes educacionais as chamavam pelo nome e diziam para elas prestarem atenção na sua refeição e comerem, pois elas não tinham o dia inteiro para ficar ali, esperando que estas crianças terminassem de comer. Outras crianças demoravam mais para se alimentarem porque ficavam brincando com a comida ou com as crianças ao seu lado. As agentes educacionais pediam para que terminassem de comer primeiro e diziam que somente depois que terminassem, poderiam brincar. Foi verificado que para estimularem a mastigação das crianças, a fim de fazê-las comer um pouco mais rápido, as agentes educacionais faziam movimentos de mastigação frente à criança, brincando e sorrindo.

Ao se depararem com estas crianças que demoravam mais para terminar sua alimentação por estarem brincando com a comida ou com as crianças ao seu lado, as professoras Tatiana e Vanessa pediam para terminarem de comer primeiro e depois brincarem. A mesma atitude era adotada frente às crianças que colocavam pedaços de alimentos muito grandes na boca e não conseguiam mastigá-los.

Segundo o Ministério da Saúde, a refeição é um ótimo momento para a formação de hábitos alimentares saudáveis, principalmente entre as crianças. Portanto, deve ser um ato prazeroso, realizado, juntamente com familiares, educadores, colegas de trabalho ou escola, em um ambiente tranquilo e agradável, evitando-se comer às pressas, pois estes fatores parecem também afetar o apetite das crianças (BRASIL, 2006). Porém, como BOWMAN et al (2004) verificaram em sua pesquisa, a correria do dia-a-dia ou o tempo institucional para a realização desta tarefa diária nem sempre nos permite fazer da refeição um momento de prazer.

Ainda segundo os mesmos autores, alguns indivíduos, ao ficarem muito atarefados com as atividades diárias, realizam as refeições rapidamente, substituindo-as por lanches ou deixando de realizar algumas delas. Inclusive este é um dos fatores que explica o aumento no consumo de *fast foods*, principalmente entre as crianças, além do hábito de se alimentar às pressas, ingerindo os alimentos rapidamente, sem mastigá-los da maneira correta. Para o Ministério da Saúde é aceitável esporadicamente o consumo desses alimentos altamente energéticos e pobres em nutrientes ou uma refeição rápida por estarmos atrasados para algum compromisso, mas o importante é garantir um hábito alimentar saudável regular e não deixar que essa atitude se repita várias vezes, tornando-se parte da rotina (BRASIL, 2006).

No CER em estudo, foi constatado que algumas crianças também se alimentavam muito depressa: colocavam grande quantidade de alimentos na boca, quase nem os mastigavam e engoliam. Para estimularem estas crianças a comerem um pouco mais devagar, as agentes educacionais e as professoras de Ensino Infantil diziam às crianças que deveriam colocar pedaços pequenos na boca, mastigarem bem os alimentos primeiro e depois engolirem bem devagar. Observou-se ainda que a agente educacional Camila oferecia primeiramente a alimentação às crianças que ficavam chorando, pedindo comida. Estas crianças, também eram as que comiam mais rápido em comparação às demais e a agente educacional fazia os movimentos de mastigação frente à criança, na tentativa de fazê-las comer um pouco mais devagar, mastigando mais e melhor os alimentos. Geralmente essas crianças terminavam de

comer, ficavam brincando com as outras que ainda não haviam terminado de se alimentar e, às vezes, chegavam a pegar os alimentos dessas crianças para comerem. Frente a essas situações, as agentes educacionais e as professoras pediam que as crianças parassem de brincar com o “coleguinha” para que ele conseguisse terminar de se alimentar e perguntavam se a criança queria um pouco mais da refeição. Estas crianças comiam muito rápido e não mastigavam muito bem os alimentos e para estimulá-las a comerem um pouco mais devagar, as professoras adotavam as mesmas atitudes das agentes educacionais: diziam para colocarem pedaços pequenos na boca, mastigarem bem os alimentos primeiro e depois engolirem sem pressa.

Na pesquisa de Bowman et al (2004), a ingestão alimentar de crianças de creche apresenta resultado positivo, quando as crianças podem conversar normalmente durante as refeições. Portanto, conforme as orientações divulgadas pelo Ministério da Saúde, é necessário ter muita paciência e bom humor ao alimentá-las, mas por outro lado, há a necessidade de impor alguns limites e regras para que elas respeitem e se adaptem, sem apressá-las, nem forçá-las a comer, pois isso poderá causar uma irritação e elas poderão perder ou diminuir o apetite (BRASIL, 2002).

Na análise das observações, identificou-se que a agente educacional Camila, por trabalhar com a primeira faixa etária estudada, era a única das profissionais que participaram da pesquisa que precisava alimentar as crianças na boca, pelas quais ela era responsável. Ao oferecer os alimentos para uma criança de cada vez ela com muita paciência colocava uma pequena quantidade dos alimentos na boca das crianças, esperava que mastigassem bem e engolissem para depois oferecer mais alimentos, sem apressá-las. Já as demais ficavam sempre ao lado da mesa e deixavam que as crianças comessem sozinhas, auxiliando apenas quando necessário. Observou-se que cada criança possuía um ritmo para se alimentar e as agentes educacionais respeitavam, esperando que todas terminassem de comer, inclusive as crianças que haviam pedido repetição, para servirem a sobremesa. Também esperavam que todos terminassem de comer a sobremesa para se levantarem da mesa.

Foi verificado que as professoras entregavam os pratos para as crianças que já se encontravam sentadas à mesa e também permitiam que cada uma comesse no seu ritmo, sem apressá-las para terminar de comer ou se levantarem da mesa. Quando algumas crianças terminavam de comer primeiro e ficavam brincando com as outras ao seu lado ou com a comida delas, as professoras pediam para que parassem e deixassem os “coleguinhos”

terminarem de comer; além disso perguntavam se as crianças queriam um pouco mais dos alimentos servidos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a organização nos momentos das refeições deve ser realizada em um ambiente tranquilo, em pequenos grupos, com acompanhamento de adultos, propiciando segurança afetiva e ajuda para construir gradativamente as habilidades, tornando a criança capaz de se alimentar sozinha (BRASIL, 1998). Sigaud e Veríssimo (1996) afirmam que, a fim de estimular a aceitação alimentar, é adequado prover um ambiente tranquilo, sem distrações, inclusive não utilizar brincadeiras como “fazer aviãozinho”, pois esse tipo de manobra cria maus hábitos e não estimula a independência nem a compreensão da criança sobre a função da alimentação. Entretanto, na presente pesquisa, esta prática foi observada somente entre as profissionais que alimentavam os bebês, pertencentes ao Berçário I.

Percebeu-se que as participantes do presente estudo acompanhavam o momento das refeições, permitindo que cada criança comesse no seu ritmo. Sempre era esperado que todas as crianças terminassem de comer para que fosse servida a sobremesa ou se levantassem da mesa e nunca forçaram as crianças a comerem os alimentos que não quisessem. Porém, as refeições eram realizadas em um ambiente agitado e não eram permitidas brincadeiras e muita conversa a mesa, para que não demorassem muito na realização desta tarefa. Pediam que elas comessem primeiro, deixando as brincadeiras e conversas para depois da refeição. Esses fatores podem interferir no consumo alimentar dessas crianças, além de dispersar a atenção delas e das próprias agentes educacionais e professoras, aumentando o tempo de espera para receberem a alimentação e o nível de ruído, dificultando a ação educativa (BRASIL, 1998).

c) Preferências pessoais

Este tópico aborda a relação entre as preferências alimentares das crianças, agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil na formação do hábito alimentar dessas crianças. De acordo com Philippi; Cruz e Colucci, (2003), é essencial para garantir uma boa saúde que o indivíduo tenha uma dieta nutricionalmente equilibrada, ingerindo todos os alimentos da pirâmide alimentar nas proporções adequadas à sua faixa etária. Entretanto, segundo o Ministério da Saúde, a criança pequena tende a rejeitar as primeiras ofertas do alimento, pois tudo é novo: o sabor, o aroma, a consistência e a colher. Algumas se adaptam

facilmente, porém, outras levam mais tempo. Por isso há muita dificuldade para o adulto no momento de oferecer novos alimentos às crianças, pois elas precisam de um tempo para se acostumar e aceitar as novas preparações (BRASIL, 2002).

De acordo com as orientações do Ministério da Saúde é importante que o responsável pela alimentação da criança tenha conhecimento desse “estranhamento”, oferecendo-lhe o mesmo alimento de 8 a 10 vezes para saber se ela realmente desgosta; se a rejeição persistir, deve ser respeitada a preferência individual mas continuar a incentivar o consumo. Além disso, estas orientações indicam que o responsável não deve interferir no consumo alimentar da criança por meio de suas preferências alimentares (BRASIL, 2002).

O vínculo com a educadora, nesses primeiros dias, é o objetivo primordial, visto ser através dele que a criança se sentirá segura para interagir nesse novo mundo. É você quem vai auxiliar cada criança a familiarizar-se com o novo ambiente, seus hábitos e rotinas, é você que, através de demonstrações de segurança e tranqüilidade, mostrará que ela é aceita, respeitada e entendida nesse meio que, apesar de novo, é organizado e preparado para ela. (AMORIN, 2005b, p.19).

Segundo esta autora, é o profissional que trabalha com a criança que vai auxiliar na familiarização com o ambiente da creche, além de influenciar diretamente na formação de hábitos, como a escolha dos alimentos pela criança.

Verificou-se neste estudo que apenas duas agentes educacionais demonstraram não gostarem de certos alimentos presentes nos cardápios do CER - banana e polenta -, mas em nenhum momento estas deixaram que seus gostos pessoais interferissem no consumo destes alimentos pelas crianças; ao contrário, sempre incentivaram o consumo destes. Entre as professoras, Tatiana separava o fígado no prato e comia somente os outros alimentos servidos, mas como se alimentava em pé, ao lado da mesa das crianças, estas não percebiam. Vanessa comentou com a pesquisadora que não gostava quando era servida salada de alface com polenta, porque a folha ficava “cozida”. Porém, não deixaram em nenhum momento que seus gostos pessoais interferissem no consumo de alimentos pelas crianças, pois mesmo não gostando de certos alimentos ou combinações entre eles, servidos no cardápio, elas sempre incentivaram o consumo destes pelas crianças.

No presente trabalho, algumas crianças manifestaram não gostarem de mel e as agentes educacionais respeitaram os gostos destas. Quando era servida laranja, as crianças não comiam o bagaço, mas uma criança demonstrou gostar muito desta fruta ao comer uma inteira

e ainda pedir repetição. Havia no CER crianças que adoravam frutas, mas não comiam a sobremesa feita com gelatina e frutas, além de uma criança que não comia nenhuma fruta, apenas tomava o suco de frutas; mesmo assim, a agente educacional Thaís, sempre lhe oferecia as frutas servidas de sobremesa. Observou-se ainda que outra criança comia a maçã, cuspidando a casca e a agente educacional Caroline permitia que ela comesse assim, respeitando a preferência da criança. Uma das crianças manifestou ter nojo de segurar a banana, devido à consistência; então, a agente educacional primeiramente ofereceu a fruta na boca da criança, mas em seguida fez com que ela segurasse e comesse sozinha e a criança comeu. Além disso, havia uma criança no CER que possuía problemas gastrintestinais e por isso não podia comer banana, mas toda vez que era servida esta fruta de sobremesa, a criança chorava e a agente educacional Caroline tentava explicar a ela.

Durante os registros das informações, foi verificado que um dos alimentos menos aceitos pela maioria das crianças foi o fígado. Algumas crianças separavam-no e comiam apenas os outros alimentos servidos no cardápio. As agentes educacionais perguntavam às crianças se não gostavam de tal alimento e se respondessem que não, permitiam que comessem apenas o que quisessem. Outra criança, a qual era do período parcial, sempre almoçava no CER, antes de ir embora, mas no dia em que foi servido fígado, esta criança disse que não ia comer porque já estava quase na hora de ir embora e que comeria em casa. A agente educacional Fernanda separou o fígado dos demais alimentos, no prato da criança e ela comeu.

Verificou-se também que uma criança da Classe Intermediária II não gostava de comer os alimentos misturados; quando as merendeiras serviam tudo junto, a agente educacional separava os alimentos no prato para que esta criança comesse. Outra criança desta turma aceitava comer apenas um pouco de alguns alimentos: pão, leite, bolacha, macarrão sem molho, frutas e hortaliças. A agente educacional sempre insistia para que ela comesse os outros alimentos servidos, mas ela nem os experimentava e dizia não gostar. Nesta mesma turma havia uma criança nova no CER que não aceitava comer nada e nem chegava a se servir. A agente educacional Lillian também sempre insistia para que ela comesse e quando foi oferecido maçã, ela aceitou. Por outro lado, alguns bebês ao verem os pratos, já começavam a chorar, pedindo comida, mesmo sem saber o que seria servido.

Nota-se que o fígado está entre um dos alimentos mais rejeitados pelas crianças, assim como os alimentos adocicados, os pães e o leite estão entre os preferidos. Poucas crianças são

enjoadas para comer, pois a maioria se alimenta bem, comendo quase todos os alimentos oferecidos no CER. A presente pesquisa verificou também que o momento em que as crianças são inseridas no CER traz um maior estranhamento pelos alimentos oferecidos, mas com o passar dos dias, as crianças se adaptam e aceitam melhor as refeições.

O Ministério da Saúde afirma que a maioria das crianças pequenas aceita comer poucos vegetais e mais frutas, por serem mais adocicadas e mais agradáveis ao paladar (BRASIL, 2002). Alguns estudos, como o de Aquino e Philippi (2002), demonstram o alto consumo de alimentos industrializados - macarrão instantâneo, biscoitos, achocolatados, chocolates e refrigerantes - entre as crianças brasileiras; o que está de acordo, também, com os achados do trabalho de Andrade:

A informação que a maioria das crianças prefere em sua alimentação os alimentos fontes de energia extra e relatam gostar menos daqueles que são fontes de vitaminas, sais minerais e fibras, traz uma grande preocupação, embora o relato da preferência ou da aversão não comprove que o consumo destes alimentos sejam freqüentes ou ausentes na alimentação habitual dos sujeitos. (ANDRADE, 2006, p. 51).

Por isso, Philippi; Cruz e Colucci (2003) afirmam que se deve ter muita atenção na alimentação de crianças nessa faixa etária, visto que elas estão formando seus hábitos alimentares, os quais serão adotados por elas para a vida inteira.

Isto também foi constatado entre as crianças do CER em estudo, pois a maioria aceitava melhor os alimentos servidos como sobremesa, além do leite, pão, bolo e bolacha. As crianças preferiam tomar o leite em casa ao invés de tomar no café da manhã, porque em casa ainda recebiam o leite em mamadeiras e no CER as agentes educacionais e professoras ofereciam em canecas plásticas. Mesmo assim, as profissionais ofereciam bolachas a todas, inclusive às crianças que já haviam mamado em casa e a maioria aceitava principalmente quando a bolacha era doce.

No presente estudo foi verificado, assim como nos estudos citados anteriormente (ANDRADE, 2006; AQUINO; PHILIPPI, 2002), que a maioria das crianças, principalmente os bebês, demonstraram ter preferência por alimentos adocicados. No caso das refeições servidas no CER, a preferência demonstrada pela maioria foi pelas frutas ou preparações doces servidas como sobremesa ou no lanche da tarde. Às vezes, não comiam os alimentos servidos no cardápio ou comiam somente um pouco e, quando era servida a sobremesa,

comiam tudo. A salada de frutas, servida no lanche da tarde, era bem aceita pelas crianças que chegavam a pedir para as agentes educacionais ajudarem a beber o “caldinho”. Alguns dias também era servido cereal com leite, neste horário. A merendeira porcionava o cereal, mas entregava o leite em uma jarra para que as agentes educacionais servissem e ao entregarem os potes, algumas crianças começavam a comer o cereal, mesmo sem o leite. Porém, no dia em que foi servido goiabada de sobremesa, algumas crianças aceitaram, mas deram algumas mordidas e não quiseram mais. Então, a professora Tatiana comentou com a pesquisadora que nem as crianças estavam conseguindo comer, porque estava muito doce.

Outras preferências alimentares demonstradas pela maioria das crianças foram as preparações à base de carne, inclusive muitas, ao receberem os pratos quando eram servidas essas preparações, ficavam eufóricas, dizendo: “oba... hoje tem carinha”. Algumas começavam a comer pela carne e, às vezes, chegavam a comer toda carne primeiro para depois comerem os outros alimentos. Os alimentos, substitutos do arroz e feijão, como macarrão e polenta também pareciam ter uma boa aceitação pelas crianças, em geral. Durante as observações, foi registrado que todas as sextas-feiras eram servidas preparações como tortas e pães no jantar ao invés do cardápio tradicional e a aceitação das crianças parecia ser melhor. Inclusive, as agentes educacionais chegavam a comentar, entre si, que achavam “arroz e feijão uma comida muito pesada para ser servida às crianças neste horário” e as professoras comentaram com a pesquisadora que o desperdício no jantar às sextas-feiras era menor, em comparação aos outros dias da semana.

