

Processos educativos na prática de produção de alimentos: alternativas para a educação alimentar

Educational processes in the practice of producing food: Alternatives to food and nutritional education

Procesos educativos en la práctica de la producción de alimentos: alternativas para la educación alimentaria

MARINA ABRÃO BALLAK DIAS¹; DOUGLAS VERRANGIA²

UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE, PARIS, FRANÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

A fim de contribuir para a construção de uma perspectiva de educação alimentar e nutricional (EAN) que considere efetivamente a complexidade do ato alimentar, esta pesquisa buscou identificar processos educativos decorrentes da prática social de uma Comunidade que Sustenta a Agricultura (CSA), em São Carlos-SP. Com inspiração etnográfica, a coleta de dados baseada na fenomenologia de Merleau-Ponty, e a análise no método fenomenológico descritivo de Amadeo Giorgi. Os resultados mostram que na CSA há um equilíbrio entre aprendizagens de componentes conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, os afetos são elementos centrais para os processos educativos ali vividos, pois pautam a relação entre sujeitos e o mundo, permitindo que os saberes se construam de forma integrada. Consideramos que as práticas escolares de EAN se beneficiariam muito redirecionando o enfoque exclusivamente conceitual para um balanço entre tipos de saberes e para a inclusão de elementos que favorecessem a afetividade, a fim de produzirem transformações mais profundas nos hábitos alimentares dos educandos.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Afetos. Educação Não Formal. Agricultura.

ABSTRACT

In order to contribute to the construction of a perspective of a food and nutrition education (EAN) that effectively considers the complexity of the act of eating, this research sought to identify educational processes arising from the social practice of a Community that Supports Agriculture (CSA), in São Carlos-SP. With ethnographic inspiration, the data collection is based on Merleau-Ponty's phenomenology, and the analysis on Amadeo Giorgi's descriptive phenomenological method. The results show that in CSA there is a balance between learning of conceptual, procedural, and attitudinal components. In addition, the affections are central elements related to educational processes, because they guide the relationship between subjects and the world, allowing the knowledge to be built in an integrated way. We believe that the school practices of Nutrition and Nutrition Education would benefit greatly by redirecting the exclusively conceptual focus to a balance between types of knowledge and to the inclusion of elements that favor affectivity, in order to produce deeper changes in the students' eating habits.

Keywords: Food and Nutritional Education. Affections. Non-Formal Education. Agriculture.

RESUMEN

Para contribuir a la construcción de una perspectiva de la educación alimentaria y nutricional (EAN) que considere efectivamente la complejidad del acto de comer, esta investigación buscó identificar los procesos educativos que surgen de la práctica social de una Comunidad que Sustenta la Agricultura (CSA), en São Carlos-SP. De inspiración etnográfica, la recogida de datos se basa en la fenomenología de Merleau-Ponty y el análisis en el método fenomenológico descriptivo de Amadeo Giorgi. Los resultados muestran que en el CSA existe un equilibrio entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje. Además, los afectos son elementos centrales para los procesos educativos vividos, porque guían la relación entre los sujetos y el mundo, permitiendo que el conocimiento se construya de forma integrada. Consideramos que las prácticas escolares de Educación Nutricional se verían muy beneficiadas si se reorientara el enfoque exclusivamente conceptual hacia un equilibrio entre tipos de conocimiento y la inclusión de elementos que promuevan la afectividad, con el fin de producir cambios más profundos en los hábitos alimentarios de los alumnos.

Palabras clave: Educación Alimentaria y Nutricional. Afectos. Educación No Formal. Agricultura.

¹ Mestranda em Antropologia pela Université Paris Nanterre. E-mail: m.abraoballakdias@parisnanterre.fr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-2452>.

² Professor Adjunto da UFSCar. E-mail: douglasverrangia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1943-4760>.

INTRODUÇÃO

Desde fins do século XX, a alimentação brasileira foi marcada por um aumento crescente na presença de alimentos industrializados. A grande maioria dos estudos que mapeiam a alimentação no Brasil traz como recorrente a baixa ingestão de frutas e legumes (MOREIRA *et al.*, 2015). Na contrapartida, Garcia (2003) aponta que de 1992 a 1995 a importação de produtos industrializados cresceu 409% no país (GARCIA, 2003). Esses produtos, geralmente, apresentam alta concentração de açúcares, sódio e gordura (BLEIL, 1998), cuja ingestão é responsável pelo aumento dos índices de diabetes, de obesidade e de doenças cardiovasculares na população mundial. Em relatório publicado em 2003, a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que as enfermidades crônicas estão altamente relacionadas aos hábitos alimentares (OMS, 2003).

