



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

RITA MARIA BRANDÃO DO NASCIMENTO E COSTA

**O TRABALHO DE PROJECTO COMO ESTRATÉGIA
PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR
NO 6º ANO DE ESCOLARIDADE**

Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização:
Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria da Conceição Duarte

Outubro de 2006

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

À memória do Dr. Emílio Peres
O Mestre, o Professor, o Amigo,
Inesquecível entusiasta da
Educação Alimentar.

AGRADECIMENTOS

O trabalho realizado não é apenas fruto do investimento pessoal. Não teria sido possível sem a inestimável contribuição de todos os que se disponibilizaram a colaborar e a quem quero expressar os meus agradecimentos:

- À Professora Dra. Conceição Duarte, pela orientação rigorosa e incansável, pela disponibilidade e compreensão que sempre soube demonstrar.

- Aos alunos, que se disponibilizaram para este estudo e o tornaram viável.

- Às colegas de trabalho, em particular à Ana Margarida e à Madalena, por toda a colaboração que me prestaram.

- Ao Luís, por estar sempre a meu lado nesta caminhada, pelo companheirismo, compreensão, disponibilidade e ajuda nos momentos de muito trabalho, e por tudo...

- À Sara, por acreditar que o esforço é compensador e por demonstrar tanta cumplicidade, compreensão e paciência nos momentos em que, apesar de presente, me sente tão ocupada e ausente.

- Aos meus padrinhos, pela forma exemplar como me ensinaram a viver, pela compreensão, enfim, por tudo ...

- Aos meus sobrinhos, muito em especial à Andreia, por valorizar o meu trabalho, se mostrar sempre disponível e por continuar a acreditar.

- A meus pais, irmãos e irmã, sogros, cunhados e demais família e amigos, pela presença e incentivos constantes.

- A todos os professores que, pelo seu exemplo e *fair play*, me incentivam a continuar a acreditar que a escola é um local de partilha de saberes e afectos, apesar de todas as contrariedades da profissão docente.

O TRABALHO DE PROJECTO COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO 6º ANO DE ESCOLARIDADE

RESUMO

Hábitos alimentares incorrectos, aliados à inactividade física, estão hoje claramente identificados como sendo os principais factores implicados na origem das doenças crónicas não transmissíveis (nomeadamente a obesidade), que constituem actualmente a principal causa de morbilidade e mortalidade nas sociedades desenvolvidas.

Ao nível do ensino básico, a educação para a saúde e, particularmente a Educação Alimentar (EA), devem ser consideradas pelas escolas áreas de eleição, e deverão ser abordadas numa perspectiva interdisciplinar, passando pelo reconhecimento da necessidade de desenvolver hábitos de vida saudáveis, de tomar decisões relativas a comportamentos associados à saúde e de valorizar atitudes de prevenção em aspectos relacionados com a qualidade de vida.

A Área de Projecto, dando ênfase à utilização de metodologias capazes de desencadear hábitos de problematização, reflexão, de pesquisa individual e em grupo, surge como uma área de excelência para intervir neste âmbito, potenciando aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos alimentares saudáveis iniciadas na disciplina de Ciências da Natureza.

Os objectivos do estudo são os seguintes:

1. Planificar e implementar uma intervenção sobre EA, segundo uma metodologia de projecto, para alunos do 6º ano de escolaridade.
2. Avaliar o trabalho de intervenção realizado, no que respeita à promoção de atitudes e práticas para uma alimentação saudável.

A investigação envolveu 36 alunos, do 6º ano de escolaridade, distribuídos por uma turma experimental (n=17) e uma turma de controlo (n=19), que responderam a um questionário aplicado como pré-teste e pós-teste.

Na turma de controlo foi utilizada uma metodologia de ensino formal, através da leccionação dos conteúdos programáticos na disciplina de Ciências da Natureza. Na turma experimental, para além deste processo, implementou-se uma planificação de Educação Alimentar em Área de Projecto, utilizando uma metodologia de projecto.

A análise dos resultados permite concluir que na turma experimental houve uma evolução positiva quer ao nível dos conhecimentos, quer das atitudes e comportamentos dos alunos face à prática de uma alimentação saudável. Os alunos da turma de controlo revelaram, após a leccionação dos conteúdos, conceitos incorrectos e práticas pouco saudáveis, o que vem confirmar resultados já obtidos noutras investigações.

Face aos resultados obtidos, parece lícito inferir que a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e a produção de materiais pelos alunos, bem como a abordagem de temas que levem os alunos a reflectir sobre as suas escolhas e práticas alimentares, pode contribuir para a aquisição e manutenção de hábitos alimentares saudáveis.

PROJECT WORK AS A STRATEGY FOR PROMOTING HEALTH EDUCATION AT 6th FORM

ABSTRACT

Wrong eating habits, combined with physical inactivity, are nowadays clearly identified as the major factors implied in the origin of non-contagious chronic diseases (namely obesity), which, at the present time, constitute the main cause of morbidity and mortality in developed societies.

In the first school years, health education, particularly concerning nourishment, should be thought about by schools as a fundamental part of their studies. These themes should be approached in an interdisciplinary perspective, highlighting one's need of developing healthy habits, of taking decisions concerning health behaviours and of valuing preventive attitudes concerning one's quality of life.

Área de Proyecto, a subject which emphasises the use of methodologies that can promote habits such as problem-solving, reflection and individual and group research, becomes, therefore, one of the best subjects to intervene in this field, generating learnings and the development of healthy eating attitudes and behaviours studied in Science classes.

This study's aims are the following:

1. To plan and implement an intervention on health education, according to project methodology, for 6th form pupils;
2. To evaluate this intervention, concerning the promotion of healthy eating attitudes and practices.

This investigation involved 36 6th form pupils divided between an experimental class (n=17) and a control class (n=19), who answered a questionnaire applied as a pre-test and as a post-test.

A formal teaching methodology was used in the control class, according to the syllabus determined for Science. In the experimental class, besides what was done in the control class, a plan for Health Education in *Área de Proyecto* was implemented, by adopting a project methodology.

The results' analysis allows one to conclude that, in the experimental class, there was a positive evolution both in the pupils' knowledge and attitudes and behaviours, as far as healthy eating is concerned. After the syllabus was taught, the pupils in the control class still kept wrong concepts and unhealthy practices, which confirmed the results achieved in other investigations.

Taking these results as a basis, it seems just to infer that the use of diversified pedagogic strategies and the pupils' production of materials, as well as the approach of themes that help the pupils reflect on their health choices and practices, may contribute to the acquisition and maintenance of healthy eating habits.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice.....	xi
Lista de tabelas.....	xv
Lista de figuras.....	xvii
Lista de gráficos.....	xvii

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1. Introdução.....	1
1.2. Contextualização do estudo.....	1
1.2.1. A problemática da educação alimentar.....	1
1.2.2. Alimentação - um factor ambiente promotor da saúde.....	6
1.3. O problema.....	11
1.4. Objectivos do estudo.....	13
1.5. Importância do estudo.....	13
1.6. Descrição da dissertação.....	16

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Introdução.....	17
2.2. A crise da escola actual.....	17
2.3. Escola reflexiva e professor investigador.....	20
2.4. Área de Projecto.....	25

2.4.1.	Definição e enquadramento legal.....	25
2.4.2.	Definição de projecto.....	28
2.4.3.	Etapas do trabalho de projecto.....	31
2.5.	A alimentação na adolescência.....	36
2.6.	As práticas alimentares e as suas condicionantes.....	42
2.7.	Aprendizagem significativa geradora de atitudes e práticas alimentares.....	45
2.8.	A importância de promover uma alimentação saudável na adolescência.....	49
2.9.	Promover comportamentos saudáveis na escola.....	55
 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO		
3.1.	Introdução.....	57
3.2.	Descrição do estudo.....	57
3.3.	Amostra do estudo.....	59
3.4.	Instrumentos.....	62
3.4.1.	Construção e descrição do questionário.....	63
3.4.2.	Validação do questionário.....	64
3.5.	Projecto de Intervenção.....	65
3.6.	Recolha, análise e tratamento de dados.....	66
3.6.1.	Recolha de dados.....	66
3.6.2.	Análise de dados.....	67
3.6.3.	Tratamento de dados.....	68
 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		
4.1.	Introdução.....	71

4.2. Comparação das respostas dos alunos antes e depois do ensino.....	71
4.2.1. Local de consumo alimentar e razões da escolha.....	72
4.2.2. Último alimento comprado.....	73
4.2.3. Selecções de alimentos e razões para a sua escolha.....	74
4.2.4. Razões que presidem à escolha de um alimento.....	75
4.2.5. Utilidade dos conhecimentos sobre alimentação.....	78
4.2.6. Alteração ou não do modo de comer.....	79
4.2.7. Explicação do modo como alteraram a maneira de comer e as razões porque o fizeram	80
4.2.8. Razões pelas quais não alteraram a maneira de comer.....	81
4.2.9. Frequência e razão de consumo de um alimento.....	82
4.2.9.1. Consumo de leite, iogurte e queijo.....	82
4.2.9.2. Consumo de carne, peixe e ovos.....	84
4.2.9.3. Consumo de alimentos ricos em amido.....	86
4.2.9.4. Consumo de leguminosas secas.....	88
4.2.9.5. Consumo de gorduras alimentares.....	90
4.2.9.6. Consumo de produtos hortícolas e fruta.....	91
4.2.9.7. Consumo de hambúrguer, pizza e batatas fritas.....	93
4.2.9.8. Consumo de bolos e bolachas.....	94
4.2.9.9. Consumo de guloseimas.....	96
4.2.9.10. Consumo de água, sumos e refrigerantes.....	97
4.2.9.11. Consumo de vinho, cerveja e champanhe.....	98
4.2.9.12. Consumo de chá, café e ice-tea.....	100

4.2.10. Selecção de afirmações verdadeiras e falsas.....	101
4.3. Discussão dos resultados e avaliação da intervenção.....	102
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES DO ESTUDO	
5.1. Introdução.....	119
5.2. Conclusões do estudo.....	119
5.3. Implicações dos resultados.....	122
5.4. Sugestões para futuras investigações.....	123
BIBLIOGRAFIA.....	125
ANEXOS.....	141
Anexo 1 Pré-teste.....	143
Anexo 2 Pós-teste.....	151
Anexo 3 Descrição das fases do projecto.....	159
Anexo 4 Materiais.....	171
Anexo 5 Análise da cantina /bar.....	197
Anexo 6 Entrevista com responsável do sector alimentar.....	201
Anexo 7 Critérios usados para a análise das ementas.....	205
Anexo 8 Critérios usados para a análise dos produtos servidos no bufete..	209
Anexo 9 Tabelas 4.4. e 4.6.	213
Anexo 10 Tabelas 4.16. a 4.19.	217

Lista de Tabelas

Tabela 1.1.	Os dez factores de risco que lideram as causas de doença nos países desenvolvidos	8
Tabela 3.1.	Caracterização da amostra	60
Tabela 3.2.	Relação entre o nível de escolaridade dos pais dos alunos e o nível de escolaridade nacional (em %)	61
Tabela 3.3.	Descrição do Pré-teste	63
Tabela 3.4.	Fases do Projecto de Intervenção	66
Tabela 3.5.	Categorias definidas <i>a posteriori</i>	69
Tabela 4.1.	Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Local de almoço”	72
Tabela 4.2.	Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razão da escolha do local de almoço”	73
Tabela 4.3.	Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Último alimento comprado”	74
Tabela 4.4.	Distribuição das respostas dos alunos à questão “Enumera de 1 a 5 de entre 15, as razões mais importantes da tua escolha.”. (anexo 9)	215
Tabela 4.5.	Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento” (%)	75
Tabela 4.6.	Distribuição das respostas dos alunos à questão à questão “O que pensas quando escolhes um alimento?” (anexo 9)	215
Tabela 4.7.	Distribuição dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento” (%)	76
Tabela 4.8.	Distribuição dos alunos do grupo experimental pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento” (agrupadas)	77
Tabela 4.9.	Distribuição dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento” (agrupadas)	77
Tabela 4.10.	Distribuição dos alunos do grupo de controlo pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento” (agrupadas)	78

Tabela 4.11. Distribuição dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento” (agrupadas)	78
Tabela 4.12. Utilidade dos conhecimentos sobre alimentação	79
Tabela 4.13. Alteração ou não do modo de comer	80
Tabela 4.14. Razões pelas quais alteraram a maneira de comer	80
Tabela 4.15. Razões pelas quais não alteraram a maneira de comer	81
Tabela 4.16. Distribuição das respostas dos alunos à questão “Com que frequência consumo este alimento?” - alimento saudável (anexo 10)	219
Tabela 4.17. Distribuição das respostas dos alunos à questão “Com que frequência consumo este alimento?” - alimento não saudável (anexo 10)	220
Tabela 4.18. Distribuição das respostas dos alunos à questão “Por que razão consumo este alimento?” - alimento saudável (anexo 10)	221
Tabela 4.19. Distribuição das respostas dos alunos à questão “Por que razão consumo este alimento?” - alimento não saudável (anexo 10)	222
Tabela 4.20. “Com que frequência consumo leite, iogurte e queijo?”	82
Tabela 4.21. “Por que razão consumo leite, iogurte e queijo?”	83
Tabela 4.22. “Com que frequência consumo carne, peixe e ovos?”	85
Tabela 4.23. “Porque razão consumo carne, peixe e ovos?”	85
Tabela 4.24. “Com que frequência consumo alimentos ricos em amido?”	87
Tabela 4.25. “Com que frequência consumo alimentos ricos em amido?”	87
Tabela 4.26. “Com que frequência consumo leguminosas secas?”	88
Tabela 4.27. “Porque razão consumo leguminosas secas?”	89
Tabela 4.28. “Com que frequência consumo gorduras alimentares?”	90
Tabela 4.29. “Porque razão consumo gorduras alimentares?”	90
Tabela 4.30. “Com que frequência consumo produtos hortícolas e fruta?”	91
Tabela 4.31. “Porque razão consumo produtos hortícolas e fruta?”	92
Tabela 4.32. “Com que frequência consumo hambúrguer, pizza e batatas fritas?”	93
Tabela 4.33. “Porque razão consumo hambúrguer, pizza e batatas fritas?”	94

Tabela 4.34. “Com que frequência consumo bolos e bolachas?”	95
Tabela 4.35. “Porque razão consumo bolos e bolachas?”	95
Tabela 4.36. “Com que frequência consumo guloseimas?”	96
Tabela 4.37. “Porque razão consumo guloseimas?”	96
Tabela 4.38. “Com que frequência consumo água, sumos e refrigerantes ?”	97
Tabela 4.39. “Porque razão consumo água, sumos e refrigerantes?”	98
Tabela 4.40. “Com que frequência consumo vinho, cerveja e champanhe?”	99
Tabela 4.41. “Porque razão consumo vinho, cerveja e champanhe?”	99
Tabela 4.42. “Com que frequência consumo chá, café e ice-tea?”	100
Tabela 4.43. “Porque razão consumo chá, café e ice-tea?”	100
Tabela 4.44. “Indica se são verdadeiras ou falsas as afirmações seguintes”	102

Lista de Figuras

Figura 2.1. Investigação - Acção (adaptado de Porlán & Martin, 1997)	25
Figura 2.2. Conceito de Projecto (segundo Leite)	28
Figura 2.3. Esquema “ICP” (segundo Figari)	29
Figura 2.4. Factores que determinam a escolha alimentar (Fieldhouse, 1995, adaptado por Almeida et al., 1997)	40
Figura 2.5. Factores que determinam a escolha alimentar (extraído de Barros, 2002)	43

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Local de refeição	104
Gráfico 2 Escolha de alimentos	104
Gráfico 3 Razão da escolha de alimentos	105
Gráfico 4 Influência na escolha de alimentos	105
Gráfico 5 Razão pela qual alteraram a alimentação	106
Gráfico 6 Consumo de leite	106

Gráfico 7	Razões para comer ovos	107
Gráfico 8	Razões para comer peixe	107
Gráfico 9	Razões para consumir feijão	108
Gráfico 10	Razões para consumir grão	108
Gráfico 11	Razões do consumo de salada	109
Gráfico 12	Razões do consumo de legumes no prato	109
Gráfico 13	Consumo de sopa	110
Gráfico 14	Razões para comer sopa	110
Gráfico 15	Consumo de fruta	111
Gráfico 16	Consumo de hamburger	111
Gráfico 17	Consumo de pizza	112
Gráfico 18	Consumo de bolos	112
Gráfico 19	Consumo de bolachas	113
Gráfico 20	Consumo de rebuçados	113
Gráfico 21	Consumo de chocolate	114
Gráfico 22	Consumo de refrigerantes	114
Gráfico 23	Consumo de sumos	115

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos os objectivos da investigação que nos propusemos desenvolver, bem como uma contextualização teórica do estudo, que permite explicitar a sua relevância e pertinência à luz do currículo nacional do ensino básico.

Deste modo, após uma breve descrição da estrutura geral do capítulo (1.1.), segue-se a contextualização teórica do estudo (1.2.), a identificação do problema (1.3.) e a definição dos objectivos do estudo (1.4.). Por fim, apresenta-se a justificação da importância do estudo (1.5.) e o plano geral da dissertação (1.6.).

1.2. Contextualização do estudo

1.2.1. A problemática da Educação Alimentar

O tema deste trabalho de investigação, a Educação Alimentar, envolve uma problemática complexa, pelo que nos parece pertinente realçar algumas questões, com vista à sua melhor compreensão.

Neste sentido, consideramos importante tentar entender a eficácia da Educação Alimentar que se tem feito em Portugal, saber por quem é feita, a quem se destina, quais os recursos que utiliza e que mensagens são veiculadas.

Outra questão que se nos coloca, é a de saber se a escola está actualmente a fazer educação alimentar de forma concertada, dado que, como salienta Barros (Barros, 2002, p.133): “A reduzida educação e informação nesta área, prende-se com o facto das políticas educativas no nosso país demonstrarem uma certa inércia para as questões da alimentação, quer ao nível da formação de professores, quer ao nível do apoio didáctico dos programas escolares”.

Segundo dados de um relatório da OMS (Comparative analysis of food and nutrition policies in WHO European Member States, WHO, 2003), Portugal não tem uma política de nutrição, um plano de acção ou estratégia alimentar nacional.

Contudo, desde a criação do Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1980, têm sido estabelecidas por aquele órgão, recomendações científicas para aconselhamento das políticas a adoptar na área da nutrição e alimentação (CNAN, 1997).

Ao longo de cerca de trinta anos (desde o início da década de 80), os portugueses dispuseram de uma enorme quantidade de informação acerca dos grandes benefícios para a saúde de uma alimentação saudável, de tipo mediterrânico, à qual Portugal e demais países do Sul da Europa, estão culturalmente vinculados.

A campanha de educação alimentar “Saber comer é saber viver”, que introduziu a Roda dos Alimentos, é disso um bom exemplo, dado que levou a muitas famílias, através da rádio, da televisão, de palestras, as seguintes mensagens: comer diariamente de todos os grupos de alimentos nas proporções em que estão representados – alimentação completa; não falhar nem exagerar nenhum dos grupos – alimentação equilibrada; variar o mais possível dentro de cada grupo – alimentação variada (Peres, 1994).

Do mesmo modo, também as instituições de ensino foram chamadas a participar na Educação Alimentar, apesar de nem sempre essa participação se ter revelado eficaz.

Constata-se que, da mesma forma que não existe em Portugal uma política de nutrição, um plano de acção ou estratégia alimentar nacional, também “o sistema educativo português não apresenta uma política de educação alimentar estruturada e coerente: as escolas carecem de um projecto de educação alimentar explícito, coerente e estruturado que articule e oriente as intervenções educativas nesta área” (Silva, 2002, p.167).

Em Portugal, a alimentação que se pratica nas diversas instituições de ensino é da responsabilidade de diferentes entidades: nos jardins-de-infância e no 1º ciclo, a alimentação é da competência das autarquias; no 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário depende do Ministério da Educação e no Ensino Superior é gerida pelos Serviços de Acção Social das Universidades.

A alimentação escolar nos jardins-de-infância e 1º ciclo do Ensino Básico públicos é da responsabilidade das autarquias, segundo a lei 159/99. Cabe-lhes, a função de investir na construção, manutenção e gestão dos refeitórios nestes níveis de ensino. Essa realidade determina que a área da alimentação esteja dependente da maior ou menor capacidade orçamental das autarquias e até da própria sensibilidade dos autarcas. Qualquer análise que se queira fazer à situação passa, necessariamente, por esses dois aspectos.

Quanto ao ensino básico e secundário, a alimentação é da responsabilidade do Ministério da Educação.

Sem se substituir aos pais, a escola é um espaço privilegiado para a educação alimentar, dado que é aí que os jovens passam grande parte do seu tempo. A alimentação servida na escola deve ser, por esta razão, um modelo de boas práticas alimentares (Peres, 1994; Silva, 2002; Santos, 2004).

O Conselho Executivo é o responsável número um pelo refeitório e pelo bufete da escola. Ainda que o refeitório esteja concessionado a uma empresa de restauração, a administração da escola deve sempre fiscalizar a qualidade nutricional das ementas, a higiene do espaço e dos manipuladores de alimentos. Só o Conselho Executivo, sempre presente na escola, poderá fazer fiscalização de forma contínua, apesar das funções de supervisão e acompanhamento da actividade dos refeitórios serem da competência dos técnicos de acção social das Direcções Regionais de Educação e dos Centros de Área Educativa.

Como se pode confirmar pelas experiências divulgadas no Guia de Educação Alimentar do Ministério da Educação (Guia do ME, 2001) muitos professores, empreenderam projectos, acções e experiências enriquecedoras, e que, ao longo das duas últimas décadas, foram mudando e inovando a alimentação que se pratica nas escolas portuguesas. Muito do que tem sido feito nas escolas extracurricularmente, contribuiu certamente para valorizar o papel da alimentação na saúde e para realçar os ensinamentos científicos através do estabelecimento de boas práticas alimentares. Nesse sentido, cantinas e bufetes escolares, ao proporcionar e disponibilizar alimentos saudáveis estavam a ensinar a comer correctamente. Para este trabalho de Educação Alimentar contribuiu igualmente a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde,

envolvendo um elevado número de escolas que integraram nos seus projectos educativos a Educação Alimentar.

Um estudo de Santos (2004) apresenta uma caracterização dos diversos programas de educação alimentar existentes no nosso país, e refere a importância da educação alimentar praticada nas Escolas Promotoras de Saúde.

Com efeito, se desde os anos 80, a população portuguesa tem sido alvo de educação alimentar, seria de esperar que actualmente seguisse os preceitos de uma alimentação saudável e que os jovens adoptassem hábitos alimentares correctos, dada a informação científica proporcionada pela escola neste domínio. Mas, de facto, assim não é.

Os portugueses, um povo de tradições, com uma cultura alimentar e gastronómica, com um padrão alimentar saudável, estão a desprezar as suas raízes culturais e a adoptar um padrão alimentar desequilibrado e propício à instalação da doença. Por isso, os hábitos alimentares dos jovens são cada vez mais motivo de preocupação (Peres, 1994).

Certo é que a "Roda dos Alimentos" sempre constou dos currículos das disciplinas de Ciências. Será que o que é servido nos bufetes e nos refeitórios escolares, está de acordo com o que ensinam os manuais escolares? Será que a alimentação praticada actualmente nas instituições de ensino segue as directrizes de uma alimentação saudável?

Em 1997, um estudo da DECO (Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor) – "Que Alimentação nas Escolas?" publicado na revista Proteste n.º 173, de Setembro de 1997, detectou que as refeições servidas nos refeitórios escolares revelavam exagero nos fritos, escassez de legumes e saladas.

A Associação de Defesa do Consumidor auscultou 509 escolas e visitou 30 refeitórios escolares do 5º ao 12º ano para analisar a sua situação alimentar. A falta de controlo do funcionamento dos refeitórios e a qualidade das refeições estão entre as falhas registadas. Assim, verificou-se que do total de escolas, 27 não procediam a qualquer controlo. Grande parte dos restantes estabelecimentos de ensino inquiridos, apesar de fornecerem uma resposta afirmativa, admitiram que o controlo se ficava por exames visuais às cozinhas e provas gustativas às refeições. Nos casos extremos, o controlo resumia-se ao facto de um membro do Conselho Executivo almoçar no

refeitório duas vezes por semana, constatando-se que apenas 178 escolas responderam ao inquérito afirmando que o controlo consistia na recolha de amostras das refeições para análise. Nos níveis de ensino abrangidos pelo estudo da DECO, o Conselho Executivo é o responsável número um pelo refeitório.

Aquele estudo leva-nos a concluir que a educação para a saúde entrou nos currículos das disciplinas, mas parece não ser relevante para o controle das ementas.

Reconhece-se então que a informação, por si só, não é suficiente para influenciar os comportamentos e, que, apesar de os jovens disporem de muita informação sobre as vantagens de praticar uma alimentação saudável, de conhecerem as repercussões da prática sistemática de erros alimentares, essas informações, sendo indispensáveis, parecem não ser suficientes para modificar hábitos alimentares e alterar práticas de consumo (Santos, 2004).

De facto, apesar de fazer parte do currículo escolar ao longo dos três ciclos de ensino - em Estudo do Meio no 1º ciclo, na disciplina de Ciências da Natureza do 6º ano de escolaridade e na disciplina de Ciências Naturais do 9º ano de escolaridade - a leccionação desses conteúdos não parece garantir a integração de novos conhecimentos que iriam permitir aos jovens a adopção de comportamentos alimentares saudáveis (Santos, 2004).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001) estabelece que a alimentação não deve ser abordada exclusivamente no âmbito de um ensino teórico, numa só disciplina, mas transversalmente, ao longo de todo o ensino básico, devendo ser vivida na escola, em casa e na comunidade em que a escola está inserida. Silva, no seu estudo (Silva, 2002) revela, contudo, que muito do ensino de alimentação praticado nas escolas portuguesas, se limita a transmitir conhecimentos sobre o tema e esquece a perspectiva holística, na qual deve ser encarada a Educação Alimentar.

Também Faria (Faria, 2002, p.78), que investigou os factores críticos para o sucesso da parceria escola – centro de saúde em escolas promotoras de saúde, sugere a necessidade de desenvolver a abordagem holística da educação para a saúde, a necessidade de melhorar a formação de professores neste domínio, bem como facilitar a capacidade para tomar decisões (*empowerment*) dos alunos, fomentando a sua participação activa.

Sendo a infância e a adolescência fases da vida em que se moldam comportamentos e se criam hábitos alimentares que irão permanecer pela vida fora (Loureiro, 1999) considera-se que será nestas idades que a educação para a saúde, nomeadamente a educação alimentar, deve assumir particular importância e ser considerada pelas escolas uma área de eleição (DEB, 2001).

Por outro lado, reconhecendo-se o facto da leccionação dos conteúdos programáticos sobre o tema não se revelarem eficazes na mudança de hábitos alimentares, dado que os jovens continuam a revelar conceitos incorrectos e práticas pouco saudáveis (Calado, 1998; Matos *et al.*, 2003), consideramos que a investigação de estratégias e metodologias para tornar eficaz a educação alimentar na escola continua a necessitar de particular atenção e de maior investimento.

Ao integrar no seu projecto educativo a "promoção da saúde", a escola torna-se num espaço importante para a concretização de uma nova dinâmica, onde valores como a partilha, a confiança, a tolerância serão interiorizados por todos os intervenientes.

1.2.2. Alimentação – um factor ambiente promotor de saúde

“A alimentação faz-nos pequenos ou grandes, imbecis ou inteligentes, frágeis ou fortes, apáticos ou intervenientes, insociáveis ou capazes de saudável convivência; mata-nos cedo, ainda em embrião no ventre materno, ou tarde, no ocaso de uma vida plena.” (Peres, 1980, p.13).

A saúde parece ser preocupação de governos e das entidades responsáveis, sendo a infância e a adolescência consideradas etapas da vida com necessidade de atenção específica e para as quais a prevenção está dirigida.

Relativamente às questões da saúde, reconhece-se o facto de diversos factores, tais como a hereditariedade, o meio ambiente e o estilo de vida serem determinantes no estado de saúde dos indivíduos. A preocupação com a saúde (política de saúde) e o próprio sistema de saúde de um país são igualmente condicionantes do estado de saúde das populações (WHO, 1998).

Mais recentemente, e tendo presente que os factores determinantes da saúde decorrem de factores individuais (genéticos, biológicos e psicológicos) e de factores ambientais, económicos, sociais e culturais, têm sido implementados, a nível nacional e europeu, redes e programas focalizados em ambientes específicos, com particular

destaque para as escolas, os locais de trabalho e as cidades, e predominantemente orientados para a capacitação das pessoas para a adopção de estilos de vida saudáveis e para a criação de condições ambientais, organizacionais e sociais mais favoráveis à saúde (DGS, 2004).

Desde o Ano Internacional da Juventude em 1985, o interesse na adolescência, em geral, e na saúde dos adolescentes, em particular, cresceu consideravelmente, o que se veio a reflectir nas políticas e programas oficiais. De destacar, neste sentido, o Plano de Acção para a Juventude, adoptado no 3º Fórum Mundial das Nações Unidas, que decorreu em Braga, em 1998, e do qual saíram as recomendações directamente ligadas à saúde e à nutrição da juventude (WHO, 2005).

De facto, o conceito de saúde tem evoluído ao longo dos tempos.

“Na nova perspectiva, holística, de conceber a promoção da saúde está implícita a educação para a saúde (aí se incluindo a educação alimentar) como projecto multi e transdisciplinar, com estratégias orientadas para abordagens globais que favoreçam estilos de vida a que esteja subjacente uma “consciência” dos factores que influenciam positiva ou negativamente a saúde.” (Silva, 2002, p.26).

A mesma autora, citando Pais Ribeiro (1998, p.69), refere o novo conceito de promoção da saúde como o “processo de «capacitar» (*enabling*) as pessoas para aumentarem o controlo sobre a sua saúde para a melhorar.”

A Direcção-Geral da Saúde, no seu Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre Determinantes de Saúde Relacionados com estilos de Vida, de 2004, pretende:

“Implementar diferentes abordagens, designadamente, medidas legislativas e técnico normativas, processos de informação, com recurso às novas tecnologias de informação, e de capacitação para a adopção de comportamentos saudáveis, envolvimento dos meios de comunicação social, formação de profissionais, em especial nos domínios da saúde e da educação, cooperação com outros sectores para se criarem ambientes físicos, organizacionais e sociais mais saudáveis e envolvimento das ONGs e dos próprios cidadãos na prevenção da doença e na promoção da saúde.” (DGS, 2004)

Segundo a OMS que, em 1984, adoptou trinta e oito metas com o objectivo de apoiar a estratégia regional europeia de “conseguir saúde para todos no ano 2000”, um objectivo do seu programa será o de promover comportamentos saudáveis como forma

de evitar as doenças cardiovasculares e o cancro, doenças com elevada incidência na sociedade contemporânea (WHO, 1998; WHO, 2002) e que em Portugal têm revelado liderar as causas de morte da população adulta, tal como acontece na União Europeia (WHO, 2002). De facto, um relatório recente da comissão europeia (World Health Statistics, 2006) revela que, no nosso país, as principais patologias, em ambos os sexos, são as doenças de foro neuropsiquiátrico, seguidas pelas doenças cardiovasculares e pelo cancro. Essas doenças estão associadas ao consumo de tabaco, de álcool, à prática de erros alimentares e à vida sedentária. (WHO, 2004), tal como se pode observar na tabela 1.1., onde estão indicados os dez factores de risco que lideram as causas de doença nos países desenvolvidos.

Tabela 1.1. Os dez factores de risco que lideram as causas de doença nos países desenvolvidos

Factores de risco	DALY (%)
Tabaco	12,2
Pressão sanguínea	10,9
Álcool	9,2
Colesterol	7,6
Excesso de peso	7,4
Consumo baixo de fruta e vegetais	3,9
Sedentarismo	3,3
Drogas ilícitas	1,8
Sexo sem segurança	0,8
Deficiência em Ferro	0,7

Adaptado de WHO (2004, p.27)

Nota: DALY – *disability adjusted life years* (um DALY corresponde à perda de um ano de vida saudável) (DGS, 2004)

Para Portugal, este relatório indica como principais factores de risco de doença, o consumo de tabaco, de álcool, o peso excessivo e o consumo baixo de fruta e vegetais.

Segundo o relatório supracitado, os estudos mostram que o peso excessivo contribui para o aparecimento das doenças cardiovasculares e do cancro. Nos quinze países que formavam a União Europeia desde Maio de 2004, as pesquisas sugerem que o excesso de peso é responsável por 5% de todos os casos de cancro (3% nos homens e

6% nas mulheres) e cerca de 300 000 mortes anuais ao todo (Banegas, 2002; Bergston *et al.*, 2001).

Para crianças e adolescentes, a obesidade constitui o principal problema. Crianças obesas irão tornar-se no futuro adultos obesos (Carmo, 2002, p.79).

A sua persistência na vida adulta e a associação com o risco de diabetes e doenças cardiovasculares (Stark *et al.*, 1981) tornam aquela doença uma preocupação das entidades de saúde na infância e na adolescência.

O peso em excesso tem atingido proporções alarmantes na Europa. Segundo recomendações para o índice de massa corporal (IMC), Portugal é globalmente comparável com o resto da Europa (com um ligeiro aumento no sexo feminino): cerca de metade de homens e mulheres tem peso a mais e cerca de 14% são obesos (Robertson *et al.*, 2004).

Segundo dados de peso e estatura colhidos nas escolas, ajustados ao correspondente IMC nos adultos, cerca de 15% dos rapazes de 15 anos e 6% das raparigas da mesma idade são pré-obesos. A obesidade foi encontrada em 2% dos rapazes e 1% das raparigas, como se revela no relatório da OMS (WHO, 2004, p.125).

Os conhecimentos científicos actualmente disponíveis permitem identificar, com uma segurança razoável, os estilos de vida capazes de proporcionar saúde ao indivíduo e são suficientes para delinear os aspectos que caracterizam uma alimentação saudável.

A alimentação constitui seguramente um dos elementos do estilo de vida que, ao longo de toda a vida do indivíduo, mais contribui para determinar o seu estado de saúde, evitando inúmeras doenças (Loureiro, 1999).

Para a maioria da população não fumadora e, ainda segundo o mesmo relatório, a alimentação constitui um dos mais importantes factores determinantes do risco de cancro. Estima-se que o consumo baixo de fruta e vegetais cause cerca de 18% do cancro gastrointestinal, cerca de 28% da doença isquémica cardíaca e 18% de acidente vascular cerebral, na Região Europeia.

A Organização Mundial de Saúde recomenda a ingestão de mais de 400g de fruta e vegetais por pessoa e por dia (equivalente a 146 kg por ano).

O consumo médio em Portugal estima-se em 320 kg em 2001, segundo dados retirados com base nas disponibilidades alimentares, sendo um dos mais elevados da Europa (WHO, 2004, p.125). O consumo médio, contudo, é uma medida pouco correcta

da distribuição do consumo numa população, dado que os dados da União Europeia de Maio de 2004 revelam que a tendência de consumo de fruta e vegetais é maior nos indivíduos com maiores recursos económicos (Joffe e Robertson, 2001).

O estilo de vida dos adolescentes e os padrões alimentares nesta fase da vida estão a merecer atenção, dado o aumento da obesidade e os distúrbios alimentares.

A Direcção-Geral da Saúde, no seu Programa de 2004, já citado anteriormente, refere como objectivo geral “reduzir a prevalência de factores de risco de doenças crónicas não transmissíveis e aumentar a prevalência de factores de protecção, relacionados com os estilos de vida, através de uma abordagem integrada e intersectorial”.

O mesmo programa tem como objectivos específicos:

- Reduzir a proporção de fumadores.
- Aumentar o número de espaços públicos livres de fumo do tabaco.
- Aumentar a proporção de população fisicamente activa (pelo menos 30 minutos diários de actividade física moderada).
- Reduzir o consumo de sal (menos de 5 g. /dia).
- Reduzir a prevalência de excesso de peso e obesidade (IMC <25).
- Aumentar o consumo adequado de frutos, legumes e vegetais (pelo menos 400 gr/dia).
- Reduzir o consumo total de gorduras para valores entre 15 a 30% da ingestão calórica diária.
- Reduzir o consumo excessivo de gorduras saturadas (< 10% da ingestão calórica diária).
- Reduzir o consumo excessivo de gorduras *trans* (< 1% da ingestão calórica diária).
- Reduzir a prevalência de consumidores excessivos de álcool (<16 g. de etanol/dia nas mulheres e 24 g./dia nos homens). (DGS, 2004).

Segundo Carvalho (2004, p.64) “ A escola emerge como um elemento chave no processo de Promoção da Saúde.”

Mas, ainda assim, a nível educativo, nenhuma organização se está, de momento, a opor às forças que estão a introduzir mudanças de comportamento alimentar, desde tenra idade e a transformar a textura do mercado, modificando hábitos alimentares, pondo em risco a saúde e a qualidade de vida da população portuguesa (Peres, 1994).

Seguidamente, descreveremos o problema, os objectivos, a importância deste estudo e a estrutura da dissertação.

1.3. O Problema

Para proporcionar educação alimentar eficaz é necessário conhecer o meio em que se opera, as várias forças que nele agem, os valores e as motivações dos destinatários (Peres, 1998). Cortesão e Malafaia (1993, p.9) referem que:

“O adolescente interessa-se pelo imediato e, por isso será mais sensível se o motivarmos, estabelecendo uma relação entre uma boa imagem e a nutrição correcta, entre alterações na pele e erros alimentares, entre alimentação equilibrada e uma boa estatura. O desporto também pode impressioná-los, relacionando a importância da alimentação com bons resultados desportivos”

Consideramos que, tal como Silva (Silva, 2002) e Baptista (Baptista, 2000), a educação para a saúde só é efectiva quando integrada no Projecto Educativo da Escola, envolvendo, numa participação activa, vários protagonistas. Será a partir do projecto educativo, que deverá reflectir a realidade da população desse estabelecimento de ensino, que deverão emanar as orientações para o projecto curricular de escola/agrupamento, e as orientações para a concretização do projecto curricular de cada turma, concebido com base no diagnóstico que o Conselho de Turma terá efectuado no início do ano lectivo.

A nosso ver, para realizar uma educação alimentar efectiva, é necessário que esta não se confine ao ensino da nutrição, mas que permita uma abordagem enriquecedora, que permita formar noutras vertentes, de natureza social, cultural, histórica e mesmo ambiental. Será necessário criar ambientes de aprendizagem onde a educação alimentar desenvolva atitudes de solidariedade, responsabilidade ecológica, luta contra a fome e contra o desperdício (Guia do ME, 2001). Só deste modo, a aprendizagem significativa dos conteúdos sobre alimentação poderá permitir aos jovens a aquisição de competências no sentido de realizarem escolhas alimentares e consumos saudáveis.