As crianças também gostavam quando era servido pão caseiro. A aceitação desta preparação foi boa, mesmo em um dia, em que foi servido pão caseiro no lanche da tarde às crianças dos Berçários (abaixo de 2 anos e 3 meses) e da Classe Intermediária I (2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses) e em seguida o mesmo cardápio foi oferecido no jantar. A agente educacional Caroline manifestou que isso não seria bom para a saúde das crianças com uma expressão de reprovação no rosto, dizendo: “puxa, pão de novo... assim essas crianças vão engordar”. Já o pão doce e arroz doce eram bem aceitos por algumas crianças, mas outras não gostavam.

No presente trabalho, verificou-se que as crianças do período parcial geralmente não jantavam no CER, mas a fruta servida de sobremesa, elas costumavam aceitar. A banana era servida frequentemente no CER, e as crianças comiam a fruta toda e ainda diziam que a adoravam. Quando era servido laranja, as crianças também manifestavam adorar a fruta, mas

não comiam o bagaço. Certo dia, uma criança pediu um pedaço de mamão, mas não comeu e a professora Vanessa disse que não iria dar mais a fruta a esta criança. Outro fato registrado pela pesquisadora foi quando uma criança deixou de comer arroz por alguns meses, mas depois voltou a comer, sem que ninguém a estimulasse ou a forçasse. Ao presenciar isto, a professora Tatiana comentou com a pesquisadora que as crianças, geralmente, agem assim, deixando de comer algum alimento por um período e acrescentou que “quando voltam a comer é porque era frescura, mas quando não querem mais é porque não gostam mesmo”. Observou-se também que uma criança disse que adorava beterraba; quando este alimento foi servido cozido, comeu tudo e pediu mais para a professora Tatiana, a qual atendeu a vontade da criança. Porém, quando a beterraba foi servida crua e ralada, a mesma criança disse que só gostava de beterraba em “quadrinhos”, no caso beterraba cozida e cortada em forma de pequenos quadrados.

Ocorreu um fato interessante em um dia no CER. A pesquisadora presenciou quando uma criança chegou ao portão, comendo salgadinho “chips” logo pela manhã e não aceitou nenhum alimento servido no café da manhã. Ao contar o fato para a agente educacional Fernanda, responsável por esta criança, esta disse que os pais ficam querendo agradar as crianças, fazendo suas vontades para substituírem sua ausência. E, no caso desta criança, a mãe estava agradando porque havia outra filha em casa, recém-nascida, e a criança andava muito ciumenta. A professora Tatiana também estava presente neste momento e manifestou sua decepção dizendo: “eu não acredito que alguém possa achar que está fazendo bem ao seu filho, deixando que ele coma chips logo pela manhã”.

Outra criança ficou apenas mexendo nos alimentos do prato e não comeu nada. Quando a agente educacional Caroline ofereceu-lhe algumas colheradas na boca, a criança comeu e gostou, dizendo: “dá mais na minha boquinha”. Mas Caroline explicou que ela não era mais bebê, por isso precisava comer sozinha. Perguntou, se em casa, ela recebia comida na boca e a criança respondeu: “a vovó dá”, demonstrando mais uma vez o excesso de cuidado pelos responsáveis.

Atitudes como estas que são adotadas pelos responsáveis para recompensar sua ausência pelo tempo em que estão trabalhando, estão de acordo com os achados do trabalho de Boog (1999). Nas análises das observações da presente pesquisa pôde-se notar que estas práticas sempre foram desaconselhadas pelas professoras por atrapalhar a formação de hábitos alimentares iniciada no CER.

Entre as participantes do estudo, em todas as faixas etárias, foram observados freqüentes comentários sobre a dificuldade principalmente em alimentar as crianças que rejeitavam alguns alimentos. Mas, a insistência em oferecer algum alimento rejeitado anteriormente, não foi observada entre algumas participantes, embora a maioria insistisse, pois estas consideravam que a criança não gostava de tal alimento, acreditando estar respeitando suas preferências pessoais. Nos registros das informações, não foi verificada nenhuma interferência por parte das profissionais no consumo dos alimentos que estas rejeitavam pelas crianças. Mesmo ao oferecer algum alimento que não gostavam, o consumo sempre foi incentivado. Apenas duas participantes da pesquisa, a agente educacional Fernanda e a professora Vanessa, relataram acreditar em algum tabu alimentar e embora ainda tenha sido observado que alguns alimentos fossem rejeitados pelas crianças, não lhes foi transmitido nenhum preconceito em relação a eles ou combinação entre eles.

d) Percepções das responsáveis sobre as crianças

Este tópico apresenta as percepções das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil em relação às manifestações e aos desejos das crianças, além das alterações no padrão alimentar das mesmas. Segundo Amorin (2005a), a criança pequena ainda não verbaliza seus reais sentimentos, desejos e gostos, por isso o profissional que trabalha com Educação Infantil deve ter muita paciência, dedicação e atenção. De acordo com Tardif (2002), os saberes oriundos das experiências cotidianas de vida, de formação e de trabalho parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional e por isso estes tornam a relação entre o responsável pela criança e a mesma mais fácil de ser compreendida, mais íntima e precisa. Alguns autores (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003) defendem a idéia que percepções sobre alterações no padrão alimentar de cada criança são essenciais no processo saúde-cuidado. Os mesmos autores ainda afirmam que existem diversos fatores que interferem no apetite, como sono, dor e agitação e estes devem ser cuidadosamente identificados para que a criança não sofra as conseqüências de uma má alimentação. Portanto, torna-se imprescindível que os profissionais que trabalham com crianças estejam aptos a desvendar as reações das crianças para saber o que realmente elas estão querendo expressar.

No CER em estudo, quem acompanhava os momentos das refeições mais intensamente eram as agentes educacionais que conviviam a maior parte do tempo com as

crianças. Já as professoras eram um pouco menos ativas nessa tarefa, por ficarem somente um período com as crianças. Durante as observações, notou-se que todas as participantes, ao perceberem que as crianças estavam satisfeitas, paravam de insistir para que comessem um pouco mais. Neste momento, as crianças maiores colocavam os pratos no centro da mesa e as menores que ainda recebiam a alimentação na boca, manifestavam satisfação por meio de sinais como balançar a cabeça de um lado para o outro, cuspir os alimentos ou não abrir a boca para receber mais alimentos.

As agentes educacionais e as professoras relataram sobre a preferência das crianças pelos alimentos adocicados, preparações com carne, macarrão, polenta, pão e torta. Preferência esta também verificada pela pesquisadora em suas observações. Ao entregarem estes alimentos às crianças, estas ficavam agitadas e eufóricas, dizendo: “oba, hoje tem carinha”, ou ainda, “nossa tia, o abacaxi está docinho”. Além disso, as participantes também relataram que a aceitação destes alimentos era maior em comparação aos outros alimentos oferecidos no cardápio. Inclusive as responsáveis pelas crianças, acima da faixa etária do BII (a partir de 2 anos e 3 meses) perceberam e comentaram com a pesquisadora que o desperdício no jantar era muito maior quando a combinação arroz e feijão era servida, comparada às tortas e aos pães, servidos todas as sextas-feiras.

Segundo o Ministério da Saúde, alguns fatores que podem atrapalhar o apetite das crianças no momento das refeições são a distração e o sono (BRASIL, 2006). As agentes educacionais e as professoras de Ensino Infantil do presente estudo, ao perceberem que as crianças estavam distraídas ou com sono, chamavam-nas a atenção pelo nome e pediam para que comessem. A agente educacional Camila chegava a lavar o rosto das crianças sonolentas, antes de oferecer a alimentação.

Observou-se que algumas agentes educacionais faziam comentários sobre a diferença entre o apetite das crianças da mesma sala, como: “nossa... esse aqui come... e como come”, ou “estranho ele não querer comer, porque esse aqui, você sabe, né... come de tudo”, ou ainda, “essas duas comem tão pouquinho, igual a passarinho”. As professoras também notaram diferenças entre o apetite das crianças da mesma sala, pois alguns comiam tudo e ainda pediam repetição, enquanto outros nem experimentavam a comida. Verificou-se ainda que maioria das participantes, ao perceberem que uma criança estava com o apetite aumentado ou diminuído, tentavam justificá-lo pelo uso de medicamentos, ou alguma doença dizendo: “acho

que ela está tomando algum medicamento porque está comendo mais e não está dormindo durante o dia” ou “coitadinha... está tão fraquinha que não tem nem mais fome”.

Pôde-se notar que algumas agentes educacionais e professoras eram muito atenciosas e carinhosas, pois ao perceberem que alguma criança que normalmente se alimenta bem, não estava comendo, as agentes educacionais insistiam para que comessem. A agente educacional Camila chegou a pegar os bebês no colo para tentar fazê-los comer um pouco. Esta agente educacional ficava sempre atenta às expressões faciais, para saber se realmente a criança estava gostando ou não e tentava distinguir se o choro da criança era de fome, manha ou dor. Alimentava primeiramente as crianças que estavam chorando, na tentativa de acalmá-los, mas nem sempre o choro era motivo de fome. Um fato ocorrido foi quando uma criança ficou chorando, agarrada à perna da Camila, enquanto ela alimentava outra criança; porém ao oferecer a refeição a esta criança, ela não quis. Outra criança sempre ficava com “água na boca” antes de comer e, ao perceber isto, a agente educacional Camila disse com um sorriso no rosto: “nossa (nome da criança), você engole a saliva umas dez vezes antes de eu te dar a comida”.

No decorrer da pesquisa também foi observado que algumas crianças colocavam pedaços de alimentos muito grandes na boca e, ao presenciarem isto, as agentes educacionais e a professora Vanessa pediam que colocassem pedaços menores na boca, inclusive a agente educacional Marina ficava imitando movimentos de mastigação, frente à criança, na tentativa de ensiná-la a comer direito.

Outro fato observado foi que algumas crianças pediam algum alimento e não o comiam mais de uma vez; então as agentes educacionais e as professoras deixavam de oferecer o alimento a estas crianças, exceto a agente educacional Thaís que sempre incentivava uma criança que não gostava de frutas a experimentar. Todas as participantes da pesquisa, ao perceberem que as crianças estavam comendo apenas a “mistura”, diziam que elas precisavam comer os outros alimentos também. Porém, quando as agentes educacionais e as professoras percebiam que algumas crianças às vezes não queriam comer, porque havia sido servido algum alimento que a criança não gostava no cardápio, separavam-no, para que a criança comesse os demais alimentos servidos.

Um dia, a agente educacional Fernanda percebeu que todas as crianças estavam deixando o abacaxi no prato; então ela o experimentou, para tentar descobrir o motivo do desperdício e percebeu que o abacaxi estava muito gelado. Esperou um pouco e ofereceu a

fruta novamente às crianças, explicando que não estava mais gelado. Esta mesma agente educacional, ao ver que uma criança que mama todas as manhãs em casa chegou atrasada, ofereceu o leite, pois concluiu que a criança poderia não ter tido tempo de mamar e a criança aceitou o leite.

Algumas agentes educacionais e as professoras comentaram que às vezes as crianças estranham certos alimentos presentes nos cardápios do CER, por estes não pertencerem ao hábito da família. A agente educacional Caroline disse, ao ver uma criança comer a maçã, cuspidando a casca: “ela não gosta de casca porque em casa a mamãe sempre tira para ela comer”. E agente educacional Fernanda, ao oferecer milho verde na espiga às crianças, percebeu que uma delas pegou, mas não sabia como comer. Então ela comentou: “nossa, acho que a (nome da criança) nunca comeu milho na espiga” e em seguida ajudou esta criança a comer. A agente educacional Marina estranhou quando uma criança que sempre come frutas, não aceitou a sobremesa de gelatina com frutas e disse: “acho que o (nome da criança) não gosta de gelatina, porque fruta... ele come todas, sem exceção”.

A pesquisadora pode constatar que algumas crianças comiam pouco no momento das refeições no CER por preguiça de se alimentarem sozinhas ou por não gostarem de como era servido o alimento, como no caso do leite oferecido às crianças em canecas plásticas, porque, em casa os responsáveis ainda ofereciam a comida na boca e os líquidos em mamadeiras; pela dificuldade das crianças para comerem certos alimentos presentes nos cardápios; ou até mesmo pela dificuldade no final da refeição para pegar os poucos alimentos no prato com a colher.

Foi manifestado pelas agentes educacionais e professoras que algumas crianças deixaram de comer algum alimento, por um determinado período e depois voltaram a comê-lo, sem que elas interferissem na escolha das crianças. Outras crianças, às vezes não queriam comer, porque haviam lhes oferecido algum alimento que elas não gostavam no cardápio, então, quando a professora Vanessa percebia que era esse o motivo das crianças não quererem comer, separava o alimento rejeitado para que comessem os demais. Outros, de acordo com a professora, não eram aceitos, pois a temperatura do dia influenciava no apetite e no consumo, como, por exemplo, em dias com temperaturas elevadas, a aceitação da preparação polenta era baixa.

Em geral, as participantes acompanhavam os momentos das refeições, dando muita atenção às manifestações das crianças, em relação a não gostarem de algum alimento ou não

saberem comê-lo e às alterações no padrão alimentar das mesmas quando estavam satisfeitas ou quando queriam repetição de algum alimento, o que, para STRENZEL (2001) é um ponto muito favorável ao desenvolvimento e conseqüentemente à formação do hábito alimentar dessas crianças.

e) Práticas incentivadoras

As práticas de incentivo, para que as crianças comam ou experimentem novos alimentos, utilizadas pelas agentes educacionais e professoras do CER em estudo foram discutidas neste tópico. Segundo o Ministério da Saúde a criança que come desde cedo, frutas, verduras e legumes variados, recebe maiores quantidades de vitaminas, minerais e fibras, além de adquirir hábitos alimentares saudáveis. Por isso cabe à mãe ou ao responsável pelos cuidados da criança incentivar o consumo desses alimentos a fim de formar um hábito saudável (BRASIL, 2002).

Para isso o Ministério da Saúde publicou o Guia alimentar para crianças menores de dois anos, onde estão divulgadas orientações sobre o uso de algumas práticas de incentivo como:

- Incentivar o consumo, mesmo dos alimentos rejeitados anteriormente pela criança;
- Oferecer separadamente cada alimento para que a criança possa conhecer o verdadeiro sabor daquele alimento, puro;
- Não substituir a refeição complementar por bebidas lácteas;
- Garantir que a família tenha um hábito alimentar adequado ou mesmo a ingestão de alimentos saudáveis pelos responsáveis das crianças, para que elas fiquem mais familiarizadas com os mesmos e assim tenham mais vontade e curiosidade para experimentá-los;
- Manter o controle na hora da refeição, impondo limites às crianças, porém não ser extremamente rigoroso, a fim de impedir conversas durante esses momentos;
- Utilizar falas de incentivos para encorajá-las a experimentar algo novo, a comer um pouco mais dos alimentos oferecidos, a mastigar bem os alimentos, a comer devagar, entre outras, mas não fazer uso de gratificações e proibições coercitivas (BRASIL, 2002).

Os resultados da pesquisa de BIRCH; ZIMMERMAN e HILD (1980) mostraram ainda que muitas vezes as crianças são influenciadas positivamente por histórias em que o herói ingere determinado alimento, ficando forte e valente, fazendo com que a criança o

adote, sendo esta uma interessante estratégia, quando bem conduzida eventualmente. Entretanto, SKINNER et al (1998) relataram que as escolhas alimentares são experiências aprendidas e a familiaridade com o alimento é o fator principal para a aceitação ou rejeição, pois a criança aprende a gostar do que está disponível.

Durante a análise das observações pôde-se notar que algumas práticas de incentivo eram adotadas por todas as participantes da pesquisa, agentes educacionais e professoras, como chamar a atenção da criança pelo nome, quando esta se encontra distraída; insistir em oferecer os alimentos, mesmo quando a criança diz não querer mais, porém se continuassem a recusar, as agentes esperavam que todos terminassem de comer e ofereciam a sobremesa; estimular as crianças a comerem todos os tipos de alimentos, experimentá-los, mas nunca forçá-las a comer; permitir que comessem o quanto desejassem de cada alimento; oferecer um pedaço de fruta para que segurem com sua própria mão; introduzir canecas de plástico e copos de bicos, na tentativa de retirar o hábito da mamadeira; separar ou retirar algum alimento que não gostassem ou não pudessem comer, na tentativa de fazê-las comer mais.

Outra prática adotada pela maioria das agentes educacionais, ainda que uma ou outra não fizesse uso desta, era dizer palavras positivas para animar as crianças a comerem ou mesmo utilizar as falas de incentivo ao consumo dos alimentos, com denotação, risos e expressão de felicidade como “oba”, “delícia”, “gostoso”. Mas se as crianças ficassem muito eufóricas, logo em seguida as agentes educacionais pediam para que elas se acalmassem e comessem mais devagar, mastigando bem os alimentos, sem pressa. Algumas práticas mais carinhosas foram observadas em apenas três das agentes educacionais, como agradecer, fazer carinho ou pegar a criança no colo, na tentativa de fazê-la comer um pouco mais.