Frente a esse cenário, a relação com a alimentação passou a ser marcada pela racionalidade, que se apropriou de espaços anteriormente ocupados por esferas mais subjetivas, como a cultura e o afeto. O termo “Nutricionismo”, cunhado no final do século XX, refere-se ao fenômeno de alta racionalização da alimentação e de culto ao corpo teoricamente saudável (AZEVEDO, 2017; VIANA *et al.*, 2017). Viana *et al.* (2017) apontam que essa visão sobre a comida como algo importante somente para o funcionamento interno do corpo a destitui de todo o seu arcabouço sociocultural, trazendo problemas na formação da identidade dos indivíduos em relação à alimentação.

A alimentação é uma prática social de grande importância e que permeia diferentes esferas da sociedade, como a econômica, a social, a científica, a política, a psicológica e a cultural (BRASIL, 2006; PROENÇA, 2010). Ela é central na formação da cultura e, consequentemente, da identidade dos indivíduos que dela participam (ALVES; BOOG, 2007; BAUER; MESQUITA, 2007), aspectos estes que devem ser levados em conta nas ações de promoção à segurança alimentar (SA).

A lei nº 11.346, de 15 de Setembro de 2006, define que:

[...] a segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, n. p.).

Então, o acesso a uma alimentação saudável e sustentável, que respeite a complexidade da alimentação enquanto prática social, é definido pela constituição como um direito, e deve ser garantido pelo Estado.

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é uma das estratégias centrais na promoção da SA (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013), já que os comportamentos alimentares são culturalmente delineados e que a convivência na família e na escola são as principais influências para a formação dos hábitos alimentares (GARCIA, 1997). Desta forma, a presença da educação alimentar no ambiente escolar é crucial para garantir a adoção de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis por brasileiros e brasileiras.

Com um histórico pouco documentado, a trajetória da EAN se mistura à de inúmeras políticas públicas relacionadas à alimentação escolar, como mostram Costa, Amorim Junior e Silva (2015). O Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa muito importante e um marco nas políticas públicas sobre alimentação e nutrição no Brasil. Ele objetiva não somente a suplementação alimentar e a melhoria da saúde dos alunos como também a formação de hábitos alimentares saudáveis (STURION *et al.*, 2005), o respeito à cultura alimentar dos estudantes e a valorização da agricultura familiar (SOUSA *et al.*, 2015).

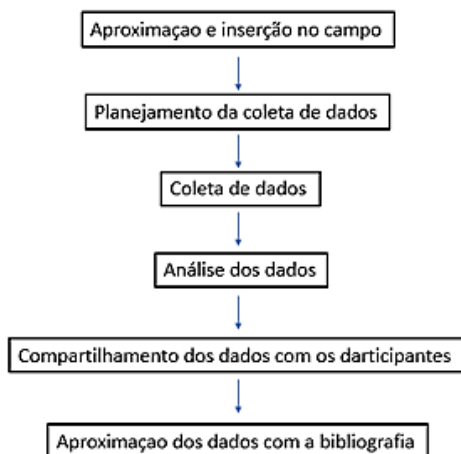
Apesar do avanço representado pelo PNAE, a EAN brasileira é muitas vezes construída sobre a racionalidade nutricional (o nutricionismo), destituindo o ato alimentar de sua complexidade. Dois trabalhos de revisão bibliográfica apontam para a baixa eficiência das intervenções educativas relacionadas à alimentação e nutrição (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013; BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016). Ramos, Santos e Reis (2013) identificam somente uma pesquisa que apresenta uma intervenção incluindo a participação ativa dos alunos como eixo central do trabalho educativo. Borsoi, Teo e Mussio (2016) concluem que há necessidade de intervenções educativas mais críticas no âmbito da alimentação. Portanto, a discussão sobre EAN no Brasil ainda deve ser aprofundada para que possamos repensar a estrutura das práticas educativas sobre o tema.