“Uma abordagem que relacione a alimentação, as diferentes culturas, as religiões, as circunstâncias sociais e os desequilíbrios de riqueza entre o Norte

e o Sul, levará os jovens a desenvolverem-se como cidadãos responsáveis de um ponto de vista nacional e global.” (Guia de Educação Alimentar, 2001)

Foi nesta perspectiva que a Área de Projecto nos surgiu como uma área de excelência para a exploração desta temática. Ao utilizar uma nova metodologia, o trabalho de projecto, pretendíamos, através da problematização, da investigação, da partilha, construir um saber significativo e funcional.

Consideramos que a Educação Alimentar deve ser trabalhada de uma forma transversal nas diferentes áreas curriculares (Guia de Educação Alimentar, 2001), mas fará todo o sentido explorar este tema em Área de Projecto, onde se poderá conseguir uma verdadeira oportunidade de implementar a educação para a cidadania.

Desta forma, a Educação Alimentar será integrada numa área em que o trabalho de projecto poderá ser impulsionador e facilitador de uma aprendizagem activa, permitindo aos alunos a participação em projectos específicos aos quais se sintam afectivamente ligados. Será concedendo oportunidades para a tomada de decisões, incentivando o aprender a aprender, valorizando a gastronomia tradicional, a elaboração de ementas, a promoção de um clima de participação das famílias, ou seja, levando os jovens a assumir responsabilidade na escolha feita em relação à forma como se alimentam e às implicações dessa escolha na sua saúde e bem-estar que poderemos intervir de forma mais eficaz (Andrien *et al.*, 1998).

Neste quadro de entendimento, a génese do nosso estudo situa-se na interrogação de duas questões centrais: por um lado, questionar se o Trabalho de Projecto poderá ser uma estratégia de excelência em Educação Alimentar; por outro lado, analisar e compreender os factores que contribuem para as práticas de jovens do 6º ano de escolaridade.

Considerou-se como problema orientador deste estudo:

“Qual a eficácia de uma intervenção pedagógica em educação alimentar, efectuada segundo uma metodologia de projecto, na alteração das atitudes e práticas alimentares de alunos do 6º ano de escolaridade do 2º ciclo do Ensino Básico?”

1.4. Objectivos do estudo

Os objectivos do estudo são os seguintes:

1. Planificar uma intervenção sobre educação alimentar, segundo uma metodologia de projecto, para alunos do 6º ano de escolaridade.
2. Implementar a planificação numa turma do 6º ano de escolaridade em Área de Projecto.
3. Analisar comparativamente as atitudes e práticas evidenciadas pelos alunos da turma experimental, antes e após o trabalho de intervenção em educação alimentar, seguindo uma metodologia de projecto;
4. Comparar os dados com os recolhidos junto de outras crianças do 6º ano de escolaridade, não submetidos a um trabalho de intervenção em educação alimentar;
5. Avaliar o trabalho de intervenção realizado, no que respeita à promoção de atitudes e práticas para uma alimentação saudável.

1.5. Importância do estudo

O tema do trabalho de investigação sobre o qual assenta esta dissertação, a Educação Alimentar, situa-se no cruzamento de três tipos de interesses subjacentes ao nosso percurso académico e profissional.

Em primeiro lugar, a sensibilidade que fomos desenvolvendo por esta temática e que se iniciou com a nossa formação académica em Ciências da Nutrição.

Em segundo lugar, o nosso contacto diário com jovens, a observação de práticas e consumos alimentares no dia-a-dia das escolas por onde fomos leccionando e a intervenção que nesse domínio fomos encetando

Em terceiro lugar, o nosso gosto pelo ensino das Ciências e a nossa preocupação em procurar e investigar estratégias que visem melhorar a aprendizagem e o conhecimento nesta área.

A educação alimentar, sendo uma área do comportamento humano, expressa-se sobretudo nos nossos comportamentos e atitudes, ultrapassando os nossos conhecimentos sobre anatomia e fisiologia humanas.

Uma parte do fracasso no ensino da alimentação deve-se à promoção de modelos de tipo transmissivo e autoritário, baseados na informação e repetição.

Se considerarmos a educação como formação da competência humana que envolve os conhecimentos populares e científicos, verificamos que essa formação pode acontecer nos mais variados espaços, dentro ou fora da sala de aula.

A educação veiculada pela escola é uma educação formal, dado que acontece de forma ordenada, envolve actividades de planificação que, por vezes não reflectindo no contexto, conduz o aluno a uma aprendizagem mecânica e sem significado (Baptista, 2004). Por sua vez, a educação não formal, que acontece no quotidiano do aluno, nas suas experiências práticas do dia-a-dia, exige que este actue directamente sobre a realidade que o cerca.

Queremos com isto realçar que se a escola pretende encontrar formas de tornar eficaz a educação alimentar, precisa conhecer o todo para poder agir sobre as partes.

Para se adaptar a um novo conceito de ensino, a escola deve ser um espaço de reflexão, de trabalho por projectos, de investigação, um espaço onde os jovens se tornem cidadãos intervenientes.

Para garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal ou socialmente, isto é, para se desenvolverem competências, “esse saber em uso” (Perrenoud, 1995), mobilizando, seleccionando e integrando conhecimentos prévios, deverá a escola abandonar rotinas antigas e enraizadas que tendemos a olhar como naturais, repensar a razão de ser de cada actividade e repensar a sua forma de avaliar. Citando novamente Perrenoud (2001), “a abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões.”

“A multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.” (Alarcão, 2000, p. 18).

Este novo modelo de desenvolvimento curricular atribui ao professor o papel de um profissional capaz de “formar cidadãos reflexivos, críticos e activos.”

Se não construirmos processos de trabalho que obriguem os alunos a pensar, que lhes permitam mobilizar e usar conhecimentos prévios, não estaremos a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e integral e não daremos resposta às exigências da sociedade. O aluno deve adquirir competências, “saber em uso”, “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo- intelectual, verbal ou prático e não a conteúdos acumulados, com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles.” (Roldão, 2003, p.20)

Nesse sentido, consideramos que:

- A escola tem de ser reflexiva;
- Os professores devem ser profissionais reflexivos e responsáveis;
- Ensinar deverá constituir uma forma de reflexão sobre a acção;
- A educação alimentar é essencial na escola;
- A avaliação dos hábitos alimentares dos adolescentes tem interesse para conhecer as tendências alimentares adquiridas por esta faixa etária;
- É conhecida e aceite a relação entre a alimentação na infância e na adolescência e a manifestação de certas doenças na idade adulta;
- Para se adaptar a um novo conceito de ensino, a escola deve ser um espaço de reflexão, de trabalho por projectos, de investigação;
- A Educação Alimentar deverá partir dos conhecimentos, atitudes e opiniões dos jovens neste domínio, privilegiar o diálogo, o trabalho em pequenos grupos e a utilização de técnicas pedagógicas que facilitem a participação activa dos jovens;
- A reorganização curricular abre novas perspectivas no domínio da educação alimentar, nomeadamente ao contemplar uma nova área de projecto, favorecendo uma abordagem em espaço interdisciplinar e com uma metodologia de projecto, integrando-a plenamente no projecto curricular de escola e de turma.

Neste contexto e, pelas razões apontadas, parece-nos de todo o interesse levar a cabo a presente investigação.

1.6. Descrição da dissertação

Esta dissertação está dividida em 5 capítulos.

No primeiro capítulo – Introdução – faz-se uma contextualização do estudo, apresenta-se o problema em estudo, os objectivos a atingir, uma justificação da escolha do tema e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo – Revisão da Literatura – pretende-se apresentar literatura específica relacionada com a problemática em estudo e desenvolver um quadro de referências que possam contribuir para a compreensão do problema e o seu enquadramento teórico no momento actual.

O terceiro capítulo – Metodologia – apresenta a metodologia da investigação, descrevendo-se a forma como foi implementado o projecto numa turma do 6º ano de escolaridade.

No quarto capítulo – Apresentação e Discussão dos Resultados – apresentam-se os resultados e a sua interpretação.

Por último, no quinto capítulo – Conclusões – apresentam-se as conclusões, implicações dos resultados e recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Introdução

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura considerada mais relevante como base do trabalho realizado.

Nesse sentido, dividimos o capítulo em nove secções. Na primeira (2.1.), apresenta-se a estrutura geral do capítulo. Na segunda e terceiras secções (2.2. e 2.3), é feita uma abordagem da crise da escola actual e a apresentação de uma nova ideia de escola, a escola reflexiva e de um novo conceito de professor – o professor investigador. Seguidamente, na quarta secção (2.4.), mostra-se que a Área de Projecto se revela uma área curricular, não disciplinar, importante para o desenvolvimento de projectos, nomeadamente projectos de educação para a Saúde. Nessa sequência, abordaremos a definição e enquadramento legal da Área de Projecto, explicaremos o que é um projecto e em que consiste a metodologia do trabalho de projecto.

Ao abordarmos, na quinta e sexta secções (2.5. e 2.6), a questão da alimentação na adolescência e das condicionantes das práticas alimentares, iremos apresentar alguns estudos que provam que não é difícil aumentar os conhecimentos dos alunos sobre este tema, mas sim mudar hábitos e práticas alimentares.

Por último, nas três secções seguintes (2.7., 2.8. e 2.9), iremos problematizar, quer a relevância da promoção da educação alimentar na escola, quer a eficácia de um programa de educação alimentar.

2.2. A Crise da Escola Actual

Numa sociedade do conhecimento e da globalização, o conceito de formação ao longo da vida é uma realidade que afecta todas as profissões e cidadãos. Este conceito

veio pôr em causa a escola e o seu papel no modo de organizar e facultar o conhecimento às novas gerações.

A escolaridade básica obrigatória, sendo simultaneamente um direito de todos os cidadãos e um dever a ser satisfeito em condições de igualdade para todos, veio contribuir para o aparecimento de uma nova política de educação para o ensino básico.

O desafio que hoje se coloca a todos os sistemas de ensino, nas sociedades modernas, é caracterizar um novo conjunto de saberes básicos que acompanhe a evolução científica e tecnológica do mundo actual.

Em 1996, a UNESCO, no seu relatório – *Educação, Um Tesouro a Descobrir*, coloca quatro pilares da educação para o século XXI, como linha orientadora para fazer face aos desafios, complexidade e agitação da actualidade:

“A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- *Aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão;
- *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;
- *Aprender a viver em comum*, a fim de participar e colaborar com os outros em todas as actividades humanas;
- *Aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.”

No nosso país, o Conselho Nacional de Educação, no Relatório do estudo “Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI” (2004, p.28) define cinco saberes básicos:

- ☆ Aprender a aprender;
- ☆ Comunicar adequadamente;
- ☆ Cidadania activa;
- ☆ Espírito crítico;
- ☆ Resolver situações problemáticas e conflitos.

Estes saberes são reconhecidos como “ferramentas” que permitem a mudança de uma aprendizagem dirigida para uma aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma.

Hoje em dia, a escola não se pode confinar à transmissão de conhecimentos uniformes e lineares, mas deverá contribuir para uma educação mais democrática capaz

de proporcionar aprendizagens de qualidade a todos os alunos, adequando o currículo nacional às realidades nacionais (Leite, 2003).

As mudanças sociais após o 25 de Abril iniciaram na escola e na família profundas transformações.

O poder da família deixa de estar centrado nos pais, passando a ser deles e dos filhos. Segundo Sampaio (1997, p.9) “ Para se compreender o adolescente de hoje é preciso aceitar que ele é cidadão produtor cultural, capaz de aprender conosco, mas também de nos ensinar.”

Os jovens de hoje adquirem a sua identidade, não só na família mas, igualmente, fora dela, dado que o acesso a diferentes áreas do saber está hoje generalizado com meios de comunicação rápidos e eficazes como a televisão, o vídeo, a Internet, os *media*, em geral.

Com tanta informação ao seu dispor, o jovem necessita de alguém que o oriente, que o ajude a sistematizar esse conhecimento, para que intervenha de forma planeada, interligando as diferentes áreas do saber, na perspectiva de uma compreensão global do mundo que o cerca.

É necessário que a escola se adapte a estas mudanças. Estará a escola a preparar cidadãos conscientes, capazes de intervir, de tomar decisões com discernimento e espírito crítico? Estará a escola a cumprir o seu papel humanista?

Será que a enorme responsabilidade da escola na preparação dos jovens, na consciencialização de que cada gesto no singular, cada acção individual se irá reflectir em atitudes mais globais que podem ser determinantes para o futuro de todos, está a ser levada a cabo com eficácia?

Ou, pelo contrário, estará a escola a servir o sistema económico e tecnocrata, que prepara indivíduos que aceitam, não questionam, são incapazes de autonomia, de responsabilidade e de reflexão crítica?

Percentagens de reprovação elevadas, fracos resultados em provas nacionais de aferição e de avaliação de conhecimentos, elevado índice de abandono escolar, fraco desempenho em provas para estudos comparativos de resultados em diversos países, tudo nos leva a crer que algo se passa com a escola, que não ensina, não prepara, não dá resposta às exigências da sociedade (M.E., 2005).

Instalou-se na escola uma crise profunda (Alves *et al.*, 2002) que desanima os mais diversos actores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Onde estará o cerne do problema? Nos alunos? Nos professores? Nas famílias? No meio sócio-cultural? Nos conteúdos? Na organização da escola? Na avaliação? Ou em todos eles?

Não terá a escola de se adaptar a um novo conceito de ensino? Não deverá a escola ser um espaço de reflexão, de trabalho por projectos, de investigação, um espaço onde os jovens lancem mão dos recursos disponíveis e se tornem cidadãos intervenientes em vez de indivíduos pouco alfabetizados e pouco competentes?

Será necessário, neste sentido, restituir à escola o sentido do trabalho pedagógico, isto é, desenvolver um conjunto de acções que seja significativo para os actores envolvidos, que dê sentido, inteligibilidade e torne visível o seu dia-a-dia.

2.3 Escola Reflexiva e Professor Investigador

Parece necessário e urgente modificar os ambientes de aprendizagem e promover, quer nos professores, quer nos alunos, qualidades básicas de autoformação e de capacidade de trabalhar em equipa. Esta nova forma de ver a escola, pressupõe a ideia de professor investigador, autónomo e reflexivo, a criação de uma escola reflexiva, isto é, uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2000, p.13).

Se leccionamos numa escola em que há uma constante preocupação de evoluir, quer no aspecto pedagógico, quer no aspecto científico, uma escola em que os professores se questionam acerca dos resultados da aprendizagem, onde se investiga se os alunos têm ou não sucesso, qual a qualidade desse sucesso, onde os professores reflectem acerca do modo como as suas práticas podem ser melhoradas, tendo em vista a motivação dos alunos face à aprendizagem, podemos considerar que esta é uma escola que se questiona, que se auto - analisa, que reflecte.

Neste sentido, a tónica dominante será proporcionar ao aluno, ao longo de toda a sua escolaridade, experiências educativas que o motivem, o envolvam, o levem a participar activa e construtivamente e que lhe permitam um desenvolvimento

harmonioso como pessoa, que o tornem um cidadão mais consciente, mais sensível, em suma, que o ajudem a *Aprender a ser*.

Esta nova ideia de escola torna-a uma instituição que se destina à educação, formação e socialização dos alunos.

Para assegurar a prossecução das grandes metas educacionais, cada “entidade” ou instituição deverá conceber e elaborar o seu projecto educativo adequado à sua comunidade educativa.

A adequação do currículo nacional às características da Escola e ao seu contexto implica a definição de opções e intencionalidades próprias, decorrentes dos princípios enunciados no Projecto Educativo de Escola, na construção de modelos específicos de organização e gestão curricular e na adequação dessa gestão à consecução das aprendizagens que se definem como importantes para os alunos.

Recentemente, o Decreto-Lei nº 6/2001 deu às escolas a possibilidade de construírem gradualmente a sua reorganização curricular, à medida que vão tirando partido da sua crescente autonomia na gestão do currículo e a vão assumindo como um projecto em permanente evolução, que precisa de ser elaborado, desenvolvido, avaliado e aperfeiçoado.

O desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem deverá visar a motivação e orientação dos alunos para níveis de excelência tanto quanto possível no seu desempenho e percurso escolar. Estes níveis de desempenho conseguem-se com esforço, dedicação, responsabilidade, disciplina pessoal, estudo e trabalho metódico. Mas também com o conhecimento profundo “das pessoas que moram nos alunos” (Pinto *et al.*, 2000), dos seus sonhos, das suas angústias, das suas vivências, das suas potencialidades. Caso contrário, estará a contribuir para aumentar o desinteresse em relação à escola e para acabar com a confiança que a sociedade na escola depositara.

Se pretendemos a criação de uma instituição escolar direccionada para as pessoas que são os alunos, deveremos atribuir um peso semelhante ao domínio cognitivo e ao domínio sócio – afectivo. Só deste modo, a escola será uma instituição atenta às potencialidades de cada aluno, preocupada em verificar as condições de cada um para obter os resultados esperados, pronta a apoiar cada aluno na progressão das suas aprendizagens, atenta à criação de novas oportunidades para a sua formação e ao seu desenvolvimento como pessoas. A escola deve privilegiar a capacidade de

iniciativa, a criatividade, o espírito crítico, a autonomia, o espírito de grupo, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de comunicação e a motivação e desenvolvimento pessoal.

Na sociedade plural em que se vive, caracterizada pela incerteza e complexidade, é necessário que a responsabilidade de aprender recaia sobre quem aprende. A escola actual requer metodologias activas, onde os papéis dos “actores” do processo de ensino – aprendizagem, aluno e professor, se alterem, no sentido de promover a construção do conhecimento por parte do aluno.

Se a escola pretender mudar, o acto de ensinar constituirá certamente o grande motor desencadeador dessa mudança e o professor deverá ser o seu principal impulsionador, desenvolvendo uma prática reflexiva no sentido de transformar a sala de aula.

A perspectiva de professor reflexivo parece ser um conceito novo em educação. Esta nova perspectiva parece ter emergido da necessidade de dar resposta à actual crise de confiança no conhecimento profissional, que, na área da educação se centra no conflito entre o saber escolar e a reflexão sobre a acção.

Ao reflectir sobre questões do quotidiano, ao levantar problemas para tentar interpretar aquilo que vivencia, o professor está a fazer uma reflexão na acção. Ele está a reflectir no momento exacto em que a está a viver. Mas pode também fazer uma reflexão após a acção, reflectindo sobre ela com um certo distanciamento, retrospectivamente. Quando, após essa reflexão, o professor procura compreender a acção, elabora um interpretação e é capaz de criar outras alternativas para essa acção, então o professor está a reflectir sobre a reflexão na acção (Schön, 1987).

As ideias de Schön sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação ‘*professional artistry*’ é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito (Schön, 1987, p. 25).

De acordo com este autor, pode distinguir-se a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Os dois primeiros tipos são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto

fora do seu cenário. É ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. Como refere Alarcão (1996), “essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos a acção”.

A reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados se podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). É a reflexão orientada para a acção futura, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras.

Os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela, a obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar.

O questionamento, o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino, a preocupação para questionar e testar a teoria na prática fazendo uso dessas competências e a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – directamente ou através de registos – ajuda a quebrar a rotina, permite actuar intencional e deliberadamente.

Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Segundo a perspectiva construtivista, aprender pressupõe um processo pessoal e activo de construção do conhecimento. O aluno tem que ser visto como um sujeito activo, com vivências anteriores e objectivos próprios que lhe permitam interagir com o meio físico e social e que condicionam as novas aprendizagens.

O papel activo do aluno no seu próprio processo de aprendizagem e as consequências directas deste papel no sucesso escolar são reconhecidos actualmente como essenciais.

No seu trabalho diário na sala de aula, o professor necessita de ter um conhecimento aprofundado das matérias a leccionar, precisa igualmente de conhecer as melhores estratégias de aprendizagem para o fazer. A abordagem dos conteúdos, além

de necessitar de recursos e meios didácticos adequados em quantidade e em qualidade, deve partir das vivências dos alunos e ser orientada de forma apropriada, quer pedagógica, quer metodologicamente (Schulman, 1993) O professor necessita de ser capaz de prestar atenção ao aluno como pessoa, de ter um conhecimento do meio em que este está inserido, conhecer o seu grau de compreensão e as suas dificuldades.

Aquilo que um aluno aprende depende muito do modo como aprendeu.

Diariamente, o professor tem oportunidade de marcar positivamente a vida das crianças com quem trabalha. O ambiente que cria na sala de aula, o modo como interage com os seus alunos, os métodos que utiliza, irão afectar significativamente a motivação e o sucesso dos alunos. Para estimular o desejo de aprender e de participar, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, apresentando questões, orientando o trabalho dos alunos, debatendo ideias, observando, reflectindo e interagindo num ambiente de entusiasmo, respeito, liberdade para explorar, observar e interagir, num convite constante à participação activa e à cooperação.

Ensinar significa estimular, orientar e realizar eficazmente o processo de ensino - aprendizagem, no sentido de desenvolver a personalidade do aluno.

A investigação – acção é uma investigação que tem como objectivo melhorar a acção, isto é, investigar as práticas pedagógicas no sentido de as melhorar.

Pretende modificar os processos com vista a melhorar os produtos, baseando-se numa prática reflexiva.

A investigação – acção consiste numa intervenção de pequena escala sobre o funcionamento do mundo real e numa análise profunda dos efeitos dessa intervenção, de modo a permitir a compreensão da prática e a criar condições para a melhorar.

A investigação – acção requer que o professor sinta necessidade de iniciar mudanças na sua prática pedagógica (Carr e Kemnais, 1988).

Segundo Elliot (1997), o relatório de uma investigação – acção deve incluir informação acerca do modo como a “ ideia geral” e a compreensão do problema evoluíram ao longo do tempo, acerca do que foi feito na sequência das alterações ocorridas ao nível da compreensão da situação. Deverá igualmente indicar em que medida as acções propostas foram implementadas e de que forma os problemas associados a essa implementação foram resolvidos. Deverá indicar os efeitos esperados das acções realizadas e explicações acerca da razão da sua ocorrência. Deverá incluir as

técnicas de recolha de informações acerca da situação problema e das suas causas, bem como das acções realizadas e dos seus efeitos. Conterá igualmente a indicação de outros problemas surgidos no decurso da investigação – acção.



Fig. 2.1. Investigação - Acção (adaptado de Porlán & Martin, 1997)

2. 4. Área de Projecto

2.4.1. Definição e Enquadramento Legal

O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, no seu artigo 5º, configura a Área de Projecto, apontando para “a concepção, realização e avaliação de projectos desenvolvidos a partir de problemas ou temas de pesquisa/intervenção de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”.

Na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que:

“ (...) As funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) A escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.” (DEB, 2002, p.36)

Desta forma, em cada turma serão implementadas iniciativas que deverão estar de acordo com o Projecto Curricular de Turma o qual irá dar operacionalidade ao Projecto Curricular de Escola. O Projecto de Turma, que deverá corresponder às especificidades da turma e permitir uma articulação horizontal tendo em conta situações reais, será o cenário, a grande linha orientadora da intervenção dos professores nas diferentes áreas curriculares, incluindo a Área de Projecto. A Área de Projecto é considerada uma área transversal das diferentes disciplinas e integradora das aprendizagens nelas realizadas.

Cosme e Trindade (2001, p.9) consideram 4 categorias no tipo de actividades a realizar na área de projecto:

- Relacionadas com a exploração de situações educativas específicas, desenvolvidas em clubes, oficinas, biblioteca;
- Destinadas a estimular a produção de uma obra, com carácter interdisciplinar, relacionada com o trabalho realizado noutros espaços curriculares (feiras de história, exposições, jornal escolar, correspondência e intercâmbio entre escolas, semanas abertas);
- De natureza lúdica ou destinada ao convívio (rádio da escola, correspondência e intercâmbio entre escolas, torneios desportivos, festas, organização de passeios);
- Destinadas a prestar um serviço à comunidade (participação em campanhas de carácter cívico, apoio a actividades de comunidade).

Segundo estes autores, o número de iniciativas dependerá do nível etário dos alunos, dos seus próprios interesses, do perfil da turma e do conteúdo dessas iniciativas.

Quanto à metodologia a adoptar, surge em primeiro lugar a Metodologia de Projecto. Contudo, e embora seja uma metodologia importante a ter em conta, existem outras, igualmente relevantes sob o ponto de vista pedagógico, através das quais se podem desenvolver projectos que articulem diferentes ramos do saber e que vão de encontro aos interesses dos alunos.

O trabalho de projecto é um método de trabalho que se centra na resolução de problemas em grupo. Constitui um ambiente de aprendizagem activo, aberto, centrado no aluno. Tem a função de simular problemas reais e proporcionar a resolução dos mesmos, e para o qual se torna necessário conhecer a realidade, reflectir e intervir. Nela

os alunos escolhem os seus próprios projectos e criam oportunidades de aprendizagem baseadas nos seus próprios interesses e pontos fortes, valorizando a sua própria experiência.

Este tipo de trabalho pode levar a um maior envolvimento pessoal e conseqüentemente a uma aprendizagem mais eficaz. Os alunos aprendem em consequência do seu próprio desejo de aprender, da sua vontade de conhecer. Empenham-se mais ao realizar as actividades, escolhendo diferentes estratégias e apercebendo-se que pode haver mais do que uma solução. Na realidade, há uma maior responsabilização dos alunos, um maior controlo sobre a aprendizagem, um maior desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolução de problemas, bem como de colaboração e de autoavaliação.

Trabalhar com projectos aproxima os alunos da realidade, tornando o conhecimento significativo. Permite integrar diferentes ramos de saber e, conseqüentemente, proporcionar aprendizagens mais eficazes.

Os alunos terão de colocar questões, debater ideias, reunir informação, recolher e analisar dados, tirar conclusões, criar produtos e relatar as suas descobertas e ideias a outros. A colaboração é fundamental, dado que é necessário discutir, confrontar ideias, a partilhar informação e recursos. Seria sem dúvida desejável que os alunos assumissem o projecto em todas as suas fases, definindo o tema/assunto, definindo o problema a ser resolvido pelo projecto, estabelecendo o plano para atingir os objectivos, definindo os recursos, apresentando os resultados e procedendo à sua avaliação. No entanto, isso irá depender do nível etário dos alunos. Envolver os alunos no planeamento do projecto ajuda-os a empenharem-se na sua própria aprendizagem. Contudo, pode trabalhar-se em projectos orientados pelo professor, em que este intervém, mas sem haver demasiada orientação a fim de evitar que os alunos percam autonomia e não sintam o projecto como seu. O papel do professor e o seu grau de intervenção deverá ser sempre feito em função das necessidades dos alunos. O professor será o facilitador das aprendizagens e orientador, criando um ambiente descontraído, sem atitudes avaliadoras e críticas.

2.4.2. Definição de projecto

Segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa (Machado,1977), um projecto é algo “que se lança sobre, proeminente, saliente, transbordante, sem medida, desenfreado; abatido”.

No Dicionário da Língua Portuguesa, aparece: Projecto, s.m.- plano para a realização de um acto; esboço; representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a execução de uma obra; cometimento; empresa; desígnio; tenção...

No dicionário francês Littré escreve-se: “PROJECTO – lançar para a frente o que se tem intenção de fazer no futuro mais ou menos distante”.

Leite (2001) descreve projecto através do seguinte esquema:

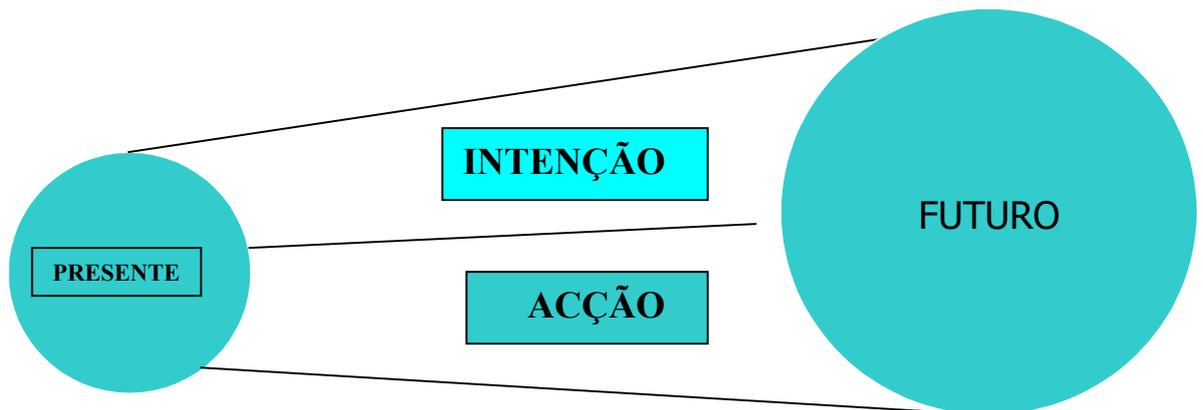


Fig. 2.2. Conceito de Projecto (segundo Leite)

Esta ideia está subjacente aos três momentos fundamentais considerados num projecto:

- *O planeamento (induzido);*
- *A realização (construído);*
- *A obtenção do produto desejado (produzido).*

Estas três dimensões estão associadas, segundo Figari (1996, p. 60) numa estrutura de três pólos:

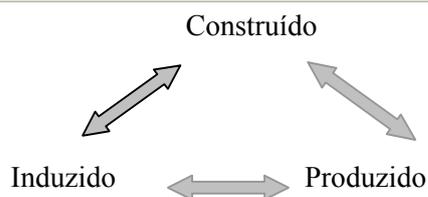


Figura 2.3. Esquema “ICP” (segundo Figari)

Estas três dimensões são indissociáveis, isto é, cada um dos três elementos que constituem esta construção tem necessidade de ser legitimado pelos outros dois.

Figari refere que: “Deste modo, os dados “induzidos” alimentam a “construção” que leva ao aparecimento de uma “produção”; mas esta última constitui um fenómeno indutor de novos dados que, por seu turno, influenciam os outros pólos, etc.” (Figari, 1996, p.61)

Qualquer projecto pode ser considerado como *processo* (enquanto se realiza) e como *produto* (depois de realizado). Um projecto tem de:

- Antecipar tudo o que possa acontecer em virtude do seu desenvolvimento, *incluindo a sua avaliação*;
- Jogar com os recursos humanos (isto é, pessoas envolvidas a nível administrativo, técnico, educativo), materiais (por exemplo, equipamentos necessários) e financeiros (próprios ou externos) disponíveis;
- Considerar o tempo em que se deve desenvolver, definindo os limites de cada momento com uma margem de segurança razoável (todo o planeamento deve ter um cronograma);
- Escolher as equipas de trabalho com competência para desenvolver o projecto e prever tempo para formação adicional e produção de materiais (se se revelar necessário);
- Encarar como se pretende que esse projecto seja avaliado.

A Metodologia do Trabalho de Projecto surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do aluno e do professor no processo de ensino – aprendizagem.

John Dewey (1897) advogou a ideia do “*learning by doing*” propondo uma pedagogia aberta em que o aluno se torna responsável pela sua própria formação através de aprendizagens significativas.

Kilpatrick (1918) considera que os projectos devem ocupar um lugar de destaque na escola, dado que, para ele, basear a educação em projectos é “identificar o processo de educação com a própria vida.”

Os projectos permitem a participação activa dos alunos e dão mais significado aos espaços de aprendizagem. Compete ao professor auxiliar o aluno na identificação de problemas, na reflexão sobre os problemas e na transformação dessa reflexão em acções. A escolha dos temas é de responsabilidade de todos. Os alunos têm liberdade para decidir, dar opiniões, debater, construir.

Segundo o documento “Novas Áreas Curriculares” (DEB, 2002), os aspectos fundamentais que caracterizam o trabalho de projecto são:

- um Projecto é uma actividade intencional, ou seja, orientada em direcção a um objectivo que dará sentido às várias actividades que serão desenvolvidas pelo grupo. Para isso, os grupos envolvidos traçam planos, usam diversos recursos disponíveis, reflectem individual e colectivamente na produção de algo que terá características diversas, resultado da somatória das características do grupo;
- o planeamento do Projecto de Trabalho deve ser flexível, e possui um carácter prolongado e faseado de modo que o tempo e as condições para o desenvolver sejam sempre reavaliados em função dos objectivos inicialmente propostos, dos recursos à disposição do grupo e das circunstâncias que envolvem o Projecto;
- um Projecto possui autenticidade. Cada grupo é único, portanto o seu trabalho não deve ser comparado com os outros. O problema que será investigado surge da necessidade do grupo e está relacionado com as experiências e expectativas dos sujeitos que esse grupo representa;
- um Projecto envolve complexidade e incerteza, não há uma única realidade ou uma única verdade. O caminho escolhido por um grupo é diferente daqueles escolhidos por outros grupos, daí a necessidade de cada um encontrar a orientação necessária para o percurso;

- um Projecto pressupõe iniciativa e autonomia. Os participantes têm ritmos e estilos diferentes e, por isso, é preciso dar tempo e condições ao grupo de se conhecer e construir o seu próprio ritmo.

Na Área de Projecto não há temas preferenciais.

Os temas gerais dos projectos resultam do envolvimento de professores e alunos, podendo chegar até a envolver a escola e a comunidade.

A sua escolha é da responsabilidade de todos e deve ter em conta as experiências e os interesses dos alunos.

Tendo como pano de fundo a Educação para a Cidadania, área transversal da reorganização curricular, surgem alguns grandes temas passíveis de serem trabalhados na Área de Projecto, tais como a educação para a saúde, a educação do consumidor, o ambiente, as drogas, a sexualidade, a violência ou delinquência juvenil, a solidariedade, a fome no mundo, a paz, a música, a defesa do património, as tradições.

2.4.3. Etapas do Trabalho de Projecto

O desenvolvimento de um projecto pressupõe planeamento, execução e avaliação.

Normalmente, são consideradas as seguintes etapas:

- ☆ Selecção/ definição do Problema;
- ☆ Escolha e formulação de problemas parcelares;
- ☆ Planeamento do trabalho de grupo;
- ☆ Desenvolvimento do trabalho
- ☆ Preparação do produto
- ☆ Apresentação dos trabalhos
- ☆ Avaliação

Apresentaremos seguidamente a definição das diferentes etapas, segundo Cosme e Trindade (2001), bem como as intenções de cada uma.

☆ *Identificação do Problema: “O que é que vamos fazer?”*

O problema deverá ser relevante e significativo para cada um dos participantes, e deve ser tratado em ligação com a realidade em que se insere e com as experiências dos alunos. A escolha do problema deve ser da responsabilidade dos alunos.

Motivar os alunos e conseguir o seu envolvimento no projecto é o primeiro passo. Para isso, podem utilizar-se diferentes procedimentos: a leitura de um texto, a observação de um vídeo, a proposta de temas por cada grupo previamente formado seguido da discussão em grande grupo, um “*brainstorming*” a partir das expectativas dos alunos, seguido de uma ficha de análise das propostas ou a produção de ideias independentes a partir das suas expectativas. Em qualquer dos casos ocorre sempre uma discussão entre os intervenientes, podendo-se adoptar, para o efeito, diferentes técnicas de dinâmica de grupos.

Por o tema ser, muitas vezes, vasto há necessidade de decompor o problema em várias partes para análise, definindo problemas parcelares formulados sob a forma de questões.

Quantos temas se podem trabalhar numa turma? Um único tema em que cada grupo de alunos se ocupará de uma parte, vários temas de acordo com os interesses dos grupos de alunos, ou um único tema tratado por toda a turma? Tudo dependerá da turma e do professor.

Que temas podem ser abordados? Não há receitas disponíveis para responder a esta questão. Pelas próprias características que o Trabalho de Projecto apresenta, o tema deverá partir da realidade dos alunos e deverá ser algo pelo qual eles têm interesse. No entanto, sendo a Educação para a Cidadania uma área transversal da Reorganização Curricular, e tendo ainda em conta que este tema é suficientemente abrangente, será certamente possível abordar uma temática que tenha repercussões na vida social, na comunidade ou na sociedade em geral, contribuindo assim para a construção de uma Cidadania responsável e interveniente.

☆ *Identificação e formulação de problemas parcelares*

Os problemas parcelares, resultantes da decomposição do problema em várias partes, são definidos sob a forma de questões que deverão possibilitar que os alunos desenvolvam as suas próprias abordagens à investigação, não permitindo, de forma alguma, que os resultados estejam predeterminados. Estas questões constituirão, assim, linhas orientadoras destinadas à resolução e/ou procura de soluções para o problema formulado. Estas questões devem ser formuladas de modo a apontar para a resolução do problema.

☆ *Planeamento do trabalho de grupo: “Como é que vamos fazer?”*

Identificado o problema parcelar, o grupo deverá elaborar um plano de acção onde deve constar:

- Definição de objectivos gerais
- Identificação dos recursos e das restrições existentes
- Definição das actividades e dos processos de trabalho
- Divisão de tarefas
- Preparação do trabalho
- Gestão do tempo – estabelecimento de uma calendarização para as diferentes actividades

É nesta fase que se fornecem indicações sobre o relatório que cada grupo terá de elaborar, bem como a data em que terá de ser entregue a fim de poder ser reproduzido e distribuído aos outros grupos antes das apresentações finais dos trabalhos.

☆ *Desenvolvimento do trabalho : “Realização do trabalho”*

É nesta etapa que se irão recolher os dados necessários à resolução do problema através da pesquisa bibliográfica, da observação directa (de locais, de comportamentos de pessoas), da realização de entrevistas, aplicação de questionários, consulta de bases de dados, registos áudio, vídeo, gráficos e fotográficos.

No fim desta fase é útil fazer um ponto de situação reflectindo sobre os aspectos relacionados com as relações no grupo, interações estabelecidas, rentabilização dos recursos, estratégias utilizadas, dificuldades sentidas, progressos realizados.

Esta reflexão, resultante também da partilha de informação e experiências entre os grupos, proporcionará indicações sobre o que haverá a fazer para melhorar o processo de trabalho, que, por vezes, tem de ser alterado tanto a nível da planificação inicial como na orientação seguida.

Pode até acontecer que o trabalho de campo sugira outro problema mais significativo, o que ocasionará uma redefinição do problema parcelar.

Há que ter em conta que o Trabalho de Projecto é uma abordagem flexível e permite um reajustamento permanente às necessidades emergentes do processo.

☆ *Tratamento de dados*

Estuda-se o material resultante da pesquisa, confrontam-se dados, analisa-se e organiza-se a informação, identificam-se problemas, elaboram-se sugestões e propostas de intervenção.

Ao longo desta fase, é também útil fazer-se outro ponto da situação que dará indicações para a elaboração do produto final e para a divulgação dos trabalhos. Ajudará igualmente a estabelecer o tempo para as apresentações e dará orientações para os aspectos a ter em conta na avaliação dos trabalhos.

☆ *Preparação do produto*

É nesta fase que se preparam os produtos e a forma de divulgação. Os produtos resultantes de um projecto poderão assumir formas muito variadas - jornais, brochuras, boletins informativos, relatórios, vídeos, CD-ROM'S, páginas Web, maquetas, etc. Mas também poderão não ser visíveis, isto é, poderão apenas apelar a uma mudança de atitudes, ou mesmo de hábitos, à consciencialização para determinado problema.