Foi verificado que algumas práticas não eram adotadas apenas pela agente educacional Camila, responsável pela alimentação das crianças menores; por isso muitas delas não se encaixavam no seu cotidiano, pois ela oferecia os alimentos a uma criança de cada vez. Dentre estas práticas estão: permitir que as crianças se alimentem sozinhas, quando possível e ficar ao lado observando; pedir para que as crianças sentem-se direito à mesa, com as pernas para dentro e que permaneçam no local até todos terminarem de comer; ensinar as crianças a esfriarem os alimentos antes de começar a comer para não queimarem a boca, ou a língua; cortar os alimentos mais rígidos em pedaços menores para facilitar que as crianças consigam se alimentar sozinhas.

Também foram observadas no estudo que existem algumas práticas que foram adotadas apenas por Camila, pois refletiam a necessidade das crianças pequenas como fazer uso de práticas que despertem o sono da criança, antes mesmo de começar alimentá-la - lavar o rosto e brincar um pouco com a criança -; oferecer a alimentação para uma criança de cada vez e primeiramente às crianças que estão chorando ou agitadas; fazer com que as crianças menos pacientes aprendam a esperar sua vez de comer, deixando-as algumas vezes para serem alimentadas por último e fazendo uso nesse momento, de falas que as acalmem; fazer os movimentos de mastigação frente à criança, na tentativa de ensiná-la mastigar ou fazê-la comer mais rápido; oferecer frutas amassadas ou raspadas. Estas duas últimas, às vezes, eram adotadas também por Marina que também trabalhava no Berçário I (crianças entre de 0 a 1 ano e 6 meses), porém esta agente educacional era responsável pelas crianças maiores desta turma. Inclusive práticas como auxiliar as crianças a comerem, segurando suas mãos, realizando os movimentos e mostrando o alimento com a colher, além de serem adotadas por essas profissionais acima, também eram utilizadas pelas agentes educacionais Caroline e Thaís responsáveis pelas crianças do Berçário II (faixa etária de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 3 meses).

O registro das informações mostrou que a maioria das agentes educacionais se preocupava muito com que as crianças comessem pelo menos um pouco de todos os alimentos oferecidos no CER. Portanto muitas práticas alimentares adotadas por estas profissionais, mas nem sempre por todas, estão relacionadas com esse objetivo, como: chamar a atenção da criança, batendo levemente sobre a mesa; fazer uso da presença de outra pessoa no momento da alimentação para estimular as crianças a comerem, dizendo que a pessoa está ali para vê-la comer “direitinho”; comer os alimentos do cardápio juntamente com as crianças; insistir para que as crianças comam todos os alimentos do cardápio, principalmente quando percebiam que as crianças estavam comendo apenas o recheio ou a “mistura”; oferecer algum alimento rejeitado anteriormente pela criança, mesmo quando ela diz não gostar, embora tenha sido observado que uma criança deixou de comer arroz por um período e a agente educacional responsável não insistiu para que esta criança o comesse novamente; juntar a comida no prato para facilitar que as crianças comam sozinhas; pedir para que tirem o dedo da boca no momento da refeição; oferecer os alimentos separadamente para que experimentem todos os alimentos do cardápio; e se a criança nem experimentar a comida, perguntar por que ela não quer comer e insistir para que coma pelo menos um pouco.

Segundo Philippi; Cruz e Colucci (2003), algumas práticas de incentivo também são educativas e de grande aprendizado para as crianças quando utilizadas no momento da refeição, as quais ajudam na construção da independência das mesmas na realização desta tarefa. Na presente pesquisa pode-se dizer que estas práticas se referem a ensinar as crianças a comerem alguns alimentos, fazendo com que as imitem, como por exemplo descascar a banana antes de comê-la; informar as crianças sobre o que estão comendo, mostrando cada alimento separadamente; relacionar os alimentos com os benefícios à saúde; cantar músicas sobre nutrição, antes de servir a refeição; explicar que as crianças precisam aprender a se alimentarem sozinhas. Porém, as práticas citadas não foram adotadas por todas as profissionais; praticamente cada participante fazia uso de uma ou duas delas.

Foi observado que as práticas de incentivos utilizadas entre professoras de Ensino Infantil eram muito semelhantes. Além das práticas adotadas por todas participantes da pesquisa, citadas no início deste tópico, as professoras Tatiana e Vanessa cantavam músicas sobre nutrição e outros assuntos, momentos antes das refeições em alguns dias da semana e também faziam uso de falas de incentivo como: “hoje tem franguinho”, com expressão de entusiasmo e felicidade no rosto. Entretanto, sempre após essas atividades, as crianças ficavam muito agitadas; então as professoras pediam para que se acalmem, sentassem-se direito com as pernas voltadas para dentro da mesa e comessem quietas.

Além disso, foi verificado que as professoras também permitiam que as crianças comessem sozinhas, auxiliando apenas quando necessário como por exemplo ajudando a cortar as carnes em pedaços menores. Essas profissionais, assim como as agentes educacionais, preocupavam-se em fazer com que as crianças comessem pelo menos um pouco de cada alimento oferecido no CER e para isto elas insistiam em que comessem os alimentos, mesmo quando estes já haviam sido rejeitados anteriormente ou que comessem um pouco mais da refeição, mas sem forçá-las. Outra prática adotada por elas que servia de incentivo para as crianças se alimentarem, era comer os mesmos alimentos do cardápio juntamente com as crianças, mas as professoras ficavam em pé, ao lado da mesa onde as crianças estavam sentadas. As professoras faziam uso de práticas que auxiliavam a independência das crianças na realização dessa tarefa como dizer para as crianças que o momento da alimentação é para comer, deixando para brincar e conversar com os “coleguinhas” depois; não permitir que as crianças brinquem com os alimentos, primeiramente avisavam que não podiam e se as crianças não obedeciam, elas retiravam o alimento, alegando que se estavam brincando com a

comida era porque não queriam mais comer; ensinar as crianças a mexerem e assoprarem os alimentos no prato, para não queimarem a boca ou a abrir as embalagens dos doces servidos como sobremesa ou ainda pedir para que as crianças deixem os alimentos, em um recipiente no centro da mesa, ao terminarem de comer. A professora Vanessa também pedia para que as crianças se servissem diretamente com as merendeiras, quando quisessem repetição, pedindo o que queriam comer e o quanto queriam de cada alimento.

Segundo Tardif (2002), o professor deve impor respeito aos alunos, mas sem fazer uso de comportamentos coercitivos. De acordo com este autor, a coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula através de um olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar de dedos etc. Para convencer o aluno a fazer algo ou a acreditar em algo, o professor deve se apoiar em todos os recursos retóricos da língua falada - promessas, convicção, dramatização etc. -, pois os seres humanos, principalmente as crianças e os adolescentes, são seres susceptíveis de serem impressionados.

Como foi citado em tópicos anteriores, a maioria das participantes da pesquisa não permitia que as crianças conversassem ou brincassem com a comida em seu prato, ou com a criança ao lado; explicavam que aquele momento era para se alimentarem e que seu “coleguinha” também precisava comer; ofereciam algumas colheradas na boca e depois deixavam que as crianças se alimentassem sozinhas novamente. Em um dia de observações uma criança da Classe Intermediária I (faixa etária de 2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses) estava muito desobediente e revoltada; então a agente educacional resolveu ficar com a criança na sala de aula, enquanto as outras foram para o galpão com a professora para se alimentarem. Esperou que a criança se acalmasse para depois levá-la ao galpão.

Foi verificado ainda que as professoras adotavam a prática de esperar que todos terminassem de comer antes de servir a sobremesa, ou se levantarem da mesa, para que as crianças não tivessem pressa em terminar de comer para receberem a sobremesa ou se levantarem para ir brincar. Mas precisavam chamar a atenção da criança pelo nome para que comessem, parassem de brincar com a comida ou com a criança ao lado, a fim de que as crianças terminassem de se alimentar.

Na tentativa de evitar o desperdício, as participantes ofereciam os alimentos a todas as crianças, mas entregavam apenas para as que queriam comer. Se a criança só havia comido a preparação à base de carne ou ovo e pedia mais, a agente explicava que ela também deveria

comer os demais alimentos do prato. Se a criança não comesse, elas não serviam mais da preparação pedida ou ainda se a criança pedisse algum alimento e não o comesse, ela dizia que não iria dar novamente aquele alimento à criança.

Já as professoras além de dizerem às crianças que se não comessem o alimento pedido, não iriam recebê-lo novamente, explicavam que aquilo era um desperdício, dizendo: “existem muitas crianças passando fome, por não terem o que comer em casa, enquanto vocês ficam jogando comida fora”. A professora Tatiana oferecia os alimentos a todas no café da manhã e no lanche da tarde, mas entregava somente aos que respondiam que queriam comer. Esta mesma profissional, ao perceber que alguma criança estava sem apetite, principalmente quando estivesse doente, oferecia um pouco dos alimentos na boca, na tentativa de fazê-la comer, mas em seguida deixava que se alimentasse sozinha. Já a professora Vanessa adotava atitudes como separar algum alimento do prato, ao perceber que a criança não queria comer apenas por não gostar de tal alimento, além de pedir que as crianças levassem os pratos para as serventes ao terminarem de comer.

As agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil preocupavam com a alimentação das crianças do CER em relação à quantidade e à qualidade dos alimentos. Incentivavam e insistiam para que elas ingerissem pelo menos um pouco de cada alimento. Todas as participantes da pesquisa mantiveram o controle nos momentos das refeições, impondo sua autoridade para que as crianças as obedecessem e seguissem suas ordens, por meio de conversas. Às vezes as crianças não obedeciam; então estas profissionais ameaçavam retirar o alimento ou retirá-las da mesa. Entretanto essas práticas foram menos notadas entre as professoras, as quais demonstraram ter uma menor responsabilidade no momento das refeições e por estarem menos presente durante a realização dessa tarefa. Isto está em concordância com os achados do trabalho de Alves (2006):

Quando o cuidado não está, claramente vinculado a uma ação entendida como educativa, as professoras sentem que não estão atuando como professoras e sim exercendo função de mãe [...] Embora efetivamente algumas necessidades infantis correspondam a uma demanda de outros profissionais, cabe questionar se o cuidado diário, que inclui ações como trabalhar a aceitação alimentar das crianças, deveria mesmo ser incluído nessa categoria. (ALVES, 2006, p. 77).

Segundo esta autora, os professores de Ensino Infantil relataram que sua função na creche é apenas educar, desvalorizando o papel do cuidado e que a mãe deve ser a responsável pelos cuidados de seu filho em relação à higiene, saúde e alimentação.

Já com relação à presente pesquisa, pode-se dizer que as agentes educacionais sentiam-se responsáveis apenas pelos cuidados das crianças, deixando a responsabilidade da educação de modo geral para as professoras. Percebeu-se também que as professoras minimizavam sua responsabilidade perante os cuidados com as crianças como foi observado, principalmente nos momentos das refeições. Nessa perspectiva, conclui-se que por passarem menos tempo com as crianças, inclusive por acompanharem as refeições em apenas um dos períodos do dia, as professoras de Educação Infantil acreditam que a alimentação é função das agentes educacionais, bem como cuidados com a higiene e sono.

f) Ações educativas

Além de incentivar o consumo de frutas e hortaliças pelas crianças para que elas construam um hábito alimentar saudável, o Ministério da Saúde recomenda intervir o mais cedo possível neste processo de formação por meio de ações educativas para contribuir no estabelecimento de comportamento alimentar saudável e para uma atitude positiva diante da adoção do mesmo (BRASIL, 2006). De acordo com Rossetti-Ferreira (2003), a alimentação, desde os primeiros meses de vida, parece ser essencial à socialização da criança e à sua inserção na cultura de seu povo. Este é um período em que a criança se encontra em crescimento e desenvolvimento, sendo capaz de aprender e se adaptar aos estímulos recebidos. Portanto, torna-se essencial para uma boa formação que ela cresça num ambiente educativo capaz de desenvolver suas habilidades físicas, motoras, psíquicas e sociais.

Por isso, as ações educativas realizadas nos momentos das refeições pelas agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil do CER em estudo, serão abordadas neste tópico. Estas compõem as atividades voltadas à Educação Nutricional Institucionalizada. Para Souza (2008, p. 28) “o educador deveria ter bem clara a noção da importância de sua função educativa junto à criança pequena e da importância do espaço da creche como espaço de promoção do desenvolvimento e de prevenção de seus distúrbios”. Segundo Amorin (2005a), o momento das refeições deve ser compreendido pelos profissionais que trabalham com a Educação Infantil como um momento de aprendizado, repleto de oportunidades educativas.

Todo profissional que trabalha com Educação Infantil deve observar e investigar continuamente os processos de constituição das crianças, para planejar e executar as ações educativas de acordo com a evolução das mesmas (STRENZEL, 2001).

No presente estudo foi verificado que as agentes educacionais permitiam que as crianças se alimentassem sozinhas, quando possível. Explicavam que o momento da refeição era para comer e que as brincadeiras deveriam ficar para mais tarde. Inclusive quando as crianças começavam a brincar com a comida, as agentes educacionais pediam para que elas parassem e diziam: “comida não é brinquedo”.

No caso das crianças menores, as agentes educacionais permitiam que comessem sozinhas somente quando o alimento oferecido era bolacha. Nas refeições, café da manhã e lanche da tarde, as agentes educacionais Camila e Caroline do Berçário I serviam os alimentos para as crianças, sentadas em um colchonete no chão, local onde também brincavam diariamente. Pediam para que ficassem sentadas até terminarem de comer e, caso elas se levantassem, as agentes educacionais retiravam os alimentos, alegando que as crianças não queriam mais comer e sim, brincar. Observou-se também que Camila e Caroline faziam movimentos de mastigação frente às crianças, para estimularem que comessem mais devagar, dizendo: “mastiga bem, come devagar”. Mas, às vezes também faziam esses movimentos para que as crianças mastigassem e comessem mais rápido. Na tentativa de fazê-las entender que deveriam esperar sua vez para comer ou que não podiam comer certos alimentos, no caso das crianças com algum problema gastrointestinal, alteravam a ordem em que ofereciam a alimentação, propositalmente e tentavam explicar às crianças, embora estas geralmente chorassem, pedindo comida.

Já as crianças da faixa etária acima do Berçário II (a partir de 2 anos e 3 meses), aprendiam a realizarem algumas atividades sozinhas como descascar a banana, abrir as embalagens e esfriar a comida para não queimar a boca. Além disso, quando essas crianças pediam que as agentes educacionais servissem os alimentos na boca, estas explicavam que, por não serem mais bebês, precisavam aprender a se alimentar sozinhas. Ou, ainda como ocorreu com a agente educacional Thaís, ao pedir para uma criança tirar o dedo da boca para comer e em seguida acrescentou: “você não é mais bebê e chupar o dedo entorta os dentes”. Em um dia de observação, ocorreu um fato interessante, durante o café da manhã na Classe Intermediária I (crianças entre 2 anos e 3 meses a 2 anos e 7 meses). Algumas crianças começaram a brincar com a bolacha e outra criança, da mesma sala disse: “não é para brincar

com a bolacha, porque bolacha é bolacha”. Ao presenciar isto, a professora Tatiana sorriu e comentou com a pesquisadora: “ainda bem que ela aprendeu que bolacha não é brinquedo”, mas não fez nenhum comentário direcionado às crianças, para esclarecê-las sobre o fato ocorrido.

Outro fator importante a ser considerado no ensino sobre alimentação, de acordo com o Ministério da Saúde, é o modo como as crianças devem se comportar à mesa em relação à posição de se sentar, a mastigar de boca fechada, a engolir o alimento para depois conversar e a comer com talheres (BRASIL, 2002). As agentes educacionais Camila e Caroline ensinavam as crianças a comer com a colher, segurando suas mãos e realizando os movimentos. Quando percebiam que já estavam conseguindo, deixavam que comessem sozinhas. Mas às vezes as crianças ainda pegavam os alimentos com a mão, ou ajudavam com a mão, a colocar os alimentos na colher. A pesquisadora pôde registrar em um dia de suas observações, uma criança que ao se alimentar mordida o alimento que estava sobre a mesa, sem segurá-lo com a mão; então a agente educacional Caroline pediu que a criança pegasse o alimento com a mão para comer direito.