A pesquisa aqui descrita buscou compreender como se dá a educação alimentar e nutricional como decorrência da participação em uma comunidade específica. Entendemos que vivências em prática sociais que considerem a alimentação numa perspectiva crítica e complexa são centrais a fim de discutir o paradigma que rege a EAN em ambientes formais. Assim, estudou-se as aprendizagens geradas em uma comunidade produtora de alimentos orgânicos, a CSA São Carlos, em que a EAN é originada a partir da prática social do grupo. A sigla CSA é importada do inglês “Community Supported Agriculture” e traduzida para o português brasileiro como “Comunidade que Sustenta a Agricultura”. É uma iniciativa de economia colaborativa em que o agricultor e o consumidor assumem juntos a responsabilidade sobre os problemas e benefícios da produção de alimentos. Na CSA de São Carlos, os associados também participam como co-agricultores, fazendo parte dos processos que envolvem a produção de alimentos como um todo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é uma investigação exploratória e descritiva realizada *in loco*. Dessa maneira, a etapa inicial de seu desenvolvimento ocorreu na aproximação com os participantes, no campo de pesquisa, a CSA São Carlos. Foi apenas a partir da realização desta primeira etapa que foi possível planejar a coleta de dados. Uma vez coletados, os dados foram codificados e, em seguida, analisados. A fim de garantir o rigor científico e a ética da pesquisa, as interpretações foram compartilhadas com os participantes, que puderam verificar se seus sentimentos e ideias foram representados de forma adequada (KNAUTH; MEINERZ, 2015). Com as análises prontas, foi possível estudá-las mais a fundo e aproximá-las da literatura. A interação das etapas da pesquisa está esquematizada na figura 1.

Figura 1: Interação entre as etapas da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa se baseia na fenomenologia de Merleau-Ponty, segundo a qual os fatos só se tornam fenômenos ao serem incorporados na consciência humana por meio da atribuição de um sentido dentro da percepção de cada um (OLIVEIRA *et al.*, 2009). Diferente da ciência clássica, a fenomenologia não está interessada nos objetos em si, mas na interpretação que os indivíduos têm deles (AGUIRRE-GARCÍA; JARAMILLO-ECHEVERRI, 2012). Dessa maneira, descrever processos educativos que ocorrem no contexto de uma comunidade de produção de alimentos orgânicos pressupõe uma construção conjunta do conhecimento pela pesquisadora e pelos participantes, permitindo que as diferentes dimensões dos fenômenos sejam assim reveladas (OLIVEIRA *et al.*, 2009). Estabelecer uma parceria com os participantes da CSA São Carlos foi, então, o ponto de partida para esta pesquisa.

Foi somente convivendo com os participantes da CSA São Carlos e compreendendo as práticas sociais que ali ocorriam que foi possível desenvolver uma coleta de dados que respondesse à questão de pesquisa, como ensina Silva (2008). Para a autora, não é possível traçar um caminho para a investigação *a priori*, mas somente a partir da convivência (SILVA, 2008). Com o início das atividades percebemos a possibilidade de realizar uma observação participante, que durou um total de cinco meses, de agosto a dezembro de 2019. Durante essa etapa da coleta, desenvolvemos um diário de campo que foi muito importante no processo de compreensão das práticas sociais da CSA São Carlos ao longo dos meses e no estabelecimento de uma ponte para o momento da coleta de dados, contextualizando-os no tempo e no espaço (MAGNANI, 1997).

As entrevistas foram a principal ferramenta de coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como define Manzini (2012). Uma vez coletados, os resultados das entrevistas foram transcritos integralmente.

A etapa de análise de dados foi desenvolvida com inspiração no método fenomenológico, especificamente o “Fenomenológico Descritivo”, descrito na obra de Amadeo Giorgi. Ele contém quatro passos essenciais seguidos durante o desenvolvimento da presente pesquisa (AGUIRRE-GARCÍA; JARAMILLO-ECHEVERRI, 2012). Em um primeiro momento, faz-se uma leitura geral das descrições. Isso permite que o(a) pesquisador(a) compreenda o sentido geral de seu enunciado. Dessa maneira, entramos em contato com todos os materiais disponíveis para identificar aquilo que seria submetido à análise, o ‘corpus’ da pesquisa. O corpus da presente pesquisa é constituído pelas entrevistas, conversas via WhatsApp no grupo da CSA e pelo diário de campo desenvolvido durante a convivência com os participantes.

As entrevistas ocuparam um espaço central na análise dos dados, mas esta também contou com documentos, que foram utilizados como apoio e complemento às reflexões geradas a partir dos dados advindos das entrevistas. Dessa forma, eles não foram submetidos à análise fenomenológica, mas consultados para diferentes fins, como, por exemplo, a contextualização de algum evento ou análise.

Em um segundo momento, a leitura completa foi refeita para separar do contexto as chamadas “unidades de significado”. Trata-se de unidades do texto analisado, normalmente bastante curtas, que contém um sentido atribuído a determinado tema. As primeiras releituras foram dedicadas à familiarização com o material para compreender o sentido geral das entrevistas. Posteriormente, foram feitas leituras mais objetivas, buscando selecionar as unidades de significado que respondessem à pergunta de pesquisa.