☆ *Apresentação e divulgação dos trabalhos*

É importante que, qualquer que seja a modalidade adoptada para as apresentações, os alunos tenham em consideração que apenas devem apresentar o produto (ou transmitir a ideia) e não apresentar tudo o que está no relatório. Na divulgação dos resultados os alunos darão a conhecer aos seus pares, à comunidade educativa e/ou à comunidade em geral, o resultado do seu trabalho, dando significado à produção realizada. É importante determinar previamente junto de quem se vão divulgar os resultados do trabalho e de que forma. O modo como o fazem pode ser muito diversificado: relatórios, cartazes, boletins informativos, vídeos, diaporamas, jornais, brochuras, exposição oral, dramatização, painéis. Aqui o tratamento informático pode ser um recurso importante, tanto na apresentação (que pode ser feita recorrendo a uma apresentação em PowerPoint), como na divulgação, quer esta se faça através do suporte de papel - brochuras, cartazes, relatórios.

☆ *Avaliação global: “O que é que fizemos?”*

No processo de avaliação interessa mais o processo subjacente ao desenvolvimento do projecto do que propriamente o produto conseguido e nela deverão estar envolvidos todos os intervenientes no processo. Cabe aqui realçar o papel que a autoavaliação do projecto, feita pelos alunos, pode desempenhar e que os ajudará a reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a constatar os progressos realizados.

De acordo com Castro e Ricardo (1994), após a apreciação feita por cada um dos grupos, o professor deverá fazer uma síntese, salientando o papel de todos os grupos e analisando:

- os métodos de trabalho, dificuldades e o modo como foram ultrapassadas;
- a evolução dos grupos, os momentos de tensão ou conflito, o aproveitamento dos recursos;
- a relação e a articulação entre os sub – problemas.

A avaliação dos alunos pode ser feita através da observação das atitudes, do seu grau de participação e de interacção com os outros colegas.

Também a autoavaliação do professor é importante e pode trazer benefícios para o desenvolvimento de projectos futuros. Para que o professor proceda de modo mais eficaz à sua auto - avaliação poderá recorrer à elaboração de um portfólio onde no final de cada sessão regista os aspectos relevantes daquela sessão: até que ponto foram cumpridos os objectivos inicialmente propostos, dificuldades encontradas, tipo de interacção estabelecida com os alunos, aspectos a melhorar. O grupo necessita acreditar nas suas potencialidades para que possa reflectir, criar, descobrir, crescer e desenvolver-se na trajectória da construção do seu próprio conhecimento. Todos podem aprender com todos, inclusive o professor.

2. 5. A Alimentação na Adolescência

A adolescência é um período de mudanças no crescimento e na maturação psicossocial (Chauliac, 1996), que conduz à procura de identidade (Spear, 2000), influenciando os comportamentos alimentares (Peres e Moreira, 1993).

Durante a infância, a nutrição é o factor ambiental mais importante no crescimento e desenvolvimento físico e mental. Os alimentos fornecem os nutrientes necessários para formar e manter tecidos corporais, regular os processos corporais e energia para a actividade física e para o metabolismo (Peres, 1994).

Vários estudos sustentam a teoria que, uma boa nutrição, contribui para melhorar o bem-estar das crianças e jovens e a sua capacidade de aprendizagem, contribuindo desta forma para uma melhor “performance” escolar.

Os hábitos alimentares são formados na infância, reforçam-se durante a adolescência e tendem a manter-se ao longo da vida (Rodrigues *et al.*, 2000). Quando adquiridos precocemente, os hábitos alimentares correctos tendem a persistir por um longo período de tempo (Perez-Rodrigo e Aranceta Bartrina, 1997: 267). São condicionados pelo ambiente sócio-cultural e por factores comportamentais (Rodrigues *et al.*, 2000; Neumark-Sztainer *et al.*, 1999)

O harmonioso crescimento e desenvolvimento do adolescente, depende da qualidade e da adequação dos seus hábitos alimentares (WHO, 1998). Daí que a prática

de uma alimentação equilibrada assume primordial importância nesta fase. A avaliação dos hábitos alimentares dos adolescentes tem interesse para conhecer as tendências alimentares adquiridas por esta faixa etária.

Uma alimentação saudável e a prática de exercício físico desde a infância irão contribuir para a melhoria do estado de saúde durante a vida adulta, reduzindo as doenças crónicas (Peres, 1994, p. 187).

Uma dieta saudável implica que haja um fornecimento adequado de alimentos e uma grande diversidade alimentar, capazes de assegurar ao organismo os nutrientes de que necessita, nas proporções adequadas (Moreira, 2000).

Num estudo realizado por Matos e colaboradores (Matos *et al*, 2002), referente aos hábitos alimentares dos adolescentes portugueses, concluiu-se que quanto aos hábitos alimentares, os rapazes consomem mais “café”, “coca –cola” e outros “refrigerantes”, “batatas fritas”, “bolos” ou “pastelaria”, “hambúrgueres”, “cachorros quentes” ou “salsichas”, “pão” e “leite”. As raparigas são as maiores consumidoras de “fruta” e de “vegetais”. Os mais novos consomem mais “batatas fritas de pacote”, “pão”, “bolos” ou “pastelaria”, “hambúrgueres”, “cachorros quentes” ou “salsichas” e “vegetais cozinhados”. Os mais velhos são aqueles que mais consomem “café”, “coca –cola” e outros “refrigerantes”, “doces” e “vegetais crus”. Em geral, na diferença entre géneros, podemos dizer que os rapazes evidenciam comportamentos de risco, como experimentar e consumir “álcool”, “tabaco” e “drogas”; uma alimentação com elevado consumo de “café”, “refrigerantes”, “bolos”, “hambúrgueres”, “salsichas” e “batatas fritas”. Mas, também revelam factores protectores como a prática de exercício físico. As raparigas são as maiores consumidoras de “fruta” e de “vegetais”, como já referimos.

“ A comida de cafetaria, o pronto a comer americano pobre e remediado, sábia e requintadamente exportada para todo o mundo, sob a forma de alimentos - lixo de marca, conquista jovens e satisfaz adultos apressados. Gera uma grande alteração nos mecanismos do apetite e da saciedade pelo que a ingestão calórica diária tende a fixar-se em cerca de vez e meia a duas vezes as necessidades. Em consequência propicia a tendência para engordar.”
(Peres, 1994, p.130)

Os adolescentes substituem as refeições tradicionais de almoço e jantar (incluindo carne, peixe, arroz, massa, batata, produtos hortícolas, fruta) por refeições tipo snack, constituídas por produtos tais como hambúrgueres, pizzas, sanduíches, rissóis, folhados, café com leite, batatas fritas, bolos ou chocolates. (Passmore *et al*,

1986, citado por Moreira, 2000). Um só produto tipo snack tende a ser toda a refeição (Peres, 1993).

Um estudo de Branen *et al.* (1999), que pretendia investigar se os hábitos alimentares adquiridos na infância prevaleciam na adolescência, comparou os hábitos de um grupo de estudantes adolescentes e as suas recordações das práticas alimentares e dos cuidados na infância. Em 546 indivíduos que responderam ao questionário, a maioria referia que os hábitos actuais estavam relacionados com as recordações que tinham das práticas alimentares na infância. Hábitos comuns, tais como não deixar ficar comida no prato, comer sobremesa, comer a horas certas, usar a comida como incentivo, dependiam do facto de, na infância, lhes terem sido dados conselhos nesse sentido, pelas pessoas que lhes preparavam as refeições. Este estudo contribuiu para relacionar os laços familiares com o desenvolvimento de atitudes para com os alimentos.

Um estudo realizado por Henriques (2005), em duas escolas do ensino básico, mostra que o consumo de produtos hortícolas e fruta está abaixo das recomendações da OMS, verificando-se que os rapazes consomem menos destes alimentos do que as raparigas.

Um outro estudo de Reynolds *et al.* (1999), que pretendia entender os determinantes de consumo de fruta e vegetais em jovens, baseado na Teoria Social Cognitiva, mostrou que de cinco factores considerados – disponibilidade, motivação, educação alimentar, imitação de um modelo e conhecimento – os factores que mais se relacionavam com o consumo daqueles alimentos eram a disponibilidade e a motivação. O estudo concluiu da necessidade de aumentar a disponibilidade daqueles alimentos na escola e em casa, e da persuasão que pais e professores podem ter no consumo daqueles alimentos.

Outro estudo com adolescentes (Novotny *et al.*, 1999), realizado no Havai, que pretendia identificar as motivações e as barreiras no consumo de alimentos ricos em cálcio, principalmente leite, mostrou que os motivos apontados pelos jovens para consumirem aqueles alimentos, eram o encorajamento e aconselhamento dos pais, o gosto, a influência dos *media* e a adequação da bebida ao tipo de comida. Respostas do tipo: “A mãe prepara o leite de manhã”, “Bebo leite para ser forte”, “Depende daquilo que vou comer”, “Os meus amigos bebem sumo e bebidas com gás”, mostram a existência de motivações e de barreiras para o consumo. Estes factores variavam em

género e idade. Assim, os mais novos eram mais influenciados pelos pais e pelo gosto. As raparigas eram mais influenciadas pelos *media*. Os mais velhos, sobretudo as raparigas, eram mais influenciados pelo “medo de engordar”.

Nesta fase da vida, diversos factores de risco se apontam ao estudar as necessidades nutricionais dos adolescentes (Tojo, 1991).

Estudos efectuados (Lowrey, 1986 ; Peres e Moreira, 1996) revelam os seguintes desequilíbrios alimentares e nutricionais nos adolescentes:

- não consomem quantidades suficientes de fornecedores de proteínas animais, nomeadamente leite, o que conduz à falta de nutrientes plásticos;
- não consomem quantidades suficientes de legumes verdes, (o que leva a uma carência de fibras) nem de cereais e derivados, o que conduz a baixa ingestão de vitaminas de complexo B e magnésio;
- comem muitas gorduras sobretudo de origem animal, o que poderá predispor, no futuro, a problemas cardiovasculares;
- comem em excesso alimentos ricos em açúcar de rápida absorção, o que, além de lhes desregular o apetite, perturba o equilíbrio insulínico e põe em risco a integridade da placa dentária;
- comem comida salgada e, em contrapartida, bebem pouca água.

Quanto ao consumo de bebidas alcoólicas, e segundo os mesmos estudos, verifica-se que nas zonas rurais mais de 30% dos jovens em idade escolar e 50-70% dos adolescentes bebem vinho. O consumo de cerveja aumentou cerca de 800% entre 1960 e 1980.

O estudo de Matos *et al.* (2002) que compara os dados de 1998 com os de 2000, revela que houve um aumento do consumo de bebidas espirituosas e uma diminuição do consumo de cerveja entre os jovens, nestes dois anos, sobretudo nas raparigas. Este estudo refere que o consumo de álcool vai aumentando com a idade, a partir dos 11 anos. Os dados de um inquérito sobre comportamentos ligados à saúde (WHO, 2004) revelam que, em média, em todos os países europeus em que foi aplicado, 69% dos rapazes e 60% das raparigas tomam pequeno – almoço. Mostra ainda que cerca de 30% de rapazes e 37% de raparigas consome fruta diariamente e, que cerca de 50% dos jovens comem vegetais, consumindo as raparigas mais do que os rapazes, embora a tendência seja menor entre os jovens de 11-15 anos. O consumo de refrigerantes é

elevado, revelando este estudo que 32% dos rapazes e 25% das raparigas consome diariamente refrigerantes e 32% dos rapazes e 43% das raparigas consome pelo menos uma vez por semana. No que se refere aos doces ou chocolates, cerca de um terço dos jovens consome uma vez por dia ou mais e 29% consome uma vez por semana ou menos.

O mesmo inquérito revela que, a nível europeu, o consumo de alimentos é muito variável, quer entre países, quer entre regiões. Para esse facto, parecem contribuir uma série de factores, que podem influenciar o consumo e desempenhar um papel importante nas diferenças registadas, nomeadamente: os hábitos culturais, disponibilidade, preço, publicidade, políticas reguladoras e promotoras de consumo, bem como políticas de intervenção na escola e programas de educação para a saúde. De facto, vários autores são da mesma opinião. Barros (2002) considera que a análise e a compreensão das questões ligadas às práticas alimentares, se reveste de uma enorme complexidade, dado que está ligada a uma série de factores, nomeadamente factores sócio-económicos e culturais, factores que estando em permanente mudança, afectam e influenciam aquelas práticas. Também Duarte e Villani (2001) corroboram esta ideia, quando referem que o consumo alimentar pode ser influenciado por factores sócio-económicos, factores externos (modas alimentares, meios de comunicação, experiências pessoais) e factores internos (necessidades, crenças e valores).

A figura 2.4. mostra os factores que determinam a escolha de alimentos, de acordo com Fieldhouse.



Fieldhouse, 1995 (adaptado por Almeida *et al.*, 1997)

Fig. 2.4. - Factores que determinam a escolha alimentar

Duarte e Villani (2001) preconizam que “(...) pretender favorecer o desenvolvimento de capacidades voltadas para a promoção da saúde individual e colectiva implica tornar a aprendizagem significativa nestes dois universos, admitindo a influência do senso comum, das crenças e hábitos sócio-culturalmente determinados...” (p. 112). A nosso ver e, tal como sugerem as mesmas autoras (p. 110), para se equacionarem mudanças é necessário “(...) que elas se concretizem em torno das dimensões curricular, ecológica, psico-social e comunitária”, numa perspectiva mais abrangente de educação para a sustentabilidade.

Segundo Loureiro (1999), as pessoas devem ser informadas em relação às práticas alimentares, começando-se esta educação na infância, uma vez que é esta a melhor altura para se adquirirem boas práticas alimentares. Para tal, a autora considera que é necessário conhecer os factores que influem na tomada de decisão das pessoas, para depois poder ajudar às mudanças de comportamento. Embora tenha havido grandes avanços no conhecimento científico na área da nutrição, os comportamentos alimentares não têm tido uma melhoria correspondente (Loureiro, 1999) e o nível de conhecimento dos adolescentes sobre esta área, parece ser baixo (Barros, 2002; Santos, 2004)

Sendo a adolescência e, em particular a puberdade, um período de rápidas mudanças, e, embora a família continue a ser importante para os jovens, estes vão tentando gradualmente estabelecer a sua independência e a sua própria autonomia (WHO, 2004).

O período da adolescência é um período complexo que envolve o desenvolvimento pubertário e suas implicações psicológicas, as relações do adolescente com a família, a escola e o grupo de pares, o desenvolvimento vocacional e a transição para o mundo do trabalho, a ocupação dos tempos livres e os processos de adaptação psicológica face às transições que ocorrem nesta fase da vida.

Nesta fase, dão-se transformações de ordem comportamental que se traduzem por alterações nas relações pais-filhos, na não-aceitação de normas e valores, geradora, por vezes, de situações de conflito e dificuldades nas relações familiares.

Durante este período de transição da infância para a idade adulta, os adolescentes vão assumindo novos papéis, novas responsabilidades próprios da idade adulta. Estas experiências podem conduzir a comportamentos, por vezes, associados ao risco. O meio em que os adolescentes crescem, as suas famílias, as escolas, as

comunidades, determina a sua vulnerabilidade para efeitos adversos à saúde. Nesta fase da vida, embora os pais sejam importantes, a influência do grupo, nomeadamente as escolas promotoras de saúde e as normas estabelecidas pela sociedade e propagadas pelos *media*, exercem uma poderosa influência neste grupo (WHO, 2004).

2. 6. As Práticas Alimentares e suas condicionantes

Se é correcto afirmar-se que o conhecimento básico sobre nutrição aumentou nas duas últimas décadas, não é menos verdade que as práticas e os hábitos alimentares sofreram alterações profundas concomitantes com as mudanças ocorridas na sociedade.

Segundo um estudo de Barros (2002), Portugal sofreu nos últimos 30 anos “transformações socio-económicas e culturais” que abriram as portas a uma nova mentalidade que se repercutiu no comportamento alimentar.

Os factores económicos mais influentes nesta mudança foram a crescente industrialização e urbanização, ao nível de todo o país, a afectação da mulher ao mercado de trabalho assalariado e o aumento do poder de compra, em geral, os quais deram origem à emergência de hábitos e práticas alimentares diferentes.

Com o aparecimento de uma grande variedade de produtos alimentares e com a melhoria do nível de vida da população, o qual permitiu o consumo mais alargado e mais diversificado, surgiram novos tipos de consumo que estão associados não só à sobrevivência, mas a formas de lazer, bem-estar e aparência física.

Em Portugal, verificamos que, à medida que aumenta o rendimento da família, as despesas destinadas à alimentação se tornam menores. Por outro lado, os alimentos têm um valor simbólico. Consume-se menos pão, tubérculos, produtos hortícolas, e mais carne, produtos transformados e refinados (Barros, 2002; Peres, 1994).

Para melhor compreender as práticas alimentares dos portugueses, necessitamos de conhecer não só os produtos alimentares consumidos, mas o modo como passaram a ser consumidos. Segundo Barros (2002), a questão das mudanças das práticas reflecte-se no aparecimento de novos produtos, mas igualmente, no número, no ritmo, na composição das refeições, no local onde são tomadas e no modo como os alimentos são ingeridos.

De facto, a inserção da mulher no mercado de trabalho levou à diminuição do tempo disponível, quer para dedicar à preparação das refeições, quer para dedicar ao consumo alimentar da família. As refeições tendem a ser simplificadas, quer pela redução do tempo de preparação, quer na sua composição, quer no local e modo como são consumidas. Tudo se processa de uma forma mais rápida: o aprovisionamento, a gestão do consumo e a preparação das refeições (Barros, 2002)

A figura 2.5. revela os factores que determinam a escolha alimentar e que contribuíram para o aparecimento do modelo de refeições urbano.

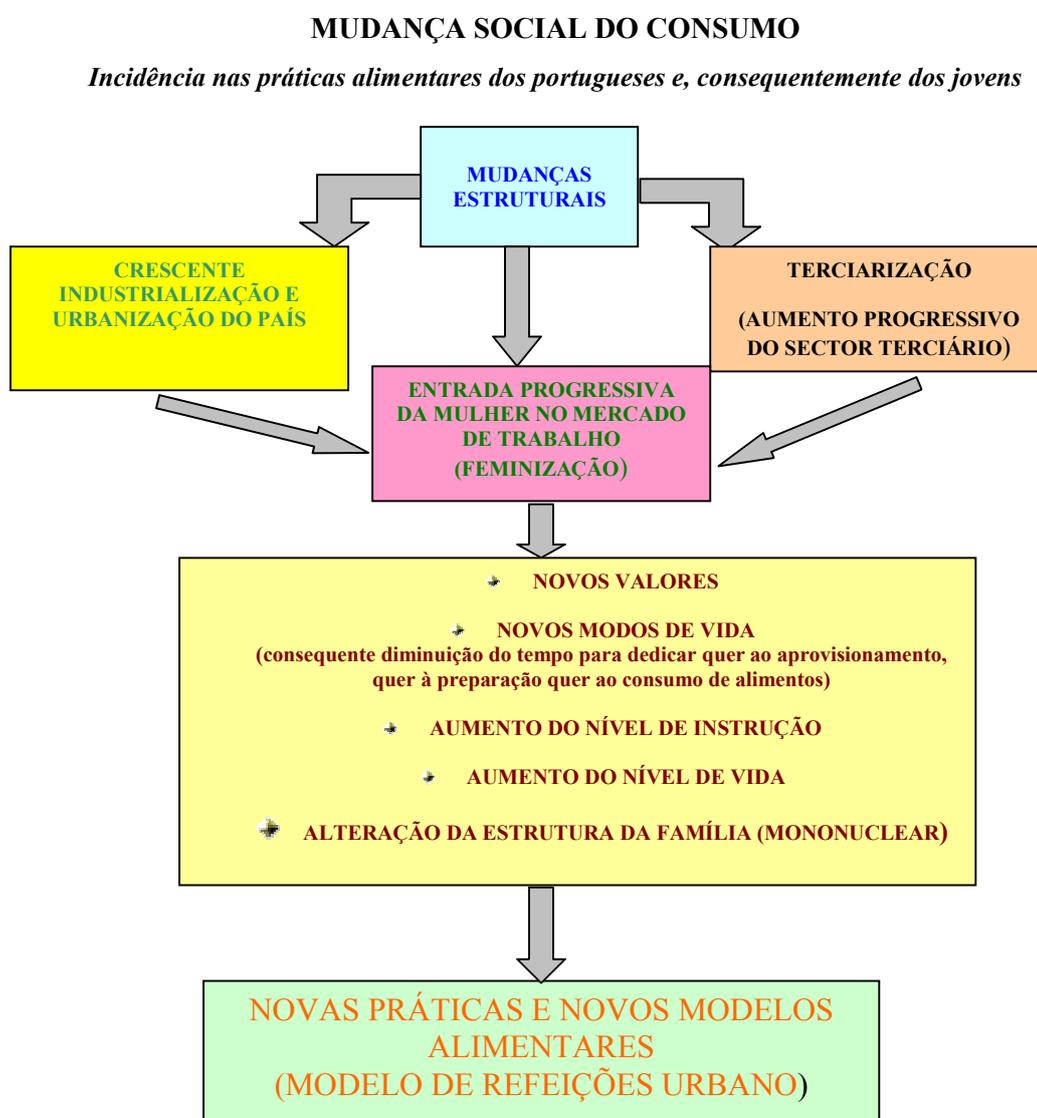


Fig. 2.5. Factores que determinam a escolha alimentar (extraído de Barros, 2002)

O *fast-food* e o pronto a comer parecem estar a instalar-se, quer com o consumo de alimentos pré-preparados, enlatados e congelados, quer com o consumo fora de casa.

Também os diferentes horários da família, por vezes, desencontrados, não permite que as refeições se façam em conjunto e, contribuem igualmente para a alteração das práticas alimentares, especialmente em crianças e jovens. Por exemplo, se nem sempre houver tempo para tomar pequeno – almoço, o jovem poderá sentir a fadiga do meio da manhã e, este facto, interfere com a atenção e com a aprendizagem. Os que não tomam pequeno – almoço, consomem com mais frequência *snacks*, com um conteúdo calórico elevado, rico em gordura e pobre em fibras. Por outro lado, se incluir no pequeno – almoço leite e cereais, o adolescente está a melhorar o seu estado nutricional (WHO, 2003).

Durante a infância, os pais influenciam os padrões de consumo alimentar, limitando a disponibilidade e o acesso, bem como modelando o comportamento e impondo alguma disciplina nesse consumo (WHO, 2003).

As mudanças sociais (divórcio, separação) levaram a uma modificação na constituição da família. No entanto, qualquer que seja a estrutura familiar, a sua função básica mantém-se: atender às necessidades físicas e fisiológicas dos seus membros, especialmente as crianças. Os pais são responsáveis de diversas formas, através da manutenção de uma estrutura em que a criança vive e se organiza.

À medida que a criança cresce, contudo, ela pode começar a usar as escolhas alimentares como um processo de individualização. O processo de individualização envolve frequentemente a rejeição dos valores familiares e é acompanhado pelo incremento da influência dos pares e da participação na vida social fora da família (Resnicow, 1991).

Simultaneamente, os anúncios de certos produtos alimentares, associados a uma imagem de juventude, modernidade e popularidade, são igualmente um incentivo ao consumo.

As dietas hiper calóricas e o estilo de vida sedentário que, por um lado, estão a levar à prevalência da obesidade nos adolescentes a nível mundial, poderão conduzir, por outro lado, a uma crescente preocupação com a imagem corporal. A difusão de modelos de corpo longilíneo e delgado, parece ter uma aceitação crescente entre os adolescentes, particularmente as raparigas, tornando-as receosas de engordar,

pressionadas socialmente por uma imagem distorcida do corpo, que a moda e os modelos publicitários querem impor (Moreira, 2000).

Do outro lado do espelho, surgem as doenças do comportamento alimentar, a anorexia nervosa e a bulimia (Carmo, 2000).

Os hábitos alimentares têm que ser considerados num contexto social, dado que as escolhas alimentares estão também ligadas ao *status* económico. Verifica-se que os grupos sócio-económicos mais baixos consomem mais *snacks* e doces, não tomam pequeno-almoço e comem menos frutos e vegetais do que os grupos sócio-económicos mais elevados. No entanto, estas influências sociais precisam de estudo mais aprofundado.

2. 7. Aprendizagem significativa geradora de atitudes e práticas alimentares

Em meio escolar, considera-se que a promoção da saúde não deve centrar-se apenas numa disciplina ou num projecto específico, mas deverá integrar o programa global de escola e estar inserida no seu projecto educativo. (Loureiro, 2000).

Sendo assim, a promoção da saúde não se inscreve, pois, num programa com conteúdos definidos e predeterminados, sujeito a avaliação.

Deverá ultrapassar a mera instrução, mostrando uma atitude de escuta permanente na vida de todos os dias, ou seja, uma educação efectiva. Uma escola atenta a este princípio de actuação, é uma escola promotora de saúde que desencadeia vivências que levam o aluno a colocar questões, a reflectir em relação à sua saúde e à dos outros. O professor terá o papel de mediador, abordando atitudes, envolvimentos, compromissos.

Deste modo, ao integrar no seu projecto educativo a "promoção da saúde", a escola torna-se num espaço importante para a concretização de uma nova dinâmica, onde valores como a partilha, a confiança, a tolerância serão interiorizados por todos os intervenientes.

Segundo López Rodríguez *et al.* (2004, p.9) o papel da escola na educação para a saúde é fundamental, porque a educação para a saúde tem de ser aprendida de modo formal.

Sabemos contudo que transmitindo exclusivamente a informação não se mudam hábitos. É necessário incidir na modificação de atitudes e condutas.

Miranda (2004), refere no seu estudo:

“Constata-se que apesar de existir um conhecimento generalizado das principais relações entre a saúde (considerada o maior bem, ou seja há já uma substituição do conceito de ausência de doença por um conceito mais subjectivo de bem estar e qualidade de vida) e a alimentação o discurso não passa disso mesmo já que, na prática e de acordo com os resultados obtidos e com a observação efectuada, não tomam nenhum cuidado, muito pelo contrário, abusam dos refrigerantes, dos bolos, folhados, batatas fritas e chocolate e rejeitam a sopa, a fruta e os vegetais, o que demonstra uma distorção do regime alimentar adequado à idade e promotor de saúde, que certamente terá consequências a longo prazo, como doenças cardiovasculares, neoplasias, doenças metabólicas ou obstipação. Verificamos que a selecção dos alimentos com vista a uma alimentação saudável é preterida face aos condicionalismos socioculturais” (Miranda, 2004)

Gavidia e Rodes (2004, p.13) referem que a educação para a saúde tem por objectivo gerar atitudes positivas face à saúde, que é um bem e um recurso para melhorar a qualidade de vida. E acrescentam que “somos saudáveis pelo que fazemos, não pelo que sabemos.” Por isso, a educação para a saúde deve incluir as atitudes.

As atitudes devem potenciar acções. As atitudes são adquiridas, como resultado de experiências pessoais, são estáveis, difíceis de modificar, mas podem contudo mudar, ao adquirirem graus de maior ou menor eficácia, em função da consistência das nossas acções ou da sua coerência.

As atitudes são a base do nosso comportamento, o fundamento das nossas condutas e hábitos.

As atitudes não são irracionais, uma vez que são apreendidas a partir das nossas vivências pessoais.

As crenças, os valores, as tradições que em grande parte originam atitudes são aprendidas em contextos informais (família, amigos) e também formais (escola) e são muito relevantes em questões implicadas com a saúde (modo de comer, consumo de tabaco e álcool, higiene, sexualidade, etc.).

Citando Salleras (1985), os mesmos autores referem que, no contexto social, as atitudes se adquirem de três modos principais:

- através da experiência directa do indivíduo com o objecto da atitude;

- mediante a observação dos efeitos de um estímulo sobre outras pessoas que se tomam como modelos e dignas de imitação;

- como consequência das informações dos meios de comunicação de massas que descrevem as características, atributos, qualidades e defeitos dos diferentes objectos, o que permite às pessoas tomar atitudes perante estes.

Gavidia e Rodes referem ainda que para gerar na escola atitudes que promovam estilos de vida saudáveis será necessário:

- Aumentar o conhecimento sobre os problemas de saúde e a diversidade de possíveis actuações;
- Melhorar a resistência pessoal face à pressão social;
- Desenvolver competências para tomar decisões (Gavidia e Rodes, 2004, p.22).

Relativamente ao primeiro aspecto, os autores consideram que a educação para a saúde deve possibilitar que os alunos conheçam os elementos potencialmente desencadeantes de doença e analisem possíveis formas de actuar, apresentando-lhes uma vasta gama de possibilidades de escolha para que possam enfrentar com mais recursos as situações de risco.

Por outro lado, é necessário ter em conta que não basta informar, transmitir mensagens, é importante dar instruções adequadas sobre como modificar os comportamentos. Conseguir ajuda externa e um meio ambiente que reforce a acção que pretendemos, bem como fornecer instrumentos de auto-observação e crítica, que ajudem a trabalhar a auto-estima e a auto-confiança para enfrentar as pressões do grupo serão condições essenciais para mudar atitudes e modificar comportamentos.

As estratégias a utilizar devem procurar a aquisição de ideias relacionadas com os valores sobre os quais se constrói a atitude.

Se desejamos promover uma conduta saudável, devemos empregar técnicas que facilitem a aprendizagem de comportamentos coerentes com esse valor.

Deixar o aluno tomar decisões é uma forma de o levar a reflectir sobre si próprio, acerca das suas atitudes, de certas condutas existentes na sociedade, de definir quais os seus conhecimentos e desejos sobre o assunto.

As abordagens construtivistas como a aprendizagem significativa e a troca conceptual, são ideais para criar instabilidade nas ideias sobre saúde baseadas em concepções erradas.

É fundamental criar dissonâncias cognitivas através de dilemas morais em torno de problemas de saúde, que conduzam à criação de conflitos sócio-afectivos e sócio-cognitivos, que promovam mudanças de atitudes.

Só uma aprendizagem significativa em questões de saúde, que integre funcionalmente o novo conhecimento, possibilitará a mudança necessária para o desenvolvimento de atitudes que possam transformar-se em hábitos saudáveis.

As orientações metodológicas passariam pela utilização do trabalho cooperativo, o estímulo da criatividade, o uso de recursos e métodos variados (resolução de problemas, trabalho de projecto) e a implicação activa dos alunos.

Sabemos que a aprendizagem de temas de saúde não conduz a uma mudança imediata nos comportamentos. Isto só é possível quando há capacidade de escolha, se conhecem as vantagens e inconvenientes das diversas possibilidades de escolha e se dispõe de ambientes favorecedores de condutas saudáveis.

Numerosos estudos citados no mesmo trabalho, confirmaram que os factores que determinam a saúde de uma população são a biologia humana, o sistema de assistência na saúde, o meio ambiente e o estilo de vida.

Um estilo de vida é o conjunto de padrões de conduta que caracterizam a maneira de viver de um indivíduo ou grupo (Mendoza, 1994). Um estilo de vida pode ser igualmente entendido como o modo como cada pessoa gere o seu próprio capital de saúde ao longo da vida, através das suas opções individuais. Cada pessoa vai construindo o seu próprio estilo de vida, aprendendo e desenvolvendo atitudes e condutas (o modo como se alimenta, a prática de higiene, o modo de passar o tempo livre, etc.) que se convertem em hábitos de vida.

A aquisição de uma certa forma de viver depende não só de aspectos individuais, mas do ambiente sócio - cultural em que a pessoa se desenvolve.

Um estilo de vida pode ser considerado saudável se, no seu conjunto, ajuda a aumentar as expectativas e a qualidade de vida e torna menos provável o aparecimento de doenças e incapacidades.

2.8. A Importância de Promover uma Alimentação Saudável na Adolescência

A alimentação assume importante influência no desenvolvimento emocional, mental, físico e social de cada indivíduo e conseqüentemente na qualidade de vida.

“O acto de comer é influenciado por factores de natureza social, cultural, religiosa, económica, psicológica, afectiva e emocional e, em cada uma destas áreas, por diversos aspectos” (Vaz de Almeida *et al.*, 1997).

A maioria dos portugueses come mal. Uns por excesso, outros porque não se alimentam de modo suficiente, outros ainda, fazem-no de modo desequilibrado, ingerindo um volume excessivo de alimentos, mas pobre nutricionalmente. Muitos comem correctamente, mantendo as tradições familiares, continuando a seguir um padrão alimentar saudável, recusando modas e resistindo ao apelo da sociedade de consumo.

Com a melhoria do nível de vida, nos países com economia de mercado, a sociedade de consumo faz apelo a novos alimentos, a novas práticas culinárias e a novas formas de organizar refeições.

Assiste-se à prática da ingestão solitária de alimentos, para matar a fome, em contraste com o convívio salutar de uma refeição à mesa, calma e regradamente.

A desorganização das famílias, os horários de trabalho desencontrados, impossibilitam as refeições correctamente planeadas, preparadas e consumidas em casa, e propiciam o recurso aos locais de alimentação colectiva, onde a prática de uma alimentação saudável nem sempre impera, ou, ao “pronto a comer” onde a pobreza nutricional e gastronómica se instalaram.

“Comer deixou de ser essencialmente o suprir de necessidades para dar lugar ao prazer de comer. Por outro lado, o ritmo em que se vive impele a um constante contacto com alimentos, mas desprovido da indispensável noção de proporção entre nutrientes. É um café agora, um bolo depois, uma sande, um chocolate para enganar a fome, ao mesmo tempo que se procura ter um corpo escultural, especialmente quando se aproximam os meses de verão. A convivência da comensalidade é cada vez mais substituída pelo acto solitário de comer em pé ao balcão, ou com o tabuleiro em frente da televisão, qualquer coisa à pressa.” (Miranda, 2004)

Os nossos jovens, nomeadamente, os alunos que frequentam as escolas do 2º e 3º ciclos e Secundárias, porque condicionados pela oferta dos locais onde consomem as

suas refeições e, pelo facto de serem mais susceptíveis aos apelos da sociedade de consumo, não constituem excepção à regra, e revelam mesmo erros alimentares frequentes. Entre esses erros, estão o facto de muitos alunos tomarem um pequeno-almoço pobre; a meio da manhã ou a meio da tarde é muito grande o número de alunos que não come nada ou que, se o faz, come de modo pouco equilibrado. O horário das refeições não é, por vezes, adequado. Existe um consumo exagerado de produtos de pastelaria, de produtos com muito sal e com muita gordura, de que são exemplo as batatas fritas e as salsichas. O consumo de hortaliças, legumes e frutos frescos é baixo. O consumo de leite e derivados é deficiente em muitos alunos. Há um consumo elevado de refrigerantes, em geral e, de bebidas alcoólicas, em certos grupos de jovens (Coelho, 1988; Coelho, 1991; Conceição, 1991; Costa, 1991; Cruz, 1991; Mateus, 1991; Miranda, 1991).

As necessidades alimentares de cada pessoa variam ao longo da sua vida. A idade, o sexo, o peso, a altura, o tipo de actividade diária e o clima são factores que influenciam as necessidades alimentares.

Três factores parecem contribuir para um aumento das necessidades calóricas, bem como de nutrientes essenciais durante este período:

- Metabolismo basal - que é 10 a 20% superior ao do adulto, o que representa 150 a 300 kcal por dia (mais elevada no sexo masculino);
- Necessidades de crescimento, devido à edificação de novos tecidos, o que requer um aporte energético suplementar de cerca de 700 a 800 kcal;
- Necessidades devidas a esforço muscular, dada a vida de relação mais intensa que caracteriza estas idades, bem como prática desportiva, o que conduz a um gasto calórico de cerca de 200 a 400 kcal .

“A alimentação nestas idades exige maiores quantidades. Rapazes e raparigas, nos tempos que correm, com pequenos hábitos de vida ao ar livre e desporto, precisam, respectivamente de mais 10 a 20% e de mais 20 a 30% do que no estado adulto.” (Peres, 1994, p.193).

As orientações para uma alimentação saudável indicam que a alimentação deverá ser:

- completa - comer alimentos de cada grupo da Roda dos Alimentos e beber água diariamente;

- equilibrada - comer maior quantidade de alimentos pertencentes aos grupos de maior dimensão da Roda e menor quantidade dos que se encontram nos grupos de menor dimensão, de forma a ingerir o número de porções recomendado;

- variada - comer alimentos diferentes dentro de cada grupo da Roda variando diariamente, semanalmente e nas diferentes épocas do ano.

A Nova Roda dos Alimentos, elaborada em 2003 pelo Instituto do Consumidor e pela Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, veio substituir a Roda dos Alimentos, criada em 1985, para a campanha de Educação Alimentar “Saber Comer é saber Viver”, passando de cinco para sete grupos e definindo as porções ideais diárias a consumir.

Sabe-se que cada um dos grupos da Roda dos Alimentos apresenta funções e características nutricionais específicas, pelo que todos eles devem estar presentes na alimentação diária, não devendo ser substituídos entre si mas podendo e devendo os alimentos que deles fazem parte ser regularmente substituídos uns pelos outros de modo a assegurar a necessária variedade. É ainda relevante a importância da manutenção de um peso saudável e a prática de actividade física moderada e regular.

Criar hábitos alimentares correctos, comer a horas certas, cinco a seis vezes por dia e variar incluindo alimentos de todos os grupos da Roda dos Alimentos, são importantes princípios a seguir nesta fase da vida (Peres, 1980 e 1981).

“A sopa assume assim um papel de relevo na alimentação, excelente fonte de vitaminas, minerais, fibras, proteínas vegetais e água, devendo ser o começo da refeição, até porque os seus aromas, sabores e nutrientes reguladores preparam os sentidos, estimulam a produção dos sucos digestivos e contribuem para a sensação de prazer, bem estar e plenitude gástrica. Os alimentos são misturas de nutrientes que participam de modo diverso na construção, reconstituição, manutenção e funcionamento do nosso organismo. Em função da sua composição química e valor nutricional podem classificar-se em proteínas, lípidos, hidratos de carbono, sais minerais, vitaminas, fibras e água. Estes sete grupos de nutrientes desempenham no organismo humano três funções principais: a função energética, plástica ou reparadora e reguladora.” (Miranda, 2004)

O modelo alimentar adequado para adolescentes e jovens adultos proposto por Moreira *et al.*, (1996) preconiza um consumo abundante de água, produtos hortícolas, frutos em natureza, cereais completos, leguminosas e tubérculos; consumo adequado de leite, um alimento prioritário que deve estar presente em mais do que uma refeição, para

garantir a ingestão suficiente de cálcio ao mesmo tempo que garante o fornecimento de prótidos; um fornecimento cuidado de óleos e gorduras, com reserva para gorduras sólidas e alimentos fritos; fornecimento restrito de açúcar, guloseimas, sal e cafeína e nulo de álcool. Devem fazer-se cinco ou seis refeições ao longo do dia, efectuadas se possível em ambiente calmo, efectuando uma boa mastigação e ensalivação dos alimentos. Quanto à constituição das refeições, o primeiro almoço deve ser constituído por leite meio gordo ou iogurte, pão, de preferência de mistura e fruta ao natural, com especial destaque para os frutos ricos em vitamina C e de componentes gelificáveis do complantix (citrinos, morangos, framboesas, amoras, quiwis); uma merenda, a meio da manhã, constituída por leite ou iogurte, pão e fruta; o almoço, composto por sopa de legumes, prato de carne ou peixe acompanhado por arroz, batatas ou massa e legumes cozidos ou crus, pão de mistura e fruta da época; merenda da tarde, com leite, iogurte ou uma fatia de queijo e pão; e o jantar, idêntico ao almoço, mas substituindo a carne por peixe (Ferreira, 1994, p. 625; Moreira, 2000, p. 443).