O presente trabalho verificou que todas as participantes, agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, preocupavam-se com os comportamentos à mesa como: sentar-se com as pernas voltadas para dentro da mesa; não ficar mexendo com a criança ao lado ou com a comida dela; não bater na mesa com as mãos; não ficar batendo a colher no prato; colocar os pratos no centro da mesa ao acabarem de comer e não fazer bolinhas com água na boca. Além disso, as participantes tentavam intimidar as crianças, dizendo que se não obedecessem às suas ordens, ficariam sem os alimentos e realmente retiravam os alimentos, quando isto ocorria, para que as crianças aprendessem a respeitá-las. Aconselhavam os responsáveis a seguirem em casa as práticas de comportamento à mesa, iniciados no CER, como o fato de não oferecerem mais mamadeira em casa, porque estavam tentando introduzir o hábito das crianças beberem em canecas plásticas no CER. Mas estas profissionais reclamavam freqüentemente que os responsáveis não cooperavam com o trabalho delas, ficando difícil, principalmente nas segundas-feiras, fazer com que as crianças aceitassem os hábitos alimentares introduzidos no CER.

Segundo Strenzel (2001, p.3), “a comunicação entre creche e família é um princípio que rege a relação entre elas e o que assegura às crianças a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais”. De acordo ainda com a mesma autora, é necessário que as

creches e as famílias levem em consideração os pontos de vista um do outro, para a construção de uma relação mais sintonizada, embora sempre sujeita a conflitos.

Durante as observações verificou-se que as crianças das Classes Intermediárias (2 anos e 3 meses a 3 anos) eram informadas sobre não poder desperdiçar comida e para isso as agentes educacionais diziam que tem muita criança passando fome por não ter o que comer. Na tentativa de evitar um maior desperdício dos alimentos, a agente educacional Lillian ensinava as crianças a formarem uma fila para pegar, diretamente com as merendeiras, os alimentos que desejavam, pois assim poderiam aprender a se autocontrolarem em relação à fome e saciedade. Esta agente educacional ensinava que as crianças deveriam repartir os alimentos igualmente entre os “colegas”. Ao perceber que as crianças também não estavam conseguindo mastigar os alimentos direito, mas agora o motivo seria por terem colocado pedaços muito grandes na boca, Lillian explicava que deveriam colocar pedaços menores na boca, para que conseguissem mastigar direito os alimentos.

Conforme Philippi; Cruz e Colucci (2003), a infância é uma excelente fase para a formação de hábitos alimentares saudáveis, pois ocorrem trocas interativas entre os adultos responsáveis pela alimentação da criança e a mesma. Durante as refeições, as crianças devem ser informadas sobre o que está comendo para que assim possam aprender a distinguir os sabores, as texturas e os diferentes processamentos pelos quais os alimentos são submetidos. De acordo com Amorin (2005a), este é um ótimo momento para conversar com a criança e explicar alguns conceitos sobre nutrição, fazendo uso dos próprios alimentos do cardápio, por exemplo: dizer que o carro precisa de gasolina para andar, assim como nosso corpo precisa de comida para funcionar, pois é a energia do nosso corpo.

Essa atitude quase não foi observada nos momentos das refeições, pelas participantes do estudo. Apenas duas agentes educacionais, Caroline e Thaís informavam as crianças sobre os alimentos servidos no cardápio, inclusive a sobremesa, mas outras informavam somente sobre os alimentos servidos como preparações principais, a base de carne ou ovo, e como sobremesa. Já as agentes educacionais Camila e Caroline do Berçário I informavam apenas sobre as frutas servidas de sobremesa. Algumas vezes, acabavam dizendo às crianças o que iriam comer, por fazerem brincadeiras, em relação ao alimento servido, como no caso da banana, a qual é servida com uma grande frequência no CER: “Nossa, que milagre, hoje tem banana, pessoal”. Se alguma criança se referisse a algum alimento, erroneamente, a agente educacional Fernanda aproveitava o momento para corrigi-la e ensinar o correto.

Verificou-se no estudo que algumas agentes educacionais relacionavam a comida a alguns benefícios para a saúde, por meio de falas como: “preciso comer tudo para ter força e cuidar de vocês”, “cenoura faz bem para visão” ou ainda “se não comerem, vão ficar fraquinhos e vão ter, até, que tomar injeção”. Por outro lado, ao perceberem que as crianças estavam comendo somente a preparação à base de carne ou ovo, diziam que também precisavam comer arroz, feijão e salada, sem explicar o porquê.

Foi observado que as professoras também informavam às crianças somente sobre os alimentos servidos como preparações principais, à base de carne ou ovo e como sobremesa, supondo que as crianças já conheciam os outros alimentos do cardápio. Caso alguma criança se referisse equivocadamente a algum alimento, as professoras também a corrigia, ensinando o certo. Porém, em relação aos benefícios dos alimentos à saúde, estes ficavam restritos a comentários como: “você precisam comer para ficarem fortes”, “se não comerem não irão ter energia para brincar”. Além disso, outros acontecimentos do cotidiano poderiam ser vistos como um momento para o aprendizado sobre nutrição. Por exemplo, quando uma criança disse à professora Tatiana que gostava somente da beterraba em “quadrinhos, esta poderia ter aproveitado o momento para explicar às crianças a diferença entre os tipos de preparações cozida e crua. Durante os registros das informações na Classe Intermediária I, foi observado que havia uma criança com alergia alimentar. Então, a professora explicava-lhe que não podia comer certos alimentos; a criança entendia e não ficava pedindo os alimentos proibidos.

Os conceitos sobre nutrição, ainda segundo Amorin (2005a), igualmente devem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas que respeitem as características das crianças em cada faixa etária, como músicas, pinturas, histórias e jogos. No decorrer da pesquisa pôde-se notar entre as participantes que apenas a agente educacional Fernanda e as professoras cantavam músicas sobre nutrição e outros assuntos, antes das refeições. Esta foi a única atividade registrada pela pesquisadora que trabalhava os conhecimentos da vida real por meio do lúdico.

Além disso, foi observado que apenas as professoras ensinavam as crianças que não se deve desperdiçar comida. Estas explicavam que há muita criança passando fome por não ter o que comer, ao presenciarem uma criança que pedia algum alimento, mas não o comia. A professora Vanessa ensinava as crianças a esfriarem a comida para não queimar a boca, explicava para as crianças que deviam colocar pedaços pequenos na boca para que conseguissem mastigar direito os alimentos e, quando as crianças pediam repetição, a

professora ensinava-as a se servirem diretamente com as merendeiras, dos alimentos que desejavam, pois assim poderiam aprender a se autocontrolarem em relação à fome e saciedade, além de evitar um maior desperdício dos alimentos.

Strenzel também relata em seu trabalho sobre a desvalorização do papel do cuidado oferecido nas instituições de Educação Infantil:

As atividades mais ligadas ao corpo, ao contato corporal, como o sono, a alimentação, os beijos, os carinhos, o banho, são destituídas de valor nas creches. O que nos faz refletir sobre o que é ou não pedagógico na creche, que a realização destas atividades pode ser feita de diferentes formas, tornando-as ou não pedagógicas. (STRENZEL, 2001, p. 9).

As atividades educativas, relacionadas aos conhecimentos sobre nutrição, adotadas pelas participantes do estudo no momento das refeições, quase não foram identificadas. Estas se resumiram na transferência de poucas informações sobre nutrição às crianças, por meio de músicas relacionadas à alimentação antes das refeições ou de falas sobre terem que se alimentar para ficarem fortes e apenas por algumas agentes educacionais e ambas professoras. Entretanto, as ações educativas em relação aos modos e comportamentos à mesa, bem como em relação à higiene, foram frequentemente observadas entre as participantes, pois estas sempre exigiam que as crianças seguissem suas orientações.

A partir dos dados obtidos nos tópicos de análise, reforçou-se a necessidade da organização do roteiro de entrevista para relacionar as práticas adotadas por estas profissionais, de acordo com sua formação e seus conhecimentos sobre Nutrição Infantil.

4.3 Entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada, segundo Triviños (1995), é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador, tendo a liberdade de se expressar. Esta entrevista representou um dos principais meios de coletas de dados no presente trabalho, pois além de valorizar a presença da pesquisadora, ofereceu todas as perspectivas possíveis para que as informantes alcançassem a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O roteiro de entrevista, desenvolvido na fase exploratória, foi aplicado junto às participantes, no último mês de permanência da pesquisadora no CER¹², finalizando o trabalho de campo do estudo. Este permitiu que as agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil discorressem sobre o tema. Primeiramente, as participantes responderam às questões abertas e somente após todas terem respondido estas questões, a pesquisadora iniciou o roteiro de entrevista com as questões fechadas.

A alimentação é um dos fatores mais importantes, além de complexo, responsável pelo crescimento do indivíduo. Portanto, de acordo com Cruz (2005), é essencial que todos os profissionais que trabalham com crianças contribuam para o acesso à alimentação, em quantidade adequada, de boa qualidade, tanto no valor nutritivo como no aspecto de higiene. Ainda, segundo o Ministério da Saúde e da Educação, o conhecimento sobre a nutrição por todos os profissionais que atuam no campo da alimentação infantil parece ser essencial para a melhora do quadro do estado nutricional das crianças brasileiras, pois estes, além de contribuírem para a formação do hábito alimentar das crianças, podem auxiliar os pais na realização de tal tarefa. Por isso, a alimentação no ambiente escolar deve ter função pedagógica e estar inserida no contexto curricular (BRASIL, 2006).

Com isso, no presente trabalho viu-se a necessidade de saber quais são os conhecimentos relacionados à nutrição infantil dos profissionais que trabalham na construção do hábito alimentar de crianças de 0 a 3 anos, por meio de uma entrevista semi-estruturada, composta por questões abertas e fechadas. Como já citado anteriormente, para as análises, o grupo das participantes foi dividido em dois, segundo o cargo que as mesmas ocupam no CER: agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil. Isso ocorreu devido à diferença nos conhecimentos de formação e carreira profissional, pois esses fatores podem interferir diretamente na análise dos resultados.

4.3.1 Entrevista com questões abertas

A elaboração das questões abertas deste roteiro de entrevista baseou-se em obter informações sobre a escolha e formação profissional, além do conhecimento sobre nutrição, adquiridos durante a formação das participantes. Com isso, pretendeu-se caracterizar as

¹² O roteiro de entrevista foi aplicado com as participantes no mês de dezembro de 2007.

agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil para aprofundar-se na compreensão deste grupo, desvendando determinados problemas que as afligem na realização de seu trabalho. As respostas, na íntegra, obtidas nesta entrevista encontram-se em anexo (Anexo B).

- Por que você escolheu ser agente educacional / professora?

A maioria das agentes educacionais respondeu a esta questão dizendo ter ficado sabendo de um concurso público, na época, para o cargo de berçarista e por gostar de crianças ou por já estar estudando na área, fizeram a prova. Todas foram contratadas pela prefeitura na função, denominada atualmente de agente educacional. Thaís já trabalhava para a prefeitura, em outro cargo e decidiu fazer a prova para berçarista, através de um concurso interno. Lillian ainda declarou gostar tanto de seu emprego que inclusive está quase se aposentando nele.

A professora Vanessa explicitou saber de sua escolha pela profissão desde pequena, pela afinidade e identificação com o ato de ensinar. Já a professora Tatiana disse que gostaria de ajudar a transformar crianças em adultos responsáveis e competentes e que sempre acreditou na Educação como caminho para esse fim. Porém, conforme sua manifestação, esta encontra-se muito desanimada atualmente pela falta de participação e cooperação dos pais, perante o trabalho realizado no CER. Esta falta de cooperação dos responsáveis na continuidade do trabalho iniciado no CER também foi identificada pela pesquisadora nas observações do tópico “práticas incentivadoras”, quando as agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil manifestaram decepção e descontentamento perante às atitudes dos mesmos. O uso da mamadeira em casa, a falta de rigidez nos horários das refeições e os comportamentos à mesa foram alguns dos problemas explicitados por estas profissionais, pois as crianças ficavam muito desobedientes principalmente ao retornarem dos finais de semana, mais precisamente nas segundas-feiras.

De acordo com Tardif (2002), a história de vida desde a escolha pela carreira, pode influenciar diretamente nas práticas adotadas pelos profissionais no cotidiano de seu trabalho. Pôde-se notar no presente estudo, que as participantes tinham afinidade com crianças ou Ensino, as quais influenciaram na escolha de suas carreiras. Isto pode ser um fator que contribui positivamente na atividade destas profissionais, dando muita atenção aos desejos, manifestações e alterações no padrão alimentar, como foi registrado no tópico “percepções das responsáveis sobre as crianças” e se preocupando com que as crianças se alimentem

durante o tempo de permanência no CER, incentivando-as a comerem um pouco de cada alimento oferecido, como também foi verificado essencialmente no tópico “práticas incentivadoras”.

- Qual a sua contribuição para o processo de formação do hábito alimentar da criança?

Entre as agentes educacionais, quatro se referiram apenas na sua contribuição em relação ao ato de alimentar as crianças e incentivá-las a comer pelo menos um pouco de cada alimento oferecido. Fernanda mencionou sua contribuição no ensino sobre o comportamento à mesa e higiene, dando o exemplo de lavar as mãos. E apenas a agente educacional Marina se aprofundou nos objetivos da Educação Infantil, levando em consideração a faixa etária das crianças, em pleno crescimento e desenvolvimento. Notou-se que a maioria das agentes educacionais não tem a noção exata de sua importância no desenvolvimento infantil, principalmente em relação à formação do hábito alimentar das mesmas, pois como foi observado nos tópicos de análise “práticas incentivadoras” e “ações educativas”, as atitudes adotadas nos momentos das refeições resumem-se aos incentivos para que as crianças comam e experimentem todos os alimentos, além de ensinarem como deveriam ser os comportamentos à mesa.

A professora Vanessa disse que além de ensinar as crianças, despertando a curiosidade, ainda aprende muito no dia-a-dia, com elas. Strenzel (2001) afirma em seu trabalho que os profissionais que trabalham com as crianças, também se formam e constroem suas identidades na creche, pois esta instituição passa a ser um lugar igualmente de educação dos adultos, o que está em concordância com a resposta da professora participante do estudo. Entretanto, durante as observações não foram registradas atividades educativas em relação à alimentação, por parte desta, que possibilitasse confirmar sua afirmação na resposta à questão.

A professora Tatiana disse que conscientiza as crianças de que é necessário alimentar-se bem em relação à quantidade e qualidade das refeições, para que elas cresçam, por meio de histórias ilustradas e conversas informais. Mas após as análises das observações, verificou-se que esta professora, apenas fazia uso de falas de incentivo para que as crianças comessem, alegando que assim iriam ficar fortes e cantava músicas sobre nutrição momentos antes das refeições. Davanço; Taddei e Gaglianone (2004) afirmam em seu trabalho que:

[...] os professores são responsáveis por construir conhecimentos, negociar regras para o consumo alimentar (exemplo: horário para consumir o lanche, regras de higiene, comportamento durante o consumo do lanche escolar). Além disso, atuam como modelo de comportamento e favorecem o compartilhamento de experiências e opiniões relativas à alimentação entre os alunos. (DAVANÇO; TADDEI; GAGLIANONE, 2004, p. 4).

A pesquisadora observou que a maioria das participantes não tem a exata noção do seu trabalho ou de sua função pedagógica na formação do hábito alimentar destas crianças, assim como Souza (2008) registrou em seu estudo. Como foi verificado nas análises do tópico “ações educativas” da presente pesquisa, além dos trabalhos de Alves (2006); Veríssimo e Fonseca (2003) e MARANHÃO (2000), a modificação no conceito da função da creche, bem como das tarefas que deveriam ser vistas como educativas, entre elas a alimentação, é de extrema importância. Pois isto, segundo Alves (2006), poderia implicar em mudanças no modo como as crianças são atendidas, principalmente se os educadores passarem a valorizar e dar mais importância à sua profissão como verdadeiros formadores das crianças que frequentam a creche.

- Você teve alguma disciplina ou fez algum curso, relacionado à nutrição, durante sua formação? Qual?

Apenas as agentes educacionais Caroline e Fernanda que fizeram o curso de Pedagogia, disseram ter obtido algum conhecimento em nutrição durante sua formação. Camila ainda referiu-se ao seu conhecimento em nutrição por meio de sua experiência maternal.

A professora Tatiana afirmou receber informações sobre nutrição durante o magistério e a faculdade de pedagogia. Porém, a professora Vanessa se referiu apenas aos conhecimentos adquiridos em leituras informais sobre alimentação, incentivadas por seus pais.

Davanço; Taddei e Gaglianone (2004) relatam em seu trabalho que o educador deve estimular a formação de hábitos alimentares saudáveis, como primeiro passo para a promoção da saúde das crianças, no ambiente escolar.

Contudo, para que o professor se transforme em agente promotor de hábitos alimentares saudáveis é essencial que possua, além do conhecimento dos preceitos teóricos de dieta equilibrada, uma postura consciente de sua atuação na formação dos hábitos alimentares da criança. (DAVANÇO; TADDEI; GAGLIANONE, 2004, p.7).