Após essa etapa, deu-se início a categorização, seguida da síntese descritiva e discussão com a literatura. Compreendendo o conteúdo das unidades de significado, foi possível agrupá-las em categorias. Seguindo a lógica do método fenomenológico, as categorias não foram escolhidas *a priori*, mas construídas a partir das características dos dados. Isso não significa que as categorias tenham sido criadas do zero, pois, *à posteriori*, é

possível encontrar semelhanças com sistemas de classificação usados em outros trabalhos (AGUIRRE-GARCÍA; JARAMILLO-ECHEVERRI, 2012).

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são membros ou antigos membros, que haviam sido desligados recentemente da CSA São Carlos, onde atuam ou atuavam de três diferentes formas. A grande maioria participa do projeto como bolsista, ou seja, trabalhando em média quatro horas por semana e recebendo em troca uma cesta de alimentos orgânicos produzidos pela associação. A segunda categoria de participantes é a de cotistas, que não têm o compromisso de trabalhar as quatro horas, mas pagam um valor mensal, a “cota”. Eles têm direito a uma ou meia cesta por semana de acordo com o valor de sua cota. A terceira categoria é a de voluntários, que trabalham no projeto a quantidade de horas que lhes convém sem receber a cesta de alimentos. Todos eles, porém, têm acesso livre ao espaço físico da CSA e a sua condição como participante é fluida, podendo ser alterada por meio de acordos internos, sempre que desejado ou necessário.

Como não há aqui a intenção de comparar ou estabelecer distinções entre as formas de participação na CSA São Carlos, mas sim de compreender as aprendizagens geradas a partir da relação com o coletivo e com a produção de alimentos, escolhemos não destacar os subgrupos, considerando, para fins de análise, todos como uma única categoria de participantes. A CSA São Carlos conta com, em média, quarenta e sete participantes ativos. Localizado em uma cidade universitária, o projeto tem alta rotatividade. Assim, é importante ressaltar que os resultados dessa pesquisa são um reflexo do grupo que construiu a CSA São Carlos no segundo semestre de 2019.

Todos aqueles que participavam da associação, direta ou indiretamente, na fase de desenvolvimento da coleta de dados colaboraram no desenvolvimento da presente pesquisa e são considerados participantes da mesma. Não são, contudo, todos os participantes que concederam entrevistas diretamente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Foram entrevistados ao todo quinze participantes do projeto, sendo doze bolsistas, dois voluntários e um cotista. Seis participantes são do sexo masculino, enquanto as outras nove são do sexo feminino. Suas idades variaram entre nove e quarenta e cinco anos, média de vinte e seis anos e a maioria dos participantes com idade entre dezenove e vinte e sete anos. Oito dos participantes eram estudantes, sendo dois deles de pós-graduação, cinco de graduação e um do Ensino Fundamental. A baixa média de idade e a condição de estudantes dos participantes pode ser reflexo do caráter universitário da cidade de São Carlos. Nove dos quinze participantes da pesquisa integraram o projeto no primeiro semestre de 2019, quatro no segundo semestre, enquanto somente dois ingressaram no ano anterior. Isso demonstra o caráter rotativo do grupo, que pode se dever a inúmeros fatores. Acreditamos que esse fenômeno receba grande influência da rotatividade dos estudantes na cidade. Além disso, o grupo demanda tempo e engajamento das pessoas que já estão inseridas em rotinas urbanas de trabalho e com pouco tempo disponível, o que pode dificultar a participação em longo prazo.

A partir da análise das entrevistas e da convivência metodológica, foi possível descrever os trabalhos realizados pelos participantes na CSA São Carlos. Nas entrevistas foram identificadas quatro frentes principais de trabalho: no campo, na feira, no processamento e na administração. Com exceção de dois entrevistados, todos os participantes afirmaram trabalhar, mesmo que esporadicamente, no campo. Isso mostra que a ocupação mais comum de todos está ligada ao trabalho direto com a terra. Três desses treze participantes não têm o trabalho no campo como sua principal função no projeto, sendo que um tem como função principal o processamento de alimentos, outro a venda dos produtos na

feira e o terceiro o trabalho administrativo e de relações humanas. Esses eram os únicos participantes que trabalhavam de forma sistemática nessas outras frentes. Os demais se inseriam nelas de forma esporádica e por demanda.