Segundo Peres, (1992, p. 222) um bom pequeno-almoço acrescido de uma merenda da manhã adequada, resulta uma melhoria na capacidade de atenção e do comportamento intelectual e emocional, com benefícios para o rendimento escolar.

Segundo o mesmo autor (Peres, 1994, p. 194), “apura-se que a grande maioria dos jovens gostaria de mudar de tipo de alimentação e de adoptar um modelo saudável, caso o conhecessem através de fonte informadora bem credenciada.”

Por essa razão, a escola não se pode limitar a transmitir os princípios de uma alimentação saudável aos seus alunos. A escola deve ser, ela própria, um local de adopção e de promoção de modelos alimentares saudáveis.

Segundo Carmo (2003, p. 33) a obesidade é um problema de saúde pública que está actualmente a afectar cerca de 15% das crianças portuguesas, devido essencialmente à disponibilidade de comida hiper calórica aliada à passividade física. A mesma autora refere ainda que sendo “compradores, consumidores alvo, as crianças e os jovens passaram a ser consideradas com atenção pela indústria” (idem, p. 34)

O estudo “Avaliação do Estado Nutricional da População Infantil dos 0 aos 9 anos” do Gabinete para a Qualidade e Investigação, realizado na Região Autónoma da Madeira (2000), indica, com base no IMC, que a prevalência de excesso de peso na população infantil é de 18,8% e a de obesidade 9,4%. Estes resultados colocam o

excesso de peso e a obesidade na linha da frente dos problemas nutricionais da população da Região Autónoma da Madeira.

Um estudo da Associação Portuguesa de Ex-Obesos e Obesos de Portugal., publicado pela Agência Lusa de 28 de Março de 2006, revela que 14% dos jovens portugueses entre os 14 e os 17 anos de idade têm excesso de peso e a esmagadora maioria, 82%, nada faz para inverter essa tendência.

O estudo baseia-se em 551 entrevistas a jovens estudantes de ambos os sexos de Portugal continental, com idades entre os 14 e os 17 anos. Os responsáveis pelo estudo concluíram que os jovens em causa têm consciência de que o excesso de peso é um problema e até motivo de rejeição por outros jovens, ainda que só uma minoria dos que admitiram ter excesso de peso ou obesidade esteja a fazer dieta ou exercício físico. Os investigadores consideram que o inquérito reflecte a realidade portuguesa e apresenta resultados idênticos a outro realizado em 2002 pela Organização Mundial de Saúde. O inquérito conclui que, quer os adolescentes, quer os pais têm, na maioria, ideias correctas sobre quais os alimentos mais saudáveis, embora esse conhecimento só seja aplicado parcialmente em comportamentos adequados.

O estudo mostra que poucos jovens comem diariamente fruta, legumes e leite, ao mesmo tempo que abusam de alimentos calóricos, como bolos e refrigerantes. Segundo o estudo, a maioria dos jovens faz quatro refeições por dia, 71% alimentam-se no intervalo das refeições, embora por vezes com calorias em excesso. A maioria dos jovens (84%) toma o pequeno-almoço todos os dias, quase sempre em casa (91%), mas os 16% que comem fora, fazem-no habitualmente de forma pior, ingerindo mais calorias (bolos com creme, nomeadamente).

Cerca de 20% dos jovens inquiridos não consomem leite habitualmente e apenas 28% dos jovens comem vegetais diariamente. Além disso, um em cada quatro jovens consome, pelo menos uma vez por dia, bolos com creme, doces ou donuts e, um em cada cinco, consome refrigerantes diariamente. A maioria dos jovens (87%) pratica exercício físico, sobretudo na escola (84%). A maioria (88%) também é de opinião que o excesso de peso/obesidade é uma doença, ainda que, espontaneamente, 40% não consigam indicar pelo menos uma consequência concreta para esta doença.

Os rapazes são os que menos se preocupam com o corpo e as raparigas demonstram menor satisfação com a sua imagem, desejando, em regra, ser mais magras.

Os números indicam ainda que 15% dos rapazes e 12% das raparigas têm, em função do peso e da altura, excesso de peso/obesidade, ainda que ambos os sexos admitam que o excesso de peso impõe limitações no dia-a-dia e que leva mesmo a discriminações.

Com base nestes números, os investigadores defendem a necessidade de privilegiar a área do desporto escolar, de "trabalhar a motivação" dos jovens. O estudo pretendia investigar desvios alimentares e prática de exercício físico para assim se poder lançar campanhas junto das escolas.

A indústria apercebe-se da possibilidade de manipular esta faixa etária, um público consumidor seduzido pela imagem dos anúncios televisivos, atraído pelos brindes que acompanham certos produtos alimentares.

“Devido à abundância de alimentos e a uma agressiva publicidade há uma grande tendência para procurar o prazer da mesa em detrimento de uma adequada resposta às necessidades alimentares e os resultados dos erros alimentares só se manifestam a médio/longo prazo, ou seja, estamos a hipotecar a saúde dos futuros adultos” (Miranda , 2004)

Se analisarmos a política alimentar seguida pela “*McDonald’s*” -uma cadeia americana de “*fast-food*”, implementada a nível internacional, verificamos que ao longo dos últimos anos tem havido uma tentativa de mudança na estratégia de vendas.

Apesar de os brindes continuarem a fazer parte da “*refeição feliz*” para crianças, a inclusão de saladas e fruta, a adaptação à “comida mediterrânica”, com a introdução de sabores mais próximos da tradição portuguesa, a promoção da prática do exercício físico nas embalagens distribuídas, revelam que a própria empresa foi obrigada a admitir que os produtos que tinha no mercado não eram saudáveis, aceitando a sua quota-parte de responsabilidade no desencadear de inúmeros casos de obesidade que se têm vindo a instalar nos jovens nos últimos anos, possivelmente devido à adopção de hábitos alimentares pouco salutareis aliada à pouca prática de exercício físico e vida sedentária.

Um estudo sobre publicidade, realizado por Rocha e Vaz de Almeida, publicado na revista “*Alimentação Humana*” em 1999 (p. 34-37) que teve por base a análise de cento e doze anúncios publicitários a alimentos e bebidas, conclui o seguinte: “ A publicidade usa como forma de persuasão o apelo à satisfação das necessidades do ser humano. Para tal, serve-se de técnicas diversas, com as quais o público-alvo se identifica e se sente envolvido emocionalmente.”

O mesmo artigo, relativamente à influência da publicidade sobre as crianças e os jovens preconiza o seguinte:

“Seria desejável que os responsáveis pelas marcas publicitadas e as agências publicitárias estivessem mais atentos ao que se publicita em termos alimentares, especialmente em relação à publicidade dirigida a crianças e a jovens, na qual se propõe constantemente hábitos alimentares contrários a uma boa nutrição, como sejam o consumo de açúcar, de sal, de gorduras e até mesmo de bebidas alcoólicas.”

2. 9. Promover Comportamentos Saudáveis na Escola

Segundo a Comissão da Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES), a área da educação alimentar tem os seguintes objectivos:

“- Apoiar os trabalhos realizados na escola numa perspectiva de investigação - acção estimulando mudanças no pensamento, no discurso e nas práticas em todos os que integram a escola - contexto social concebido como uma comunidade democrática de vida e de aprendizagem: alunos, professores, famílias, funcionários e outros intervenientes;

- Desenvolver, nos participantes, atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências que contribuam para melhorar a consciência e satisfação profissional;

- Formar equipas de investigação e desenvolvimento curricular nas escolas capazes de elaborar, desenvolver e avaliar projectos nas escolas na área da educação alimentar, numa perspectiva ecológica, adequados às características e necessidades dos diferentes contextos educativos;

- Contribuir para melhorar as condições organizativas das escolas de forma a possibilitar um trabalho mais participado e articulado nas várias vertentes da educação alimentar/ecológica: refeitórios e bufetes, projectos curriculares, formação, etc.;

- Identificar as necessidades de formação dos professores e auxiliares de acção educativa e outros técnicos das DRE responsáveis pela qualidade alimentar na escola;

- Identificar as estratégias mais adequadas para garantir a qualidade da oferta nos refeitórios e bufetes das escolas;

- Criar um Núcleo de Investigação -Acção /Formação de Educação Alimentar para produzir conhecimento sobre esta área e para elaborar materiais curriculares de apoio aos projectos nas escolas”.

A cantina e o bufete das escolas deverão constituir o campo de excelência de aplicação das aprendizagens. De facto, estes constituem um recurso fundamental para a saúde e bem-estar da população escolar. Poderão ser o primeiro passo para a implementação da Educação para a Saúde na escola. Se houver vontade e empenho, o bufete, juntamente com a cantina, podem ser locais de educação alimentar. A existência de um bufete e de uma cantina com práticas saudáveis, que sirva como modelo, implica a mudança nos hábitos de consumo e de oferta, pelo que será necessário contar com o apoio de todos, se queremos mudar para melhor e obter sucesso nesta tentativa de mudança. Quem pode intervir na mudança? O Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico aos quais cabe decidir se essa mudança é benéfica, se é concretizável em termos orçamentais e humanos e se serve os interesses dos alunos. Os professores, porque são importantes como agentes de ensino, modeladores de comportamentos e agentes de educação alimentar. Os funcionários, que trabalhando no local têm que ser conquistados para esta causa, no sentido de incentivarem consumos regrados e saudáveis e de adoptarem práticas de serviço esmerado e irrepreensível. Os pais e encarregados de educação, que depois de devidamente informados poderão entender que se a escola está a actuar neste sentido, o faz no intuito de defender a saúde e o bem-estar dos seus filhos e educandos. Os alunos, como consumidores apoiados por todos os anteriormente citados, deverão fazer escolhas correctas e responsáveis.

No seu estudo, Barros (2002) refere que os alunos revelaram uma aprendizagem e conhecimento teórico das questões alimentares bastante satisfatórios. No entanto, no seu quotidiano, não põem em prática essas noções veiculadas pelos programas escolares, verificando-se mesmo uma contradição entre o que se ensina nos livros e a prática do dia-a-dia. Os jovens não têm noções do que devem comer, que quantidade, quando e como se devem alimentar.

Mudar conhecimentos não parece difícil. Difícil é consciencializar os jovens quanto ao impacto das suas opções alimentares na sua saúde.

Assumir responsabilidade, ter consciência das escolhas feitas em relação à maneira de viver e, às implicações dessas escolhas na sua saúde e bem estar, leva-nos a concluir que os programas de educação para a saúde deverão assumir-se como processo activo, em que a responsabilidade de aprender recai sobre quem aprende e o desejo de mudança é consequência dessa aprendizagem.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Introdução

Neste capítulo está descrita, discutida e fundamentada a metodologia adoptada nesta investigação para atingir os objectivos do estudo. Expõe-se a forma como foi implementado o projecto de intervenção, numa turma do 6º ano de escolaridade.

O capítulo está dividido em seis subcapítulos. O primeiro, designado por “Introdução” (3.1.), descreve a estrutura geral do capítulo, o segundo, designado por “Descrição do Estudo” (3.2.), revela o modo como o problema foi investigado, com vista à consecução dos objectivos da investigação; o terceiro, designado por “Caracterização da Amostra” (3.3.), indica a composição da amostra do estudo e método de selecção da mesma; o quarto, denominado por “ Instrumentos” (3.4.), descreve os instrumentos de análise utilizados e a sua adequação aos objectivos pretendidos, bem como a sua construção e validação; o quinto, denominado por “Projecto de Intervenção” (3.5.), expõe a forma como foi conduzida a intervenção na turma experimental; o sexto e último, designado por “Recolha e Tratamento de Dados” (3.6.), relata a forma como os dados do estudo foram obtidos e tratados.

3.2. Descrição do Estudo

Esta investigação pretende dar a conhecer a realidade alimentar de jovens em idade escolar, estudando, por um lado, as suas práticas alimentares e, por outro lado, a eficácia de uma estratégia educativa, com vista à adopção de práticas alimentares saudáveis.

O estudo envolveu a planificação e implementação de uma intervenção em educação alimentar em Área de Projecto, segundo uma metodologia de projecto, numa

turma do 6º ano de escolaridade e tinha como objectivo actuar ao nível das atitudes e práticas alimentares dos alunos dessa turma.

Para efectuar este estudo, constituíram-se dois grupos, um experimental e um de controlo, cada um formado por alunos de duas turmas, seleccionadas na mesma escola.

As duas turmas tinham em comum a mesma professora a leccionar a disciplina de Ciências da Natureza, pelo facto de pretendermos manter constante essa variável. Em ambos os grupos, a professora tinha leccionado o conteúdo programático “Alimentação” nas aulas de Ciências da Natureza.

Por este facto, os sujeitos da investigação não foram escolhidos aleatoriamente, razão pela qual, o desenho desta investigação não é do tipo experimental.

O estudo iniciou-se com a aplicação de um questionário (pré-teste) nas duas turmas já mencionadas, após o qual, nos 1º e 2º períodos do ano lectivo de 2004/2005, se aplicou o projecto de intervenção, apenas na turma experimental, seguindo uma metodologia de projecto.

O plano de trabalho decorreu ao longo de dois períodos lectivos, num total de 24 blocos de 90 minutos.

Como o estudo realizado na turma experimental era efectuado em Área de Projecto, não haveria a possibilidade de existir contaminação do grupo de controlo. Para além disso, nenhuma das turmas tinha conhecimento do facto do estudo estar a ser realizado na outra turma.

Um mês após o final da intervenção, no início do 3º período, os alunos dos dois grupos preencheram o mesmo questionário, com alterações pontuais, funcionando agora como pós-teste.

Os dados obtidos antes da intervenção, recolhidos através do pré-teste, foram posteriormente comparados com os dados obtidos após a intervenção, recolhidos através do pós-teste, com o objectivo de verificar a evolução nas atitudes e práticas alimentares na turma experimental.

Seguidamente, esses dados foram comparados com os dados recolhidos junto do grupo de controlo.

A comparação dos dados das duas turmas (turma experimental e turma de controlo) permitiu tirar conclusões acerca da eficácia do trabalho de intervenção

realizado, no que respeita à promoção de atitudes e práticas para uma alimentação saudável.

A comparação dos dados da turma experimental, antes e após a intervenção, permitiu concluir se houve evolução nas atitudes e práticas alimentares.

3. 3. Caracterização da amostra

O estudo envolveu uma amostra de 40 alunos integrados em duas turmas do 6º ano de escolaridade a frequentar uma escola do concelho de Gaia.

As turmas seleccionadas tinham em comum o facto de terem ambas 20 alunos e a mesma professora a leccionar a disciplina de Ciências da Natureza. Para além disso, ao leccionar o tema “Alimentação” a professora teve a preocupação de usar nas duas turmas a mesma metodologia de ensino, o que nos pareceu ser uma condição importante para garantir que os resultados não seriam influenciados por outra variável, para além da intervenção realizada.

No grupo experimental só foram considerados 17 alunos, dado que ocorreram alterações na turma ao longo do ano lectivo (um aluno transferido e dois alunos com currículo alternativo que deixaram de frequentar Área de Projecto).

No grupo controlo foram considerados 19 alunos, dado que um dos alunos inicialmente matriculados na turma, nunca compareceu às aulas.

Trata-se de uma amostragem disponível (ou de conveniência), pois os sujeitos foram seleccionados por estarem próximos da investigadora deste trabalho. O processo de selecção da amostra foi a selecção do local, que coincide com a instituição onde a investigadora se encontra a leccionar.

O quadro 3.1. apresenta uma caracterização da amostra.

Tabela 3.1. Caracterização da amostra

	Número total de alunos	Número e percentagem de alunos do sexo masculino	Número e percentagem de alunos do sexo feminino	Média das idades	Número de alunos repetentes
G. E.	17	7 (41%)	10 (59%)	11,4 (DP=1,13)	2
G. C.	19	8 (42%)	11 (58%)	11,6 (DP=1,09)	2

G.E. – Grupo Experimental G. C.– Grupo de Controle DP- Desvio Padrão

A turma experimental era constituída por 17 alunos, sendo 7 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

A turma tinha um aluno abrangido pelo despacho 319/91, com currículo adaptado. A turma tinha 2 alunos repetentes, ambos com 12 anos.

Não era uma turma homogénea. Havia alguns alunos com bom nível de conhecimentos. No entanto, a maioria dos alunos revelava dificuldades, nomeadamente a nível da compreensão, estabelecimento de conexões e trabalho autónomo.

No que se refere ao comportamento e às atitudes manifestadas, consideramos que era uma turma um pouco irrequieta. Alguns alunos tinham, por vezes, um comportamento agitado capaz de perturbar o normal desenrolar da aula. No entanto, de um modo geral, foi uma turma participativa, que emitia opiniões, que se organizava autonomamente no trabalho de grupo, com elementos bastante criativos, dinâmicos, capazes de orientar o trabalho do grupo. Era também uma turma colaboradora, sempre pronta a participar nas actividades propostas.

Os agregados familiares variavam na sua constituição entre 3 e 5 pessoas, sendo maioritariamente constituídos por 4 pessoas.

Os pais tinham, na sua maioria, poucas habilitações literárias. Cerca de 46% possuía apenas o 1º ciclo e 30,7% o 2º ciclo, como se constata no quadro 3.2.:

Tabela 3.2. Relação entre o nível de escolaridade dos pais dos alunos e o nível de escolaridade nacional (em %):

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Curso Médio	Ensino Superior
Pais dos alunos do G. E.	46,1	30,7	7,7	10,3	0	5,1
Pais dos alunos do G.C.	31,5	42,1	10,6	10,6	0	5,2
Nível Nacional*	35,1	12,6	10,9	15,7	0,8	10,8

* Fonte: Recenseamento Geral da População, 2001, INE

A turma de controlo era constituída por 19 alunos, sendo 8 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

A turma tinha três alunos abrangidos pelo despacho 319/91, com currículo alternativo, um de 14 anos e dois de 13 anos, todos do sexo masculino. Apresentava 2 alunos repetentes, um com 13 anos e outro com 12 anos.

Os agregados familiares variavam na sua constituição entre 3 e 5 pessoas, sendo maioritariamente constituídos por 4 pessoas.

Os pais tinham na sua maioria poucas habilitações literárias. Cerca de 32% possuem apenas o 1º ciclo e 42% o 2º ciclo, como se constata no quadro 3.2.

Era uma turma homogénea. Apesar dos três alunos com necessidades educativas especiais terem um ritmo mais lento de aprendizagem, a maioria dos alunos não possuía grandes dificuldades de aprendizagem, sendo o aproveitamento da turma considerado satisfatório, num nível médio. No que se refere ao comportamento e às atitudes manifestadas, era uma turma sossegada. Os alunos revelavam um bom comportamento, sendo, de um modo geral, participativos e interessados.

3. 4. Instrumentos

Para atingir os objectivos definidos no capítulo I, optamos por aplicar um Questionário na forma de um Pré-teste (Anexo 1), antes da intervenção e, de um Pós-teste (Anexo 2), muito semelhante ao Pré-teste, após a intervenção.

O inquérito por questionário é um método de recolha de informação adequado quando se pretende conhecer comportamentos, valores e opiniões (Quivi *et al*, 1995). O questionário foi a técnica de recolha de informação escolhida, pois permite ter um acesso relativamente amplo no espaço e no tempo, comparativamente a outras técnicas de recolha de informação, como a entrevista e a observação. Porém, o questionário não permite interacção, de modo a clarificar perguntas e respostas. Dado que neste estudo era necessário questionar jovens, optou-se por um inquérito de administração directa, isto é, preenchido pelo próprio inquirido. Porém, e tendo em conta “o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (Quivi *et al*, 1995, p.190), tivemos a preocupação de tornar o método mais fiável. Para além de formulação de questões claras e concisas, os inquéritos foram administrados na sala de aula, em horário escolar e na presença da autora do estudo, tendo sido facultadas aos alunos informações para o seu preenchimento.

O questionário está estruturado com o intuito de:

- Recolher informações sobre as preferências dos alunos relativamente a locais de consumo de alimentos;
- Recolher informações sobre as razões que determinam a escolha de alimentos indicados;
- Recolher informações sobre a frequência de consumo de alimentos indicados;
- Recolher informações sobre a importância atribuída aos conhecimentos sobre alimentação nos seus hábitos alimentares;
- Analisar as atitudes e práticas evidenciadas pelos alunos da turma experimental, antes e após o trabalho de intervenção em educação alimentar;
- Avaliar o trabalho de intervenção realizado, no que respeita à promoção de atitudes e práticas para uma alimentação saudável.

3.4.1. Construção e descrição dos questionários

Passamos a descrever o processo de construção dos instrumentos de recolha de dados.

Os questionários (pré-teste e pós-teste) são da concepção da autora deste estudo.

Para a sua elaboração, tivemos em conta as linhas orientadoras do “Guia de Planeamento e Avaliação de Educação Alimentar na Escola” (Andrien *et al*, 1999) e literatura actualizada sobre tecnologia de inquéritos alimentares.

Após a definição do problema e dos objectivos da investigação, foram elaboradas questões de formato variado, essencialmente questões abertas de resposta orientada e escolha múltipla.

O pré-teste é composto por sete questões, conforme descrito no quadro 3.3.

Tabela 3.3. Descrição do Pré-teste

Questão	Tipo de questão	Conteúdo pretendido na resposta	Objectivos
1.	Aberta Resposta orientada	Comentário a um texto sobre locais de consumo de alimentos em que os alunos deveriam tomar uma posição justificada face a um diálogo.	Conhecer as preferências de locais de consumo de alimentos. Conhecer as razões dessas preferências.
2.1.	Aberta	Indicação do último alimento comprado.	Conhecer os alimentos adquiridos pelos alunos.
2.2.	Escolha múltipla	Enumeração de 1 a 5 de entre 15 das razões mais importantes na escolha do alimento comprado.	Conhecer as razões que determinam a escolha de alimentos.
3.	Escolha múltipla	Indicação do que pensam quando escolhem um alimento, seleccionando 3 opções de entre 6, numerando-as pela importância atribuída.	Conhecer as razões que determinam a escolha de alimentos.

Tabela 3.3. Descrição do Pré-teste (continuação)

Questão	Tipo de questão	Conteúdo pretendido na resposta	Objectivos
4.	Escolha alternativa	Indicação da utilidade dos conhecimentos sobre alimentação adquiridos nas aulas, assinalando uma de duas opções.	Conhecer a importância atribuída aos conhecimentos sobre alimentação nos seus hábitos alimentares.
5.1.	Escolha alternativa	Indicação de alteração ou não da sua maneira de comer, devido aos conhecimentos sobre alimentação.	Saber se os conhecimentos sobre alimentação levam a alteração nos hábitos alimentares dos alunos
5.2.1.	Aberta	Indicação das razões porque alteraram a sua maneira de comer.	Conhecer as razões que levam os alunos a alterar a sua alimentação
5.2.2.	Aberta	Indicação das razões porque não alteraram a sua maneira de comer.	Conhecer as razões que levam os alunos a não alterar a sua alimentação.
6.	Resposta orientada Escolha múltipla	Indicação da frequência e das razões de consumo para cada alimento indicado.	Conhecer as razões que determinam a escolha de alimentos Conhecer a frequência de consumo de alimentos
7.	Escolha alternativa	Indicação da sua opinião em termos de Verdadeiro/Falso relativamente a um conjunto de afirmações sobre o tema.	Verificar coerência das respostas ou respostas aleatórias

O pós-teste é composto por seis questões com a mesma estrutura do pré-teste, ao qual foi retirada a última pergunta.

3.4.2. Validação dos questionários

Da primeira versão provisória do questionário, juntamente com os objectivos do estudo, foi fornecida uma cópia a um painel de avaliadores, constituído por 3 especialistas em Metodologia do Ensino das Ciências e 3 professoras do Ensino Básico que leccionavam o 6º ano de escolaridade, com vista à validação do referido instrumento. Foi-lhes solicitado que se pronunciassem sobre os seguintes aspectos:

- Adequação do questionário aos objectivos do estudo;
- Adequação das questões ao programa do 6º ano de escolaridade;
- Clareza na formulação das questões;
- Tempo estimado para a resposta;
- Aspectos em omissão considerados importantes.

Tendo havido sugestões de ajustamento em algumas questões do pré-teste, foram seguidas as indicações dadas no sentido de proceder ao melhoramento do instrumento de avaliação. O pós-teste foi igualmente submetido a validação, tendo tido a concordância dos especialistas supracitados.

A segunda fase de validação do instrumento de recolha de dados que viria a ser utilizado neste estudo, decorreu após a validação dos especialistas e consistiu na aplicação do questionário numa outra turma da escola, do 6º ano de escolaridade, que não fazia parte da amostra, no sentido de reajustar o tempo necessário para a sua realização, bem como verificar a necessidade de uma ou outra alteração no tipo de linguagem, o que aconteceu pontualmente.

3. 5. Projecto de Intervenção

O projecto de intervenção foi implementado em quatro fases.

No anexo 3, estão descritas pormenorizadamente todas as fases do projecto. No anexo 4, podem ser consultados os materiais utilizados na intervenção, bem como fotografias dos trabalhos elaborados pelos alunos e das actividades realizadas.

A tabela 3.4. indica, em síntese, as 4 fases da intervenção.

Tabela 3.4. Fases do Projecto de Intervenção

Fases do Projecto	Descrição
<i>1ª Fase - Fase de diagnóstico</i>	Esta fase serviu para fazer o diagnóstico dos conhecimentos, atitudes e práticas dos alunos através de um questionário (pré-teste). O diagnóstico foi concretizado nos dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo.
<i>2ª Fase – Fase de preparação</i>	Esta fase permitiu, com base no diagnóstico dos conhecimentos, atitudes e práticas dos alunos, definir prioridades, traçar objectivos e preparar as acções a desenvolver com os alunos.
<i>3ª Fase – Fase de intervenção</i>	Nesta fase foi realizada a intervenção, seguindo uma metodologia de projecto. A intervenção foi sendo permanentemente avaliada, através de uma análise profunda dos seus efeitos, de modo a permitir a compreensão da prática e criar condições para a melhorar. A cada passo, ia sendo feita a análise: - do modo como a “ ideia geral” e a compreensão do problema estavam a evoluir ao longo do tempo; - do que foi feito na sequência das alterações ocorridas ao nível da compreensão da situação; - do modo como as acções propostas foram implementadas; - de que forma os problemas associados a essa implementação foram resolvidos; - dos efeitos esperados das acções realizadas e explicações acerca da razão da sua ocorrência; - das técnicas de recolha de informações acerca da situação problema, bem como das acções realizadas e dos seus efeitos.
<i>4ª Fase - fase de avaliação</i>	Avaliação dos resultados da intervenção através de um questionário (pós-teste) semelhante ao pré – teste. Esta avaliação foi efectuada nos dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo.

3. 6. Recolha, análise e tratamento de dados

3.6.1. Recolha de dados

A recolha de dados foi conseguida em duas fases. A primeira, através da aplicação do pré-teste, antes da intervenção, no início do ano lectivo de 2004/2005, aos alunos das duas turmas de 6º ano.

Antes do preenchimento dos questionários, foram referidos aos alunos os seguintes aspectos: o fim a que se destinavam, o facto de os mesmos serem confidenciais, o facto de não haver respostas certas e respostas erradas, a necessidade de sinceridade, a importância de não copiarem, de lerem as perguntas com atenção, de responderem a todas as questões e de não terem pressa de terminar o questionário.

Numa segunda fase, foram recolhidos os dados do pós -teste, um mês após a intervenção, no final do ano lectivo de 2004/2005, aos alunos das duas turmas de 6º ano. Na aplicação do pós-teste, foram tidos os mesmos cuidados referidos anteriormente.

A recolha de dados foi sempre efectuada pela autora do estudo.

3.6.2. Análise de dados

A análise de dados constitui um esforço de “interpretação que oscila entre o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade” (Bardin, 1995, p.10.)

As respostas dos alunos aos questionários, utilizados como pré-teste e pós-teste, foram analisadas tendo em conta a sua natureza, conforme descrito em 3.4.1.

Os dados do estudo foram tratados através de distribuição de frequências obtidas nos itens do questionário relativos a variáveis de categoria, que passaremos a definir.

Estamos perante dois tipos de análise de conteúdo: análise qualitativa e análise quantitativa.

Na análise qualitativa, pretendemos identificar e compreender razões que levam os alunos a fazer opções de consumo alimentar. Agrupamos os dados em categorias que facilitam a comparação entre antes e após o ensino.

Na análise quantitativa, pretendemos saber quais são os pontos de vista mais frequentes e quais os menos frequentes, aplicando um conjunto de categorias aos dados, com a finalidade de gerar frequências e percentagens por categoria.

A análise baseou-se essencialmente nas frequências de consumo de alimentos considerados saudáveis e de alimentos não saudáveis e nas razões que presidem a esse consumo, tentando entender as razões que tornam uns alimentos mais apreciados e, por isso, mais consumidos e outros menos apreciados e, por isso, consumidos com menos frequência.

A eficácia da intervenção foi inferida com base nas alterações que se fizeram sentir, respeitantes à prática de uma alimentação saudável, utilizando a análise da distribuição percentual das respostas dos alunos nas situações antes e após a intervenção

3.6.3. Tratamento de dados

O tratamento dos dados foi determinado tendo em conta a natureza das questões do questionário. Uma vez que a investigação incluía uma forte componente qualitativa, consideramos que a construção de categorias de resposta seria o mais adequado. Foram definidas categorias *a posteriori*, com vista a minimizar a subjectividade da análise e reduzir os dados.

Tal como defende Berelson (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 177), a técnica de análise de “conteúdo consiste na descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

De acordo com o mesmo autor (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 188), “quanto mais claramente formuladas forem as categorias e bem adaptadas ao problema a analisar, mais produtivo será o estudo”.

Segundo Bardin (1995), a categorização, uma forma prática e funcional de apresentar os dados em grupos, deve apresentar as seguintes características:

- exclusão mútua – cada resposta não poderá constar em dois grupos;
- homogeneidade – cada categoria é criada com base num só princípio de classificação;
- pertinência – cada um dos grupos é adaptado às finalidades do estudo.

Neste estudo, todos estes princípios foram seguidos. A resposta dada por cada aluno foi lida e registada. Em seguida, foram agrupadas as respostas semelhantes. Foram então definidas as categorias, a que se fizeram corresponder uma série de atributos retirados das respostas e tendo em conta a natureza da questão.

As respostas dadas pelos alunos às questões de natureza aberta do questionário foram classificadas segundo um sistema de categorias definidas *a posteriori*.

Para a questão 2.2. definimos outras categorias de resposta, também *a posteriori*, agrupando as razões da escolha. Consideramos importante agrupar as razões da escolha para analisar mais facilmente o fundamento da selecção que os alunos fizeram.

Na análise de questões de escolha alternativa, analisamos o número e a percentagem das respostas.

Na questão 6, a análise de frequência de consumo e a análise das razões de consumo foi efectuada com base no número e a percentagem de respostas.

No quadro 3.5. apresentamos as respostas dos alunos e as categorias definidas *a posteriori*.

Tabela 3.5. Categorias definidas *a posteriori*

Questão	Tipo de questão	Categorias	Exemplos de respostas dos alunos
1	Aberta Resposta orientada	“Local de consumo saudável”	“Cantina”
		“Local de consumo não saudável”	“Outras escolhas” (pizzaria, snack-bar, confeitaria)
		“Porque é saudável”	“Porque é melhor para a saúde”; “Porque a comida é mais saudável”; “Porque faz melhor”
		“Porque gosto”	“Porque gosto”; “Porque prefiro essa comida”; “Porque me sabe melhor”
2.1.	Aberta	“Alimento saudável”	“Pacote de leite”; “pão”; “iogurte”; “fruta”; “croissant com fiambre”; “esparguete”; “pão com queijo”
		“Alimento não saudável”	“Batatas fritas”; “pizza”; “bolachas”; “gomos”; “bolos”; “lanche”; “gelado”; “chocolate”; “rebuçados”; “refrigerante”; “hambúrguer”; “francesinha”
2.2.	Escolha múltipla	“Características organolépticas”	“Sabe bem”; “Sabor”; “Aspecto”; “Cheiro”
		“Preocupação em comer de forma saudável”	“Faz bem”; “Só como produtos naturais”
		“Facilidade ou atractividade”	“Fácil de comer”; “Embalagem”; “Brinde”; “Costumo comprar”
		“Preço”	“É barato”
		“Influência da família”	“A minha mãe diz para comer”
		“Influência dos pares”	“Os amigos compram”
		“Influência dos <i>media</i> ”	“Vi na TV”
5.2.1.	Aberta	“Alimentação mais saudável	“Porque certos alimentos fazem melhor à saúde”; “Passei a comer mais fruta e saladas”; “Tenho uma alimentação mais equilibrada”
		“Evitar alimentos não saudáveis”	“Não como tantos fritos”; “Não como tantos doces”; “Reduzi os doces e refrigerantes”; “Passei a comer sopa”
		“Porque estou a crescer”	“Porque estou a crescer”

Por fim, os dados obtidos foram submetidos a operações estatísticas simples, utilizando o programa informático Excel, através de frequências relativas (percentagens), que nos permitem organizar tabelas de resultados e gráficos, de modo a facilitar a apresentação dos resultados do estudo.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Neste capítulo apresentam-se os resultados da investigação.

O capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro, designado por “Introdução” (4.1.), descreve a estrutura geral do capítulo, o segundo, designado por “Comparação das respostas dos alunos antes e depois do ensino” (4.2.), apresenta a análise das respostas dos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo e a comparação da situação dos alunos do grupo experimental antes e após o ensino; no terceiro, designado por “Discussão dos Resultados e Avaliação da Intervenção” (4.3.) são discutidos os resultados obtidos e avaliada a intervenção realizada.

4.2. Comparação das respostas dos alunos antes e depois do ensino

A recolha de dados sobre hábitos alimentares foi efectuada através de um questionário, que incluía para além de questões abertas, questões de frequência alimentar do tipo de escolha múltipla, conforme descrito no capítulo III, quadro 3.3.

Como referimos no capítulo III, em 3.6.2., a nossa análise baseou-se essencialmente nas frequências de consumo de alimentos considerados saudáveis e de alimentos não saudáveis e nas razões que presidem a esse consumo. Pretendíamos entender as razões que tornam uns alimentos mais apreciados pelos alunos e, por isso, mais consumidos e, outros menos apreciados e, por isso, consumidos com menos frequência.

Para inferir a eficácia da intervenção baseamo-nos nas alterações que se fizeram sentir, respeitantes à prática de uma alimentação saudável, utilizando a análise da

distribuição percentual das respostas dos alunos nas situações antes e após a intervenção.

Na análise qualitativa, pretendemos identificar e compreender razões que levam os alunos a fazer opções de consumo alimentar. Os dados foram agrupados em categorias (definidas em 3.6.3.), que facilitam a comparação entre antes e após o ensino.

Na análise quantitativa, pretendemos saber quais são os pontos de vista mais frequentes e quais os menos frequentes, com a finalidade de obter frequências e percentagens por categoria.

Passaremos de seguida à apresentação dos resultados do nosso estudo.

4.2.1. Local de consumo alimentar e razões da escolha (questão 1 do pré-teste e do pós-teste)

Foi proposto um comentário a um texto (ver anexos 1 e 2), em que os alunos deveriam tomar uma posição justificada face a um diálogo. As escolhas possíveis para o local do almoço eram a “cantina”, a “pizzaria”, a “pastelaria” e o “snack – bar”. Os alunos deveriam escolher o local e justificar a sua escolha.

A Tabela 4.1. apresenta os resultados da análise das respostas dos alunos.

Tabela 4.1. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “ Local de almoço”

Categorias	Grupo experimental (n=17)				Grupo de controlo (n=19)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	f	%	f	%	f	%	f	%
“Local saudável”	8	47,0	14	82,4	3	15,8	4	21,0
“Local não saudável”	9	53,0	3	17,6	16	84,2	15	79,0
Total	17	100	17	100	19	100	19	100

Estes resultados indicam-nos que, no grupo experimental, relativamente à escolha do local saudável, houve uma evolução de 47% para 82,4%, enquanto no grupo de controlo essa evolução foi de 15,8% para 21%. Quanto à escolha de local não

saudável, no grupo experimental essa escolha diminuiu de 53% para 17,6% enquanto que, no grupo de controlo de 84,2% para 79%.

Quanto às razões atribuídas pelos alunos relativamente às escolhas do local, como mostra a tabela 4.2., todos os alunos que optaram pelo local saudável, justificaram a sua escolha pelo facto da alimentação aí servida ser saudável; por sua vez, os alunos que optaram pelo local não saudável, justificaram a sua opção pelo facto da comida aí servida ser da sua preferência.

Tabela 4.2. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “ Razão da escolha do local de almoço”

Categorias	Grupo experimental (n=17)				Grupo de controlo (n=19)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	f	%	f	%	f	%	f	%
”Porque é saudável”	8	47,0	14	82,4	3	15,8	4	21,0
“Porque gosto”	9	53,0	3	17,6	16	84,2	15	79,0
Total	17	100	17	100	19	100	19	100

4. 2. 2. Último alimento comprado (questão 2.1. do pré-teste e do pós-teste)

Foi pedido aos alunos que indicassem o último alimento que compraram.

Neste caso, a resposta era livre e por essa razão muito diversificada. Devido a esse facto, e como referido no capítulo III, no quadro 3.5., distinguimos alimento saudável de alimento não saudável. Assim, nos casos em que os alunos indicaram “sandes de queijo”, “sandes de fiambre”, “copo de leite”, “peça de fruta”, “croissant com fiambre” consideramos alimento saudável; nos casos em que os alunos referiam “bolicao”, “pacote de batatas fritas”, “ bola de Berlim” , “Mars”, “ Coca-Cola” consideramos alimento não saudável.

Na tabela 4.3. registam-se os resultados da análise das respostas à questão “Último alimento comprado”.

Tabela 4.3. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Último alimento comprado”

Categorias	Grupo experimental (n=17)				Grupo de controlo (n=19)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	f	%	f	%	f	%	f	%
“Alimento saudável”	8	47,0	13	76,4	6	31,5	5	26,3
“Alimento não saudável”	9	53,0	4	23,6	13	68,5	14	73,7
Total	17	100	17	100	19	100	19	100

Estes resultados indicam-nos que, no grupo experimental, relativamente à escolha de alimentos saudáveis, houve uma evolução de 47% para 76,4%, enquanto no grupo de controlo houve regressão de 31,5% para 26,3%.

4. 2. 3. Selecção de alimentos e razões para a sua escolha (questão 2.2. do pré-teste e do pós-teste)

Nesta questão os alunos deviam indicar as razões mais importantes na escolha do alimento que compraram. Na tabela 4.4. (anexo 9) registam-se os resultados da análise das respostas à questão “Enumera de 1 a 5 de entre 15, as razões mais importantes da tua escolha.”.