Entretanto, a falta de formação na área da nutrição, verificada nas respostas da maioria das participantes, dificulta o trabalho da Educação Nutricional Institucionalizada, pois sem formação prévia específica, as ações destas profissionais ficam baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação que compreende apenas o ato de alimentar as crianças. Isto foi observado por Campos; Füllgraf e Wiggers (2006), bem como nos registros das observações dos tópicos de análise “práticas incentivadoras” e “ações educativas”.

- O que você entende por “alimentação adequada”?

Segundo o Ministério da Saúde uma alimentação saudável e adequada é aquela “planejada com alimentos de todo os tipos, de procedência conhecida, preferencialmente naturais, preparados de forma a preservar o valor nutritivo e os aspectos sensoriais” (BRASIL, 2006, p.92).

Em relação ao conhecimento sobre o que seria uma alimentação adequada, as agentes educacionais se manifestaram dizendo que as refeições precisam ser variadas para conter todos os nutrientes que garantam as necessidades nutricionais para a manutenção da vida e saúde das crianças, embora tenham feito uso do senso comum utilizado pela mídia como “precisa ter arroz e feijão” ou “o prato precisa ser colorido, com variedade de verduras e legumes” ou “nutrientes necessários ao desenvolvimento das crianças pequenas”.

As professoras também se referiram à variedade dos alimentos para balancear uma dieta como por exemplo nas falas “frutas, verduras e legumes” ou “variada e colorida”. Porém, estas não fizeram comentários sobre as necessidades nutricionais das crianças atendidas pela alimentação.

Pôde-se notar nas respostas das participantes um tipo de conhecimento sobre alimentos saudáveis que não podem faltar na dieta das crianças, mas em relação à quantidade ingerida e adequada a cada faixa etária, não foi registrado nenhum comentário. Este conhecimento parece não ter sido adquirido por meio de informações durante os cursos de Pedagogia como foi relatado na questão anterior e sim pelo que a mídia divulga, pois de acordo com o que foi observado no tópico “ações educativas”, estas profissionais não vinculam os conhecimentos às práticas adotadas no cotidiano.

De acordo com Monte e Giugliani, “a segurança alimentar e nutricional implica garantia do direito ao acesso permanente aos alimentos, alimentação adequada em quantidade e qualidade, práticas alimentares saudáveis e respeito às características culturais de cada povo” (MONTE; GIUGLIANI, 2004, p.9). Por isso, segundo o Ministério da Saúde e da Educação, todos os profissionais que atuam no campo da alimentação infantil deveriam ter conhecimento sobre nutrição, porque estes, além de contribuírem para a formação do hábito alimentar das crianças, podem auxiliar os pais na realização de tal tarefa (BRASIL, 2006).

- Qual sua maior dificuldade no momento de alimentar a criança?

A maioria das agentes educacionais relatou que sua maior dificuldade no momento de alimentação das crianças é oferecer os alimentos àquelas que não querem comer. Camila se referiu aos bebês que ficam chorando ao verem a agente educacional alimentar outro bebê, porque também querem comer naquele mesmo momento. A agente educacional Fernanda e a professora Tatiana fizeram um comentário sobre a falta de cooperação e compreensão dos pais, os quais não dão continuidade ao trabalho iniciado no CER. A professora Vanessa também fez referência à dificuldade de alimentar as crianças que rejeitam os alimentos do CER; porém esta se manifestou, dizendo que estas crianças são enjoadas para comer, que o CER não oferece os alimentos que elas gostam e que o cardápio e o local onde são realizadas as refeições, não são adaptados ao clima quente da região.

Verificou-se nas respostas das participantes, bem como nas observações principalmente dos tópicos de análise “quantidade de alimentos” e “práticas incentivadoras”, que a dificuldade mais citada, está em fazer aquelas crianças, que não aceitam os alimentos oferecidos no CER, comerem. Esta situação foi verificada quando as agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil insistiram para que aquela criança nova no CER, a qual não aceitava comer nada, até o momento que ela aceitou um pedaço de maçã ou ainda quando as profissionais ofereciam a refeição àquela criança que não comia quase nenhum dos alimentos oferecidos no CER. Alguns estudos também colocam a recusa da criança a se alimentar dentre as maiores dificuldades relatadas pelas educadoras (BÓGUS et al, 2007; VERÍSSIMO; FONSECA, 2003).

De acordo com Philippi; Cruz e Colucci (2003), todos os profissionais que trabalham com alimentação infantil devem ter o conhecimento sobre as alterações nos padrões

alimentares, específicas para cada faixa etária, como a diminuição de apetite entre as crianças de 2 e 3 anos, em comparação às crianças menores de 1 ano, pois a forma como os alimentos são oferecidos, influencia diretamente nas ações e reações das mesmas diante dos alimentos.

Outra dificuldade relatada pelas participantes está na falta de cooperação dos responsáveis pelas crianças em casa, visando a continuidade do trabalho iniciado no CER. Isto também pode ser notado nas análises do tópico “preferências pessoais”, quando as agentes educacionais reclamaram que as crianças ficavam “impossíveis” nas segundas-feiras, porque os pais atendiam a todas as vontades de seus filhos em casa na tentativa de recompensar sua ausência. O que está de acordo com os relatos de Souza (2008) em sua dissertação de mestrado. Esta autora aponta que dentre as principais dificuldades relatadas pelas educadoras, destacam-se a pouca participação e falta de envolvimento familiar na creche. A relação família-educadora, segundo BÓGUS et al (2007), também é importante para a qualidade do atendimento, pois, além da queixa da pouca participação da família no cumprimento das orientações dadas em relação à alimentação das crianças, verificou em seu estudo que a parceria entre as famílias das crianças atendidas e a equipe docente da creche é um ponto a ser considerado para que haja qualidade no atendimento da instituição de Educação Infantil.

Na presente pesquisa, foi observado também que a agente educacional Camila que trabalha com a menor faixa etária estudada tem dificuldade no momento das refeições, por ter que oferecer a alimentação a uma criança de cada vez, pois enquanto isso as outras crianças que estão sob sua responsabilidade choram, pedindo comida. Isto foi confirmado com as análises das informações registradas no tópico “ritmos individuais” e está de acordo com os resultados de Souza (2008). A autora se refere ao fato de muitas vezes as educadoras terem que trabalhar sozinhas, sem a ajuda de outra profissional.

- Existe algum alimento ou alguma combinação entre alimentos que você acredita fazer mal à saúde da criança? Qual?

Alguns alimentos ou combinações entre eles sofrem preconceito que é nomeado como “tabu alimentar” e definido como “a proibição convencional imposta por tradição ou costume de certos atos, modo de se alimentar, se vestir etc” (BRASIL, 2006, p.80).

Uma pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde mostrou que a população da região Centro-Oeste do Brasil acredita que oferecer ovo a uma criança pequena pode causar efeitos

indesejáveis no funcionamento do corpo e na saúde da criança, bem como oferecer a mistura de leite com manga a uma criança na região Norte. O profissional que trabalha com alimentação infantil deve ter muito cuidado ao acreditar em certos tabus alimentares para não interferir no consumo de alguns alimentos por parte das crianças, pois estes alimentos geralmente são grandes fontes de vitaminas e minerais e muitas vezes pertencem ao hábito alimentar da família. De acordo com o Ministério da Saúde, este cuidado deve ser dobrado, se levarmos em consideração o fato das crianças pequenas estarem em plena formação e desenvolvimento e mesmo porque elas tendem a imitar os adultos ao aprenderem alguma tarefa, como no caso da escolha de alimentos para o consumo (BRASIL, 2002).

Apenas a agente educacional Fernanda demonstrou acreditar em tabu alimentar: pepino e melancia não devem ser oferecidos para crianças, principalmente à noite, por serem alimentos de difícil digestão. Marina e Lillian se manifestaram somente em relação aos alimentos que devem ser oferecidos com moderação por conterem muita química em sua composição como a salsicha. Entre as professoras, Vanessa acredita em tabu alimentar, novamente relacionado ao pepino, mas esta relatou que o legume não pode ser ingerido quando está temperado.

Somente duas, das profissionais entrevistadas disseram acreditar em algum tabu alimentar, mas como foi verificado nas observações do tópico “preferências pessoais”, estas não deixaram que estes tabus interferissem no consumo deste alimento pelas crianças, pois mesmo quando não gostavam de algum alimento ou ainda quando acreditavam que algum alimento oferecido no CER fizesse mal à saúde das crianças, as participantes nunca deixaram de incentivar que elas o consumissem. Percebe-se que o fato ocorrido respeita as orientações do Ministério da Saúde, porque as crianças são influenciadas pelas escolhas alimentares dos adultos que acompanham sua alimentação, optando pelos mesmos alimentos que eles estiverem consumindo (BRASIL, 2002).

Por conseguinte, todo profissional que trabalha com alimentação infantil não deve interferir no consumo de certos alimentos por parte das crianças, já que “os tabus trazem prejuízos às crianças por limitar o uso de alimentos importantes para seu crescimento e desenvolvimento, apesar desses alimentos muitas vezes estarem localmente disponíveis e serem consumidos por outros membros da família” (BRASIL, 2006, p. 80).

- O que você acha que seria possível de ser feito, no dia-a-dia no CER para trabalhar a Educação Nutricional com as crianças?

É importante ressaltar aqui que, ao fazer esta pergunta às agentes educacionais, a pesquisadora teve que explicar o significado da expressão “Educação Nutricional” e mesmo assim algumas repostas ainda ficaram restritas ao ato de alimentar as crianças.

As agentes educacionais Camila e Thaís separaram as crianças em faixa etária para responder a esta questão. Camila disse que é possível trabalhar a Educação Nutricional com as crianças menores pertencentes ao Berçário I por meio de músicas e estímulos na hora da refeição; porém Thaís disse que com estas crianças as atividades são difíceis de serem realizadas, pois nessa faixa etária a atenção dada às crianças é muito grande, devido aos choros, banhos e trocas de fraldas e apenas uma das agentes educacionais se referiu ao ensino sobre o limite na quantidade de alimentos ingeridos para evitar a obesidade infantil.

A professora Tatiana se referiu a palestras com um profissional da área tanto para os educadores, quanto para as crianças e seus pais. Além disso, esta também citou atividades para trabalhar com as crianças, como músicas e histórias sobre os alimentos. A professora Vanessa explicitou algumas atividades já mencionadas pelas agentes educacionais, como fazer uma salada de frutas e um teatro sobre os alimentos, porém fez um comentário sobre a continuidade da realização dessas atividades para que as crianças possam assimilar os conhecimentos adquiridos.

Amorin (2005a) afirma que todos os projetos pedagógicos dos centros infantis devem associar cuidado e educação desde a maneira de pensar e agir.

Isso significa, em outras palavras, que **cuidar** inclui também preocupar-se com a organização do Centro Infantil, de seus horários, de seus espaços e dos materiais. Isto é, que seja um ambiente acolhedor e agradável, seguro e alegre, que possa oferecer experiências ricas e adequadas para as crianças que ali convivem diariamente. O ambiente e os momentos podem ser planejados de modo que oportunizem autonomia nas rotinas, como vestir-se e despir-se, proceder à higiene das mãos e da boca, alimentar-se etc. Cabe ao educador identificar em cada uma dessas ações de cuidados as inúmeras possibilidades educativas. (AMORIN, 2005 a, p.12. grifo da autora).

As ações educativas, segundo Didonet (2003), devem ser realizadas por meio de atividades que levam em consideração os conhecimentos pertencentes à vida real como conteúdos educativos dentro do projeto político-pedagógico, o que faz com que as crianças os aprendam e os interiorizem, ajudando na construção de sua independência no momento da

refeição. De acordo com as concepções teóricas do estudo de Davanço; Taddei e Gaglianone (2004), pode-se afirmar que as habilidades cognitivas para escolhas alimentares são construídas por meio da exploração da realidade.

As participantes do presente trabalho citaram algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o cotidiano do CER: cantar músicas ou contar histórias sobre os alimentos, fazer uma salada de frutas ou ainda um teatro com fantoches sobre os alimentos. Segundo, Amorin (2005a), estas envolvem as crianças, mostrando a realidade e trabalham os conteúdos no lúdico. Entretanto, durante as análises das observações da rotina, bem como do tópico “ações educativas”, verificou-se que estas atividades não são desenvolvidas no cotidiano do CER em estudo.

No trabalho de Souza (2008), as educadoras relataram muitas dificuldades para a realização destas atividades. As agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, participantes do presente estudo, também demonstraram algumas dificuldades relacionadas a pouca participação e ao envolvimento familiar na creche, manifestadas durante as observações do tópico de análise “preferências pessoais”. A sobrecarga de trabalho relatada pelas agentes educacionais nas questões abertas e o controle do comportamento das crianças em turmas grandes, sem a ajuda de outra educadora, como foi verificado durante as observações das características da alimentação das crianças, apresentaram-se para as participantes como situações problemáticas.

A falta de incentivo e estímulos por parte da instituição, manifestados pelas participantes ao reclamarem de seu salário e de suas condições de trabalho durante a permanência da pesquisadora no CER, configuraram-se também como fatores que atrapalham o desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças.

Dentre as dificuldades evidenciadas no trabalho de Souza (2008), identificaram-se ainda fortes indícios de que há a necessidade de rever as condições de trabalho das profissionais na área da Educação Infantil, desde os recursos até o incentivo da instituição para a realização das atividades pedagógicas. Estas profissionais necessitam estar em condições físicas e psicológicas adequadas para que a qualidade do Ensino Infantil não seja prejudicada.

O confronto dessas orientações teóricas reflete-se no cotidiano das escolas (...). A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentido mais freqüente entre os educadores, que corroídos pelo “cansaço pedagógico” e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo. (RESENDE, 2007, p.63).

Vale ressaltar que os professores estão entre os profissionais que sofrem as conseqüências do estresse durante o cotidiano de seu trabalho. GEVING (2007) mostrou em seu trabalho que alguns comportamentos dos alunos estão associados ao aumento do nível de estresse em seus professores, trazendo graves conseqüências para sua vida profissional e pessoal.

4.3.2 Entrevista com questões fechadas

As questões fechadas abordadas no roteiro de entrevista foram elaboradas pela pesquisadora, baseadas nos referenciais anteriormente citados: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), Guia alimentar para crianças menores de 2 anos (BRASIL, 2006) e Pirâmide alimentar brasileira para crianças de 2 a 3 anos (PHILIPPI; CRUZ; COLUCCI, 2003), além do Manual de procedimentos do próprio CER. Estas compreendem assuntos relacionados à alimentação infantil, desde requerimentos nutricionais a orientações e recomendações que promovam uma dieta saudável, garantindo o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Vale ressaltar aqui, a preocupação da pesquisadora em descrever alguns termos técnicos da área da Nutrição, para que os profissionais de outras áreas, principalmente da Educação, possam ler o respectivo trabalho e se sentir familiarizado com o assunto abordado. Assim, o presente estudo pode ter um aproveitamento multidisciplinar.

No quadro a seguir, encontram-se os resultados das participantes da pesquisa, em relação às respostas das questões contidas no roteiro de entrevista. A descrição de cada questão, com suas respectivas alternativas, encontram-se no anexo C.

TEMÁTICA	Camila	Caroline	Fernanda	Lillian	Marina	Thaís	Tatiana	Vanessa
1. Leite materno	*	*		*		*		*
2. Alimentação complementar	*	*			*		*	
3. Horários das refeições	*	*					*	
4. Consistência das papas			*	*				*
5. Quantidade consumida	*	*			*			
6. Alimentação variada	*	*		*				
7. Consumo de alimentos saudáveis	*	*	*	*	*	*	*	*
8. Consumo de alimentos industrializados	*	*	*	*	*	*	*	*
9. Preparo e oferta da alimentação	*	*	*	*	*	*	*	*
10. Alimentação da criança doente	*	*		*	*	*		*
11. Recusa de um alimento novo	*	*	*	*	*	*	*	*
12. Necessidades energéticas diárias	*	*	*	*	*	*	*	*
TOTAL DE ACERTOS	11	11	6	9	8	7	7	8

Quadro 3. Número de acertos às questões do roteiro de entrevista II de todos participantes da pesquisa.

Nota: A presença do asterisco (*) representa os acertos das participantes em cada resposta e a ausência do mesmo significa que a participante não obteve êxito na questão.

Muitas crianças entram na creche, ainda na idade em que estão sendo amamentadas com o leite materno. Por isso, é essencial que as agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil tenham conhecimento sobre qual deve ser a duração do aleitamento materno, bem como quando e como deve ser iniciada alimentação complementar a este. As primeiras questões do roteiro de entrevista se referem a este assunto.