RESULTADOS

A análise pormenorizada dos dados permitiu reunir dimensões que conectam as aprendizagens no contexto da CSA. Ela nos levou a identificar quatro dimensões pelas quais o fenômeno da aprendizagem na CSA se manifesta:

- Saberes;
- Fazeres;
- Valores e Atitudes;
- Afetos.

Três dessas dimensões dialogam com conteúdos sintetizados por Zabala (1998), ao discutir, no contexto do construtivismo, diferentes dimensões que podem ser aprendidas/ensinadas. A quarta e última dimensão encontrada nesta pesquisa se refere a saberes bastante subdimensionados no campo da educação: as afetividades (RIBEIRO, 2010).

A dimensão “Saberes” é formada de aprendizagens de caráter conceitual. Agrupamos aqui as unidades de significado em que os participantes da pesquisa descrevem aprendizagens que envolvem conceitos e princípios, que levaram a mudanças em suas vidas, seja de comportamento ou de visão de mundo. Essa dimensão é constituída por duas categorias: aprendizagens relacionadas à diversificação da alimentação e relacionadas a compreender a alimentação enquanto prática social, como esquematizado no Quadro 1.

A dimensão “Fazeres”, por sua vez, é formada de aprendizagens que revelam procedimentos, ações e técnicas, dentre outros. Ela é dividida em duas categorias que falam de aprendizagens de procedimentos, sendo uma relacionada à produção e a outra ao consumo de alimentos, contendo, cada uma, suas próprias subcategorias.

A dimensão “Valores/Atitudes” é formada de aprendizagens que denotam valores, atitudes e normas. Ou seja, aprendizagens que alteram a forma de ser e de se portar no mundo. Ela é dividida em seis categorias presentes no Quadro 1. A primeira categoria discutida nessa dimensão fala sobre valores relacionados à cadeia de produção, que dizem respeito aos valores que concernem agentes envolvidos nessa produção e a natureza. A segunda categoria apresenta valores envolvidos no consumo dos alimentos, envolvendo principalmente a compra, o desperdício e o descarte. A terceira, fala sobre as atitudes em relação aos alimentos, que dizem respeito aos hábitos alimentares dos participantes e aos cuidados com a comida. A quarta categoria discute valores que estão relacionados à convivência em grupo. Por fim, a quinta categoria fala sobre os valores e atitudes que estão relacionados à ideia de construção de uma comunidade e de um sentimento de convívio comunitário.

Na dimensão “Afetos” aparece o desenvolvimento de relações emocionais com outras pessoas e outros elementos dentro da prática social da CSA São Carlos. Eles são os sentimentos e emoções que os participantes sentem em relação a alguém ou algo, que se relacionam de forma intensa com as aprendizagens manifestas. Os participantes atribuem uma importância especial aos afetos, que, como veremos a seguir, interferem de forma significativa na construção dos hábitos alimentares. Essa dimensão é dividida em três categorias, sendo que cada uma apresenta afetos em relação a diferentes elementos relacionados à alimentação: a primeira em relação aos companheiros, a segunda aos alimentos em si e a terceira à natureza.

Quadro 1: Dimensões e suas categorias.

Dimensões	Saberes	Fazeres	Valores/Atitudes	Afetos
Categorias	Diversificar a alimentação	Fazeres da produção de alimentos	Valores e atitudes Relacionados à cadeia de produção	Afetos gerados na relação com os companheiros
	Compreender a alimentação enquanto prática social	Fazeres do consumo de alimentos	Valores relacionados ao consumo de alimentos	Afetos gerados na relação com os alimentos
			Atitudes em relacionadas ao consumo de alimentos	Afetos gerados na relação com a natureza
			Atitudes relacionadas ao uso de alimentos	
			Valores e atitudes relacionados à ideia de comunidade	
			Valores e atitudes relacionados à convivência	

Fonte: Elaboração própria.

Todas as aprendizagens identificadas estão interligadas na prática social do coletivo, sendo que a grande maioria depende, uma da outra, para existir. Frequentemente a motivação para aprender novos fazeres e saberes se origina na mudança de um determinado valor, que por sua vez pode ser precedida do estabelecimento de uma relação de afeto. Fica evidente que os processos educativos fazem parte da prática social da CSA São Carlos, e os participantes do grupo, que os experienciam, aprendem os diferentes tipos de saberes de forma síncrona.