Para interpretar estes resultados, agruparam-se as razões da escolha, conforme descrito no capítulo III.

Consideramos importante agrupar as razões da escolha para analisar mais facilmente o fundamento da selecção que os alunos fizeram.

Na tabela 4.5. encontram-se as categorias de resposta, resultantes do agrupamento das razões da escolha dos alimentos e as respectivas percentagens.

Tabela 4.5. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento” (%)

CATEGORIAS DE RESPOSTA	Grupo experimental (n=17)		Grupo de controlo (n=19)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Características organolépticas	59,6	54,9	58,2	67,0
Preocupação em comer de forma saudável	20,4	21,6	12,7	7,0
Facilidade ou atractividade	10,2	11,4	14,4	13,0
Preço	4,7	5,5	7,7	4,5
Influência da família	1,6	3,1	3,5	2,8
Influência dos pares	0,4	0,4	0,7	1,8
Influência dos media	0,0	0,0	1,0	0,7
Disponibilidade	3,1	3,1	1,8	3,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Da análise dos dados, verificamos que para o grupo experimental, “as características organolépticas”, apesar de constituírem mais de 50% das razões apontadas, diminuíram no pós-teste, cerca de 4,7%, ao contrário da “preocupação em comer saudável” que aumentou cerca de 1%. No entanto, “a facilidade ou atractividade”, “o preço” e “a influência da família” são razões que se revelaram importantes, já que aumentaram, no conjunto, cerca de 3,5% e representam, no seu conjunto, cerca de 20% das razões apontadas.

No grupo de controlo, verificamos que “as características organolépticas” aumentaram, no pós-teste, cerca de 8,7%. Pelo contrário, a “preocupação em comer saudável” diminuiu cerca de 5,6%. Da mesma forma, “a facilidade ou atractividade”, “o preço” e “a influência da família” são razões que se revelaram menos importantes, já que diminuíram, no conjunto, cerca de 5%.

4. 2. 4. Razões que presidem à escolha de um alimento (questão 3 do pré-teste e do pós-teste)

Foi pedido aos alunos que indicassem o que pensavam quando escolhiam um alimento, seleccionando 3 opções de entre 6, numerando-as pela importância atribuída.

Na tabela 4.6. (anexo 9) registam-se os resultados da análise das respostas à questão “O que pensas quando escolhes um alimento?”.

Para mais facilmente interpretar estes resultados e analisar o fundamento da selecção que os alunos fizeram, agruparam-se para esta questão, várias opções de resposta, como se pode observar na tabela 4.7.

Tabela 4.7 – Distribuição dos alunos pelas opções consideradas relativamente à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento” (%)

Categorias de resposta	Grupo experimental (n=17)		Grupo de controlo (n=19)	
	Pré-teste %	Pós-teste %	Pré-teste %	Pós-teste %
Gosto, prazer, facilidade com que se come	48,0	51,9	73,7	82,4
Benefícios que tem para a saúde/ Valor nutricional	45,2	35,3	22,8	12,3
Facilidade com que o encontra	6,8	12,8	3,5	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Os resultados indicam-nos que, agrupando “gosto, prazer e facilidade com que se come”, no grupo experimental, no pré-teste, tínhamos um valor de cerca de 48%, enquanto que no pós-teste esse valor aumentou para cerca de 52%. Pelo contrário, se agruparmos “valor nutricional e benefícios para a saúde” esse valor diminuiu de cerca de 45%, no pré-teste, para 35% no pós-teste. A “facilidade com que se encontra” parece ter sido uma razão a considerar, para o grupo experimental, já que aumentou de 6,8%, no pré-teste, para 12,8% no pós-teste.

No grupo de controlo, no pré-teste, se agruparmos “gosto, prazer e facilidade com que se come”, tínhamos um valor de cerca de 74%, enquanto que no pós-teste, esse valor aumentou para cerca de 83%. Pelo contrário, se agruparmos “valor nutricional e benefícios para a saúde” esse valor diminuiu de cerca de 23%, no pré-teste, para 12% no pós-teste. A “facilidade com que se encontra” parece não ter sido uma razão tão importante, para o grupo de controlo, já que aumentou de 3,5%, no pré-teste, para 5,3% no pós-teste.

Se cruzarmos os dados da tabela 4.7 com os dados da tabela 4.4., verificamos que, quer na escolha de um alimento, quer no momento da sua compra, as características organolépticas parecem pesar muito na decisão do grupo experimental (em média cerca de 60%), bastante mais do que a preocupação em comer saudável (em média cerca de 30%), como se pode observar nas tabelas 4.8.e 4.9.

Tabela 4.8. – Distribuição dos alunos do grupo experimental pelas opções consideradas tendo em conta a resposta à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento”

Categorias de resposta	Grupo experimental (n=17)	
	Pré-teste %	Pós-teste %
Gosto, prazer, facilidade com que se come	48,0	51,9
Benefícios que tem para a saúde/ Valor nutricional	45,2	35,3
Facilidade com que o encontra	6,8	12,8
Total	100,0	100,00%

Tabela 4.9 – Distribuição dos alunos pelas categorias consideradas tendo em conta a resposta à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento”

CATEGORIAS DE RESPOSTA	Grupo experimental (n=17)	
	Pré-teste %	Pós-teste %
Características organolépticas	59,6	54,9
Facilidade ou atractividade	10,2	11,4
Preocupação em comer saudável	20,4	21,6
Disponibilidade	3,1	3,1
Preço	4,7	5,5
Influência da família	1,6	3,1
Influência dos pares	0,4	0,4
Influência dos media	0,0	0,0
Total	100,0	100,0

Fazendo o mesmo para o grupo de controlo, cruzando os dados das duas tabelas, verificamos que, no grupo de controlo, as características organolépticas parecem pesar ainda mais na decisão deste grupo (em média cerca de 80%), bastante mais do que a preocupação em comer saudável (em média cerca de 10%), como se pode observar nas tabelas 4.10.e 4.11.

Tabela 4.10 – Distribuição dos alunos do grupo de controlo pelas opções consideradas tendo em conta a resposta à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento”

CATEGORIAS DE RESPOSTA	Grupo de controlo (n=19)	
	Pré-teste %	Pós-teste %
Gosto, prazer, facilidade com que se come	73,7	82,5
Benefícios que tem para a saúde/ Valor nutricional	22,8	12,3
Facilidade com que o encontra	3,5	5,2
Total	100,0	100,0

Tabela 4.11 – Distribuição dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões mais importantes na escolha do alimento”

CATEGORIAS DE RESPOSTA	Grupo de controlo (n=19)	
	Pré-teste %	Pós-teste %
Características organolépticas	58,3	67,0
Facilidade ou atractividade	14,4	12,9
Preocupação em comer saudável	12,6	7,0
Disponibilidade	1,8	3,2
Preço	7,7	4,6
Influência da família	3,5	2,8
Influência dos pares	0,7	1,8
Influência dos media	1,0	0,7
Total	100,0	100,0

4.2.5. *Utilidade dos conhecimentos sobre alimentação (questão 4 do pré-teste e do pós-teste)*

A quarta questão era uma questão de escolha alternativa, em que só uma opção deveria ser assinalada.

Na tabela 4.12 registam-se os resultados da análise das respostas à questão “O que estudaste sobre alimentação nas aulas para que serviu?”.

Tabela 4.12. – Utilidade dos conhecimentos sobre alimentação

Categorias	Grupo experimental (n=17)				Grupo de controlo (n=19)			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Para modificar os teus hábitos alimentares	9	53,0	14	82,3	1	5,3	9	47,3
Para adquirires novos conhecimentos	8	47,0	3	17,7	18	94,7	10	52,7
Total	17	100	17	100	19	100	19	100

Os dados presentes na tabela mostram que para o grupo experimental no pré-teste a utilidade dos conhecimentos sobre alimentação era atribuída pela maioria dos alunos (53,0%) para “modificar os hábitos alimentares”; esta utilidade é reforçada após ensino por 82,3% dos alunos.

O mesmo não se verificou no grupo de controlo, para o qual, no início do ano lectivo, “modificar os hábitos alimentares” tinha uma importância de 5,3% contra os 94,7% atribuídos a “adquirir conhecimentos”. No final do ano lectivo, a tendência manteve-se, já que “adquirir conhecimentos” continuou a ser a principal razão deste grupo (52,7%) apesar de “modificar os hábitos alimentares” ter passado a ser mais importante do que no início do ano.

4.2.6. Alteração ou não do modo de comer (questão 5.1. do pré-teste e do pós-teste)

Na tabela 4.13. podemos constatar que no grupo experimental, 82,3% alteraram a sua maneira de comer e no grupo de controlo apenas 47,4% o fizeram.

Tabela 4.13 – Alteração ou não do modo de comer

Resposta	Pós-teste			
	Grupo experimental n=17		Grupo de controlo n=19	
	f	%	f	%
Alteraram	14	82,3	9	47,4
Não alteraram	3	17,7	10	52,6
Total	17	100,0	19	100,0

4.2.7. *Explicação do modo como alteraram a maneira de comer e as razões porque o fizeram (questão 5.2.1. do pré-teste e do pós-teste)*

A questão 5.2.1. pretendia a justificação da resposta anterior.

Assim, os alunos deveriam explicar de que modo alteraram a sua maneira de comer e as razões porque o fizeram.

Na tabela 4.14. podemos ver as razões evocadas pelos alunos dos dois grupos.

Tabela 4.14 - Razões pelas quais alteraram a maneira de comer

Razões	Pós-teste			
	Grupo experimental n =17		Grupo de controlo n =19	
	f	%	f	%
Alimentação mais saudável	11	78,6	8	88,9
Evitar alimentos não saudáveis	2	14,3	1	11,1
Porque estou a crescer	1	7,1	0	0,0
Total	14	100,0	9	100,0

Os resultados da análise das respostas, revelam-nos que, em ambos os grupos, o facto de terem alterado a sua forma de comer, se deve à preocupação em praticar uma alimentação mais saudável.

4.2.8. Razões pelas quais não alteraram a maneira de comer (questão 5.2.2. do pré-teste e do pós-teste)

A questão 5.2.2. pretendia a justificação da resposta de não alteração da maneira de comer (ver tabela 4.13).

Assim, os alunos deveriam explicar porque razões não alteraram a sua maneira de comer. Na tabela 4.15. podemos ver as razões apresentadas pelos alunos.

Tabela 4.15. - Razões pelas quais não alteraram a maneira de comer

Razões	Pós-teste			
	Grupo experimental <i>n</i> =3		Grupo de controlo <i>n</i> = 10	
	f	%	f	%
Gosto do que como	1	33,3	7	70,0
Já como saudável	2	66,7	2	20,0
Não gosto de comida saudável	0	0,0	1	10,0
Total	3	100,0	10	100,0

Os resultados da análise das respostas, revelam-nos que, a não alteração da forma de comer se deve, no grupo experimental, ao facto dos alunos já considerarem praticar uma alimentação saudável (66,7%), ou por gostarem do que comem (33,3%). Quanto às razões apontadas pelo grupo de controlo, 20% considera já praticar uma alimentação saudável, 70% considera gostar do que come e 10% refere não alterar a sua alimentação pelo facto de não gostar de comida saudável.

Algumas destas percentagens devem ser olhadas com cuidado, dado que dizem respeito a frequências muito pequenas, especialmente no grupo experimental.

4.2.9. Frequência e razão de consumo de um alimento (questão 6 do pré-teste e do pós-teste)

A sexta questão era uma questão de resposta orientada, uma vez que existiam restrições na resposta a organizar, dado que os alunos tinham que indicar a frequência e as razões de consumo para cada alimento.

Para esta questão, iremos proceder à análise de frequência de consumo e à análise das razões de consumo.

Nas tabelas 4.16 e 4.17., que se encontram no anexo 10, registam-se os resultados da análise das respostas à questão: “*Com que frequência consumo este alimento?*”.

Nas tabelas 4.18 e 4.19., que se encontram no mesmo anexo, registam-se os resultados da análise das respostas à questão “*Porque razão consumo este alimento?*”.

As tabelas seguintes, pretendem mostrar uma análise mais pormenorizada, agrupando alguns alimentos.

4.2.9.1. Consumo de leite, iogurte e queijo

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de leite, iogurte e queijo e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.20. - “Com que frequência consumo leite, iogurte e queijo?”

Frequência		Leite		Iogurte		Queijo	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	70,6	70,6	64,7	36,3	58,8	35,3
	G. C.	73,7	57,9	42,1	42,1	31,6	26,3
3 a 4 vezes / semana	G. E.	11,8	11,8	29,4	41,2	23,5	29,4
	G. C.	10,5	15,8	36,8	42,1	10,5	26,3
1 a 2 vezes / semana	G. E.	11,8	17,6	5,9	23,5	5,9	23,5
	G. C.	5,3	5,3	21,1	10,5	47,4	31,6
Nunca	G. E.	5,9	0,0	0,0	0,0	11,8	11,8
	G. C.	10,5	21,1	0,0	5,3	10,5	15,8

Nota: G.E. – Grupo Experimental n = 17; G.C. – Grupo de Controlo n=19

Tabela 4.21.- “Porque razão consumo leite, iogurte e queijo?”

Razão		Leite		Iogurte		Queijo	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	70,6	82,4	100	94,1	88,2	76,5
	G. C.	89,5	73,7	100	94,7	84,2	84,2
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	17,6	17,6	0,0	5,9	0,0	11,8
	G. C.	0,0	5,3	0,0	0,0	5,3	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	5,9	0,0	0,0	0,0	11,8	11,8
	G. C.	10,5	21,1	0,0	5,3	10,5	15,8

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.20. e 4.21., constatamos que:

 Quanto à frequência:

- ✓ No grupo experimental 70,6% dos alunos referiu beber *leite* diariamente, antes da intervenção, mantendo-se esta percentagem no pós-teste. No entanto, dos 5,9% de alunos que referiu nunca beber *leite*, todos referiram ter passado a beber, pelo menos uma a duas vezes por semana.
- ✓ No grupo de controlo 73,7% dos alunos afirmou no pré-teste beber *leite* diariamente, enquanto que no pós-teste apenas 57,9% o fez; 10,5% dos alunos nunca bebia *leite*, passando este valor para 21,1% no pós-teste.
- ✓ No grupo experimental a referência ao consumo diário de *iogurte* diminuiu, do pré-teste para o pós-teste de 64,7% para 36,3%, mas aumentou o consumo de 3 a 4 vezes por semana de 29,4% para 41,2% e o consumo de uma a duas vezes por semana de 5,9% para 23,5%.
- ✓ No grupo de controlo o consumo diário de *iogurte* manteve-se, mas aumentou de 0% para 5,3% a percentagem de alunos que refere nunca consumir.
- ✓ No grupo experimental cerca de 11,8% dos alunos afirma nunca comer *queijo*. O consumo diário, referido no pré-teste e no pós-teste diminuiu de 58,8% para 35,3%, tendo aumentado o consumo semanal.
- ✓ No grupo de controlo o consumo diário de *queijo* diminuiu. Aumentou em cerca de 5% a percentagem dos que afirmam que nunca consomem.

🍌 *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* 70,6% dos alunos no pré-teste afirma beber *leite* “porque gosta” e essa percentagem no pós-teste aumentou para 82,4%. No pós-teste 17,6% passaram a consumir “porque faz bem”, apesar de não gostarem.
- ✓ *No grupo de controlo* 89,5% dos alunos no pré-teste afirma beber *leite* “porque gosta” e essa percentagem no pós-teste diminuiu para 73,7%. No pós teste, 21,1% refere nunca beber leite, contra os 10,5% que no pré-teste afirmava nunca beber leite.
- ✓ *No grupo experimental* os alunos diminuíram o consumo diário de *iogurte*, mas aumentou o consumo semanal, sendo as razões apontadas por 94,1% dos alunos o facto de gostarem deste alimento e apenas 5,9% referiram não gostar, mas consumir porque faz bem.
- ✓ *No grupo de controlo* a percentagem de alunos que afirma gostar de *iogurte* diminuiu de 100% para 94,7%, tendo aumentado de 0% para 5,3% os que referem nunca consumir.
- ✓ *No grupo experimental* no pré – teste 88,2% dos alunos afirma gostar de *queijo* e 11,8% afirma nunca consumir. No pós - teste a percentagem dos que nunca consomem não se alterou.
- ✓ *No grupo de controlo* 84,2% dos alunos afirma gostar de *queijo*, mas a percentagem dos que referem nunca consumir aumentou de 10,5% para 15,8%.

4.2.9.2. Consumo de carne, peixe e ovos

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de carne, peixe e ovos e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.22. - “Com que frequência consumo carne, peixe e ovos?”

Frequência		Carne		Peixe		Ovos	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	58,8	29,4	47,1	17,6	11,8	0,0
	G. C.	47,4	36,8	15,8	10,5	15,8	10,5
3 a 4 vezes / semana	G. E.	29,4	41,2	23,5	17,6	23,5	17,6
	G. C.	31,6	47,4	10,5	15,8	21,1	26,3
1 a 2 vezes / semana	G. E.	5,9	23,5	23,5	58,8	58,8	82,4
	G. C.	24,1	15,8	73,7	68,4	63,2	57,9
Nunca	G. E.	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.23. - “Porque razão consumo carne, peixe e ovos?”

Razão		Carne		Peixe		Ovos	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	88,2	94,1	70,6	88,2	94,1	88,2
	G. C.	100	100	36,8	36,8	89,5	89,5
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	5,9	0,0	17,6	5,9	0,0	11,8
	G. C.	0,0	0,0	31,6	31,6	10,5	5,3
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	31,6	26,3	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	5,3	0,0	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.22. e 4.23., constatamos que:

🍎 *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental a referência ao consumo diário de carne, peixe e ovos diminuiu no pós-teste. Passou a ser maior, no caso da carne, a frequência de 3 a 4 vezes por semana e 1 a 2 vezes por semana. No caso do peixe, aumentou o consumo de 1 a 2 vezes por semana de 23,5% para 58,8%. O consumo de ovos, 1 a 2 vezes por semana aumentou de 58,8% para 82,4%; 5,9% dos alunos que não consumia ovos, passou a fazê-lo.*

-
- ✓ *No grupo de controlo* a referência ao consumo diário de *carne, peixe e ovos* diminuiu no pós-teste. Passou a ser maior, no caso da *carne*, a frequência de 3 a 4 vezes por semana. No caso do *peixe* aumentou o consumo de 3 a 4 vezes por semana de 10,5% para 15,8%, mas diminuiu o consumo 1 a 2 vezes por semana de 73,7% para 68,4% e passaram a nunca comer peixe 5,3% dos alunos. O consumo de *ovos*, na generalidade diminuiu e 5,3% dos alunos passou a nunca consumir ovos.

■ *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* aumentou a percentagem de alunos que refere gostar de *carne e de peixe*. Diminuiu de 5,9% para 0% a percentagem dos que consumiam *peixe* porque eram obrigados, e diminuiu a percentagem dos que afirmam que, apesar de não gostar de peixe, comem porque faz bem. Diminuiu de 94,1% para 88,2% a percentagem de alunos que afirma gostar de *ovos* e aumenta de 0% para 11,8% a percentagem dos que passaram a consumir porque faz bem. Para além disso, 5,9% dos alunos que não consumia ovos, passou a fazê-lo.
- ✓ *No grupo de controlo* 100% dos alunos reafirma comer *carne* “ porque gosta”. Passaram a nunca comer *peixe* 5,3% dos alunos, tendo diminuído a percentagem dos que comiam porque eram obrigados a fazê-lo. Quanto ao consumo de *ovos*, deixaram de consumir 5,3%, a mesma percentagem de alunos que no pré-teste afirmava consumir porque fazia bem, apesar de não gostar.

4.2.9.3. *Consumo de alimentos ricos em amido*

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de alimentos ricos em amido e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.24. - “Com que frequência consumo alimentos ricos em amido?”

Frequência		Pão		Flocos de Cereais		Arroz		Massa		Batata	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	82,4	82,4	41,2	58,8	35,3	17,6	5,9	11,8	17,6	23,5
	G. C.	73,7	78,9	47,4	15,8	15,8	0,0	10,5	5,3	5,3	5,3
3 a 4 vezes / semana	G. E.	5,9	5,9	35,3	17,6	29,4	52,9	41,2	35,3	58,8	41,2
	G. C.	10,5	10,5	31,6	31,6	57,9	47,2	15,8	15,8	36,8	52,6
1 a 2 vezes / semana	G. E.	11,8	11,8	17,6	11,8	35,3	23,5	52,9	52,9	17,6	35,3
	G. C.	15,8	10,5	15,8	36,8	26,3	52,6	78,9	57,9	57,9	42,1
Nunca	G. E.	0,0	0,0	5,9	11,8	0,0	5,9	0,0	0,0	5,9	0,0
	G. C.	0,0	0,0	5,3	15,8	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.25. - “Porque razão consumo alimentos ricos em amido?”

Razão		Pão		Flocos de Cereais		Arroz		Massa		Batata	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	100	94,1	94,1	88,2	100	94,1	94,1	100	70,6	100
	G. C.	100	100	89,5	78,9	68,4	73,7	73,7	84,2	63,2	89,5
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,8	0,0
	G. C.	0,0	0,0	5,3	0,0	26,3	5,3	21,1	10,5	31,6	5,3
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,8	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	5,3	5,3	15,8	5,3	5,3	5,3	5,3
Nunca consumo	G. E.	0,0	0,0	5,9	11,8	0,0	5,9	0,0	0,0	5,9	0,0
	G. C.	0,0	0,0	5,3	15,8	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.24. e 4.25., constatamos que:

 Quanto à frequência:

- ✓ No grupo experimental a referência ao consumo de *pão* manteve-se constante nos dois testes. O consumo diário de *flocos de cereais* aumentou de 41,2% para 58,8% e diminuiu a frequência semanal deste alimento. No caso do *arroz*, o consumo de 3 a 4 vezes por semana aumentou, bem como o consumo diário de *massa e de batata*. De um modo geral, podemos afirmar que estes alimentos

fazem parte da alimentação deste grupo, embora 11,8% nunca consuma flocos e 5,9% nunca consuma arroz.

- ✓ *No grupo de controlo* a referência ao consumo diário de *pão* aumentou, o de batata manteve-se, enquanto que o consumo diário dos outros alimentos diminuiu. De um modo geral, podemos afirmar que estes alimentos fazem parte da alimentação deste grupo, embora 15,8% refira nunca consuma flocos e 5,3% afirme nunca consumir arroz.

■ *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* podemos afirmar que *estes alimentos* são apreciados, já que, apenas no caso do *pão*, 5,9% refere consumir porque é obrigado e, no caso do *arroz*, 5,9% refere nunca consumir.
- ✓ *No grupo de controlo* o *pão* é o alimento mais apreciado, embora *todos os outros alimentos* tenham igualmente frequências de consumo bastante elevadas.

4.2.9.4. Consumo de leguminosas secas

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de leguminosas secas e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.26. - “Com que frequência consumo leguminosas secas?”

Frequência		Feijão		Grão	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	11,8	11,8	5,9	5,9
	G. C.	10,5	0,0	5,3	0,0
3 a 4 vezes / semana	G. E.	41,2	23,5	5,9	5,9
	G. C.	5,3	15,8	5,3	21,1
1 a 2 vezes / semana	G. E.	23,5	29,4	41,2	47,1
	G. C.	52,6	42,1	42,1	21,1
Nunca	G. E.	23,5	35,3	47,1	41,2
	G. C.	31,6	42,1	47,4	57,9

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.27.- “Porque razão consumo leguminosas secas?”

Razão		Feijão		Grão	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	47,1	58,8	47,1	58,8
	G. C.	26,3	36,8	31,6	26,3
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	24,4	5,9	0,0	0,0
	G. C.	31,6	15,8	10,5	10,5
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	5,9	0,0
	G. C.	10,5	5,3	10,5	5,3
Nunca consumo	G. E.	23,5	35,3	47,1	41,2
	G. C.	31,6	42,1	47,4	57,9

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.26. e 4.27., constatamos que:

 **Quanto à frequência:**

- ✓ *No grupo experimental* a referência ao consumo diário de *feijão* (11,8%) e *grão* (5,9%) é muito baixo. A percentagem de alunos que refere nunca consumir feijão aumentou de 23,5% para 35,3%, a dos que refere nunca consumir grão diminuiu de 47,1% para 41,2%, o que significa que 5,9% passou a consumir pelo menos 1 a 2 vezes por semana.
- ✓ *No grupo de controlo* a referência ao consumo diário de *feijão e de grão* passou de 10,5% e 5,3%, respectivamente, no pré - teste, para 0% , em ambos os casos, no pós-teste. Aumentou razoavelmente (cerca de 10%) a percentagem dos que referem nunca consumir estes alimentos. É de salientar que o feijão é mais consumido que o grão.

 **Quanto às razões de consumo:**

- ✓ *No grupo experimental* houve um aumento significativo dos que referem consumir *feijão e grão* porque gostam (58,8%) e, no caso do feijão 5,9% afirmam ter passado a consumir porque faz bem, apesar de não gostarem.
- ✓ *No grupo de controlo* a percentagem dos que afirmam gostar de *feijão e grão* é muito inferior à do grupo experimental (36,8% e 26,3%). A percentagem dos que referem consumir porque faz bem, diminuiu no caso do feijão. Aumentou, em ambos os casos, a percentagem dos que referem nunca consumir.

4.2.9.5. Consumo de gorduras alimentares

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de gorduras alimentares e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.28.- “Com que frequência consumo gorduras alimentares?”

Frequência		Azeite		Óleo		Manteiga		Banha		Margarina	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE								
Diário	G. E.	41,2	29,4	29,4	29,4	58,8	58,8	5,9	0,0	5,9	11,8
	G. C.	5,3	5,3	15,8	26,3	63,2	47,4	5,3	0,0	10,5	5,3
3 a 4 vezes / semana	G. E.	23,5	29,4	11,8	11,8	17,6	23,5	5,9	0,0	11,8	5,9
	G. C.	15,8	21,1	26,3	36,8	10,5	10,5	5,3	5,3	15,8	21,1
1 a 2 vezes / semana	G. E.	23,5	29,4	29,4	47,1	17,6	11,8	29,4	17,6	35,3	17,6
	G. C.	68,4	42,1	31,6	15,8	21,1	26,3	15,8	5,3	0,0	10,5
Nunca	G. E.	11,8	11,8	29,4	11,8	5,9	5,9	58,8	82,4	47,1	64,7
	G. C.	10,5	31,6	26,3	21,1	5,3	15,8	73,7	89,5	73,7	63,2

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.29.- “Porque razão consumo gorduras alimentares?”

Razão		Azeite		Óleo		Manteiga		Banha		Margarina	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE								
Porque gosto	G. E.	70,6	82,4	47,1	70,6	94,1	88,2	17,6	11,8	35,3	23,5
	G. C.	68,4	36,8	52,6	57,9	78,9	84,2	5,3	0,0	10,5	26,3
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	11,8	5,9	11,8	11,8	0,0	5,9	17,6	5,9	0,0	11,8
	G. C.	10,5	21,1	10,5	15,8	10,5	0,0	5,3	5,3	5,3	5,3
Porque sou obrigado	G. E.	5,9	0,0	11,8	5,9	0,0	0,0	5,9	0,0	17,6	0,0
	G. C.	10,5	10,5	10,5	5,3	5,3	0,0	15,8	5,3	10,5	5,3
Nunca consumo	G. E.	11,8	11,8	29,4	11,8	5,9	5,9	58,8	82,4	47,1	64,7
	G. C.	10,5	31,6	26,3	21,1	5,3	15,8	73,7	89,5	73,7	63,2

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.28. e 4.29., constatamos que:

 Quanto à frequência:

- ✓ *No grupo experimental no pré – teste, o consumo de azeite e de manteiga é referido por um número muito maior de alunos do que no grupo de controlo, mantendo-se esta situação no pós-teste. O consumo diário de azeite é de 29,4% e o de manteiga 58,8%. Quanto às outras gorduras, o consumo de óleo aumentou e o de banha e margarina diminuíram.*
- ✓ *No grupo de controlo o consumo diário de azeite é de 5,3% e o de manteiga 47,4%. Quanto às outras gorduras, o consumo de óleo e de margarina aumentou e o de banha diminuiu.*
- *Quanto às razões de consumo:*
- ✓ *As gorduras mais apreciadas são o azeite, o óleo e a manteiga, sendo as menos apreciadas a banha e a margarina.*

4.2.9.6. Consumo de produtos hortícolas e fruta

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de produtos hortícolas e fruta e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.30- “Com que frequência consumo produtos hortícolas e fruta?”

Frequência		Sopa		Legumes no prato		Saladas		Fruta	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	52,9	47,1	5,9	11,8	52,9	52,9	76,5	70,6
	G. C.	52,6	21,1	10,5	5,3	31,6	36,8	47,4	52,6
3 a 4 vezes / semana	G. E.	17,6	23,5	47,1	23,5	36,3	36,3	17,6	17,6
	G. C.	26,3	31,6	5,3	10,5	26,3	21,1	26,3	26,3
1 a 2 vezes / semana	G. E.	5,9	5,9	23,5	35,3	5,9	5,9	5,9	11,8
	G. C.	10,5	26,3	52,6	26,3	26,3	31,6	26,3	21,1
Nunca	G. E.	23,5	23,5	23,5	29,4	5,9	5,9	0,0	0,0
	G. C.	10,5	21,1	31,6	57,9	15,8	10,5	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.31. - “Porque razão consumo produtos hortícolas e fruta ?”

Razão		Sopa		Legumes no prato		Saladas		Fruta	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	70,6	64,7	29,4	41,2	94,1	94,1	100	100
	G. C.	52,6	21,1	26,3	10,5	68,4	89,5	100	100
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	5,9	23,5	29,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	26,3	42,1	15,8	21,1	15,8	0,0	0,0	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	5,9	5,9	23,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	10,5	15,8	26,3	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	23,5	23,5	23,5	29,4	5,9	5,9	0,0	0,0
	G. C.	10,5	21,1	31,6	57,9	15,8	10,5	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.30. e 4.31., constatamos que:

🍌 *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental* a percentagem dos alunos que diz consumir *sopa*, manteve-se, embora a frequência de consumo diário tenha diminuído cerca de 5,8% e esse valor tenha aumentado na frequência de 3 a 4 vezes por semana. Cerca de 23,5% refere nunca comer *sopa*. No caso dos *legumes no prato*, 5,9% passou a nunca comer. No que se refere às *saladas*, mais de 50% afirma consumir diariamente e 5,9% diz nunca consumir. O consumo diário de *fruta*, embora tenha diminuído um pouco no pós – teste, ronda os 70%.
- ✓ *No grupo de controlo* a referência ao consumo diário de *sopa* diminuiu do pré-teste (52,6%) para o pós-teste (21,1%) para cerca de metade. A percentagem dos alunos deste grupo que refere nunca consumir *sopa* aumentou para o dobro no pós-teste (passou de 10,5% para 21,1%). O consumo diário de *legumes no prato* também diminuiu para metade, enquanto que 57,4% passou a nunca consumir. Quanto às *saladas*, o consumo aumentou de um modo geral, bem como o consumo diário de *fruta*.

🍌 *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* cerca de 65% dos alunos refere gostar de *sopa*, 40% de *legumes no prato* e 94,1% de *saladas*. Cerca de 30% refere não gostar de *legumes no prato*, mas “come porque faz bem”. Todos apreciam *fruta*.

- ✓ *No grupo de controlo a sopa parece não ser muito do agrado da maioria dos alunos. Dos 52,6% dos alunos que no pré-teste afirmava gostar, apenas 21,1% manteve a mesma resposta no pós-teste. Os outros, “comem porque faz bem” (42,1%) ou porque são obrigados (15,8%). A percentagem dos que referem nunca consumir aumenta de 10,5% no pré-teste para 21,1% no pós-teste. No que se refere aos *legumes no prato*, dos 26,3% que referia apreciar, só 10,5% manteve essa resposta no pós - teste. A percentagem dos que nunca consomem passou de 31,6% no pré-teste, para 57,9% no pós-teste. *As saladas* são apreciadas por este grupo, embora 10,5% refira nunca comer saladas. A *fruta* é muito apreciada.*

4.2.9.7. Consumo de hambúrguer, pizza e batatas fritas

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de hambúrguer, pizza e batatas fritas e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.32. - “Com que frequência consumo hambúrguer, pizza e batatas fritas?”

Frequência		Hambúrguer		Pizza		Batatas fritas	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	17,6	11,8	5,9	5,9	17,6	17,6
	G. C.	0,0	5,3	0,0	10,5	10,5	26,3
3 a 4 vezes / semana	G. E.	0,0	11,8	5,9	5,9	17,6	17,6
	G. C.	15,8	21,1	15,8	21,1	57,9	21,1
1 a 2 vezes / semana	G. E.	64,7	58,8	70,6	76,5	58,8	54,7
	G. C.	68,4	63,2	78,9	68,4	31,6	52,6
Nunca	G. E.	17,6	17,6	17,6	11,8	5,9	0,0
	G. C.	15,8	10,5	5,3	0,0	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.33. - “Porque razão consumo hambúrguer, pizza e batatas fritas?”

Razão		Hambúrguer		Pizza		Batatas fritas	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	82,4	82,4	82,4	88,2	94,1	100
	G. C.	84,2	89,5	94,7	100	100	100
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	17,6	17,6	17,6	11,8	5,9	0,0
	G. C.	15,8	10,5	5,3	0,0	0,0	0,0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.32 e 4.33., constatamos que:

 *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental* a referência ao consumo diário de *hambúrguer* diminuiu. O de *pizza* e de *batatas fritas* manteve-se. Em qualquer dos casos, mais de 50% dos alunos deste grupo afirma só consumir estes produtos 1 a 2 vezes por semana. É de salientar que, no pós-teste, 17,6% refere nunca consumir hambúrguer e 11,8% nunca comer pizza.
- ✓ *No grupo de controlo* o consumo diário destes alimentos aumentou no pós-teste. A percentagem dos que referem nunca consumir diminuiu no pós-teste, à excepção das batatas fritas, em que se manteve constante.

 *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* e no *grupo de controlo*, os alunos referem como principal razão de consumo o facto de gostarem destes alimentos.

4.2.9.8. Consumo de bolos e bolachas

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de bolos e bolachas e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.34. - “Com que frequência consumo bolos e bolachas?”

Frequência		Bolos		Bolachas	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	23,5	41,2	47,1	41,2
	G. C.	89,5	94,7	100	94,7
3 a 4 vezes / semana	G. E.	23,5	5,9	29,4	23,5
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0
1 a 2 vezes / semana	G. E.	41,2	52,9	23,5	35,3
	G. C.	5,3	0,0	0,0	0,0
Nunca	G. E.	11,8	0,0	0,0	0,0
	G. C.	5,3	5,3	0,0	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.35. - “Porque razão consumo bolos e bolachas?”

Razão		Bolos		Bolachas	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	82,4	94,1	100	94,1
	G. C.	89,5	94,7	100	94,7
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	5,9	5,9	0,0	5,9
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	5,3	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	11,8	0,0	0,0	0,0
	G. C.	5,3	5,3	0,0	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.34. e 4.35., constatamos que:

 *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental e no grupo de controlo, o consumo diário de bolos aumentou e o de bolachas diminuiu. No entanto, se compararmos o consumo diário dos dois grupos, verificamos que no pós-teste a percentagem de consumo de bolos do grupo experimental é 41,2% e a do grupo de controlo 94,7%. O mesmo acontece para o consumo de bolachas que no pós-teste apresenta valores de 41,2% no grupo experimental e 94,7% no grupo de controlo.*

● *Quanto às razões de consumo:*

Ambos os grupos referem gostar destes alimentos como a principal razão de consumo.

4.2.9.9. Consumo de guloseimas

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de guloseimas e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.36. - “Com que frequência consumo guloseimas?”

Frequência		Rebuçados		Pipocas		Chocolate		Gelados		Compota		Marmelada	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE										
Diário	G. E.	11,8	17,6	5,9	0,0	23,5	5,9	5,9	17,6	35,3	5,9	29,4	5,9
	G. C.	21,1	31,6	10,5	5,3	21,1	36,8	5,3	15,8	0,0	0,0	21,1	5,3
3 a 4 vezes / Semana	G. E.	23,5	11,8	17,6	11,8	23,5	29,4	17,6	11,8	11,8	0,0	17,6	0,0
	G. C.	10,5	21,1	5,3	10,5	31,6	15,8	15,8	21,1	10,5	15,8	15,8	31,6
1 a 2 vezes / Semana	G. E.	52,9	58,8	58,8	70,6	47,1	64,7	64,7	70,6	17,6	52,9	23,5	41,2
	G. C.	52,6	31,6	63,2	57,9	47,4	31,6	52,6	57,9	26,3	21,1	31,6	15,8
Nunca	G. E.	11,8	11,8	17,6	17,6	5,9	0,0	11,8	0,0	35,3	41,2	29,4	52,9
	G. C.	15,8	15,8	21,1	26,3	0,0	15,8	26,3	5,3	63,2	63,2	31,6	47,4

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.37. - “Porque razão consumo guloseimas?”

Razão		Rebuçados		Pipocas		Chocolate		Gelados		Compota		Marmelada	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE										
Porque gosto	G. E.	88,2	82,4	82,4	82,4	88,2	94,1	88,2	94,1	64,7	52,9	70,6	47,1
	G. C.	84,2	84,2	78,9	73,7	100	84,2	73,7	94,7	36,8	36,8	68,4	47,4
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	5,9	0,0	5,9	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	11,8	11,8	17,6	17,6	5,9	0,0	11,8	0,0	35,3	41,2	29,4	52,9
	G. C.	15,8	15,8	21,1	26,3	0,0	15,8	26,3	5,3	63,2	63,2	31,6	47,4

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.36. e 4.37., constatamos que:

■ *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental a referência ao consumo de guloseimas passou a ser menos frequente, tendo, para todos os casos, aumentado a frequência de 1 a 2 vezes por semana. No caso da compota e da marmelada, a percentagem dos que afirmam nunca consumir aumentou.*
- ✓ *No grupo de controlo a referência ao consumo de guloseimas aumentou de um modo geral. Verifica-se o aumento da referência ao consumo diário e de 3 a 4 vezes por semana, de rebuçados, chocolate e gelados. À excepção dos gelados, verifica-se a diminuição da frequência de 1 a 2 vezes por semana para todas as guloseimas.*

■ *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental, todos referem gostar de guloseimas, sendo mais apreciados, o chocolate e os gelados.*
- ✓ *No grupo de controlo, todos referem gostar de guloseimas, sendo menos apreciadas as compotas e mais apreciados, os rebuçados, o chocolate e os gelados.*

4.2.9.10. *Consumo de água, sumos e refrigerantes*

As tabelas seguintes referem-se ao consumo água, sumos e refrigerantes e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.38. - “Com que frequência consumo água, sumos e refrigerantes ?”