De acordo com o Ministério da Saúde, o leite materno é uma grande fonte de nutrientes como gordura, vitamina A, cálcio e riboflavina¹³, além da presença dos fatores de proteção contra infecção, mesmo após o primeiro ano de vida da criança (BRASIL, 2006). Porém, segundo Cruz (2005), após seis meses, deve-se complementar a alimentação dos bebês com a introdução gradual de alimentos sólidos, pois a partir desta idade, a oferta de somente leite materno não mais atende suas necessidades nutricionais. Para isso é preciso ter muita

¹³ Vitamina B2, do complexo B, essencial ao metabolismo de carboidrato, lipídeos e proteínas, além de também apoiar a proteção antioxidante (INSTITUTE OF MEDICINE, 1998).

cautela na introdução da alimentação complementar ao leite materno - papa -, em relação à qualidade nutricional e quantidade para garantir um ótimo crescimento e desenvolvimento das crianças, ao invés de interromper a amamentação (BRASIL, 2006).

Birch (1998) relata em seu trabalho que a criança está desenvolvendo sua capacidade de auto-controle sobre a ingestão dos alimentos, segundo suas necessidades. Elas têm a capacidade para saber quando estão com fome ou satisfeitas; apenas precisam ser estimuladas a se auto-regularem, pois assim poderão distinguir e interpretar melhor suas sensações. Outro fator importante, segundo o Ministério da Saúde, é respeitar a pequena capacidade gástrica da criança; portanto, para alcançar a necessidade energética diária deverão ser oferecidas pequenas refeições várias vezes ao dia e quanto mais grossas e consistentes, maior a quantidade de energia consumida. Além disso, os pequenos pedaços e a consistência mais espessa das papas estimulam a criança nas funções de movimentos de mastigação - língua, trituração - e desenvolve a musculatura facial, tornando a criança apta a aceitar com mais facilidade a comida da família. Mas é importante lembrar que, nesta fase, a criança ainda estranha os alimentos novos a ela oferecidos e estes precisam ser apresentados aos poucos, com muita paciência por parte de quem alimenta a criança (BRASIL, 2006).

No presente trabalho verificou-se que as questões mais específicas à alimentação das crianças entre 0 a 3 anos que abordam os assuntos descritos anteriormente, como duração da amamentação exclusiva e introdução de outros alimentos, consistência, horários e quantidade da alimentação complementar, foram as que as participantes obtiveram menos êxito. Estas características parecem não pertencer aos conhecimentos dessas profissionais. Durante a análise do tópico “quantidade de alimentos” e nos resultados da quinta questão, pode-se notar que as participantes não tinham noção exata da quantidade que cada criança deveria ingerir, bem como dos fatores que influenciam a necessidade de cada criança.

Isto mostra novamente que o conhecimento sobre Nutrição Infantil das agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil não está fundamentado com estudos científicos e sim vinculado ao que a mídia divulga, mostrando a necessidade de um programa de capacitação em relação à Educação Nutricional, para que estes profissionais possam atender às necessidades das crianças e transmitir informações sobre conceitos nutricionais, visando a mudança de concepção e atitude.

Segundo Philippi; Cruz e Colucci (2003), as práticas alimentares são adquiridas durante toda a vida, destacando-se os primeiros anos como um período muito importante para

o estabelecimento de hábitos alimentares que promovam a saúde do indivíduo. O consumo desses alimentos na infância pode garantir a formação de um hábito saudável na vida adulta desta criança, evitando doenças como obesidade, hipertensão, diabetes e hiperdislipidemias. Por isso, os ingredientes da dieta devem ser bastante variados para evitar monotonia no sabor e fazer com que ela seja mais balanceada nutricionalmente. Assim, a oferta de diferentes alimentos durante as refeições como frutas e papas salgadas vai garantir o suprimento de todos os nutrientes necessários ao crescimento e desenvolvimento normais (BRASIL, 2006).

Entretanto, Aquino e Philippi (2002) relatam na pesquisa deles que o consumo dos alimentos industrializados como chocolates, balas, biscoitos recheados, salgadinhos e refrigerantes que são muito calóricos e possuem poucos nutrientes como vitaminas, minerais e fibras, encontra-se muito elevado entre a população brasileira, principalmente entre as crianças. Isto vem ocasionando um aumento de doenças como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, certos tipos de câncer e outras enfermidades crônicas nessa população. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, o desenvolvimento dessas está associado a dietas com essas características (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2003).

Nos resultados das questões que abordavam o assunto sobre práticas alimentares saudáveis como alimentação variada, consumo de alimentos saudáveis e industrializados, foram encontrados os maiores números de acertos. Acredita-se que isso tenha ocorrido, porque estas informações encontram-se mais divulgadas pela publicidade e mídia. Assim como nas repostas à questão aberta sobre alimentação adequada, quando as participantes responderam a questão fazendo uso de senso comum encontrado na mídia.

Entretanto, a pesquisa mostra que as participantes não vinculavam o conhecimento com as práticas adotadas no cotidiano. Estas se preocupavam apenas em fazer com que as crianças comessem um pouco de cada alimento oferecido no cardápio, sem fazer distinção entre as mesmo, como foi verificado no tópico de análise “quantidade de alimentos” e não transmitiam informações sobre nutrição e alimentação, o que foi registrado nos tópicos de análise “práticas incentivadoras” e “ações educativas”. Para Boog et al (2003), as mensagens transmitidas pela publicidade e mídia informam a população sobre alimentação saudável, mas ainda não há a conscientização para a mudança dos hábitos alimentares por parte desta. É necessário um trabalho educativo e contínuo para esse fim, pois a mudança de hábitos envolve outros fatores como social, cultural e psicológico (MARINHO; HAMANN; LIMA, 2007).

Segundo Cruz (2005) há outro aspecto importante na alimentação das crianças que merece atenção. Os cuidados de higiene devem ser tomados no trato direto com a criança e com sua alimentação para diminuir a possibilidade de doenças diarréicas, porque, estas podem ter conseqüências sérias, chegando a provocar a mortalidade infantil. Aqui, mostra-se a relevância do conhecimento sobre a higiene por parte de quem trabalha com alimentação infantil. De acordo com o Ministério da Saúde, algumas das práticas de higiene para os alimentos complementares inclui cuidados com água utilizada nas preparações, higiene pessoal, utensílios utilizados para o preparo e administração dos alimentos, além dos métodos de preparação e estocagem dos alimentos (BRASIL, 2006).

Todas as participantes tiveram êxito na questão, referente aos cuidados com a higiene. Entretanto, algumas comentaram com a pesquisadora que acharam exagerada a afirmação de que a diarréia poderia causar até a morte de crianças. Durante as observações das características do momento da alimentação, pôde-se notar que as participantes se preocupavam com a higiene das crianças, fazendo-as lavar as mãos antes de se sentarem à mesa para realizarem as refeições. No tópico de análise “ações educativas” também foi verificado que as participantes ensinavam às crianças a necessidade de lavar as mãos antes de comer e isso parece ter sido apropriado pelas crianças, pois fazia parte da rotina das mesmas, sair da sala e ir direto ao banheiro, antes de se sentarem à mesa.

Outra questão que levantou alguma dúvida entre as participantes foi sobre a alimentação da criança doente. Segundo o Ministério da Saúde, o estado patológico do organismo humano, incluindo o estado febril, torna o gasto metabólico mais elevado devido às alterações fisiológicas para combater a infecção. Por isso, quando a criança está doente precisa comer mais para manter o equilíbrio entre ingestão e gastos calóricos, a fim de não perder peso e recuperar-se mais rápido (BRASIL, 2006). A maioria das agentes educacionais e professoras manifestou dúvida em relação ao aumento do gasto energético do organismo no estado patológico. Mas, ao se depararem com as alternativas, concluíram que estava correta a que se referia ao que foi relatado acima. Nota-se aqui, portanto, a necessidade de uma maior instrução das participantes em relação aos conhecimentos sobre Nutrição, para que estas possam exercer sua função de alimentar as crianças corretamente, bem como de conscientizá-las da importância da alimentação equilibrada por meio da Educação Nutricional, visando a formação de um hábito alimentar mais saudável.

As questões relacionadas à recusa de um alimento novo e às necessidades energéticas diárias também foram acertadas por todas as participantes. Nas observações do tópico de análise “práticas incentivadoras” foi verificado que as participantes insistiam novamente para que a criança aceitasse algum alimento que havia recusado anteriormente, entretanto, na prática, essa insistência ocorria uma vez ou outra e não como o Ministério da Saúde as recomenda, cerca de 8 a 10 vezes (BRASIL, 2002).

Já em relação à questão sobre os alimentos que deveriam ser introduzidos na dieta de uma criança para conseguir alcançar as necessidades energéticas diárias, pode-se dizer que as participantes a acertaram porque o assunto sobre alimentação saudável parece estar presente entre seus conhecimentos, embora elas não tenham manifestado intimidade com os fatores que influenciam na quantidade de alimentos a ser ingerida.

Philippi; Cruz e Colucci (2003) recomendam fazer a introdução de novos alimentos e preparações de forma gradual, respeitando-se os interesses da criança, auxiliando no aprendizado do consumo de uma dieta equilibrada e incentivando-as sempre a experimentar os alimentos, pois assim a criança poderá se acostumar ao sabor novo, que se aprovado, haverá uma grande chance dela incluí-lo em seu hábito alimentar.

Conforme o Ministério da Saúde afirma, muitas vezes a quantidade de alimentos ingerida pelas crianças não é suficiente para atingir suas necessidades energéticas. Por isso a introdução de gorduras mono¹⁴ e poliinsaturadas¹⁵ nas papas, torna-se um suplemento energético adequado, pois além de garantir o aporte calórico, fornecem nutrientes como ácidos graxos ômega 3¹⁶ e ômega 6¹⁷, os quais ajudam a combater a hipercolesterolemia, além de serem fatores de proteção à oxidação dos radicais livres – alimentos antioxidantes (BRASIL, 2002).

Pôde-se concluir que em relação aos conhecimentos sobre a alimentação de crianças de 0 a 3 anos, entre as participantes, os maiores números de acertos foram encontrados entre as agentes educacionais e não entre as professoras de Ensino Infantil como era esperado, demonstrando que a formação dessas profissionais não influenciou nos resultados deste

¹⁴ Gorduras monoinsaturadas: podem ser produzidas pelo nosso organismo, mas óleos de canola, oliva e girassol são grandes fontes.

¹⁵ Gorduras poliinsaturadas: abrangem os ácidos graxos ômega 3 e ômega 6, os quais não podem ser produzidos pelo nosso organismo e por isso são essenciais à dieta.

¹⁶ Ácido graxo Ômega 3: as fontes alimentares são óleos de soja, oliva, linhaça, germe de trigo e peixes de água salgada e fria.

¹⁷ Ácido graxo Ômega 6: as fontes alimentares são óleos de açafrão, algodão, milho e soja.

Fonte: INSTITUTE OF MEDICINE, (2005).

roteiro de entrevista. Porém, as participantes que relataram terem obtido algum conhecimento sobre nutrição durante sua formação – Caroline, Fernanda, Tatiana e Vanessa - também não foram as que alcançaram os melhores resultados nestas questões, pois apenas a agente educacional Caroline está entre as participantes que acertaram um maior número das questões fechadas.

Isto pode comprovar que os conhecimentos adquiridos não estão sendo suficientes para o processo de capacitação desses profissionais na área da Educação Nutricional. No estudo de Davanço; Taddei e Gaglianone (2004) foi observado que professores expostos a um programa de Educação Nutricional, além de adquirirem mais conhecimento em relação à nutrição, tornaram-se mais conscientes do seu papel na formação de hábitos alimentares no ambiente escolar.

Acredita-se que no presente trabalho as agentes educacionais obtiveram os maiores números de acertos nas questões, por terem mais intimidade com os momentos das refeições. Durante a observação da rotina e das características da alimentação das crianças, onde estão descritas quais são as profissionais que acompanham cada refeição, verificou-se que as agentes educacionais convivem diariamente com as crianças e passam a maior parte do tempo com elas, por isso possuem mais experiência nos momentos das refeições. Já as professoras são menos ativas nesta tarefa, pois acompanham as crianças apenas durante um período. Assim como também foi verificado nas observações do tópico de análise “percepções das responsáveis sobre as crianças”, onde as agentes educacionais demonstraram ter uma grande afinidade, interpretando e distinguindo as manifestações, desejos e alteração nos padrão alimentar das crianças. Ainda no tópico “práticas incentivadoras”, no qual se pôde notar o maior envolvimento dessas profissionais, comparando as práticas adotadas por estas com as adotadas pelas professoras.

5. CONCLUSÕES

O presente estudo pôde concluir que a maioria das participantes possui um bom grau de instrução, segundo a sua formação, já que apenas uma concluiu o Ensino Fundamental; as demais concluíram o Ensino Médio e cinco o Ensino Superior. Todas manifestaram afinidade com as crianças ou identificação pelo ato de ensinar. Entretanto, apenas duas agentes educacionais e uma das professoras de Ensino Infantil relataram terem obtido algum conhecimento sobre Nutrição durante sua formação.

As participantes, em geral, são detentoras de um tipo de conhecimento sobre Nutrição Infantil, independentemente de sua formação, pois os maiores números de acertos nas questões fechadas foram encontrados entre as agentes educacionais, as quais não têm Ensino Superior e apenas uma possui a graduação em Pedagogia. As participantes que relataram ter obtido conhecimento sobre Nutrição durante sua formação, também não foram as que mais acertaram as questões fechadas, nem as que responderam as questões abertas com maior desenvoltura.

Os anos de experiência parecem também não influenciar na quantidade de acertos, pois as profissionais com mais anos de experiência não foram as que obtiveram os melhores resultados. Entretanto, a faixa etária em que as participantes já trabalharam parece interferir nos resultados, visto que os maiores números de acertos encontram-se entre as agentes educacionais que trabalharam exclusivamente com a faixa etária pesquisada. Estas, além de trabalharem com crianças de 0 a 3 anos, possuem maior intimidade nos momentos das refeições, pois acompanham diariamente todas as refeições que as crianças realizam durante o tempo de permanência no CER. Já as professoras de Ensino Infantil acompanham-nas somente por um período, como foi registrado durante a observação da rotina e das características gerais em relação à alimentação das crianças.

Também não houve notável diferença no resultado das respostas relacionadas às questões abertas do roteiro de entrevista, entre as profissionais que relataram terem obtido algum conhecimento em Nutrição e as que não obtiveram. Porém, as professoras tiveram melhores argumentos e desenvolvimento nos comentários sobre os projetos que poderiam ser realizados no CER, para se trabalhar a Educação Nutricional com as crianças, comparadas às respostas das agentes educacionais.

No decorrer das entrevistas, alguns saberes foram explicitados, os quais muitas vezes não foram aplicados no cotidiano por falta de incentivo e condições de trabalho por parte da instituição e descontentamento das participantes. Os saberes experienciais que para Tardif (2002) os professores desenvolvem durante o cotidiano de seu trabalho e na prática de sua profissão, parecem ter sido os mais relevantes entre elas, porque as agentes educacionais que trabalharam especificamente com a faixa etária estudada demonstraram um maior conhecimento em relação à alimentação das crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com Tardif e Lessard (2000), a escolha pela carreira e a satisfação com o trabalho interferem diretamente nas práticas do cotidiano profissional. Na presente pesquisa, a relação da escolha pela carreira e a afinidade com as crianças e com o Ensino parece influenciar nas práticas adotadas por estas profissionais, durante o cotidiano, segundo as observações do tópico de análise “percepções das responsáveis sobre as crianças”. A afinidade com crianças parece estar relacionada com a atenção que estas profissionais têm às manifestações, desejos e alterações no padrão alimentar das crianças. Porém, a insatisfação com a sobrecarga de trabalho e salário parecem desanimá-las no dia-a-dia, deixando as atividades pedagógicas possíveis de serem realizadas no CER, em segundo plano.

Em relação às práticas alimentares adotadas, pode-se perceber que o incentivo, tanto pelas agentes educacionais quanto pelas professoras de Ensino Infantil, resumia-se mais ao consumo de alimentos pelas crianças em relação à quantidade e variedade dos mesmos. As, as ações educativas eram realizadas somente por algumas das participantes em alguns dias da semana e limitavam-se a canções sobre nutrição, a comentários sobre o que são alguns alimentos do cardápio, a hábitos de higiene e comportamentos à mesa. Há uma grande preocupação em garantir uma boa alimentação para as crianças, mas o momento das refeições quase nunca é visto como possibilidade de intervenção educativa nutricional.

Isto confirma o que muitos autores (AMORIM, 2005a; DIDONET, 2003; HADDAD, 2003) vêm relatando sobre a dissociação entre o cuidar e o educar por parte dos profissionais que trabalham na área da Educação Infantil. Holland, desde a década de 90, sugeriu em seu trabalho que os profissionais que trabalham com Educação Infantil deveriam ser capacitados para exercer a função pedagógica de educação nos horários das refeições e que todos os funcionários deveriam ser conscientes de seu papel de educador especialmente nos horários das refeições. Para isso, a autora também defende a idéia que a Educação Nutricional deve estar presente no projeto político-pedagógico da escola (HOLLAND, 1999).