Os processos educativos dentro da associação dependem, portanto, da experiência de socialização neste grupo, que inclui o conjunto das aprendizagens e todas as práticas de produção, preparo e consumo dos alimentos de forma coletiva. Para os participantes, é na experiência do trabalho no campo que são gerados questionamentos sobre o que é necessário para viver e sobre seus valores, o que muda suas posturas.

“[...] mas muda o jeito que você olha pras coisas mesmo assim, do que, do que, que é necessário pra viver, do que não é necessário. Tipo, você começa a questionar uns certos valores assim e eu acho que é a experiência em campo que faz isso tipo [...]” (B5³).

Essa experiência, vivida e descrita pelos participantes da pesquisa não pode ser compreendida apenas como “[...] o que se passa, o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). Ela é aquilo “[...] que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). Portanto, a experiência não é passiva, demanda tempo e presença. Os dados analisados no contexto da CSA São Carlos apontam que, para uma educação alimentar e nutricional transformadora de práticas, há a necessidade do

³ Os participantes da pesquisa foram nomeados com siglas para preservar sua identidade. A sigla B designa uma pessoa que tem status de bolsista na CSA São Carlos.

desenvolvimento de uma experiência autêntica, que leve ao estabelecimento de aprendizagens imbricadas. Neste ponto, é importante questionar: qual é a gênese da experiência autêntica?

Arendt (2007) defende que a condição de consumidores nos distancia da possibilidade de compartilhar com os outros, portanto das práticas sociais, nos afastando de nossa humanidade. Especificamente no campo da alimentação, a concepção do alimento como produto leva a uma desconexão dos humanos com os processos alimentares, como discute Garcia (2003).

Essa desconexão dificulta a experiência uma vez que, por exemplo, impede o desenvolvimento de afetos. Segundo Ribeiro (2010), os afetos são responsáveis por mediar a relação que os sujeitos estabelecem com o meio em que vivem. Portanto, é a partir do afeto estabelecido com um determinado sujeito ou objeto que nasce a relação entre o *eu* e o *mundo*, que, se positiva, é a gênese da mobilização para adquirir novos saberes. Os saberes não existem, então, enquanto elementos estáticos distantes do *eu*, mas encontram seu sentido na relação deste *eu* com o *mundo*.

Os participantes afirmaram que a experiência na CSA mudou sua relação com os alimentos e o desperdício passou a ser um incômodo. Assim, aprenderam formas de conservar o alimento para reduzir o desperdício. Ao estabelecer uma relação de afeto com o alimento, passaram a dar mais valor a ele. É a partir desse novo valor que os participantes se mobilizaram para aprender novas formas de armazenamento para que a vida útil dos alimentos pudesse ser maior para que ele não fosse desperdiçado. O mesmo ocorre com o afeto em relação aos produtores rurais. Em “Valores/Atitudes” os participantes expressaram o quanto a experiência de produção de alimentos alterou o valor dado ao trabalho no campo, principalmente no sentido de valorizar mais os produtores rurais, mas também de dar mais valor aos alimentos que são consumidos em suas casas.

Esse caráter central dos afetos nos processos educativos dentro da CSA São Carlos se relaciona com a tese de Vygotsky sobre a indissociação dos processos cognitivos e afetivos. As aprendizagens dependem de uma interação de natureza histórica, social e psicológica. Como os afetos são frutos da relação que os sujeitos estabelecem com os saberes, eles vão sempre existir e serão mediadores da relação dos sujeitos com o mundo ao seu entorno. Assim, não é possível aprender sobre esse mundo sem o filtro das relações afetivas. Para um melhor aprendizado, é importante que essas relações sejam desenvolvidas de forma positiva (RIBEIRO, 2010).

Quando se trata de hábitos alimentares, a importância dos afetos fica ainda mais clara, pois sua formação depende de componentes biológicos (relacionados às necessidades físicas dos sujeitos, por exemplo) e de componentes culturais, como as tradições alimentares (disponibilidade de insumos, receitas, tabus) nas quais eles e seus alimentos estão inseridos. Portanto, aquilo que se come não é só o que está disponível e é comestível, “[...] bom para comer”, mas também aquilo que é aceito por padrões culturais, “[...] bom para pensar” (FISCHLER, 1990, p. 72, tradução livre). Assim, as esferas biológica e social são imbricadas na alimentação.

Uma mudança de hábitos alimentares, que leve a uma alimentação promotora de saúde, que respeite a cultura local, a natureza e os trabalhadores depende do estabelecimento de novas relações afetivas com os alimentos, com os produtores e com a terra. Nesta pesquisa, os afetos se mostraram centrais em todo o processo de aprendizagem dentro da CSA São Carlos. Defendemos que eles devam ser o foco principal do desenvolvimento de processos educativos em geral, mais especificamente os que envolvem educação alimentar, uma vez que as outras aprendizagens acontecem a partir do estabelecimento dos afetos.