Frequência		Água		Sumos		Refrigerantes	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	94,1	64,7	35,3	52,9	35,3	29,4
	G. C.	52,6	78,9	26,3	47,4	57,9	52,6
3 a 4 vezes / semana	G. E.	0,0	17,6	47,1	23,5	5,9	17,6
	G. C.	26,3	15,8	10,5	15,8	15,8	26,3
1 a 2 vezes / semana	G. E.	5,9	17,6	5,9	11,8	41,2	47,1
	G. C.	15,8	0,0	52,6	21,1	15,8	15,8
Nunca	G. E.	0,0	0,0	11,8	11,8	17,6	5,9
	G. C.	5,3	5,3	10,5	15,8	10,5	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.39.- “Porque razão consumo água, sumos e refrigerantes?”

Razão		Água		Sumos		Refrigerantes	
		PRÉ- TESTE	PÓS- TESTE	PRÉ- TESTE	PÓS- TESTE	PRÉ- TESTE	PÓS- TESTE
Porque gosto	G. E.	94,1	94,1	88,2	88,2	82,4	88,2
	G. C.	78,9	84,2	84,2	84,2	89,5	89,5
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	5,9	5,9	0,0	0,0	0,0	5,9
	G. C.	15,8	10,5	0,0	0,0	0,0	5,3
Porque sou obrigado	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	5,3	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	0,0	0,0	11,8	11,8	17,6	5,9
	G. C.	5,3	5,3	10,5	15,8	10,5	5,3

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destas bebidas e, tal como se pode observar nas tabelas 4.38. e 4.39. constatamos que:

 *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental a referência ao consumo diário de água e de refrigerantes diminuiu e de sumos aumentou. Cerca de 11,8% referem nunca beber sumos.*
- ✓ *No grupo de controlo não houve uma alteração assinalável na frequência de consumos, referida pelos alunos.*

 *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental estas bebidas são todas apreciadas. Apenas 5,9% refere beber água porque faz bem, apesar de não gostar.*
- ✓ *No grupo de controlo estas bebidas são todas apreciadas. Apenas 15,8% no pré – teste e 10,5% no pós –teste refere beber água porque faz bem, apesar de não gostar.*

4.2.9.11. Consumo de vinho, cerveja e champanhe

As tabelas seguintes referem-se ao consumo vinho, cerveja e champanhe e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.40. - “Com que frequência consumo vinho, cerveja e champanhe?”

Frequência		Vinho		Cerveja		Champanhe	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3 a 4 vezes / semana	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1 a 2 vezes / semana	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	10,5	10,5
Nunca	G. E.	94,1	100	100	100	100	94,1
	G. C.	100	100	100	100	89,5	89,5

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.41.- “Porque razão consumo vinho, cerveja e champanhe?”

Razão		Vinho		Cerveja		Champanhe	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,9
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	10,5	10,5
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	94,1	100	100	100	100	94,1
	G. C.	100	100	100	100	89,5	89,5

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destas bebidas e, tal como se pode observar nas tabelas 4.40. e 4.41., constatamos que:

 **Quanto à frequência:**

- ✓ *No grupo experimental apenas 5,9% (um aluno) referia no pré-teste um consumo diário de vinho. O consumo diário de champanhe aparece com a mesma percentagem (5,9%)*
- ✓ *No grupo de controlo o consumo diário destas bebidas é nulo à excepção do champanhe que aparece referido 1 a 2 vezes por semana na percentagem de 10,5%.*

 **Quanto às razões de consumo:**

- ✓ *No grupo experimental as razões apresentadas são, para o caso do consumo de vinho, o facto de ser obrigado a consumir e, para o consumo de champanhe, o facto de gostar.*
- ✓ *No grupo de controlo, 10,5% afirma beber champanhe porque gosta.*

4.2.9.12. Consumo de chá, café e ice-tea

As tabelas seguintes referem-se ao consumo de chá, café e ice-tea e mostram os dados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Tabela 4.42. - “Com que frequência consumo chá, café e ice-tea?”

Frequência		Chá		Café		Ice-tea	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Diário	G. E.	17,6	5,9	11,8	0,0	23,5	23,5
	G. C.	26,3	5,3	0,0	0,0	26,3	21,1
3 a 4 vezes / semana	G. E.	23,5	0,0	5,9	0,0	23,5	17,6
	G. C.	15,8	10,5	0,0	0,0	15,8	21,1
1 a 2 vezes / semana	G. E.	29,4	52,9	23,5	11,8	47,1	47,1
	G. C.	36,8	52,6	15,8	10,5	42,1	36,8
Nunca	G. E.	29,4	41,2	58,8	88,2	5,9	11,8
	G. C.	21,1	31,6	84,2	89,5	15,8	21,1

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Tabela 4.43. - “Porque razão consumo chá, café e ice-tea?”

Razão		Chá		Café		Ice-tea	
		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
Porque gosto	G. E.	64,7	58,8	35,3	11,8	94,1	88,2
	G. C.	73,7	63,2	15,8	10,5	84,2	78,9
Não gosto mas consumo porque faz bem	G. E.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	G. C.	5,3	5,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Porque sou obrigado	G. E.	5,9	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0
	G. C.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nunca consumo	G. E.	29,4	41,2	58,8	88,2	5,9	11,8
	G. C.	21,1	31,6	84,2	89,5	15,8	21,1

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Relativamente ao consumo destes alimentos e, tal como se pode observar nas tabelas 4.42. e 4.43., constatamos que:

■ *Quanto à frequência:*

- ✓ *No grupo experimental* a referência ao consumo diário e de 3 a 4 vezes por semana de chá e de café diminuiu. O consumo diário de ice-tea manteve-se igual. No entanto, aumentou para 11,8% a percentagem dos que afirmam nunca consumir. Passaram a nunca beber chá 41,2% e café 88,2%
- ✓ *No grupo de controlo* o consumo de café de início pouco frequente, diminuiu. O consumo de chá e ice-tea também diminuiu, apesar de ser mais elevado do que o consumo de café.

■ *Quanto às razões de consumo:*

- ✓ *No grupo experimental* os alunos afirmam gostar de chá e de ice-tea, mas referem não apreciar café.
- ✓ *No grupo de controlo* poucos afirmam gostar de café, mas o ice-tea é muito apreciado (cerca de 80%). Referem tomar chá “porque faz bem” 5,3% dos alunos.

4.2.10. Selecção de afirmações verdadeiras e falsas (questão 7 do pré-teste)

A sétima questão era uma questão de escolha alternativa, que servia para verificar a atenção dos alunos e a fiabilidade das respostas às questões anteriores.

Na tabela 4.44. estão indicadas as percentagens de resposta dos alunos dos dois grupos.

Tabela 4.44. - “Indica se são verdadeiras ou falsas as afirmações seguintes”

AFIRMAÇÃO	VERDADEIRO		FALSO	
	G.E. (%)	G.C. (%)	G.E. (%)	G.C. (%)
Um jovem da tua idade deve:				
Praticar desporto com regularidade	100	100	0	0
Tomar medicamentos	0	0	100	100
Comer regularmente fritos	0	0	100	100
Não fumar	100	100	0	0
Dormir oito horas por dia	100	100	0	0
Tomar leite diariamente	100	100	0	0
Cuidar da sua higiene pessoal	100	100	0	0
Comer fruta diariamente	100	100	0	0
Tomar sempre o pequeno almoço	100	100	0	0
Comer doces e guloseimas todos os dias	0	0	100	100
Comer peixe uma vez por dia	88,2	89,5	11,8	10,5
Fazer 3 refeições diárias	23,5	21,0	76,5	79,0
Comer sopa diariamente	88,2	89,5	11,8	10,5
Comer hamburgueres uma vez por semana	11,8	15,8	88,2	84,2
Caminhar a pé com regularidade	100	100	0	0
Beber muitos líquidos	100	100	0	0
Beber vinho ou cerveja em quantidade moderada	0	0	100	100
Consultar regularmente o dentista	100	100	0	0
Passar o dia sentado	0	0	100	100
Viver uma vida calma	100	100	0	0

Nota: G.E. – Grupo Experimental, n = 17; G.C. – Grupo de Controlo, n=19

Como se pode verificar pela análise da tabela, a maioria das questões foi respondida pelos alunos dos dois grupos sem hesitação, servindo para confirmar a atenção dos alunos e a fiabilidade das respostas às questões anteriores.

4.3. Discussão dos Resultados e Avaliação da Intervenção

A educação alimentar, como parte da educação para a saúde, não deve proporcionar apenas informação sobre as vantagens da adopção de certos comportamentos, mas deverá igualmente implementar actividades onde se mobilizem os aspectos emocionais que criam uma motivação positiva e, potenciar os aspectos comportamentais, que concretizam as tendências para actuar de forma saudável.

Para gerar na escola atitudes que promovam estilos de vida saudáveis, será necessário aumentar o conhecimento sobre os problemas de saúde e a diversidade de possíveis actuações, melhorar a resistência pessoal face à pressão social e desenvolver competências para tomar decisões.

No nosso estudo, pretendíamos dar resposta ao problema: “Será que um projecto de intervenção pedagógica em educação alimentar para alunos do 6º ano de escolaridade do 2º ciclo do Ensino Básico se irá revelar eficaz na alteração das suas atitudes e práticas alimentares?”

Neste sentido, a metodologia utilizada na intervenção pretendia actuar essencialmente ao nível das atitudes e dos comportamentos, levando os alunos a analisar e reflectir sobre as suas práticas, a aprofundar conhecimentos e a conceber mudanças.

Nesta perspectiva e, sem esquecer que o nosso estudo tem como objectivos mais relevantes analisar comparativamente as atitudes e práticas evidenciadas pelos alunos, antes e após um trabalho de intervenção em educação alimentar e comparar esses dados com os dados recolhidos junto de outros alunos, não submetidos à intervenção proposta em educação alimentar, consideramos que a reflexão acerca do trabalho de intervenção em educação alimentar realizado e da sua eficácia nas mudanças ocorridas nos alunos deverá merecer particular atenção.

Será importante reflectir acerca da forma como o projecto de intervenção pedagógica em educação alimentar contribuiu para influenciar os jovens nas suas escolhas e práticas alimentares, ou, verificar se, pelo contrário, as escolhas e práticas alimentares são determinadas por factores mais intrínsecos e, como tal, menos consciencializados pelos alunos e, por esse motivo, mais difíceis de sofrer influência externa, nomeadamente as qualidades sensoriais e organolépticas dos alimentos, o sabor, o cheiro, a textura e o bem estar proporcionado.

Deste modo e, em conformidade com o que foi dito, passaremos à análise e discussão dos resultados encontrados.

Os dados mostram-nos que:

■ Escolha da cantina

Como se pode verificar no gráfico 1, houve uma evolução positiva na escolha da cantina, pelo grupo experimental, que passou de 47% para 82,4%.

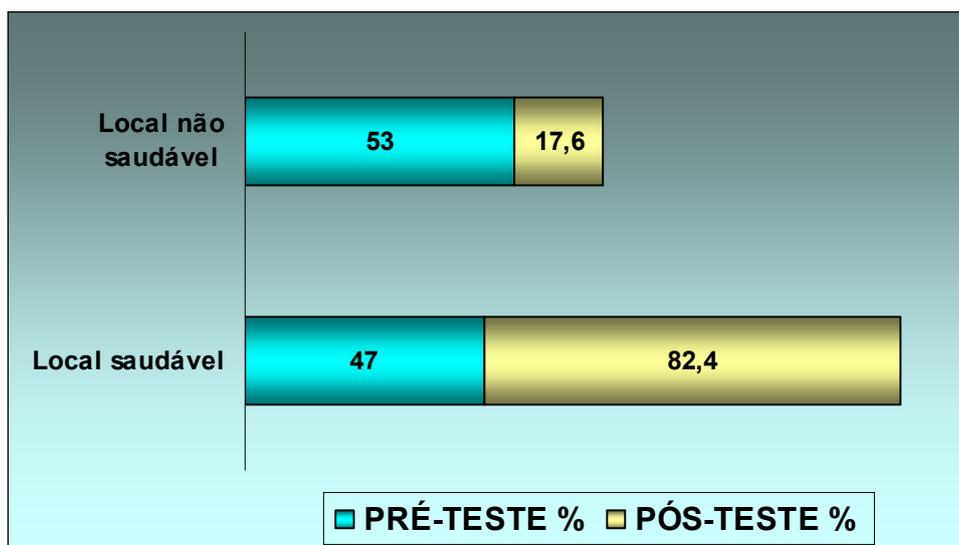


Gráfico 1 - Local de Refeição

■ Alimentos saudáveis

A escolha de alimentos saudáveis pelo grupo experimental passou de 47% para 76,4%, como se pode verificar no gráfico 2.

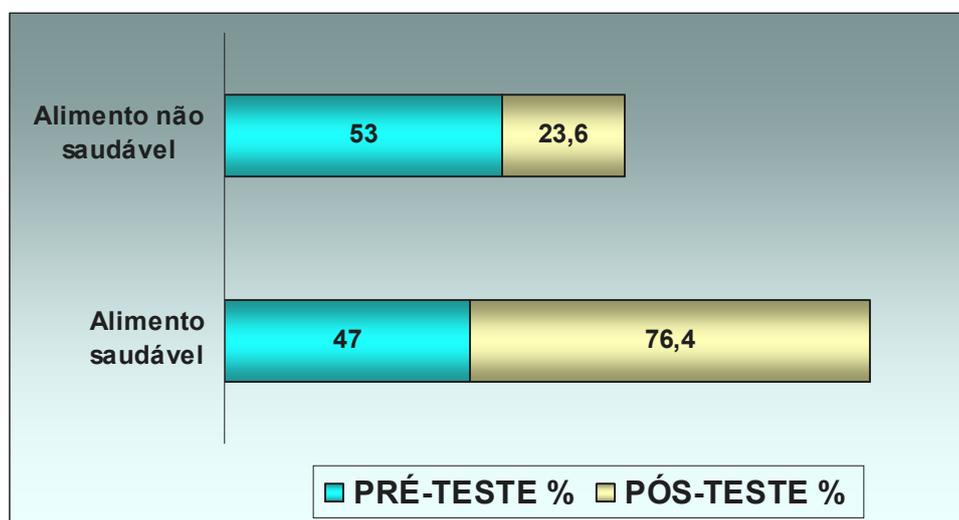


Gráfico 2 - Escolha de Alimentos

■ Preocupação em comer saudável

A preocupação em comer saudável não sofreu grandes alterações. Os aspectos relacionados com as características dos alimentos que interferem com os sentidos,

parecem ser altamente determinantes nas razões da escolha, como se pode constatar nos gráficos seguintes:

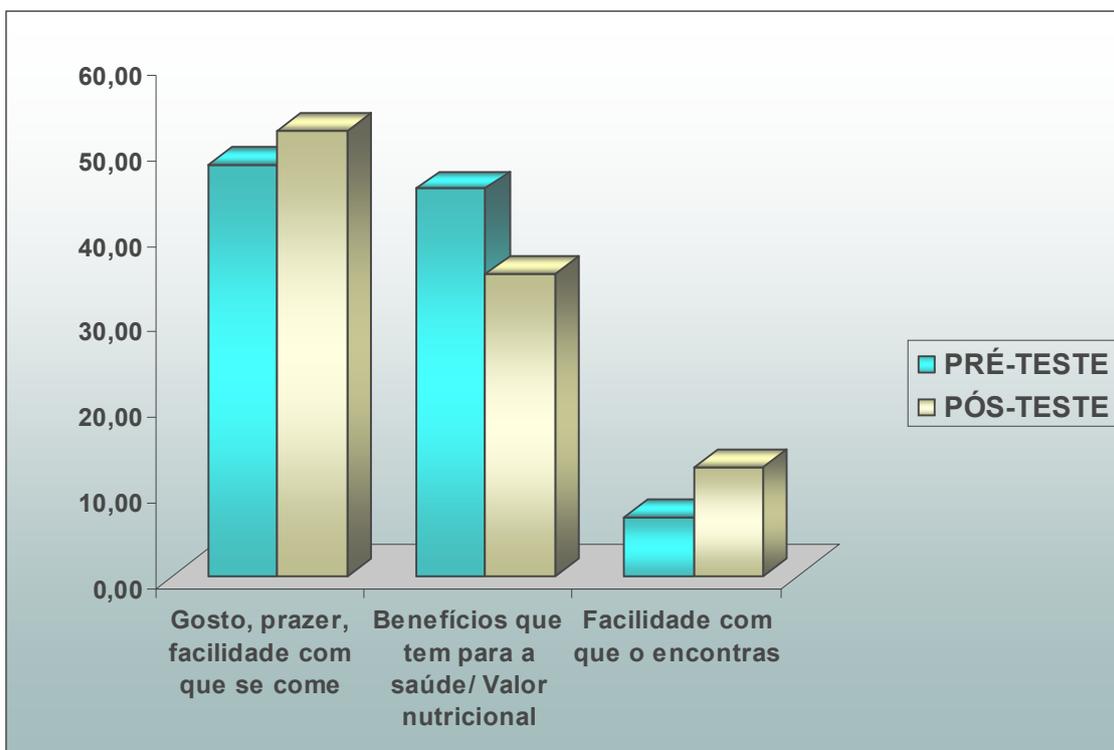


Gráfico 3 – Razão da Escolha de Alimentos

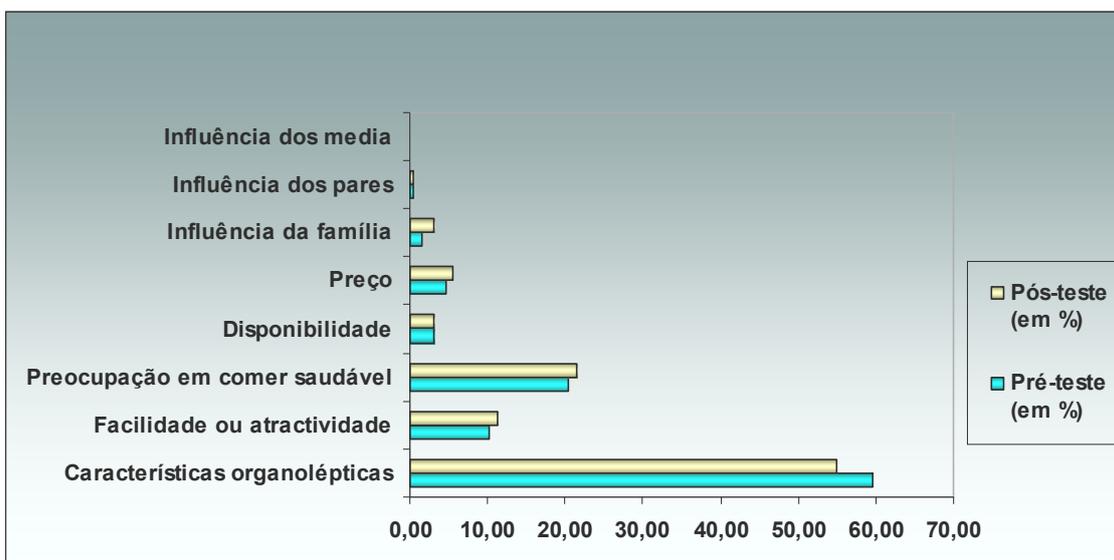


Gráfico 4 – Influência na Escolha de Alimentos

■ Utilidade do ensino

No que se refere ao ensino da alimentação, este parece ter tido utilidade para este grupo, no sentido em que os alunos referem a sua contribuição para modificar hábitos alimentares, tendo a percentagem obtida no pós-teste aumentado para 82%, contra os 53% do pré-teste, como se pode verificar no gráfico 5. As razões apontadas para a modificação de hábitos alimentares foram o facto de quererem praticar uma alimentação mais saudável (gráfico 5).

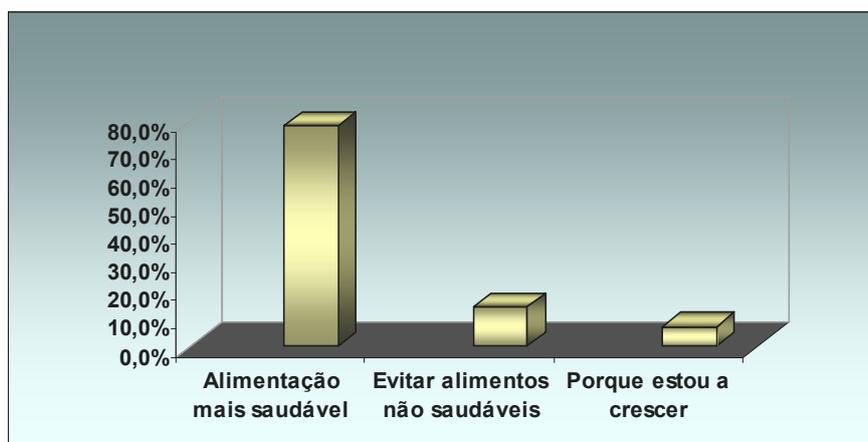


Gráfico 5 – Razão pela qual alteraram a alimentação

■ O consumo de leite aumentou. Os alunos que nunca bebiam leite, passaram a fazê-lo porque faz bem (gráfico 6)

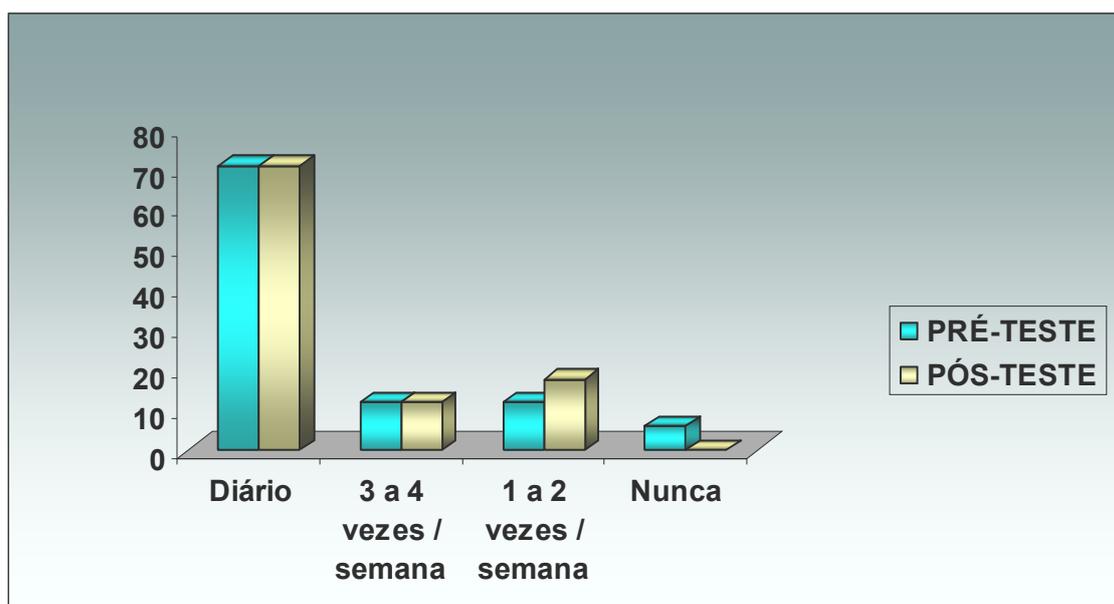


Gráfico 6 – Consumo de leite

- O consumo de peixe e ovos aumentou. As razões para passar a consumir peixe e ovos são “porque gosto” e “não gosto mas consumo porque faz bem”, como se pode constatar nos gráficos 7 e 8.

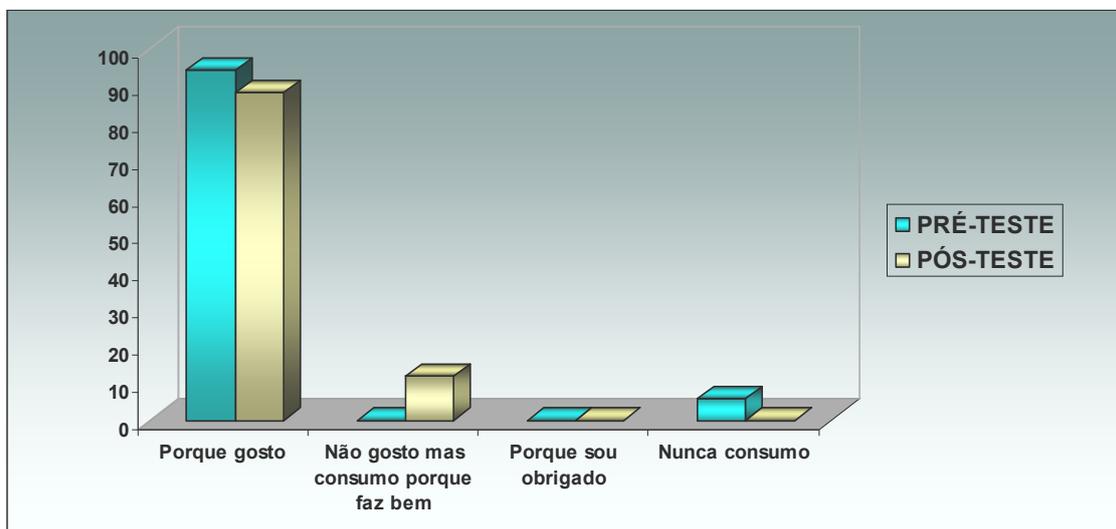


Gráfico 7 – Razões para comer ovos

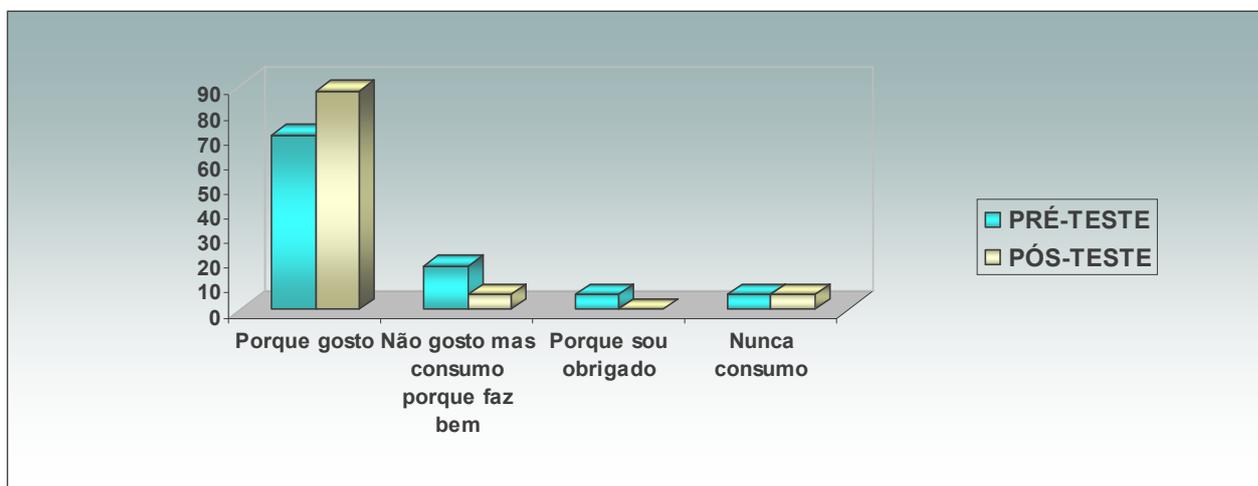


Gráfico 8 – Razões para comer peixe

- O consumo de leguminosas secas não revelou grandes alterações, mas aumentou a percentagem dos que dizem gostar de feijão (gráfico 9).

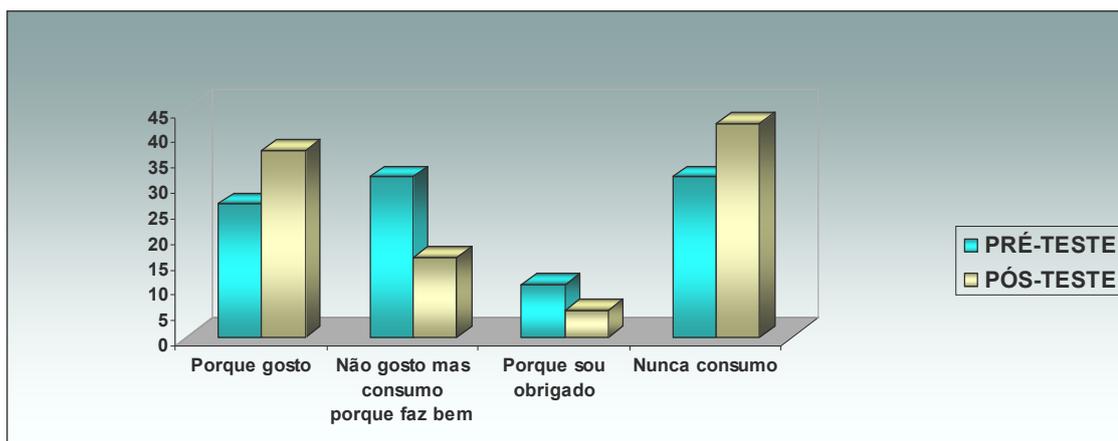


Gráfico 9 - Razões para consumir feijão

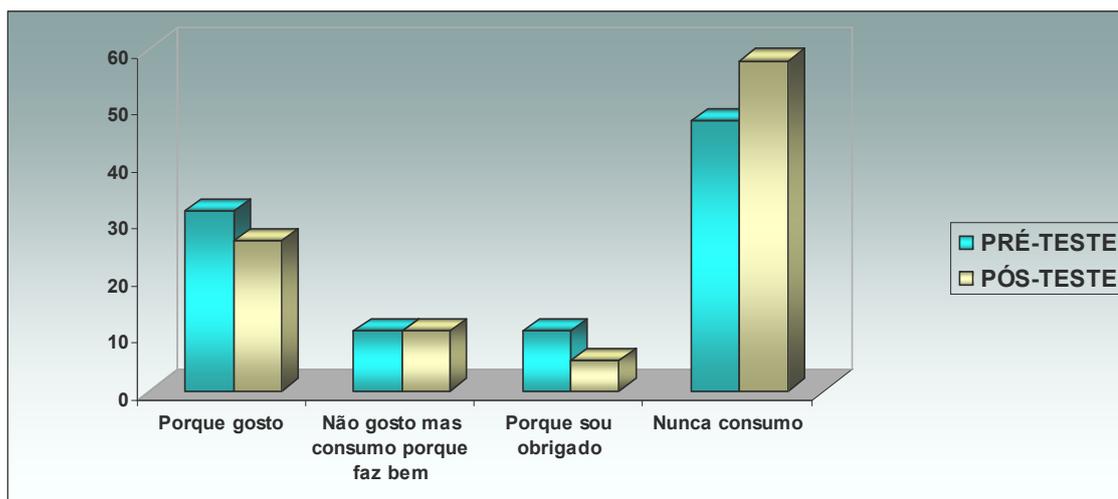


Gráfico 10 - Razões para consumir grão

O grão não é tão do agrado da maioria dos alunos deste grupo (gráfico 10).

- O consumo de saladas manteve-se elevado dado que a maioria refere gostar de saladas (gráfico 11). O consumo de legumes no prato, apesar de ter aumentado, não é tão apreciado (gráficos 12).

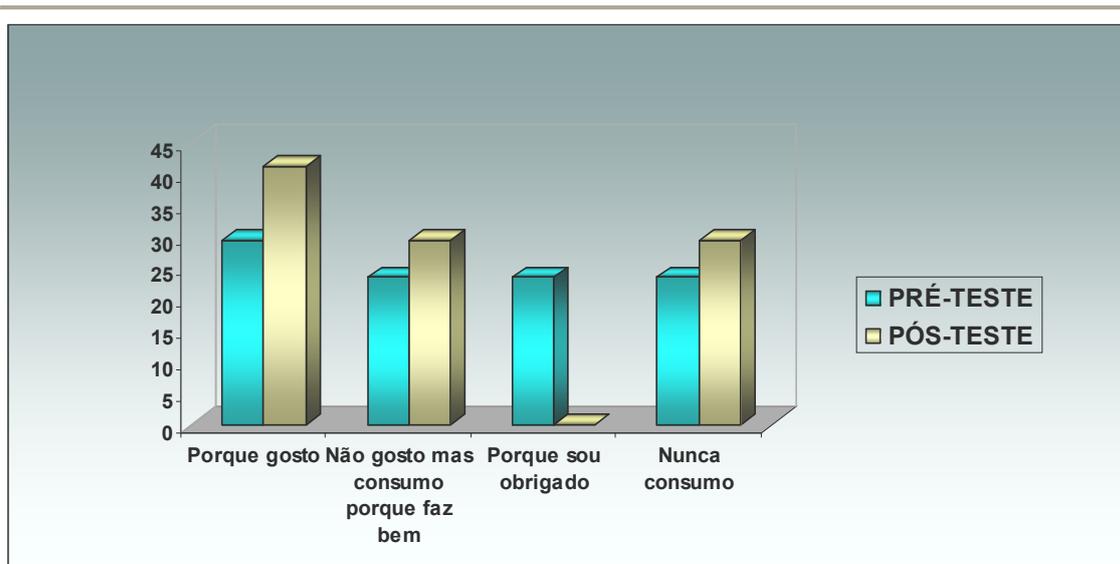


Gráfico 11 - Razões do consumo de salada

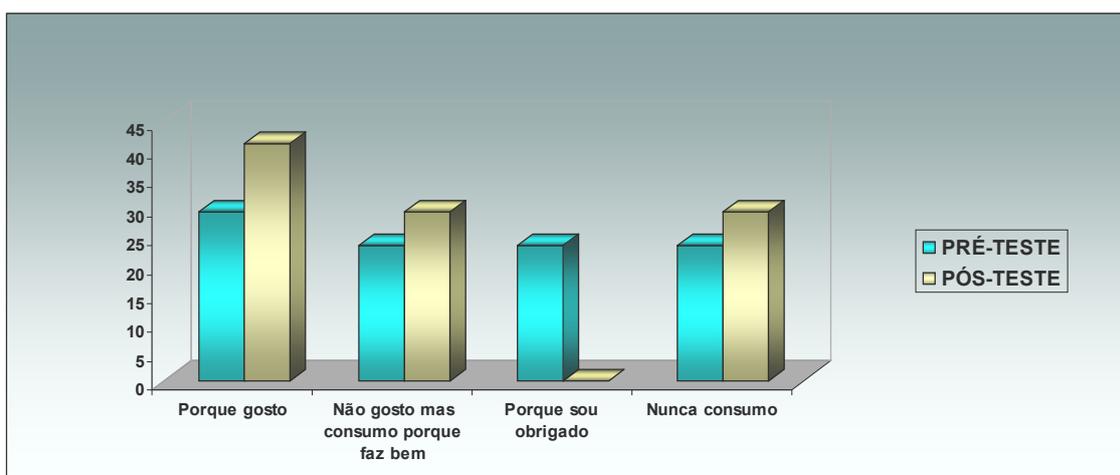


Gráfico 12 - Razões do consumo de legumes no prato

- O consumo diário de sopa, embora tenha diminuído, continua a ser do agrado dos alunos (65%) (gráficos 13 e 14).

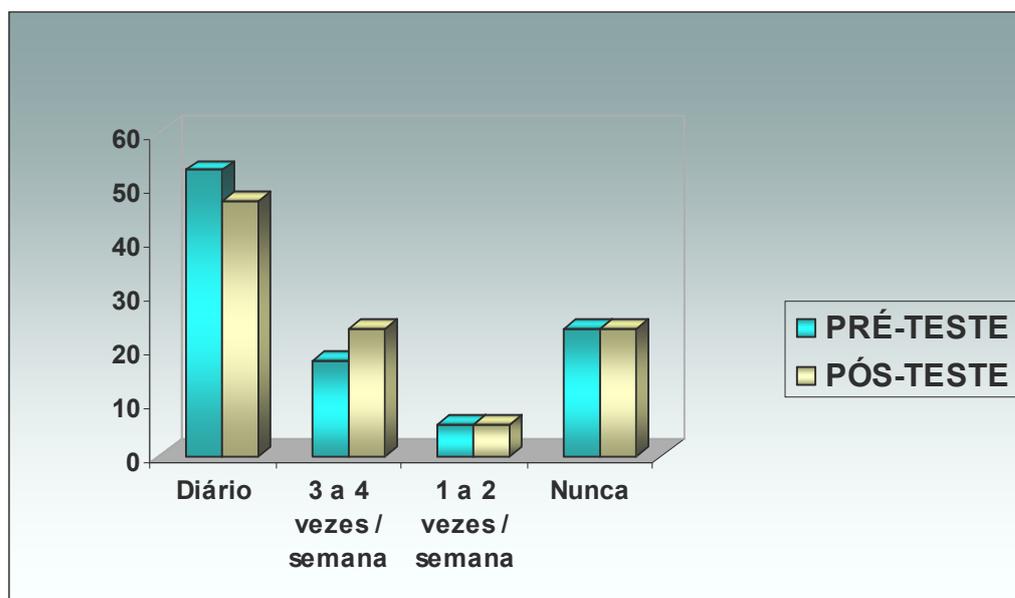


Gráfico 13 – Consumo de sopa

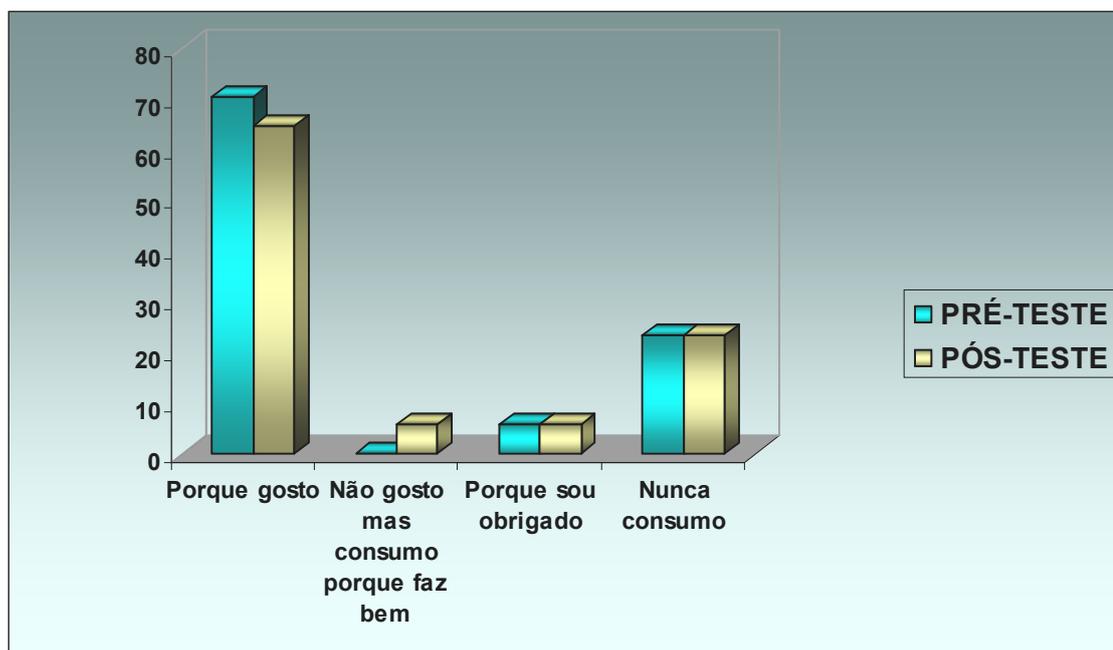


Gráfico 14 – Razões para comer sopa

■ O consumo de fruta não sofreu grande alteração, como se constata no gráfico 15.