O presente trabalho verificou que as atividades adotadas no cotidiano pelas agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, não seguiram a proposta presente no projeto político-pedagógico da instituição verificada, em relação à alimentação. Este afirma que as atividades de rotina, incluindo a alimentação, deveriam ser encaradas como um momento educativo, além de serem organizadas pelos próprios educadores.

Para Veiga (2007, p.12-13), o projeto político-pedagógico da escola deve ser “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. O projeto político-pedagógico da própria instituição tem como objetivo a formação global e plena do educando, garantindo deste modo um desenvolvimento integral da criança. O Manual de Procedimentos vem complementá-lo, descrevendo o momento da alimentação como uma tarefa educativa, entretanto não há a presença de nenhum programa de Educação Nutricional com o planejamento de ações educativas e formadoras de uma consciência sobre a importância da alimentação saudável na vida dessas crianças.

Mostra-se, portanto, a necessidade de se construir coletivamente um programa de Educação Nutricional, envolvendo a participação de todos os funcionários e dos pais das crianças para educar seus próprios hábitos alimentares em casa. Desse modo, poderão seguir as orientações alimentares dos profissionais que trabalham no CER, possibilitando o desenvolvimento do *habitus* alimentar das crianças no meio familiar (BOURDIEU, 2004). O programa de Educação Nutricional deve ainda estar inserido no projeto político-pedagógico de cada instituição de Educação Infantil, para que o momento da refeição deixe de ser apenas uma tarefa de atendimento às necessidades nutricionais dessas crianças, conscientizando todos os funcionários de sua função educativa nos momentos das refeições.

Contudo, a pesquisa pôde concluir que as participantes têm um tipo de conhecimento sobre Nutrição Infantil que não é fundamentado em trabalhos científicos e sim vinculado ao que a mídia divulga. Estas profissionais se preocupam com a alimentação das crianças, insistindo para que elas sempre comam um pouco de cada alimento oferecido no cardápio do CER. Entretanto, entre as atividades voltadas para a Educação Nutricional Institucionalizada não foi desenvolvido quase nenhum trabalho, prejudicando a formação do *habitus* alimentar. Provavelmente a precariedade de trabalho envolvendo a Educação Nutricional configurou-se por causa da falta de conhecimento na área, das condições de trabalho e da ausência de incentivos por parte das autoridades educacionais (BOURDIEU, 2004).

Todos os fatos expostos e analisados nesta pesquisa contribuem para a conscientização sobre a necessidade de se melhorar o perfil nutricional das crianças brasileiras, mesmo que os resultados esperados não possam ser vistos a curto prazo, pois a promoção e incorporação de hábitos alimentares mais saudáveis exigem um determinado tempo para que seus objetivos sejam alcançados. Essas sugestões estão embasadas nas opiniões das próprias agentes educacionais e professoras de Ensino Infantil, manifestadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e nos conhecimentos teóricos adquiridos pela pesquisadora, durante a coleta de dados. Sugere-se, assim, que:

- a Educação Nutricional Institucionalizada esteja presente nas ações das profissionais e das instituições de Educação Infantil, por meio de um Projeto de Educação Nutricional inserido no Projeto Político Pedagógico das mesmas;

- os espaços e o tempo das creches sejam readequados para a realização das refeições, além de encarar esse momento como educativo, levando-se em consideração a realidade do atendimento, a quantidade de crianças atendidas e as especificidades do público infantil;

- os cursos de formação inicial e os de formação continuada levem em conta a alimentação da criança, não só como uma tarefa a ser cumprida, mas como um momento educativo, para transferirem conhecimentos sobre nutrição e alimentação às crianças;

- os profissionais, que trabalham com crianças entre 0 a 3 anos, sejam qualificados em relação aos conhecimentos sobre nutrição infantil, para que possam atender as verdadeiras necessidades dessas crianças, além de contribuírem para a formação de um hábito alimentar saudável das mesmas;

- as pesquisas relacionadas à Educação Nutricional Institucionalizada sejam feitas para verificar como esta vem sendo concebida, avaliada e promovida, na faixa etária de 0 a 3 anos e em outros contextos de creche;

- as Universidades contribuam com mais projetos de pesquisa e de extensão para que conceitos nutricionais, relevantes à faixa etária de 0 a 3 anos, estejam presentes dentro da Educação Infantil e que a qualidade no atendimento em creche seja valorizado não apenas como um direito da criança, mas como um direito humano e universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R.C.P. **Percepção de educadores e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creches**. 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMORIN, E. Educar versus cuidar. In: UNESCO (Brasil). **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília, DF, 2005a. p. 11-16. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, v.4).

AMORIN, E. Entrando em um mundo novo. In: UNESCO (Brasil). **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília, DF, 2005b. p. 17-22. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, v.4).

AMORIN, E.; LOPES, M.H. **Pedagogia de projetos e a mediação do educador**. In: UNESCO (Brasil). **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília, DF, 2005. p. 61-74. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, v.4).

AMORIM, K.S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.109, p.115-144, mar. 2000

ANDRADE, D.E.G. **Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de escolas públicas e privadas do ensino fundamental da cidade de Franca-SP e alguns fatores de risco associados**. 2006. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber, 2005. 68 p. (Série pesquisa, v.13).

ANGELIS, R.C. **A fome oculta**. São Paulo: Atheneu; 1999. 260 p.

AQUINO, R.C.; PHILIPPI, S.T. Consumo infantil de alimentos industrializados e renda familiar na cidade de São Paulo. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.6, p. 655-660, dez. 2002.

ARARAQUARA (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica 2007**. Araraquara, SP, 2007. 25p.

BARBOSA, R.M.S., et al. Consumo alimentar de crianças com base na pirâmide alimentar brasileira infantil. **Rev. Nutrição**, Campinas, v. 18, n.5, p. 633-641, set./out. 2005.

BARBOSA, R.M.S.; SALLES-COSTA, R.; SOARES, E.B. Guias alimentares para crianças: aspectos históricos e evolução. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 19, n.2, p.255-263, mar./abr. 2006.

BATISTA FILHO, M.; RISSIN, A. Transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, p. 181-191, 2003. Suplemento.

BIRCH, L.L. The Effects of Childhood Diet on Adult Health and Disease: Psychological influences on the childhood diet. **J. Nutr.**, Bethesda, v.128, n.2, p. 407-410, feb.1998.

BIRCH, L.L.; ZIMMERMAN, S.I.; HIND, H. The Influence of Social-Affective Context on the Formation of Children's Food Preferences. **Child. Dev.**, v.51, n.3, p.856-861, sept.1980.

BÓGUS, C.M. et al. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 20, p. 499-514, set./out. 2007.

BOOG, M.C.F. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, p. 139-147, 1999. Suplemento.

BOOG, M.C.F, et al. Utilização de vídeo como estratégia de educação nutricional em adolescentes: “comer ... o fruto ou o produto?”. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 281-293, jul./set. 2003.

BOTTARO, S.M.; GIUGLIANI, E.R.J. Estudo exploratório sobre aleitamento materno entre escolares de quinta série do Ensino Fundamental. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.7. p.1599-1608, jul. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 5.ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 224p.

BOWMAN, et al. Effects of fast food consumption on energy intake and diet quality among children in National Household Survey. **Pediatrics**, Illinois, v. 113, p. 112-118, jan. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1980. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=alimentacao_escolar.html>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Parecer nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 mar. 1999a. Seção I, p.8.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Resolução nº 01/99, de 07 de abril de 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 abr. 1999b. Seção I, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Disponível em: <<http://200.214.130.94/nutricao/>>. Acesso em: 15 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PNDS 2006**: Pesquisa nacional de demografia e saúde da criança e da mulher. Brasília, DF, 2008. 308 p. (Relatório).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para crianças menores de dois anos**. Brasília, DF, 2006. 152 p.(Série A. normas e manuais técnicos).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de alimentação e nutrição**. 2.ed. Brasília, DF, 2003. 48 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dez passos para uma alimentação saudável**: guia alimentar para crianças menores de dois anos. Brasília, DF, 2002. 50 p.

BRASIL. Ministério da Saúde/Educação. Portaria Interministerial nº 1010, de 8 de maio de 2006, Brasília, DF, 2006. 2 p.

BUENO, M.B. et al. Prevalência e fatores associados à anemia entre crianças atendidas em creches públicas de São Paulo. **Rev Bras Epidemiol**, São Paulo, v.9, n.4, p.462-70, 2006.

BUSSMANN, A.C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Papirus: Campinas, SP. 2007. 23 ed. p. 37-52.

CAMPOS, M.M.; FÜLGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CRUZ, H. Saúde da criança. In: **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília, DF, 2005. p.31-50. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, v.4).

DAVANÇO, G.M.; TADDEI, J.A.AC.; GAGLIANONE, C.P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 17, n.2, p.177-184, abr./jun. 2004.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Rev. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano I, n.1, abril/julho 2003, p.6-9.

FALKEMBACH, E.M.F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Papirus: Campinas, SP. 2007. 23 ed. p.131-141.

FERREIRA, V.A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n.7, p. 1674-1681, jul. 2007.

GEVING, A.M. Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. **Teach. Teach. Educ.**, Oxford, v. 23, p. 624-640, 2007.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. **Rev. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano I, n. 1 abril/ julho, 2003, p. 16-19.

HOLLAND, C. V. **A creche e seu papel na formação de práticas alimentares**. 1999. 73f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana Aplicada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de orçamentos familiares, 2002-2003: antropometria e análise do estado nutricional de crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, DF, 2006. 140p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF, 2003. 53p.

INSTITUTE OF MEDICINE (US) Panel on macronutrients. **Dietary references intake for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein and amino acids (macronutrients): a report of the panel on macronutrients subcommittees on upper reference level of nutrients and interpretation and uses of dietary reference intakes**. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. 1359 p. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/10490.html>>. Acesso em: 30 out. 2007.

INSTITUTE OF MEDICINE (US) Panel on macronutrients. **Dietary Reference Intakes for Thiamin, Riboflavin, Niacin, Vitamin B6, Folate, Vitamin B12, Pantothenic Acid, Biotin, and Choline:** a report of the panel on macronutrients subcommittees on upper reference level of nutrients and interpretation and uses of dietary reference intakes, and the standing committee on the scientific evaluation of dietary reference intakes. Washington, DC: The National Academies Press, 1998. 592 p. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6015.html>>. Acesso em: 30 out. 2007.

LEVY-COSTA, R.B. et al. Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003). **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.39, n. 4, p. 530-540, ago. 2005.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O processo saúde – doença e os cuidados com a saúde na perspectiva dos educadores infantis. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1143-1148, dez. 2000.

MARINHO, M.C.S.; HAMANN, E.M.; LIMA, A.C.C.S. Práticas e mudanças no comportamento alimentar na população de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **Rev. Bras. Saúde Materno Infantil**, Recife, v.7, n.3, p. 251-261, jul./set. 2007.

MENEZES, R.C.E.; OSÓRIO, M.M. Consumo energético-protéico e estado nutricional de crianças menores de cinco anos, no estado de Pernambuco, Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 20, n. 4, p.337-347, jul./ago.2007.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000. 269p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992. 92p.

MONTE, C.M.G.; GIUGLIANI, E.R.G. Recomendações para alimentação complementar da criança em aleitamento materno. **J. Pediatr.** Rio de Janeiro, v.80, p. 131-141, 2004. Suplemento.

MONTEIRO, C.A. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.48 n. 17, p. 7-20, jun. 2003.

NEVES, C.M.C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.95-129.

OLIVEIRA, S.P.; THÉBAUD-MONY, A. Estudo do consumo alimentar: em busca de uma abordagem multidisciplinar. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.31, n. 2, p. 201-208, abr,1997.

PEÑA, M.; MOLINA, V. **Guías alimentarias y promoción de la salud en América Latina**. Washington, DC: Panamá, 1998. 31p.

PHILIPPI, S.T.; CRUZ, A.T.R.; COLUCCI, A.C.A. Pirâmide alimentar para de 2 a 3 anos. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.16, n.1, p. 5-19, jan./mar. 2003.

PROCTER, K.L, et al. Measuring the school impact on child obesity. **Soc. Sci. Med**, Leeds, v.67, p.341–349, apr. 2008.

RAMALHO, R.A.; SAUNDERS, C. O papel da educação nutricional no combate às carências nutricionais. **Rev. Nutr.**, Campinas, v 13, n.1, p. 11-16, jan./abr. 2000.

RESENDE, L.M.G. Paradigma – Relações de poder – Projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.53-94.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A necessária associação entre o educar e cuidar. **Rev. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano I, n.1, abr/jul. 2003. p.10-12.

SANTIAGO, A.R. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.157-178.

SANTIAGO, A.R.F.; ZASSO, S.M.B. Projeto político-pedagógico: a experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 23 ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.179-192.

SEABRA. K.C.; MOURA, M.L.S. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicol. Estudo**, Maringá, v. 10, n.1, p.77-86, jan./abr. 2005.

SIGAUD, C.H.S.; VERÍSSIMO, M. Ó. R. O recém-nascido e o lactente. In: SIGAUD, C. et al. (Org). **Enfermagem pediátrica: o cuidado de enfermagem à criança e ao adolescente**. São Paulo: E.P.U, 1996. p.15-39.

SKINNER, J. et al. Toddler's food preferences: concordance with family members' preferences. **J. Nutr. Educ**, Hamilton, v.30, n.1, p.17-22, jan./feb. 1998.

SOUZA, N.N. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

STRENZEL, G.R. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/progr24.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines**. Apud: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.112- 149.

TIBBS, T.M.A, et al. The relationship between parental modeling eating patterns, and dietary intake among African-American parents. **J. Am. Dietetic Assoc.** v.101, n.5, p.535-541, may 2001.

TRICHES, R.M.; GIUGLIANI, E.R.J. Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 541-547, mar. 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995. 175p.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELOS, C.R.F. et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.16, n. 2, p .513-522, 2003.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Papirus: Campinas, SP. 2007. 23 ed. p. 11-35.

VERÍSSIMO, M.Ó.R.; FONSECA, R.M.G.S. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Rev. Latino-Amer.Enferm.**, Ribeirão Preto, v.11, n.1, p.13-18, jan./fev. 2003.

VERÍSSIMO, M.Ó.R.; SIGAUD, C.H.S. O ser criança. In: SIGAUD,C., et al (Org). **Enfermagem pediátrica**: o cuidado de Enfermagem à criança e ao adolescente. São Paulo: E.P.U., 1996a. p. 11-14.

VERÍSSIMO, M.Ó.R.; SIGAUD, C.H.S. O toddler. In: SIGAUD,C., et al (Org). **Enfermagem pediátrica**: o cuidado de Enfermagem à criança e ao adolescente. São Paulo: E.P.U., 1996b. p.41-69.

VITOLLO, M.R., et al. Impactos da implementação dos dez passos da alimentação saudável para crianças: ensaio de campo randomizado. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.21, n.5, p. 107-111, set./out. 2005.

ZABALDA, M. A. Cuidado versus educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Rev. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano I, n.1, abr/jul.2003, p. 13-15.

WALZEM, R. L.; MURANO, P. Societal aspects in the dietary management of childhood Hyperlipidemia. **J. Clin. Lipidol.**, v.2, p. 156–161, apr. 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Comunicado de Imprensa conjunto da OMS/FAO 32. 23 de Abril 2003. 4p. Disponível em: <<http://www.who.int/>>. Acesso em: 18 maio 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report 1998**: life in the 21st century – a vision for all. Geneva, 1998a. 241p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Preparation and use of food-based dietary guidelines**. Geneva, 1998b. 108p. (WHO Technical Report Series, n.880).

ANEXOS

Anexo A - Descrição dos momentos das refeições na Classe Intermediária I

Observação do dia 17 de setembro de 2007, no período da manhã.

Café da manhã

Cardápio: meia caneca de leite com achocolatado e duas bolachas de chocolate sem recheio.

A professora acompanhou as crianças ao sentarem à mesa, enquanto a agente educacional foi pegar os alimentos para oferecê-los às crianças. Primeiramente serviu o leite a todas as crianças que aceitaram e logo em seguida entregou as bolachas somente para as crianças que responderam que queriam comer. Havia nesta turma uma criança com problemas gastrintestinais, a qual ainda estava em investigação, suspeitando-se ser intolerância à lactose e por isso recebia uma alimentação diferenciada no CER. Seus responsáveis enviavam os alimentos de casa, conforme as orientações médicas recebidas - leite de soja e bolacha sem lactose.

As profissionais acompanharam a turma, observando-as ao lado da mesa, onde elas também realizavam seu café da manhã. Neste momento, uma das crianças começou a brincar com a caneca de leite e a agente educacional Fernanda pediu para que ela parasse imediatamente, em tom de ameaça. Mas, além da criança não obedecer a sua ordem, derrubou a caneca de leite sobre a mesa. Então, a agente educacional foi buscar um pano para limpar, enquanto a professora ficou conversando com a criança e explicou-lhe que não podia fazer aquela bagunça lá no CER. Ao limpar a mesa, Fernanda segurou na mão da criança e ensinou-lhe o movimento para que ela mesma limpasse sua bagunça. Após todas terem terminado de comer, a professora pediu que se levantassem da mesa.