Segundo a definição de Gohn (2006), a CSA São Carlos é um ambiente de educação informal e não formal. Não falamos aqui sobre conteúdos, mas sim sobre saberes, desenvolvidos na prática social da CSA, não dentro do ambiente planejado da escola. Mesmo

assim, os achados da pesquisa podem contribuir para repensar o planejamento de intervenções educacionais em ambientes formais, como as escolas. Por exemplo, um trabalho pedagógico (intencional e planejado) orientado para desenvolver relações de afeto entre estudantes e alimentos, assim como dos primeiros com a natureza, colegas e pequenos produtores rurais etc. Essas relações podem ser gênese de uma aprendizagem mobilizada, que tenha como base o imbricamento entre diferentes saberes.

Uma educação alimentar efetiva deve, necessariamente, fugir da lógica racionalista (VIANA *et al.*, 2017). Ela não pode ter suas raízes no nutricionismo, na compreensão de que os alimentos são constituídos de nutrientes que devem ser consumidos em quantidades controladas. Ela deve se basear na cultura alimentar dos estudantes e, principalmente, na criação de uma proximidade com os alimentos que seja geradora de relações afetivas.

Além da centralidade dos afetos no imbricamento das aprendizagens dentro da CSA São Carlos, a pesquisa aponta para uma maior valorização dos fazeres e valores/attitudes em detrimento dos saberes por parte dos participantes. O impacto dessas aprendizagens nas transformações vividas ao longo do processo de participação da CSA é bastante significativo. Essa compreensão é central na transposição do conhecimento para o ambiente escolar, uma vez que nos dá pistas sobre como desenhar atividades educativas escolares que busquem a geração de afetos e que tenham maior foco nos conteúdos atitudinais e procedimentais do que nos conceituais.

Quase todos os participantes da pesquisa estavam no projeto há menos de um ano. Esse dado nos mostra algo importante: esse processo de transformação, baseado em afetos e valores, não precisa de um longo tempo para ocorrer. A escola, que está com os estudantes todos os dias da semana durante, no mínimo, nove anos, é então um espaço privilegiado para o desenvolvimento de processos educativos transformadores.

CONCLUSÃO

Retomando a ideia de Larrosa Bondía (2002), a experiência benjaminiana “[...] não [é] o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21), é aquilo que “[...] nos passa, nos acontece, nos toca” (p. 21). Inspirado nas concepções de Walter Benjamin, Larrosa Bondía nos indica que ela, a experiência, é o próprio processo de ser afetado. Os afetos são base para a experiência nessa visão: é a partir daquilo que nos afeta que ela se desenvolve. O saber gerado através da experiência, portanto, se constrói a partir da assimilação dos fatos exteriores na própria vivência, não somente passando por eles. Esses fatos são sentidos, não são somente informações. Esse saber que transforma o sujeito surge, portanto, dos afetos.

Esta pesquisa corrobora a centralidade da experiência autêntica no desenvolvimento de uma educação alimentar e nutricional emancipatória. O desenvolvimento de “saberes da experiência” é importante para que haja transformação da relação com a alimentação. Os afetos são o ponto de partida dos relatos de transformações de hábitos alimentares dos participantes da pesquisa: afeto com o alimento, com a terra, com os outros participantes. Eles permitem a experiência autêntica dos processos que estão envolvidos no “se alimentar”.

A experiência autêntica numa perspectiva *benjaminiana* é, portanto, fundamental para o desenvolvimento de uma EAN que seja transformadora de hábitos alimentares no sentido de uma alimentação promotora de saúde. Sendo a experiência autêntica o processo de se afetar, é nos afetos que ela nasce. A educação formal pode se valer disso nas práticas educativas sobre alimentação, buscando o desenvolvimento de saberes da experiência. Aprendizagens que se destacam na prática da CSA - afetos, fazeres, valores/attitudes - não correspondem aos conteúdos normalmente mais valorizados no contexto escolar. A escolha e construção de

afetos junto aos outros conteúdos escolares é, portanto, uma questão que deve ser considerada em uma perspectiva de EAN emancipatória.