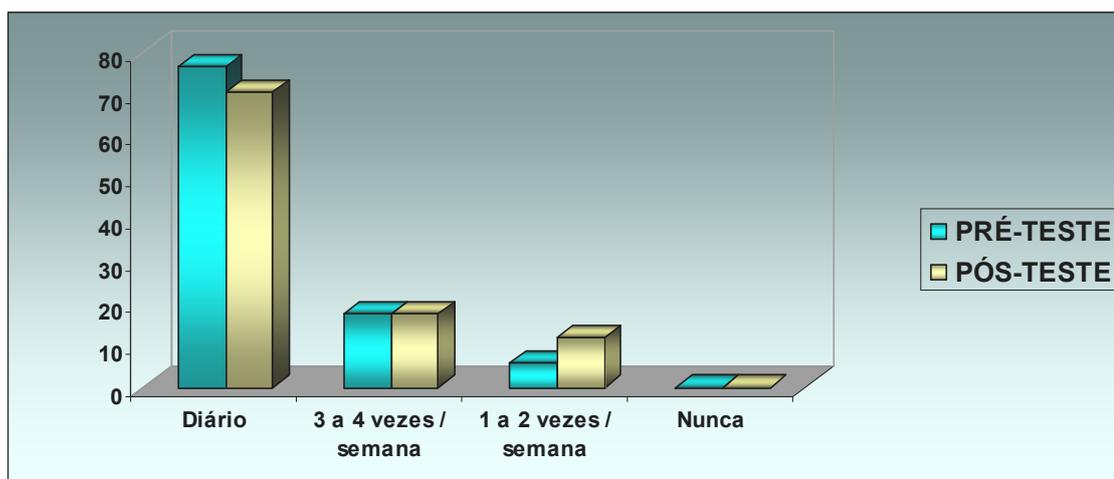


Gráfico 15 – Consumo de fruta

- O consumo de hambúrguer, batatas fritas e pizza, embora ainda seja ainda muito elevado, pelo facto dos alunos considerarem gostar destes alimentos, diminuiu um pouco (gráficos 16 e 17).

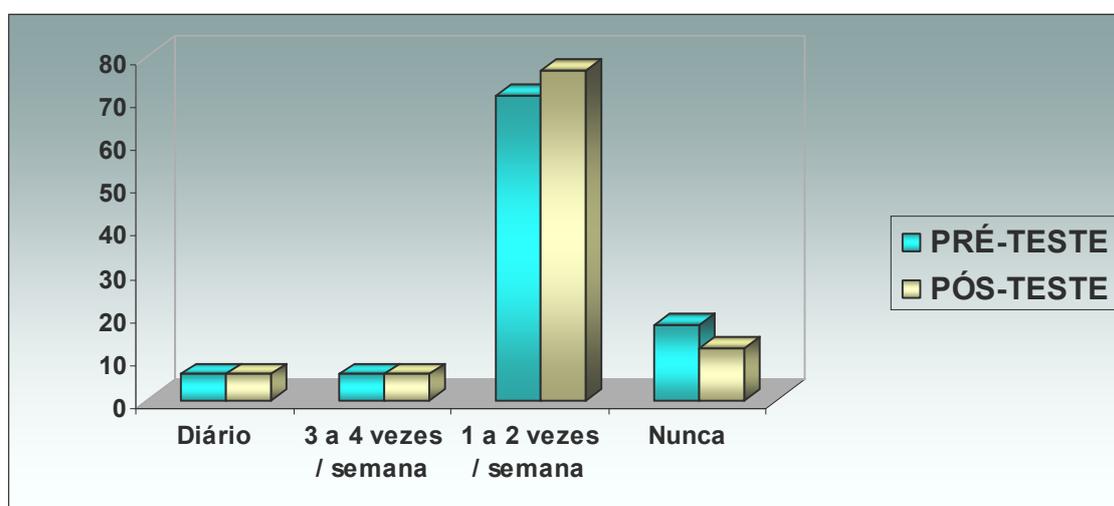


Gráfico 16 - Consumo de hamburger

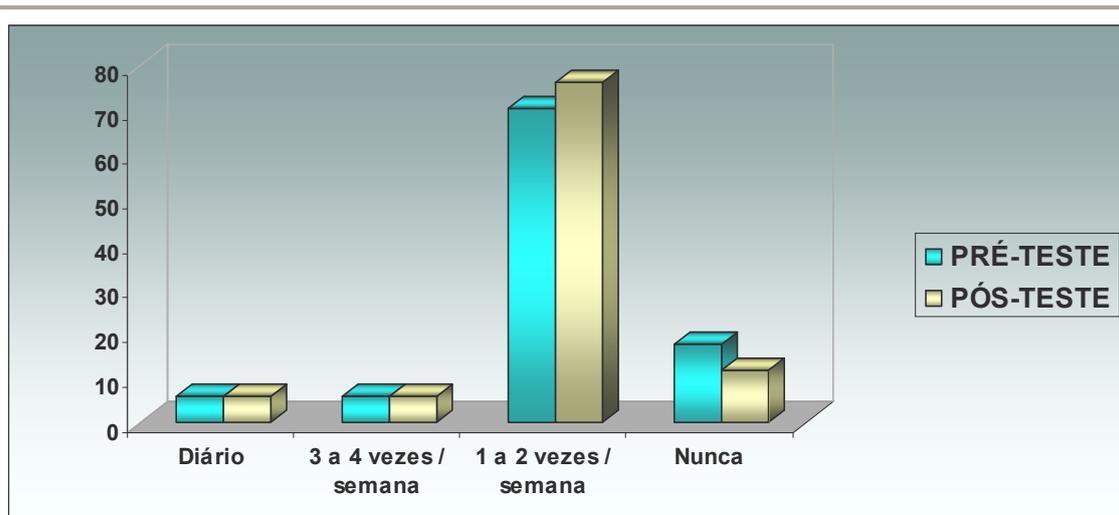


Gráfico 17 – Consumo de pizza

- O consumo de bolos e bolachas é inferior ao do grupo controle (gráficos 18 e 19).

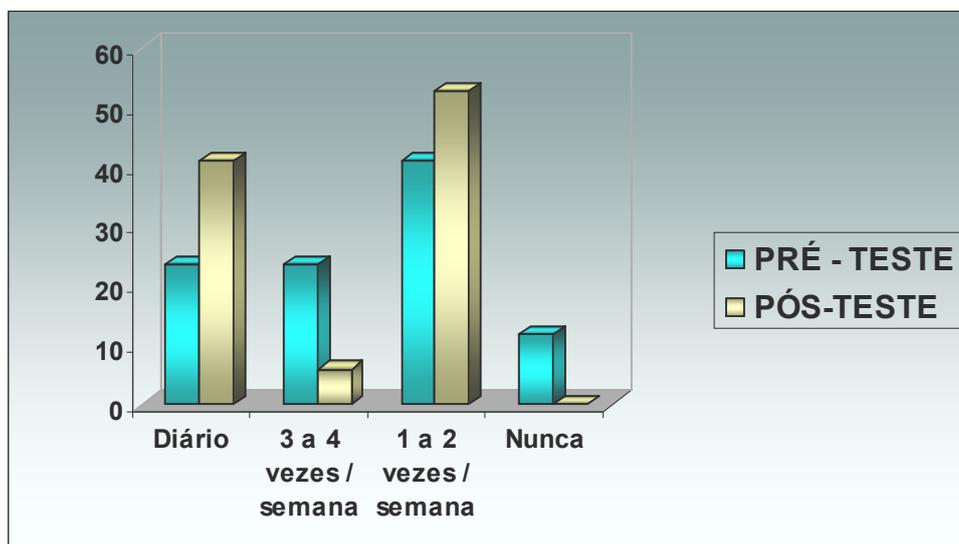


Gráfico 18 - Consumo de bolos

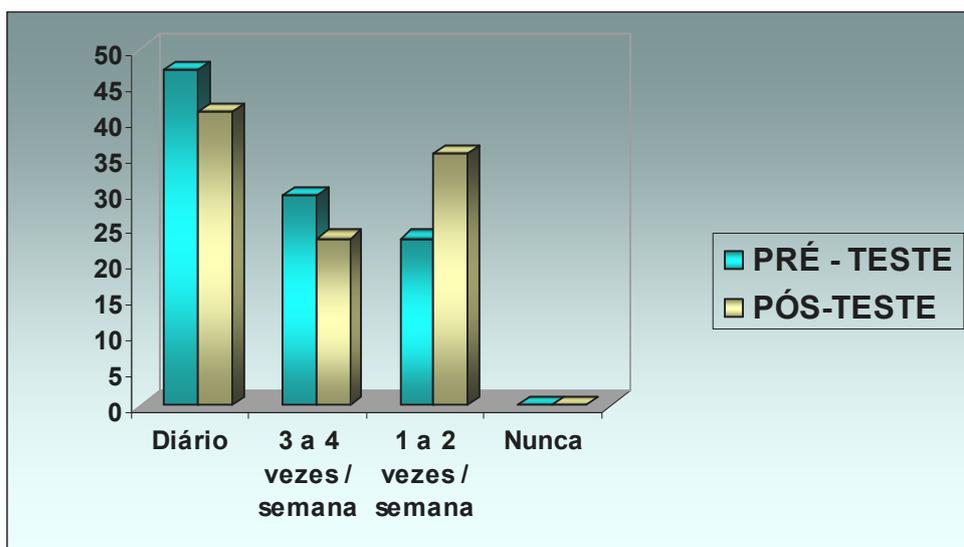


Gráfico 19 - Consumo de bolachas

- O consumo de guloseimas tornou-se um pouco menos frequente (gráficos 20 e 21).

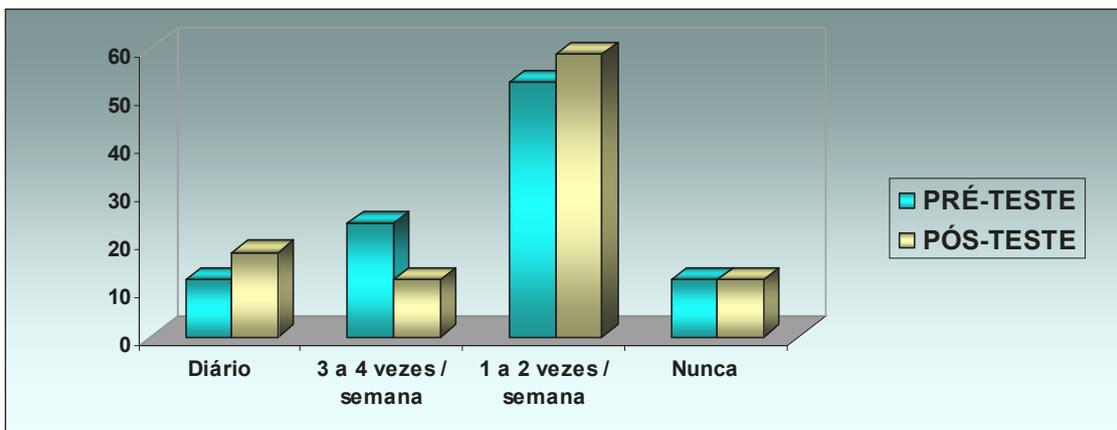


Gráfico 20 - Consumo de Rebuçados

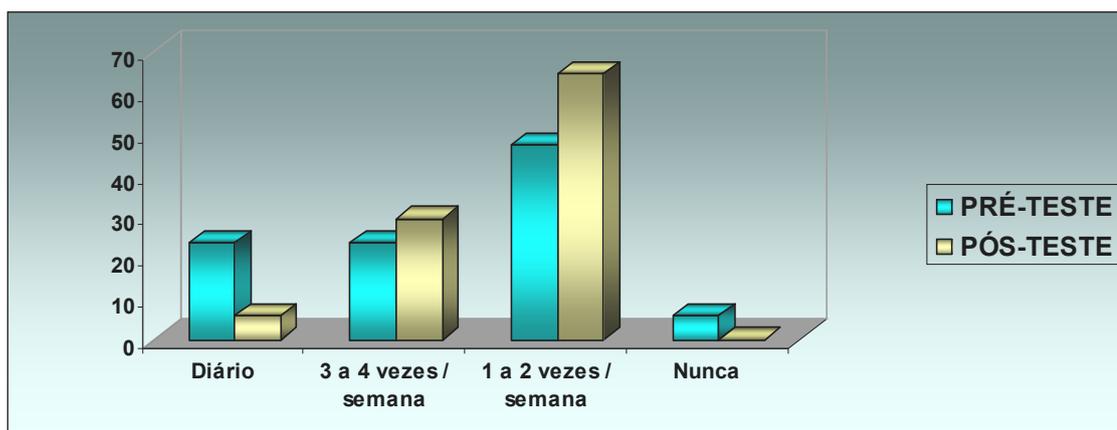


Gráfico 21 - Consumo de chocolate

- O consumo diário de sumos aumentou e o de refrigerantes diminuiu (gráficos 22 e 23).

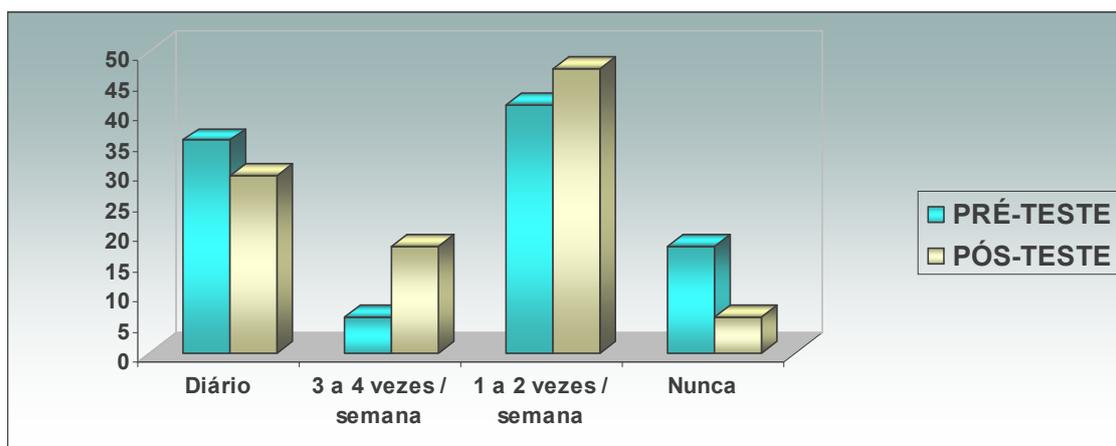


Gráfico 22 - Consumo de refrigerantes

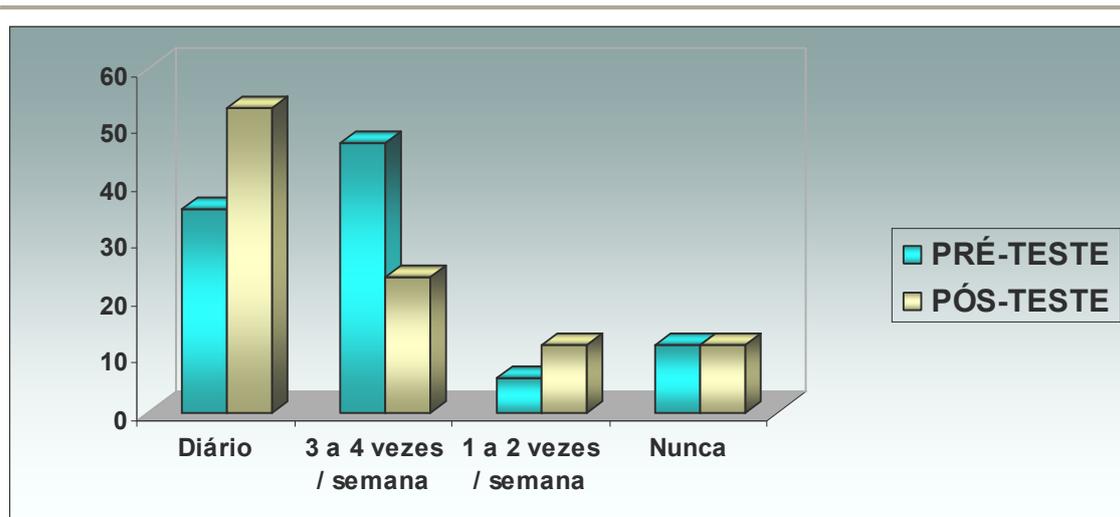


Gráfico 23 - Consumo de Sumos

Estes resultados permitem-nos retirar algumas ilações.

Em primeiro lugar, constatamos que, apesar dos alunos conhecerem as principais relações entre a saúde e a alimentação e de considerarem úteis os conhecimentos veiculados pela escola sobre este tema, estes conhecimentos parecem não pesar muito nas suas escolhas, nem na alteração dos seus hábitos alimentares.

Na prática e de acordo com os resultados obtidos, verificamos que a selecção dos alimentos com vista a uma alimentação saudável é preterida face aos condicionalismos do prazer que a comida pode proporcionar.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que as características organolépticas (gosto, aspecto, cheiro, prazer obtido, facilidade com que se come) parecem ter um peso elevado nas decisões de consumo de alimentos em ambos os grupos (60% a 80%), revelando-se mais importantes do que a preocupação em comer de forma saudável.

Deste modo, este estudo vem confirmar a grande “paixão” dos jovens por pizzas, hambúrgueres, refrigerantes, bolos, rebuçados e chocolate e a pouca apetência por sopa, fruta e vegetais, o que demonstra uma distorção do regime alimentar adequado à idade e promotor de saúde, e vem de encontro aos resultados encontrados em estudos anteriores (Peres e Moreira, 1990; Coelho, 1988; Coelho, 1991; Conceição, 1991; Costa, 1991; Cruz, 1991; Mateus, 1991; Miranda, 1991; WHO, 2002; Miranda, 2004).

No entanto, as principais conclusões deste estudo apontam para uma dissonância entre a intenção e a acção. De facto, no grupo experimental, verificamos que após a

intervenção, surgem algumas alterações nas questões relativas a atitudes e comportamentos, nomeadamente: na escolha do local de refeição, no último alimento comprado, na utilidade dos conhecimentos sobre alimentação, recaindo em escolhas mais saudáveis. Nas questões relativas a consumos, verificou-se um aumento das referências ao consumo de alimentos saudáveis, ocorrendo, por vezes, a tentativa de consumir alimentos “porque fazem bem” e uma diminuição das referências ao consumo de alimentos não saudáveis.

Este facto é por nós interpretado como um indicador favorável ao recurso a metodologias activas em educação alimentar, nomeadamente o recurso à metodologia do trabalho de projecto.

Na intervenção realizada, foram proporcionadas aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitiram constatar factos e adquirir uma maior consciencialização de certos problemas. A título de exemplo, poderemos referir que a análise de um rótulo ou da composição nutricional de certos pratos confeccionados mostrou que a gordura não se encontra apenas associada à parte visível dos alimentos, mas se encontra “escondida” em molhos, folhados, batatas fritas ou chocolates. Esta constatação poderá ter incutido nos alunos uma maior consciencialização para estes factos e ter mostrado a necessidade de deixar de consumir certos alimentos quando se pretende uma restrição de gordura na alimentação. Os alunos interiorizam estes factos, não através do discurso do professor, mas através da análise que eles próprios fizeram e da qual poderão retiraram as suas próprias conclusões.

Por outro lado, temos consciência que mudar comportamentos e atitudes é um processo que necessita de tempo. Dado que a infância e a adolescência são períodos muito importantes para o desenvolvimento cognitivo e social, em que se constroem os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos que irão influenciar a saúde e a qualidade de vida no futuro, consideramos que só uma intervenção sistemática e continuada ao longo da escolaridade poderá surtir resultados.

O facto dos jovens passarem cada vez mais tempo fora de casa implica um maior número de refeições não controladas pela família. Este facto, pode contribuir ainda mais para agravar o problema e para tornar mais importante a intervenção da escola no sentido de o minorar.

Se durante o primeiro ciclo, as crianças aceitam levar a merenda preparada de casa (uma sandes, um iogurte ou uma peça de fruta), à medida que crescem, a

possibilidade de assumirem o controlo das suas refeições, conduz a uma maior frequência de consumo de produtos de cafetaria (folhados, bolos, hambúrgueres, pizzas, batatas fritas, refrigerantes). Estes alimentos apresentam um alto valor energético mas uma baixa densidade nutricional, o que vai contra os princípios de uma alimentação equilibrada e saudável e favorece a instalação de doenças no futuro. (Peres e Moreira, 1990; Miranda, 2004).

Ao trabalharem com ementas, ao prepararem refeições e ao analisarem pratos tradicionais, os alunos apercebem-se do significado de alimentação do tipo mediterrânico, caracterizada pela sua riqueza em produtos hortícolas, frutos, peixe e azeite, preparados e cozinhados de forma simples e saudável e capaz de conjugar cores, sabores e aromas intensos e diversificados.

Consideramos que este estudo foi útil, na medida em poderá contribuir para incentivar um maior investimento na investigação de metodologias activas em educação alimentar.

Este estudo encerra limitações, que se prendem com o facto de termos trabalhado com uma pequena amostra e apenas num dado momento da escolaridade destes alunos.

Constatamos que, apesar de terem alguns conhecimentos que lhes permitem uma escolha consciente, existem outros factores que interferem nas suas escolhas alimentares e contribuem para os erros alimentares, com consequências para a saúde.

Muitos jovens pretendem mudar a maneira como se alimentam. Contudo, apesar de conscientes dessa necessidade de mudança, poucos são os que a cumprem.

Cabe à escola o papel de disponibilizar uma alimentação saudável através dos alimentos servidos no bufete e na cantina. Cabe-lhe igualmente o papel de proporcionar experiências que impliquem o aluno na sua própria aprendizagem e que o tornem um cidadão capaz de tomar decisões que contribuam para a aquisição e manutenção de hábitos alimentares e um estilo de vida saudável.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES DO ESTUDO

5.1. Introdução

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo realizado, as implicações dos resultados para a Educação Alimentar nas escolas e sugeridas algumas implicações para futuras investigações. Desta forma, o capítulo está dividido em quatro secções. Na primeira (5.1.), apresenta-se a estrutura geral do capítulo e, na segunda (5.2.), apresentam-se as principais conclusões, em função dos objectivos do estudo. A terceira (5.3.), refere as implicações do estudo e a quarta (5.4.) apresenta algumas sugestões para futuras investigações.

5.2. Conclusões do estudo

A análise dos resultados obtidos neste estudo permite estabelecer as conclusões seguintes:

1. Os alunos, após receberem ensino formal sobre o conteúdo “A Alimentação”, possuem conhecimentos razoáveis sobre alimentação saudável. No entanto, esses conhecimentos são utilizados para obter bons resultados escolares e parecem não pesar muito nas suas escolhas nem na alteração dos seus hábitos alimentares. A ilustrar este facto, estão os resultados obtidos pelo grupo de controlo que, no final do ano lectivo, (pós-teste) revela consumos inferiores em relação ao início do ano lectivo, de alimentos considerados essenciais numa alimentação saudável, tal como: leite, peixe, sopa, legumes e, consumos superiores de alimentos

não saudáveis. Verificamos que nas questões relativas a atitudes e comportamentos houve diminuição da adopção de comportamentos saudáveis, nomeadamente, na escolha do local de refeição, no último alimento comprado, na utilidade dos conhecimentos sobre alimentação. O ensino formal dos conteúdos parece não ter tido, na prática, grande influência nos comportamentos.

2. As características organolépticas (gosto, aspecto, cheiro, prazer obtido, facilidade com que se come) parecem ter um peso elevado nas decisões de consumo de alimentos em ambos os grupos (60% a 80%) revelando-se mais importantes do que a preocupação em comer de forma saudável.

3. No que se refere à avaliação da intervenção realizada e face ao problema proposto – “Qual a eficácia de um projecto de intervenção pedagógica em educação alimentar, levada a efeito em Área de Projecto, na alteração das atitudes e práticas alimentares de alunos do 6º ano de escolaridade?” – verificamos que se revelou eficaz na medida em que, nas questões relativas a atitudes e comportamentos, verificamos algumas alterações nomeadamente: na escolha do local de refeição, no último alimento comprado, na utilidade dos conhecimentos sobre alimentação. Nas questões relativas a consumos, verificou-se um aumento das referências ao consumo de alimentos saudáveis, ocorrendo, por vezes, a tentativa de consumir alimentos porque fazem bem e, uma diminuição das referências ao consumo de alimentos não saudáveis.

No que diz respeito à resistência à mudança de comportamentos e, apesar de certos comportamentos continuarem a existir no grupo experimental, os resultados da intervenção parecem-nos positivos, relativamente a uma maior consciencialização dos alunos no que concerne à importância de praticar uma alimentação saudável, o que se manifestou, não só nos resultados obtidos no pós-teste, mas igualmente na participação activa nos debates das sessões realizadas.

4. No que se refere à metodologia utilizada, estamos de acordo com Leite e Santos (2004, p. 5) quando afirmam que:

“A Metodologia do Trabalho de Projecto pode funcionar como uma alfabetização à investigação científica. O papel do professor é muito importante na criação do espírito de equipa de investigação: vigia o rigor, orienta o método, critica os instrumentos de recolha de dados, questiona generalizações apressadas e intervenções empiristas e simplificadoras, apoia o tratamento dos dados colhidos. Uma escola envolvida em actividades de experimentação inovadoras, onde os projectos, as intervenções, são fruto de

reflexão e investigação, é uma escola que compreendeu o seu papel reflexivo e actuante desenvolvendo nos alunos uma capacidade crítica não só cognitiva mas também social.”

No entanto, numa perspectiva reflexiva, podemos afirmar que a nossa prática poderia ainda ser melhorada, no sentido de obter uma melhor eficácia na intervenção.

Esta ideia vem de encontro à reflexão que fomos efectuando ao longo do trabalho de projecto, realçando a ideia que uma planificação cuidada não se revela, por vezes, suficiente. É necessário reflectir na acção, efectuar ajustes na planificação, por vezes no momento, que nos permitam tornar certas questões mais compreensíveis para os alunos e tornar a intervenção mais eficaz.

Citando, mais uma vez, Leite e Santos (2004, p. 4):

“O Trabalho de Projecto como muitas outras metodologias activas que cuidam os aspectos personalizados e processuais do aprender, é potenciadora de uma formação pessoal e social. As pedagogias promotoras do desenvolvimento encaram o aluno como um ser social em crescimento, com potencialidades, intenções e saberes.

A implementação de projectos provoca o confronto do aluno com as exigências da implicação pessoal. O prazer de aprender é simultaneamente o prazer de conviver. Embora a escola implique sempre uma dinamização dos aspectos cognitivos, emocionais e interrelacionais, nem sempre esta experiência é facilitadora de um desenvolvimento pessoal gratificante. Assim, uma pedagogia desenvolvimentista deve ajudar as crianças e jovens a ultrapassarem dificuldades pessoais (a timidez, o receio, a insegurança, a capacidade de suportar a frustração) e deve promover a confiança, a autonomia, a valorização pessoal. Ao integrar o desejo e a utopia, o Projecto estimula o sonho e o empenhamento, a afirmação de expectativas, o ir além de si próprio”.

Por outro lado, temos consciência que mudar comportamentos e atitudes é um processo que necessita de tempo e portanto, de uma intervenção sistemática e continuada ao longo da escolaridade.

Assim, consideramos essencial não só uma intervenção nesta área, que se pode iniciar logo no 1º ciclo e tenha continuidade até ao 9º ano de escolaridade, de forma a poder investigar os seus efeitos a longo prazo, mas igualmente a realização de actividades que possam envolver activamente os alunos, trabalhando questões muito práticas, como a leitura de rótulos, a composição de refeições e a sua preparação.

As conclusões apresentadas devem deste modo ser interpretadas como um indicador favorável para intervenções deste tipo.

5.3. Implicações dos resultados

Os resultados deste estudo reforçam a nossa convicção de que a utilização do trabalho de projecto e de metodologias activas pelos professores, pode tornar mais eficaz uma educação alimentar.

As diferenças observadas nos resultados obtidos pelos dois grupos envolvidos nesta investigação, sugerem que o investimento em metodologias activas, capazes de desencadear hábitos de problematização, reflexão, de pesquisa individual e em grupo e que tornem as aprendizagens significativas, na utilização de suportes pedagógicos diversificados e na produção de recursos pedagógicos pelos alunos, bem como a abordagem de temas que levem os alunos a reflectir sobre as suas escolhas e práticas alimentares pode contribuir para alterar essas mesmas práticas.

Parece assim, ser de grande importância para o ensino das Ciências da Natureza uma formação de professores que os sensibilize e prepare para uma prática de ensino construtivista, onde as ideias dos alunos sejam valorizadas e exploradas, com vista à construção do conhecimento científico, isto porque, e de acordo com Duarte (1993) “Qualquer inovação ou reforma de ensino não pode ignorar o papel desempenhado pelo professor. Este é quem decide, em última instância, a concretização do currículo imposto” (p. 291).

Apadrinhamos as palavras de Peres quando refere a necessidade de:

“Criação e implementação de programas escolares curriculares que ensinem nutrição e alimentação, de um projecto nacional de educação alimentar, de um programa escolar de intervenção alimentar (com definição rigorosa, aliciente e inovadora de cardápios regionais de ementas para cantinas e de listas coerentes de produtos a vender em bufetes, com redefinição de modos de financiamento, etc.) de um bom diagnóstico da situação alimentar das várias regiões do país para ser possível a intervenção correctora” (Peres, 1994, p. 193).

Porque urge que “a escola entre, como instituição, na batalha por uma alimentação saudável e pela formação de consumidores responsáveis.” (p.194) É esse o nosso maior desejo.

5.4. Sugestões para futuras investigações

Tendo em conta os resultados deste estudo e as conclusões a partir dele extraídas, referem-se, de seguida, algumas investigações cujo interesse parece relevante:

- ✦ Intervir na área da Educação Alimentar, iniciando a intervenção em níveis precoces de escolaridade, de forma a poder investigar os seus efeitos a longo prazo;
- ✦ Realizar actividades de formação de consumidores, que possam envolver activamente os alunos, trabalhando questões muito práticas, como a leitura de rótulos, a composição de refeições e a sua preparação;
- ✦ Investigar práticas educativas capazes de provocar alterações nos comportamentos alimentares dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

ADEXO (Associação de Doentes Obessos e Ex-obesos de Portugal) (2006). *Dossier sobre obesidade infantil*. www.consumidor.pt de 10-06-2006.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora

Albarello, L. et al. (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A.F. Moreira e E. Macedo (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Andrien, M. et al. (1998). *Guia de Planeamento e de Avaliação da Educação Alimentar na Escola*. Comissão Europeia DG5.

Banegas, J. R. (2002). *A simple estimate of mortality attributable to excess weight in the European Union*. Madrid: Department of Preventive Medicine and Public Health, Autonomous University of Madrid.

Banet, E. e López, C. (2004). Qué aprenden y que pueden aprender los estudiantes de primaria sobre los alimentos y la salud?: Resultados Preliminares. In *XXI Encuentros sobre Didáctica de Ciencias Experimentales*. Universidad del País Vasco.

Baptista, G. C. S. (2004). Prática reflexiva para o planeamento do ensino em ciências. In *A Página da Educação*, nº 129, Fenprof.

Baptista, I. (2000). Educação para a Saúde e Educação Cívica. *In Revista Electrónica Noesis*, nº 56.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, M. A. (2002). *As práticas alimentares dos jovens em idade escolar*. Serviço Municipal de Informação e Apoio ao Consumidor. Oeiras: Edição GCAJ.

Bell, J. (2005). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bergstrom A. *et al.* (2001). Overweight as an avoidable cause of cancer in Europe. *In International Journal of Cancer*, 91: 421–430.

Boutinet, J. P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Branen, L. e Fletcher, J. (1999). Comparison of college student's current eating habits and recollection of their childhood food practises. *In Journal of Nutrition Education*, vol.31, nº 6.

Calado, J. (1998). O adolescente e o consumo de gorduras e fibras alimentares: - conhecimentos, atitudes e comportamentos. *In Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 16, (4), 5-21.

Calado, J. (1998). O adolescente e o consumo de gorduras e fibras alimentares: factores associados aos comportamentos. *In Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 16, (3), 5-26.

Carmo, I. (2000). Estratégias da Educação Alimentar nas Sociedades Desenvolvidas. *In* J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, T. Vilaça, R. Henriques e T. Lacerda (Coord.) (1999). *Educação para a Saúde*, p. 437-449. Departamento de Metodologias da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Carmo, I. (2002). *Saber emagrecer*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Carmo, I. (2003). *Porque não consigo parar de comer*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

Carr, W. e Kemnais, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza – la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Morata.

Carvalho, G. S. (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para a sua implementação. *In Revista de Educação*, vol. XII, (1), 63-75.

Castro, L. e Ricardo, M. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.

CCPES (2001). *A Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Centro de Apoio Nacional à Rede de Escolas Promotoras de Saúde (1998). *Rede Europeia e Portuguesa de Escolas Promotoras de Saúde*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Chauliac, M. *et al.* (1996). *Les styles alimentaires d'adolescents en banlieue parisienne*. *Arch. Pediatr.*, 3: 227-234.

CNAN e CEA (Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição e Comissão de Educação Alimentar) (1997). *Recomendações para a educação alimentar da população portuguesa*. Lisboa: CNAN.

CNE (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Coelho, L. (1991). *Comportamento alimentar de jovens adolescentes dos 10 aos 14 anos*. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Coelho, M. L. (1988). *Estudo nutricional e aproveitamento escolar*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Conceição, M. (1991). *Inquérito alimentar aos alunos da Escola Preparatória de Maria Lamas*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Cortesão, I. e Malafaia, R. (1993). *Olhar e melhorar a escola*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Cortesão, L. *et al.* (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

Cosme, A. e Trindade, R. (2001). *Área de projecto*. Porto: Asa Editores.

Costa, J. A., e Melo, A. S. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7.^a edição). Porto: Porto Editora.

Costa, R. (1991). *Um contributo para o estudo dos hábitos alimentares dos adolescentes portugueses*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Cruz, F. (1991). *Estudo do perfil alimentar de um grupo de alunos do ciclo Preparatório da Escola C+S de Caminha*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

DECO - Associação de Defesa do Consumidor (1997). Que alimentação nas escolas? *In Revista Proteste*, nº 173: DECO.

Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Delisle, R. (1997). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. CRIAP Porto: Edições Asa.

Delors, J. (Org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Asa.

Departamento da Educação Básica (2002). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, J. (1938/1963). *Experience & education*. New York: Collier Books, Macmillan Publishing Company.

Direcção Geral de Saúde (2004). *Plano Nacional de Saúde 2004-2010: mais saúde para todos*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.

Duarte, M. (1993). *Mudança Conceptual e Ensino das Ciências da Natureza*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Duarte, M. C. e Villani, V. (2001). *Construir o conhecimento científico a partir do conhecimento quotidiano - um estudo comparado sobre o tema "alimentação humana"*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Eco, Umberto. (1997). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto e Instituto do Consumidor (2004). *Guia - Os Alimentos na Roda*. Lisboa: Instituto do Consumidor.

Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (2003). - *A Roda dos Alimentos*. Porto: Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Faria, H. E. (2002). *Escolas Promotoras de Saúde*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, G. (1982). *Moderna saúde pública*. 58 Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, G. (1994). *Nutrição humana*. 28 Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fieldhouse, P. (1995). *Food and Nutrition Customs and Culture*, Chapman Hall, 2ª ed.

Figari, Gérard. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

Gabinete para a Qualidade e Investigação - Região Autónoma da Madeira (2000). *Avaliação do Estado Nutricional da População Infantil dos 0 aos 9 anos*. Região Autónoma da Madeira. <http://sras.madinfo.pt>.

Gavidia, V. e Rodes, M. J. (2004). *Educación para la salud: la alimentación. Las atitudes hacia la salud*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Ghiglione, R. e Matalon, R. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Henriques, C. (2005). *Consumo de fruta e produtos hortícolas em adolescentes da duas escolas do Ensino Básico*. Tese de licenciatura (não publicada). Porto: Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

INE (Instituto Nacional de Estatística) (1999). *Balança Alimentar Portuguesa 1990/1997*, Série de estudos, n° 79. Lisboa: INE.

Joffe M. e Robertson A. (2001). The potential contribution of increased vegetable and fruit consumption to health gain in the European Union. *Public Health Nutrition*, 4 (4): 893–901.

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. Teacher's College Record, vol. XIX, nº4, p. 319-335.

Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro – Lei de atribuição de competências das autarquias locais.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. e Gomes, L. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.

Leite, E. e Santos, M. R. (2004). Nos trilhos da área de projecto. www.dgide.min-edu.pt (Não publicado). IIE.

López-Rodríguez *et al.* (2004). *Educación para la salud: la alimentación. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Loureiro, I. (1999). A Importância da Educação Alimentar na Escola. In L. Sardinha, A. Matos e I. Loureiro (Eds.). *Promoção da saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo* (p. 57-84). Lisboa: Edições FMH.

Loureiro, I. (2000). A saúde que promovemos. In *Conferência do I Encontro Regional do Centro*, Coimbra.

Lowrey, G. H. (1986). *Growth and development of children*. Eight Edition.

Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mateus, M. (1991). *Perfil alimentar de uma população estudantil urbana do ciclo preparatório*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Matos, M. e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. *et al.* (2002). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Relatório Português do estudo HBSC. Lisboa: Edições FMH.

Mendoza *et al.* (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986/1990)*. Madrid: CSIC, Servicio de Publicaciones.

Miguel, J. (1994). Discurso do Coordenador da Comissão de Educação Alimentar do CNAN. *Revista Forum de projectos de educação alimentar - Actas*.

Ministério da Educação (2001). *Educação Alimentar. Guia Anotado de Recursos*. CCPES, DEB, DES, IIE. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2005). Programme for International Student Assessment - *Conceitos fundamentais em jogo na avaliação de literacia matemática e competências dos alunos portugueses*. GAVE. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Saúde (1998). *Saúde em Portugal – uma estratégia para o virar do século 1998 – 2002. Orientações para 1998*. Lisboa: IGIF.

Miranda, E. (1991). *Avaliação nutricional na Escola C+S de Ribeira de Pena*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição da Universidade do Porto. Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição.

Miranda, M. P. (2004). *Amarras do mundo rural: Implicações do isolamento social na saúde e nos projectos dos jovens*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, P. (1989). *Adolescentes e Comportamento Alimentar*. Tese de conclusão da licenciatura em Ciências da Nutrição (não publicada). Porto: Biblioteca do Curso de Ciências da Nutrição da Universidade do Porto.

Moreira, P. (2000). Modelo alimentar para adolescentes escolares e jovens universitários. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, T. Vilaça, R. Henriques e T. Lacerda (Coord.) (1999). *Educação para a Saúde*, p. 437-449. Departamento de Metodologias da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, P. e Peres, E. (1996). Alimentação de adolescentes. *Revista Alimentação Humana*, 2 (4), 4-44.