Almoço

Cardápio: macarrão com molho de tomate e atum, salada de maionese e goiabada.

As crianças sentaram-se à mesa e a professora pediu para que ficassem quietas, explicando que aquele momento era para elas comerem e que depois elas teriam tempo para brincar. A agente educacional pegou os pratos, já porcionados igualmente para todas as crianças da mesma sala pelas merendeiras e entregou às crianças. Em seguida, as duas profissionais responsáveis por esta sala pegaram um prato e almoçaram, juntamente com as crianças na tentativa de estimulá-las a comerem; porém, ficaram em pé ao lado da mesa.

Deixaram portanto que as crianças se alimentassem sozinhas, comendo o quanto queriam de cada alimento oferecido e no seu próprio ritmo, sem as apressarem. Quando alguma criança dizia não querer mais, a professora insistia dizendo com uma voz suave: “come só mais um pouquinho”!

Durante as observações, a pesquisadora e a agente educacional perceberam que havia uma criança tentando tirar o atum do macarrão com o auxílio da colher para comer somente o macarrão. Ao presenciar isto, a agente educacional Fernanda comentou com a pesquisadora que achava que aquela criança não gostava de tal alimento; entretanto, não fez nenhum comentário sobre o mesmo com a criança e com as demais. Outra criança não quis comer a salada de maionese; então a agente educacional perguntou se ela não gostava desta preparação e a criança respondeu que não. Tentou fazer com que ela pelo menos experimentasse a maionese, dizendo: “a maionese está tão gostosa [...] você não quer nem um pouquinho? Tem ovo também”. Mas a criança não quis e a professora respeitou sua preferência alimentar, permitindo que ela comesse apenas o macarrão.

A sobremesa foi entregue somente quando todas haviam terminado a refeição – uma unidade pequena de goiabada para cada. Ao entregar a sobremesa às crianças, a professora ajudou a abrirem as embalagens e novamente permitiu que comessem sozinhas. Algumas crianças morderam a goiabada e a deixaram praticamente inteira no prato. Então, a professora comentou com a pesquisadora que a goiabada estava tão doce, que nem as crianças estavam conseguindo comê-la, manifestando não gostar de preparações muito adocicadas. Porém, não fez nenhum comentário direcionado às crianças sobre o alimento e também não influenciou no consumo do mesmo pelas crianças. Após terem terminado de comer a sobremesa, a agente educacional serviu um pouco de água às crianças e em seguida, todas saíram da mesa.

Anexo B - Roteiro de entrevista: questões abertas

1. Por que você escolheu ser agente educacional / professora?

Camila: “Eu estava precisando de um emprego que me desse estabilidade, então abriu o concurso e eu resolvi prestar, porque já tinha afinidade com crianças. Para trabalhar com crianças você tem que ser meio criança também e bastante flexível”.

Marina: “Porque foi feito um concurso público, de meu interesse. Resolvi prestar, passei e trabalho nessa área até hoje”.

Caroline: “Um amigo indicou o concurso. Eu prestei e passei”.

Thaís: “Comecei a trabalhar na prefeitura como merendeira, **aí**, abriu um concurso interno para berçarista, eu prestei e passei”.

Fernanda: “Eu fazia magistério e quando terminei abriu o concurso para berçarista. Eu resolvi prestar porque já estava na área e passei”.

Lillian: “Sempre gostei de trabalhar com crianças e escolhi esta profissão para **minha vida**, tanto é que vou até me aposentar nela”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Na época eu acreditava na Educação. Achava que a Educação poderia transformar a criança num ser melhor. Achava que os pais se envolvessem para dar o **melhor** para seus filhos, por isso eu quis ser professora”.

Vanessa: “Desde criança eu sempre brincava de ser professora com lousa, giz, cadernos e livros. Nunca gostei de brincar de boneca. Sempre quis ser professora e hoje eu sou”.

2. Qual a sua contribuição para o processo de formação do hábito alimentar da criança?

Camila: “A creche, **em si**, contribui, porque oferece um cardápio equilibrado e variado, elaborado pela nutricionista”.

Marina: “De 0 a 3 anos a gente contribui **em tudo**. A parte da Educação Infantil é ampla e trabalha com a crianças desde andar, comer, dançar. Mexe com a parte motora e cognitiva das crianças”.

Caroline: “A gente sempre incentiva as crianças a comerem de tudo”.

Thaís: “Eu estou sempre incentivando elas a comerem. Às vezes, dou até comida na boca. Acho que isso contribui bastante”.

Fernanda: “Eles aprendem a comer, a se comportar na mesa, sobre higiene, tipo a lavar as mãos antes de comer”.

Lillian: “Incentivo para comerem e para experimentarem todos os alimentos”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Através de conversas informais, das histórias ilustradas, a criança conscientiza-se que para crescer é necessário alimentar-se bem”.

Vanessa: “Eu **ensino e aprendo** com as crianças. Sempre procuro despertar a curiosidade delas”.

3. Você teve alguma disciplina ou fez algum curso, relacionado à nutrição, durante sua formação? Qual?

Camila: “Não, mas eu tenho 3 filhos e sempre procurei oferecer o mais saudável para eles. Sempre fui atrás de informações para dar o melhor para meus filhos e com isso aprendi muito”.

Marina: “Não, mas tivemos informação sobre nutrição através do manual e de um curso dado pela coordenadora”.

Caroline: “Sim, no curso de pedagogia tem uma disciplina chamada *ciências e saúde* que fala um pouco sobre nutrição”.

Thaís: “Não”.

Fernanda: “Sim, durante o curso de pedagogia tive aulas sobre os alimentos na disciplina de *ciências e saúde*”.

Lillian: “Não”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Sim, no magistério, a disciplina de *biologia* abordava o tema. E na faculdade de pedagogia, a disciplina de *ciências e saúde* também falava um pouco”.

Vanessa: “Não, mas meus pais eram vegetarianos e sempre incentivaram a leitura sobre alimentação, como *as plantas curam, vida saudável e a cura pela uva*”.

4. O que você entende por “*alimentação adequada*”?

Camila: “É a combinação dos alimentos certos, respeitando os horários das refeições, principalmente das grandes refeições”.

Marina: “É uma alimentação mais natural possível, simples e com os nutrientes adequados a faixa etária”.

Caroline: “Uma alimentação adequada deve ter o prato **bem** colorido com verdura e legumes”.

Thaís: “Uma alimentação adequada tem que ser bem feita e conter todos os nutrientes, proteínas, como o arroz e feijão”.

Fernanda: “É uma alimentação balanceada que contenha os nutrientes necessários ao desenvolvimento das crianças pequenas”.

Lillian: “Uma alimentação adequada deve ter de tudo, **arroz**, feijão, carne e salada.

PROFESSORAS

Tatiana: “Alimentação balanceada que contenha **frutas**, verduras e legumes”.

Vanessa: “Uma alimentação variada, **colorida**, sempre com um pouquinho de cada coisa”.

5. Qual sua maior dificuldade no momento de alimentar a criança?

Camila: “Varia de acordo com a idade. Os bebês, por exemplo, querem sempre comer primeiro e alimentar cinco bebês ao mesmo tempo **é impossível**. E, também, têm aquelas crianças que não gostam de comer”.

Marina: “Minha maior dificuldade é alimentar aquelas crianças que não querem comer. Você tenta, **tenta**, mas eles nem se quer abrem a boca”.

Caroline: “Depende de criança para criança. Esse ano, por exemplo, todos comem bem e não tive muita dificuldade. Mas já tive crianças com preguiça de comer, que eu tinha que ficar picando os alimentos e dando na boca”.

Thaís: “Minha maior dificuldade é alimentar aqueles que não comem **nada**, que não aceitam a comida de jeito nenhum”.

Fernanda: “A minha maior dificuldade é na orientação das crianças, porque você tem que ensinar, mas os pais deixam de fazer **tudo** o que dissemos e as crianças chegam, principalmente na segunda-feira, totalmente desorientados”.

Lillian: “A maior dificuldade, pra mim, é alimentar aquelas crianças que mesmo você, **ali, incentivando**, não comem nada, como [...] e [...] - citou o nome de 2 crianças da sua turma – e, também, a falta de alguns alimentos que elas gostam e não tem na creche”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Aqui no CER, a gente ensina as crianças, dá orientações. Mas em casa, os pais dão outra orientação, **diferente**, e isso confunde a **cabecinha** das crianças”.

Vanessa: “Na época do calor, a refeição e o local são **muito** quentes e fica difícil fazer as crianças comerem. E também têm as crianças que já vêm de casa enjoadas apara comer”.

6. Existe algum alimento ou alguma combinação entre alimentos, que você acredita fazer mal à saúde da criança? Qual?

Camila: “Não”.

Marina: “Não, mas acredito que alimentos com muita química fazem mal nessa faixa de crescimento e desenvolvimento das crianças... e também tem aquelas crianças que têm alergia de alguns alimentos”.

Caroline: “Não”.

Thaís: “Não”.

Fernanda: “Sim, acredito que pepino e melancia são indigestos e não devem ser servidos para crianças, principalmente a noite”.

Lillian: “Eu acredito que não se deve abusar de alguns alimentos, por exemplo, **salsicha**. Porque antes não podia servir na creche, mas agora pode, de vez enquanto”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Não”.

Vanessa: “Pra mim, o pepino temperado. Porque já li que se deve comê-lo ao natural, sem temperos, para não ficar indigesto”.

7. O que você acha que seria possível de ser feito, no dia-a-dia no CER, para trabalhar a Educação Nutricional com as crianças?

Camila: “Para as crianças do BI podemos cantar músicas que falem sobre os **alimentos**, estimulando as crianças a comerem. A partir do BII podemos elogiar **o coleguinha** que comeu tudo para incentivar e, também, a **tia** deve comer a mesma refeição, a mesma quantidade e nos mesmos horários para estimular as crianças”.

Marina: “A merenda tem que ser muito bem feita como a atual e diversificada para não enjoarem. Deve evitar dar comida em excesso, ensinando o limite para as crianças, porque isso acaba criando um **hábito**, em **qualquer lugar** que elas estejam e evita a obesidade infantil”.

Caroline: “Seria possível **contar histórias** e trabalhar com fantoches de alimentos”.

Thaís: “Com as crianças do BI fica muito difícil trabalhar, porque eles são muito pequenos e dependentes da gente. Temos que dar atenção para os que estão **chorando**, ficar trocando as **fraldas**, dando **banho**. Mas com os maiores, dá para cantar, contar histórias”.

Fernanda: “Poderia ser realizada a semana da boa alimentação, onde a gente faria uma salada de frutas, mostrando a realidade, envolvendo as crianças com os alimentos, para elas aprenderem. Também poderia ser feito um teatro sobre os alimentos”.

Lillian: “Incentivar sempre as crianças a comerem e realizar atividades como teatro, falando sobre os alimentos, **ensinando e incentivando**”.

PROFESSORAS

Tatiana: “Os parciais deveriam ter a alimentação diferenciada, **tipo lanches**, dos integrais, pois vão embora no horário do almoço e, também, poderiam ser realizadas palestras com profissionais para dar orientação **aos pais, às crianças e aos professores**, além de contar histórias e cantar músicas sobre os alimentos para as crianças.

Vanessa: “Seria possível fazer uma salada de frutas comunitária para estimular o consumo das **frutas**, além disso, poderia ser feito um teatro dos **legumes**, sempre trabalhando com uma linguagem **bem simples e, aos poucos**. Mas tem que ser sempre para que as crianças aprendam e assimilem”.

Anexo C - Roteiro de entrevista: questões fechadas

1. A oferta do leite materno deve ser mantida até:
 - a) 2 anos de idade ou mais;
 - b) ser iniciada uma dieta complementar (papas doces e salgadas);
 - c) o momento da entrada da criança no CER;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.

2. A oferta da alimentação complementar (papas) deve ser iniciada:
 - a) a partir dos 4 meses de idade;
 - b) a partir dos 6 meses de idade;
 - c) somente quando a criança não aceitar mais o leite materno;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.

3. Durante os primeiros anos de vida as refeições complementares ao leite materno devem ser servidas sem rigidez de horário:
 - a) porque a criança está desenvolvendo sua capacidade de auto-controle (fome e saciedade), sobre a ingestão de alimentos, segundo suas necessidades;
 - b) porque a capacidade gástrica da criança é pequena e para alcançar a necessidade energética diária deverão ser oferecidas pequenas refeições, várias vezes ao dia;
 - c) nesta fase, a criança ainda estranha os alimentos novos a ela oferecidos;
 - d) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

4. As papas servidas às crianças devem ser espessas e não liquidificadas, pois:
 - a) quanto mais grossas e consistentes, maior a quantidade de energia consumida;
 - b) estimula a criança nas funções de movimentos de mastigação (língua, trituração);
 - c) desenvolve a musculatura facial e assim ela estará apta a aceitar com mais facilidade a comida da família;
 - d) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

5. Crianças, aos 2 e 3 anos de idade consomem menos alimentos proporcionalmente em comparação ao primeiro ano de vida, pois:
- na fase de 2 a 3 anos, o desenvolvimento da criança é mais lento, com diminuição da velocidade de ganho de peso e estatura, reduzindo naturalmente o apetite;
 - tornam-se enjoadas nesta fase e recusam o alimento apenas por birra;
 - escolhem os alimentos para o próprio consumo, não respeitando mais a vontade do responsável pela sua alimentação;
 - Todas alternativas anteriores estão corretas.
6. É importante que a criança receba uma alimentação variada, porque:
- a oferta de diferentes alimentos, durante as refeições, como frutas e papas salgadas, vai garantir o suprimento de todos os nutrientes necessários ao crescimento e desenvolvimento normais;
 - apenas por ser colorida, é mais atraente para a criança;
 - o leite materno não é mais suficiente para atender às necessidades dos nutrientes e por isso as refeições não devem ser substituídas por dietas lácteas;
 - As alternativas a e c estão corretas.
7. O consumo de frutas, verduras e legumes pelas crianças deve ser estimulado, pois:
- esses alimentos são grandes fontes de gorduras e não contêm vitaminas, minerais e fibras;
 - possuem nutrientes que podem ser descartados ao funcionamento do organismo;
 - o consumo desses alimentos na infância pode garantir a formação de um hábito saudável na vida adulta desta criança, evitando doenças como obesidade, diabetes e elevação do “mau” colesterol;
 - Todas alternativas anteriores estão corretas.

8. Na alimentação infantil deve-se:
- a) oferecer muitos alimentos industrializados, enlatados, embutidos (presuntos, salsichas, lingüiças ...) e fritos;
 - b) usar mais sal na preparação para a comida ficar bem temperada e saudável;
 - c) evitar alimentos como doces, salgadinhos (chips), refrigerantes e café;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.
9. No preparo e na oferta de alimentos servidos às crianças, é correto afirmar que:
- a) as sobras de alimentos das refeições anteriores podem ser servidas sem problema algum;
 - b) deve-se tomar muito cuidado com a higienização para diminuir a possibilidade de doenças diarréicas porque podem provocar a mortalidade infantil;
 - c) as frutas que serão servidas sem as cascas não precisam ser lavadas;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.
10. Sobre a alimentação de uma criança doente, pode-se afirmar que:
- a) a criança come menos porque fica o tempo todo deitada e/ou dormindo e por isso seu organismo já sabe que ela precisa de menos energia (caloria);
 - b) a criança doente gasta mais energia, devido à febre e ao aumento da produção de alguns hormônios e anticorpos, por isso ela precisa comer mais para não perder peso e recuperar-se mais rápido;
 - c) se a criança não aceitar a comida, o responsável pela oferta da mesma deve força-lá a comer;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.

11. Se a criança recusar um alimento novo a ela oferecido, o responsável por sua alimentação deve:
- a) nunca mais oferecer aquele alimento à criança, pois se ela desgosta de tal alimento, sua preferência deve ser respeitada;
 - b) oferecer cerca de 8 a 10 vezes o mesmo alimento, para que assim a criança possa se acostumar ao sabor novo, que se aprovado, haverá uma grande chance dela incluí-lo em seu hábito alimentar;
 - c) forçá-la a comer, porque aquele alimento possui nutrientes essenciais ao funcionamento de seu corpo;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.
12. Para atingir as necessidades energéticas diárias de uma criança deve-se introduzir em sua dieta:
- a) alimentos altamente calóricos e com poucos nutrientes como bolachas recheadas, doces, salgadinhos (chips) e refrigerantes;
 - b) gorduras mono e poliinsaturadas, encontradas em óleos vegetais, como óleo de oliva, canola, girassol, milho e soja;
 - c) preparações como frituras, pois assim a caloria de qualquer alimento será maior, como servir uma banana empanada e frita, ao invés de uma banana amassada com aveia;
 - d) Todas alternativas anteriores estão corretas.