É importante ter em conta que a maioria das escolas não tem a estrutura física e humana necessária para desenvolver atividades de plantio de alimentos em longo prazo, ou a realização de oficinas de culinária como disciplina semanal. Porém, quando concluímos sobre a importância de uma educação alimentar aos moldes da CSA São Carlos, propomos mais uma mudança de paradigma do que uma receita de atividades pedagógicas. Destacamos a relevância de um enfoque no desenvolvimento, principalmente, de afetos no sentido da construção de experiências significativas que tenham como foco a transformação das e dos estudantes, assim como dos outros atores envolvidos nas práticas educativas.

Se na acepção da palavra, *companheiro* é aquele com quem compartilhamos o pão (do latim, *cum panem*, ver MACIEL, 2001, p. 150), aquele com o qual se partilha a produção dos alimentos – o *cum vitae* – é com quem compartilhamos a própria produção da vida. Isso deve ter um lugar especial nas práticas educativas, principalmente em um tempo de privação de experiências autênticas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos parceiros e colegas Deivid Souza, Júlio Miguel e Juliana Correa, que foram centrais na elaboração teórica dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE-GARCÍA, J. C.; JARAMILLO-ECHEVERRI, L. G. Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, v. 8, n. 2, p. 51-74, 2012.
- ALVES, H. J.; BOOG, M. C. F. Food behavior in student residence halls: a setting for health promotion. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 2, p. 197-204, 2007.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AZEVEDO, E. D. E. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. **Sociologias**, v. 19, n. 44, p. 276-307, 2017.
- BAUER, M. A. L.; MESQUITA, Z. As Concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica. **RAC Eletrônica**, v. 1, n. 1, p. 16-30, 2007.
- BLEIL, S. I. O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Cadernos de Debate**, v. 06, p. 1-25, 1998.
- BORSOI, A. T.; TEO, C. R. P. A.; MUSSIO, B. R. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1441-1460, 2016.
- BRASIL. **Decreto-Lei no 11.346**, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Sisan com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.html. Acesso em: 18 mar. 2019.
- COSTA, B. A. L.; AMORIM JUNIOR, P. C. G.; SILVA, M. G. As cooperativas de agricultura familiar e o mercado de compras governamentais em Minas Gerais. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 53, n. 1, p. 109-126, 2015.
- FISCHLER, C. **L'Homnivore**. Paris: Odile Jacob, 1990.
- GARCIA, R. W. D. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. **Revista de Nutrição**, v. 16, n. 4, p. 483-492, 2003.

GARCIA, R. W. D. Práticas e comportamento alimentar no meio urbano: um estudo no centro da cidade de São Paulo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 13, n. 3, p. 455-467, 1997.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

KNAUTH, D. R.; MEINERZ, N. E. Reflexões acerca da devolução dos dados na pesquisa antropológica sobre saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, p. 2659-2666, 2015.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

MACIEL, M. E. Cultura e alimentação, ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 16, p. 145-156, 2001.

MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-Feira**, v. 1, n. 1, p. 8-12, 1997.

MANZINI, E. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MOREIRA, P. R. S.; ROCHA, N. P.; MILAGRES, L. C.; NOVAES, J. F. Critical analysis of the diet quality of the Brazilian population according to the Healthy Eating Index: a systematic review. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 20, n. 12, p. 3907-3923, 2015.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; GARCIA-MONTRONE, A. V.; JOLY, I. Z. Processos Educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2009. p. 1-17.

OMS. **Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas**. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2003.

PROENÇA, R. P. da C. Alimentação e globalização: algumas reflexões. **Ciência e Cultura**, v. 62, n. 4, p. 43-47, 2010.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, 2013.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

SILVA, P. B. G. Anotações sobre ética, movimentos sociais, pesquisas. In: JACQUES, M. G. C.; NUNES, M. L. T.; BERNARDES, N. M. G.; GUARESCHI, P. A. (org.). **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 199-203.

SOUSA, A. A.; SILVA, A. P. F.; AZEVEDO, E.; RAMOS, M. O. Cardápios e sustentabilidade : ensaio sobre as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Nutrição**, v. 28, n. 2, p. 217-229, 2015.

STURION, G. L.; SILVA, M. V.; OMETTO, A. M. H.; FURTUOSO, M. C. O.; PIPITONE, M. A. P. Fatores condicionantes da adesão dos alunos ao Programa de Alimentação Escolar no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 2, p. 167-181, 2005.

VIANA, M. R.; NEVES, A. S.; CAMARGO JUNIOR, K. R.; PRADO, S. D.; MENDONÇA, A. L. O. A racionalidade nutricional e sua influência na medicalização da comida no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 447-456, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 15 fev. 2022.

Aprovado em: 11 mar. 2022.