Moreira, P.; Peres, E.; Costa, R. *et al.* (1992). Avaliação de consumos alimentares de populações escolares (poster). *In 1º Simpósio Nacional de Nutrição Clínica*. Porto.

Nestlé Portugal (2000). *Materiais pedagógicos do Programa Educativo Apetece-me*. Lisboa: Ed. Madeira e Madeira, Lda.

Neumark-Sztainer, D. *et al.* (1999). *Factors influencing food choices of adolescents: finding for focus-group discussions with adolescents*. *Jada*, 1999; 99: 929-937.

Novotny, R. *et al.* (1999). Motivation and barriers to consuming calcium – rich food among Asian adolescents in Hawaii. *In Journal of Nutrition Education*, vol. 31, nº 2.

Nunes, E. e Breda J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

OMS (1986). *As metas de saúde para todos: metas de estratégia regional europeia de saúde para todos*. Departamento de Estudos e Planeamento. Lisboa: Ministério da Saúde.

Organização Mundial da Saúde, Comissão das Comunidades Europeias, Conselho da Europa (1994). *A Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pais Ribeiro, J. L. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada - CRL.

Passmore, R. *et al.* (1986). *Human Nutrition and Dietetics*. 8th ed. Churchill Livingstone, 588-593.

Peres, E. e Moreira, P. (1993). Alimentação de adolescentes e prevenção de doenças cardiovasculares. *Endocrinologia, Metabolismo e Nutrição*, 2 (4), 267-273.

Peres, E. (1980). *Alimentação e Saúde*. Lisboa: Editorial Caminho.

Peres, E. (1981). *Ideias gerais sobre alimentação racional*. Lisboa: Editorial Caminho.

Peres, E. (1991). *Alimentação Saudável*. Lisboa: Editorial Caminho.

Peres, E. (1992). *Alimentos e Alimentação*. Porto: Lello e Irmão Editores.

Peres, E. (1994). *Saber comer para melhor viver*. Lisboa: Editorial Caminho.

Peres, E. (1998). Educação Alimentar – vale a pena? *In Revista Portuguesa de Nutrição*, VIII, nº 1 e 2, CEN, p. 43-54.

Peres, E. (2004). *O pão, o comer e o saber comer para melhor viver*. Alentejo: Confraria do Pão.

Perez-Rodrigo, C. e Aranceta Bartrina, J. (1997). Nutrition education for schoolchildren living in a low-income urban area in Spain. *Journal of Nutrition Education*, 29 (5), 267-273.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* CRIAP. Porto: Edições Asa.

Pinto, M. et al. (2000). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições Asa.

Porlán, R. e Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación in el aula*. Sevilla: Diada Editoras.

Precioso, J. (1999). *A Educação para a Saúde na Escola: um estudo sobre a prevenção do hábito de fumar*. Braga: Minho Universitária.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resnicow, K. (1991). What children know about fat, fiber and cholesterol? A survey of 5116 primary and secondary school children. *In Journal of Nutrition Education*, 23 (2): 65-71.

Reynolds, K. *et al.* (1999). Social cognitive model of fruit and vegetable consumption in elementary school children. *In Journal of Nutrition Education*, vol.31, nº 1.

Robertson *et al.* (2004). *Food and health in Europe: a new basis for action*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. WHO Regional Publications, European Series, No. 96.

Rocha, P. e Vaz de Almeida, M. D. (1999). "Publicidade Alimentar na Televisão". *In Alimentação Humana*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação (S.P.C.N.A.), vol. 5, nr. 2, Porto.

Rodrigues, M. *et al.* (2005). *Educação para a Saúde*. Coimbra: Formasau.

Rodrigues, S. *et al.* (2000). Hábitos alimentares: conceitos e práticas – continuidade e mudança entre gerações. *In Revista Alimentação Humana*, vol. 6, nº 3, p. 153-164, SPCNA.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Saleras, L. (1985). *Educación sanitária, principios, métodos, aplicaciones*. Madrid; Barcelona: Guías Santos.

Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional*. Lisboa: IIE.

Santos, B. (2004). *Educação Alimentar na Escola*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Santos, B. S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Schön, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioners towards a new design for teaching and learning in professions*. New York: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Program in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. C. Wittroch (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3-36). New York: MacMillan.

Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: impact of subject conceptions of teaching. In M. Lourdes Mesa & J. M. V. Jeremias (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Ed.

Silva, M. T. (2002). *Alimentação Saudável na Escola: Um projecto integrado de intervenção numa comunidade escolar do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Spear, B. A. (2000). Nutrition in Adolescence. *In*: K. L. Mahan, Escolt Stump, eds Krause's: *Food, Nutrition and Diet Therapy*. W. B. Saunders Company, 257-286.

Stark D. *et al.* (1981). Longitudinal study of obesity in the National Survey of Health and Development. *British Medical Journal*, 283: 12–17.

Tojo, R. (1991). Nutrición en el adolescente: factores de riesgo biopsicosociales. *In Conferência realizada no I Simpósio Europeu de Nutrição em Pediatria*. Porto.

Vaz de Almeida, M. e Afonso, C. (1997). *Princípios Básicos de Alimentação e Nutrição*. Lisboa: Universidade Aberta.

Walji, H. (1994). *Nutrição e Saúde* (P. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa.

World Health Organization. (1998). *Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School*. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2000). *Health and health behaviour among young people. International report from the HBSC 1997/98 survey*. Copenhagen: WHO
http://www.hbsc.org/downloads/Int_Report_00.pdf.

World Health Organization (2002). *World Health Report 2002. Reducing Risks to Health, Promoting Healthy Life*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2003). *Comparative analysis of food and nutrition in policies in WHO European Member States*. Geneva: WHO

World Health Organization (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*, Report of Joint WHO/FAO Expert Consultation, WHO Technical Report Series, 916. Geneva: WHO.

World Health Organization (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Geneva: WHO.

WHO Regional Office for Europe (2004). European health for all database (HFA-DB) [online database]. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (<http://www.euro.who.int/hfadb>).

World Health Organization (2005). *Nutrition in adolescence: issues and challenges for the health sector: issues in adolescent health and development*. Geneva: WHO.

World Health Organization (2006). *Highlights on health, Portugal 2004*. Geneva: WHO.

ANEXOS

Anexo 1 – Pré-teste

Anexo 2 – Pós-teste

Anexo 3 – Descrição das fases do projecto

Anexo 4 – Materiais

Anexo 5 – Análise da cantina /bar

Anexo 6 – Entrevista com responsável do sector alimentar

Anexo 7 – Critérios usados para a análise das ementas

Anexo 8 – Critérios usados para a análise dos produtos servidos no bufete

Anexo 9 – Tabelas 4.4. e 4.6.

Anexo 10 – Tabelas 4.16. a 4.19.

ANEXO 1

PRÉ - TESTE

NOME: _____ Nº _____ 6º ano

Este questionário não pretende avaliar os teus conhecimentos. Pretende-se apenas identificar as tuas preferências e consumos alimentares. É importante que respondas a todas as questões. Agradecemos a tua colaboração.

Lê atentamente o diálogo seguinte, entre quatro amigos, o Filipe, a Sara, a Andreia e a Joana, que frequentam o 6º ano de escolaridade:

Sara – Amanhã faço anos. Vamos almoçar juntos?

Andreia – Boa ideia. Já pensaste onde queres ir? Gosto de comer as pizzas gostosas daquele restaurante italiano onde temos ido, achas bem?

Sara – Por mim está ótimo. Também podíamos ir comer uns hambúrgueres...

Joana – Pois eu achava melhor uma comidinha “à portuguesa”: sopinha, um peixinho grelhado, um arrozinho... Íamos à cantina! Come-se lá tão bem!

Sara – Oh, Joana! Guarda a sopa e o peixe para quando és obrigada a comê-los...

Joana – Não sou obrigada. Eu gosto de sopa, de saladas, de peixe. E nesses restaurantes nunca há disso...

Andreia – Gostas mesmo de sopa? E de peixe? Eu gosto mais de carne...

Filipe – Cá por mim, eu preferia almoçar numa boa pastelaria: uns salgadinhos, uns doces gostosos, e chocolate...muito chocolate...

Andreia – Por falar em chocolate... Sara, tens de pedir à tua mãe para fazer aquele bolo de chocolate que é uma delícia....

Sara – OK! Então está combinado! Onde vamos, afinal? Digam lá! Escolham!

1. Se te pudesses associar ao grupo dos quatro amigos qual a decisão que tomarias? Explica porquê.

2. Tenta recordar-te da última vez que compraste qualquer coisa para comeres.

2.1. O que compraste? _____

2.2. Das razões abaixo indicadas ENUMERA DE 1 a 5 quais as mais importantes da tua escolha.

Escolhi este produto e não outro:

- ❖ Por causa do sabor _____
- ❖ Por causa do cheiro _____
- ❖ Por causa do aspecto _____
- ❖ Por causa da embalagem _____
- ❖ Porque me sabe bem _____
- ❖ Porque oferece brindes _____
- ❖ Porque me faz bem _____
- ❖ Porque é barato _____
- ❖ Porque costumo comprar _____
- ❖ Porque a minha mãe me diz para comer _____
- ❖ Porque vi na TV _____
- ❖ Porque os meus amigos compram _____
- ❖ Porque é fácil de comer _____
- ❖ Porque não havia mais nada que me interessasse _____
- ❖ Porque só como produtos naturais _____
- ❖ Por outras razões: _____

3. Quando escolhes um alimento, pensas:

- ❖ No seu gosto _____
- ❖ No prazer que te dá comê-lo _____
- ❖ No seu valor nutricional _____
- ❖ Nos benefícios que tem para a saúde _____
- ❖ Na facilidade com que se come _____
- ❖ Na facilidade com que o encontras _____

ESCOLHE 3 OPÇÕES E NUMERA -AS DE 1 A 3 PELA IMPORTÂNCIA QUE LHES ATRIBUIS.

4. Nas tuas aulas, na disciplina de Ciências da Natureza, estudaste o tema “ A Alimentação”. Esse estudo contribuiu:

- ❖ Para modificar os teus hábitos alimentares _____
- ❖ Para adquirires novos conhecimentos, mas não para mudar a maneira como te alimentas _____

(ASSINALA SÓ UMA OPÇÃO)

5. Se na pergunta anterior assinalaste:

5.1. A PRIMEIRA OPÇÃO, explica de que forma alteraste a tua maneira de comer e as razões porque o fizeste.

5.2 A SEGUNDA OPÇÃO, explica porque razão não alteraste a tua maneira de comer.

6. Com que frequência e porque razão consumo este alimento?

LEITE, IOGURTE E QUEIJO

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Leite							
Iogurte							
Queijo							
Outros Quais? _____							

CARNE, PEIXE E OVOS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Carne							
Peixe							
Ovos							
Outros Quais?____							

GRUPO DOS CEREAIS TUBÉRCULOS E LEGUMINOSAS SECAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Pão							
Flocos de Cereais							
Arroz							
Massa							
Batata							
Feijão							
Grão							
Outros Quais? _____							

GRUPO DOS LEGUMES E HORTALIÇAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Legumes na Sopa							
Legumes Cozidos							
Saladas							
Outros Quais? _____							

GRUPO DA FRUTA

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Fruta natural							
Salada de fruta							
Fruta cozida							
Outros Quais? _____							

AZEITE, ÓLEO, MANTEIGA, MARGARINA, BANHA

ALIMENT	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Azeite							
Óleo							
Manteiga							
Margarina							
Banha							

FAST-FOOD”

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Hambúrgueres							
Pizza							
Batatas Fritas							
Outros Quais?							

OUTROS ALIMENTOS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Bolos							
Bolachas							
Rebuçados							
Pipocas							
Chocolate							
Gelados							
Compotas							
Marmelada							
Outros Quais?							

BEBIDAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Água							
Sumos Naturais							
Refrigerantes							
Vinho							
Cerveja							
Champanhe							
Ice-Tea							
Café							
Chá							
Outros Quais? _____							

7. Para se manter saudável, um jovem da tua idade, deve:

(Assinala com uma cruz)

RESPOSTA	VERDADEIRO	FALSO
Praticar desporto com regularidade		
Tomar medicamentos		
Comer regularmente fritos		
Não fumar		
Dormir oito horas por dia		
Tomar leite diariamente		
Cuidar da sua higiene pessoal		
Comer fruta diariamente		
Tomar sempre o pequeno almoço		
Comer doces e guloseimas todos os dias		
Comer peixe uma vez por dia		
Fazer 3 refeições diárias		
Comer sopa diariamente		
Comer hamburques uma vez por semana		
Caminhar a pé com regularidade		
Beber muitos líquidos		
Beber vinho ou cerveja em quantidade moderada		
Consultar regularmente o dentista		
Passar o dia sentado		
Viver uma vida calma		

Obrigado pela tua colaboração

ANEXO 2

PÓS - TESTE

NOME: _____ N° _____ 6º ano

Este questionário não pretende avaliar os teus conhecimentos. Pretende-se apenas identificar as tuas preferências e consumos alimentares. É importante que respondas a todas as questões. Agradecemos a tua colaboração.

Lê atentamente o diálogo seguinte, entre quatro amigos, o Filipe, a Sara, a Andreia e a Joana, que frequentam o 6º ano de escolaridade:

Sara – Na próxima semana há actividades na escola. Não vou ter tempo de ir a casa almoçar. Vocês vão almoçar na cantina?

Andreia – Eu gostava de ir comer umas pizzas ou uns hambúrgues àquele snack - bar ali da esquina ...Um dia pizza, outro dia hambúrguer...Que acham?

Sara – Talvez vá lá, mas só um dia...Na 4ª- feira, se a minha mãe autorizar... Afinal, uma vez por outra, não faz mal... E tu, Joana?

Joana –Já sabem que eu faço questão em almoçar na cantina! Come-se lá tão bem!

Sara – Oh, Joana! Não sejas tão certinha...

Andreia – Vá lá! Vem connosco ...É tão bom!

Filipe – Cá por mim, eu comia pizzas ou hambúrgues todos os dias. Na cantina, a comida é boa, mas tenho de comer sopa...

Joana –Ficas melhor com uma refeição completa e além disso sai muito mais barato! Vamos à cantina!

Sara – OK! Então está combinado! Onde vamos, afinal? Digam lá! Escolham!

1. Se te pudesses associar ao grupo dos quatro amigos qual a decisão que tomarias? Explica porquê.

2. Tenta recordar-te da última vez que compraste qualquer coisa para comer.

2.1. O que compraste? _____

2.2. Das razões abaixo indicadas, ENUMERA DE 1 a 5 quais as mais importantes da tua escolha.

Atribui o nº 1 à que consideras mais importante; o nº 2 à segunda mais importante; ...

(assinala apenas 5)

Escolhi este produto e não outro:

- ❖ Por causa do sabor _____
- ❖ Por causa do cheiro _____
- ❖ Por causa do aspecto _____
- ❖ Por causa da embalagem _____
- ❖ Porque me sabe bem _____
- ❖ Porque oferece brindes _____
- ❖ Porque me faz bem _____
- ❖ Porque é barato _____
- ❖ Porque costumo comprar _____
- ❖ Porque a minha mãe me diz para comer _____
- ❖ Porque vi na TV _____
- ❖ Porque os meus amigos compram _____
- ❖ Porque é fácil de comer _____
- ❖ Porque não havia mais nada que me interessasse _____
- ❖ Porque só como produtos naturais _____
- ❖ Por outras razões.
 - Quais _____

3. Quando escolhes um alimento, pensas:

- ❖ No seu gosto _____
- ❖ No prazer que te dá comê-lo _____
- ❖ No seu valor nutricional _____
- ❖ Nos benefícios que tem para a saúde _____
- ❖ Na facilidade com que se come _____
- ❖ Na facilidade com que o encontras _____

ESCOLHE 3 OPÇÕES E NUMERA –AS DE 1 A 3 PELA IMPORTÂNCIA QUE LHES ATRIBUIS.

(Assinala apenas 3)

Atribui o nº 1 à que consideras mais importante; o nº 2 à segunda mais importante; ...

4. Neste ano lectivo, nas tuas aulas, trataste o tema “ A Alimentação”. Esse estudo contribuiu:

- ❖ Para modificar os teus hábitos alimentares _____
- ❖ Para adquirires novos conhecimentos, mas não para mudar a maneira como te alimentas _____

(ASSINALA SÓ UMA OPÇÃO)

5. Se na pergunta anterior assinalaste:

5.1. A PRIMEIRA OPÇÃO, explica de que forma alteraste a tua maneira de comer e as razões porque o fizeste.

5.2. A SEGUNDA OPÇÃO, explica porque razão não alteraste a tua maneira de comer

6. Com que frequência e porque razão consumo este alimento?

LEITE, IOGURTE E QUEIJO

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Leite							
Iogurte							
Queijo							
Outros Quais? _____							

CARNE, PEIXE E OVOS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Carne							
Peixe							
Ovos							
Outros Quais? _____							

GRUPO DOS CEREAIS TUBÉRCULOS E LEGUMINOSAS SECAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Pão							
Flocos de Cereais							
Arroz							
Massa							
Batata							
Feijão							
Grão							
Outros Quais? _____							

GRUPO DOS LEGUMES E HORTALIÇAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Legumes na Sopa							
Legumes Cozidos							
Saladas							
Outros Quais? _____							

GRUPO DA FRUTA

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Fruta natural							
Salada de fruta							
Fruta cozida							
Outros Quais?							

AZEITE, ÓLEO, MANTEIGA, MARGARINA, BANHA

ALIMENT	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Azeite							
Óleo							
Manteiga							
Margarina							
Banha							

FAST-FOOD”

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Hambúrgueres							
Pizza							
Batatas Fritas							
Outros Quais?							

OUTROS ALIMENTOS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Bolos							
Bolachas							
Rebuçados							
Pipocas							
Chocolate							
Gelados							
Compotas							
Marmelada							
Outros Quais?							

BEBIDAS

ALIMENTO	FREQUÊNCIA DE CONSUMO				RAZÕES DE CONSUMO		
	Nunca consumo	Diário	3 a 4 vezes/ semana	1 a 2 vezes/ semana	Porque sou obrigado	Não gosto mas consumo porque faz bem	Porque gosto
Água							
Sumos Naturais							
Refrigerantes							
Vinho							
Cerveja							
Champanhe							
Ice-Tea							
Café							
Chá							
Outros Quais?							

Obrigado pela tua colaboração

ANEXO 3

DESCRIÇÃO DAS FASES DO PROJECTO

1.ª Fase – Fase de diagnóstico

Quando numa 1ª fase, no início do ano lectivo, apreciamos as actividades educativas já realizadas na escola e nas turmas e a disponibilidade de alimentos, concluímos que:

- ✚ A Educação Alimentar já fazia parte do programa escolar dos alunos do 6º ano na disciplina de Ciências da Natureza;
- ✚ Os temas abordados nas aulas de Ciências eram essencialmente nutrição e saúde individual (Ex: nutrientes, grupos de alimentos, princípios de uma alimentação favorável à saúde, relações entre alimentação e saúde, higiene da boca e dentes, aparelho digestivo) e alguns aspectos ligados à conservação e armazenagem de alimentos;
- ✚ Os métodos de ensino utilizados nas aulas de Ciências passavam pela utilização do manual escolar e fichas de trabalho, estando os alunos habituados a colocar questões e expor dúvidas.
- ✚ A escola incluía anualmente no Plano de Actividades uma actividade educativa consagrada à alimentação – comemoração do Dia Mundial da Alimentação a 16 de Outubro, sendo esta uma actividade pontual, sem grande projecção na comunidade educativa, destinada somente a alunos do 6º ano;
- ✚ A disponibilidade de produtos alimentares na escola incluía os produtos servidos no bufete e na cantina, sendo as refeições confeccionadas por funcionárias da escola, de acordo com a orientação da técnica do SASE e do órgão de gestão.

Objectivos:

- ✚ Aplicação do pré-teste nos dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo.
Esta fase serviu igualmente para fazer o diagnóstico de atitudes e práticas dos alunos através de um questionário (pré-teste). O pré-teste, já descrito anteriormente, era um questionário que pretendia conhecer a situação dos alunos antes da intervenção, nomeadamente os factores que determinam a escolha de alimentos, as razões de consumo de um determinado alimento e a frequência de consumo. O diagnóstico foi concretizado nos dois grupos: grupo experimental e grupo de controlo.

2ª Fase – Fase de preparação

Esta fase permitiu, com base no diagnóstico dos conhecimentos, atitudes e práticas dos alunos definir prioridades, traçar objectivos e preparar as acções a desenvolver com os alunos.

No que se refere aos temas a abordar, consideramos importante aprofundar os seguintes temas:

- Alimentação e desenvolvimento emocional (Ex: preferências alimentares, significado social da alimentação, percepção sensorial);
- Hábitos alimentares e influências culturais e sociais (Ex: pratos tradicionais e regionais, costumes familiares);
- Aspectos ligados ao consumo e educação do consumidor (Ex: compra, etiquetagem, publicidade);
- Preparação de alimentos (Ex: modos de cozinhar, receitas de culinária).

Relativamente aos métodos de ensino, pretendíamos:

- Utilizar uma metodologia activa, recorrendo ao trabalho de projecto, que é um método de trabalho que se centra na resolução de problemas em grupo e dado que constitui um ambiente de aprendizagem activo, aberto, centrado no aluno.
- Criar um clima propício à reflexão, permitindo que os alunos colocassem questões, debatessem ideias, reunissem informação, recolhessem e analisassem dados, tirassem conclusões, criassem produtos e relatassem as suas descobertas e ideias a outros.
- Utilizar suportes pedagógicos diversificados, nomeadamente diapositivos, filmes, livros e revistas, embalagens de alimentos, cartazes, software educativo, fichas de trabalho;
- Levar os alunos a produzir materiais pedagógicos diversificados, tais como cartazes, Roda de Alimentos, desdobráveis, jogos, textos para o jornal da escola, marcadores para livros e outros sugeridos pelos alunos.
- Levar os alunos a observar e recolher dados sobre a sua própria alimentação.

- Fornecer aos alunos critérios de actuação responsável e crítica como consumidores de alimentos, nomeadamente através da leitura de rótulos e sua análise, da análise da composição de ementas e da representação de papéis (“*role-playing*”) em que se posicionassem a favor ou contra certas formas de alimentação.
- Levar os alunos a preparar e servir alimentos.

3.ª Fase – Fase de intervenção

Nesta fase foi realizada a intervenção, seguindo uma metodologia de projecto

✚ A identificação do problema “*O que é que vamos fazer?*”

A intervenção foi levada a efeito na Área de Projecto, semanalmente durante 90 minutos. Esta área curricular, não disciplinar, foi coordenada por dois professores da turma.

Nas primeiras aulas, os professores conheceram a turma, utilizando para o efeito fichas biográficas e outras actividades que lhes deram um conhecimento mais profundo dos alunos.

O interesse em levar a efeito a investigação nesta turma em particular, uma vez que era uma turma à qual já tinha sido aplicado o pré-teste e, que reunia as condições ideais para levar a efeito este estudo, (turma de 20 alunos, sendo a professora de Ciências da Natureza a mesma professora que leccionava o grupo controle, proximidade da investigadora) condicionou de certa forma a escolha do tema. No entanto, estávamos conscientes de que o tema não podia ser imposto aos alunos. Sabíamos que era importante desenvolver um projecto que fosse ao encontro dos interesses específicos dos alunos dessa turma, e considerávamos que se os alunos se incompatibilizassem com o tema, o projecto não seria sentido como seu. Apesar de outros temas terem surgido, conseguimos a concordância dos alunos sobre o tema em questão. O empenho suscitado, prendeu-se sobretudo com algumas questões que os alunos revelaram interesse em aprofundar, tais como, a questão da obesidade na adolescência e, a questão da utilização do “*fast-food*” e das suas implicações na saúde. Ficou assim acordado que o projecto se iria chamar “Alimentação Saudável”.

Com a participação dos alunos foi elaborado um rascunho de planificação.

🚩 Planificação do trabalho de grupo “*Como é que vamos fazer?*”

Com o objectivo de desenvolver nos alunos a sua auto-estima, dado que esta se pode tornar um excelente factor de motivação, para cuidar da sua saúde individual, reflectir sobre os seus próprios hábitos alimentares e os da sua família, e de conhecer melhor o grupo de trabalho, foram utilizadas algumas técnicas e fichas de trabalho adaptadas do programa “Apetece-me“ da Nestlé que foi fornecido às escolas em 2000.

Foram utilizadas as fichas “Jogo do X”, “O meu corpo é fixe”, “Sinto-me bem na minha pele”, “O que me faz sentir bem” (em anexo 4 - Materiais).

Em seguida, foram utilizadas duas fichas de trabalho “As tradições familiares” e “O meu diário alimentar” (em anexo 4 - Materiais).

Estas fichas pretendiam que cada aluno tomasse consciência dos seus hábitos alimentares e identificasse o que pretendia modificar. Essa identificação dos erros alimentares individuais e, sobretudo, das alterações a levar a efeito, parecia-nos difícil, se a discussão não passasse para o grupo de trabalho.

Os grupos não tinham uma composição homogénea. No mesmo grupo, havia alunos que praticavam uma alimentação, à primeira vista, sem grandes erros alimentares, muito receptivos a corrigir os erros que eventualmente cometessem; havia, no entanto, outros alunos que se mostravam pouco receptivos à mudança, adeptos convictos de certas formas de consumo, colocando em primeiro lugar a questão do gosto. Quando questionados acerca das suas escolhas e preferências alimentares, respondiam frequentemente: “Como este alimento porque me sabe bem, não importa se faz mal, toda a gente come...”. Julgamos, por isso, muito importante fomentar a discussão nos grupos e levar os alunos a reflectir e a ajudar os outros a encontrar resposta para essas questões, confrontando-os com outras formas de pensar.

Foi sugerido que cada grupo elaborasse um cartaz com a composição de todas as refeições consumidas pelos elementos do grupo durante um dia da semana (a véspera). No entanto, depois de alguma discussão sobre a forma como, estética e visualmente, isso iria condicionar a elaboração dos cartazes, optou-se por uma outra forma de

apresentação dos mesmos. Deste modo, ficou definido que iria ser feita na turma a recolha dos dados da composição de cada uma das refeições consumidas pelos alunos. Desta forma, o grupo responsável pelo pequeno almoço iria recolher os dados sobre a composição dos pequenos - almoços de todos os alunos da turma, tratar os dados graficamente e mostrar à turma os resultados através da imagem, em cartaz. O mesmo se iria passar com as restantes refeições.

Apoiados pela outra docente (leccionava EVT e Área de Projecto), os alunos fizeram um trabalho muito diferente do que à partida se poderia esperar. Os cartazes estavam visualmente apelativos, continham alimentos representados em três dimensões, embalagens coladas, que os alunos prontamente trouxeram de casa, e que revelavam na realidade os seus hábitos de consumo.

Estes cartazes foram expostos e foi discutida em grande grupo a questão dos erros alimentares que se mostravam particularmente significativos na turma e das alterações que cada um necessitava empreender se estivesse disposto a tornar mais saudável a sua forma de comer.

Desta discussão, surgiu a necessidade de saber mais acerca dos alimentos, quer sobre a sua composição, quer sobre a orientação nas escolhas de alimentos (como ler um rótulo, o que comprar, que produto escolher). Era necessário partir para um outro trabalho de campo. Este iria incluir pesquisa (livros, revistas, Internet), decisão acerca do produto a apresentar pelo grupo, preparação do produto e apresentação do produto final à turma.

No sentido de motivar os alunos para o tema e incentivar a criação de trabalhos de qualidade, foram projectados diapositivos com imagens de alimentos, que iam sendo analisados e discutidos com os alunos.

Foi visualizado o filme “O mistério do pesadelo que faz engordar”. Antes da visualização, foi distribuído um guião (anexo 4 – materiais). Os alunos respondiam a duas questões antes de verem o filme. A primeira questão era: “Quantas refeições deve fazer por dia um jovem da tua idade?”. A segunda questão: “Como deve ser constituído o teu pequeno - almoço?”. Após a visualização do filme, os alunos respondem às mesmas questões: “E agora que já sabes como deves comer, responde novamente às

questões....” Os alunos compararam as respostas que tinham dado antes e após terem visualizado o filme e foram discutidas as mensagens que o filme transmitia.

Em seguida, foram indicados endereços de Internet e disponibilizados livros e revistas onde os alunos poderiam pesquisar os assuntos. Foram também fornecidas indicações aos alunos, acerca do modo como deveriam proceder para registar as fontes de consulta que fossem utilizando.

Identificado o problema parcelar, cada grupo passou a elaborar um plano de acção. Neste, foram definidos os objectivos do trabalho, os recursos a utilizar, as actividades e os processos de trabalho; foram distribuídas as tarefas pelos vários elementos, estabelecido o tempo necessário para a execução do trabalho. Em todas as aulas, e à medida que o trabalho ia avançando, o grupo deveria redigir um relatório acerca daquilo que já estava feito e do que ainda faltava fazer.

Os alunos foram informados que neste trabalho de grupo deveriam debater ideias, reunir informação, recolher e analisar dados, tirar conclusões, criar produtos e relatar as suas descobertas e ideias a outros

“Realização do trabalho”

☆ Desenvolvimento do trabalho e preparação do produto

Cada grupo decidiu pela apresentação do trabalho em formato próprio. Depois de terem analisado o material recolhido na pesquisa, os grupos foram discutindo entre si e com os professores, de que forma iria ser apresentado o produto final.

Um grupo, decidiu elaborar um jogo sobre o leite e produtos lácteos, com o objectivo de o jogar na turma, para testar de uma forma lúdica os conhecimentos dos alunos sobre o assunto. Outro grupo, resolveu elaborar no computador um calendário, com mensagens sobre as gorduras alimentares. Um grupo, optou por elaborar um texto para publicar no jornal da escola. Outro grupo, elaborou uma Nova Roda dos Alimentos. Finalmente, o outro grupo elaborou um desdobrável com recomendações para o aumento do consumo de fruta e produtos hortícolas.

☆ Apresentação e divulgação dos trabalhos

Na divulgação dos resultados, os alunos deram a conhecer o resultado do seu trabalho à turma, quer através da distribuição de fotocópia dos trabalhos, quer através da concretização do jogo, dando significado à produção realizada.

Entretanto, era necessário preparar a Feira da Primavera, a 14 de Maio, uma actividade que reunia todas as turmas da escola numa feira de produtos, ao longo duma manhã de sábado, e em que toda a comunidade educativa era convidada a participar. A ideia era vender produtos que os alunos traziam de casa. Após algum debate sobre o que deveria a turma preparar para vender, ficou decidido que se iriam preparar alimentos saudáveis, como incentivo à mudança de hábitos alimentares. Iriam preparar-se sandes, batidos de fruta, sumos de fruta, fruta variada. Para além disso, os alunos iriam elaborar marcadores para livros, com mensagens de educação alimentar e um cartaz identificativo da turma, que teve como lema “Somos o que comemos”, por sugestão de um dos grupos de trabalho.

O trabalho realizado passou pela confecção de sandes, batidos e sumos de fruta, pela manipulação e venda destes alimentos, pela marcação de preços. Tudo isto, envolveu e motivou os alunos, consciencializou-os para questões como preparação de alimentos, higiene na manipulação de alimentos, elaboração de tabela de preços, sentido de responsabilidade, cooperação e distribuição de tarefas. Para além de terem ganho o primeiro prémio atribuído ao cartaz que elaboraram, tiveram um prémio pela originalidade e pelo carácter pedagógico da sua “barraquinha de produtos”.

Terminadas estas fases do trabalho, e, estando os alunos consciencializados para a questão da necessidade de saber escolher alimentos, face à variedade de produtos ao nosso dispor no mercado, passou-se a uma terceira fase do trabalho que tinha como objectivo fornecer aos alunos critérios de actuação responsável e crítica como consumidores de alimentos, nomeadamente através da leitura de rótulos e sua análise, da análise da composição de ementas e da representação de papéis (“*role-playing*”) em que se posicionassem a favor ou contra certas formas de alimentação.

Esta fase, foi a nosso ver, uma das fases mais interessantes do trabalho. Por um lado, o grupo turma já se conhecia bem, interagia de uma forma correcta; estava mais amadurecido na forma de trabalhar, colocava questões, tornando-se mais fácil a dinamização do trabalho. Por outro lado, os alunos estavam mais envolvidos no tema, apressavam-se a dar sugestões, debatiam com gosto e com entusiasmo.

Nesta fase, procedeu-se à análise de rótulos de embalagens, com rótulos de produtos trazidos de casa pelos alunos. Várias questões foram colocadas pelos alunos, nomeadamente, os aditivos utilizados, a questão da publicidade enganosa, a relação qualidade / preço, a embalagem como aliciante de venda.

Seguiu-se uma análise comparativa de ementas servidas em diferentes locais de consumo de alimentos: cafetaria, restaurante tradicional, pizzaria, cantina e bufete da escola (análise da cantina e bufete referida nos anexos 5, 6, 7 e 8). A análise da composição nutricional de cada tipo de prato servido, nomeadamente no que concerne ao excesso de calorias e de gordura e à escassez de vitaminas e minerais em certas ementas, comparativamente com outras, levou ao culminar deste trabalho: um “*role-playing*” em que um grupo de alunos se posicionava a favor do “*fast-food*” e outro a favor da comida tradicional, servida na cantina. Desta sessão, que se repetiu, envolvendo todos os grupos, surgiu a necessidade de levar mais longe a discussão.

Foi, então, preparado o convite para pais, alunos e professores e realizada uma sessão convívio, em que os alunos, com a colaboração das docentes de Área de Projecto, apresentaram o seu trabalho na forma de debate. Consideramos que esta foi uma forma agradável e aliciante de terminar o tratamento do tema

4.ª Fase – Fase de avaliação

 “O que é que fizemos?”

No processo de avaliação, cada grupo foi indicando os métodos de trabalho que utilizou, as dificuldades e o modo como foram ultrapassadas; como aproveitou os recursos disponíveis e o modo como cada aluno participou no trabalho, procedendo-se a uma auto e a uma hetero - avaliação dos membros do grupo. A avaliação dos alunos foi feita através da observação das atitudes, do seu grau de participação e de interacção com os outros colegas.

A turma considerou que o trabalho realizado foi muito positivo.

Da avaliação final salientamos os aspectos positivos e negativos apontados pelos alunos:

Aspectos positivos salientados pela turma na avaliação final (do que gostei mais):

- A realização da “Feira”, a sessão convívio, o “role-playing”, aprender a ler rótulos, trabalhar no computador, análise de ementas.

Aspectos negativos salientados pela turma na avaliação final (do que gostei menos):

- Certos elementos do grupo não colaboraram muito no trabalho de pesquisa, dificuldade na pesquisa em livros e revistas.

O trabalho dos professores

A cada passo, ia sendo feita a análise do modo como a “ideia geral” e a compreensão do problema estavam a evoluir.

Como já foi referido, sendo uma turma participativa, que emitia opiniões, que se organizava autonomamente, com elementos bastante criativos, dinâmicos, capazes de orientar o trabalho do grupo, tinha também alguns elementos que tinham de ser incentivados a participar, quer pela sua timidez, quer por revelarem dificuldade de organização e de método de trabalho.

Dada a diversidade dos alunos, consideramos que a motivação e o interesse não eram semelhantes em todos os grupos de trabalho. Havia grupos muito envolvidos, em que a distribuição de tarefas foi fácil, em que a apresentação dos trabalhos decorreu de forma eficaz. Para outros grupos, foi necessário rever estratégias, estimular os alunos, envolver e incentivar a participação de alguns elementos, apontar e realçar os aspectos positivos do trabalho. Em alguns casos, como nos debates, era necessário insistir com alunos mais tímidos para que dessem o seu contributo sendo valorizada a sua participação e, em contrapartida, era necessário refrear a participação de certos alunos, sempre dispostos a colaborar nas actividades propostas.

ANEXO 4

MATERIAIS

EDUCAÇÃO ALIMENTAR

















Conhecer melhor os alimentos

LEITURA DE RÓTULOS

NOME DO ALIMENTO	INGREDIENTE COM MAIOR % (o 1º)	% e posição em relação ao ingrediente principal	Diferentes tipos de aditivos alimentares	Número de aditivos
Iogurte batido com pedaços de pêsego	Pêsego	6% -3º lugar	Edulcorantes Conservantes Corantes	3

GUIÃO DO FILME:

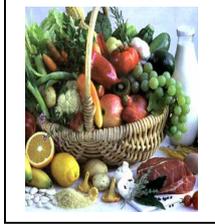
EM GRUPO:

- Descreve os 3 jovens (idade, ano de escolaridade, como se “vêm”, como encaram a sua alimentação).
- Explica a importância da primeira refeição do dia. Como deve ser a sua composição?
- Como descreverias o pequeno - almoço do Mário? E o da Maria João?
- O que pensas sobre o facto da Filipa não tomar pequeno – almoço?
- Como se comporta cada um dos três jovens na aula de Educação Física? Pensas que o seu comportamento está relacionado com aquilo que comeram ao pequeno-almoço?
- Como deve ser constituída a Merenda da Manhã? E o lanche?
- Explica o significado da frase “ Devemos fazer uma refeição equilibrada.”
- Descreve o almoço de cada um dos jovens, quanto à sua composição e ao equilíbrio da sua refeição.
- Para que servem as fibras? Em que alimentos existem?
- Quais as consequências de praticar uma alimentação semelhante à da Filipa?
- O filme relaciona a alimentação com saúde e com algumas doenças. És capaz de apontar essas relações?

SAÚDE	DOENÇAS

INDIVIDUAL

- E tu? Como consideras a tua alimentação? Com qual dos três amigos te identificas? Explica porquê?



COMA MAIS FRUTA FRESCA E VEGETAIS



**SIGA OS
CONSELHOS
DA RODA
DOS
ALIMENTOS**



**O AZEITE
UMA
GORDURA
SAUDÁVEL**



Convite

Sessão Convívio sobre Alimentação Saudável



Convidam-se os Pais e Encarregados de Educação para uma sessão convívio que terá lugar no próximo dia 20 de Junho pelas 21 horas no auditório da Escola.

A escola é hoje um local onde pais, professores e alunos se encontram para trocar ideias acerca deste tema tão actual.

Contamos com a sua presença! Compareça!

O meu corpo é “fixe”



Já reparaste que cada um tem um corpo “fixe”? Existem corpos com uma grande variedade de cores, tamanhos, estaturas...

Há pessoas altas, baixas, magras, redondas...

No entanto, todos temos algo em comum: a possibilidade de escolher como é que vamos cuidar, à nossa maneira, do nosso corpo (que é único!).

Aqui tens algumas perguntas para pensares mais no assunto.

De que gostas mais no teu corpo?

Como cuidas do teu corpo? Apresenta alguns exemplos do que fazes para cuidar do teu corpo:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Sinto-me bem na minha pele



Utiliza esta ficha para te lembrares das coisas de que gostas mais em ti.

Duas coisas de que gosto em mim:

Duas coisas que faço bem:

Os dois aspectos de que gosto mais no meu corpo:

O meu diário alimentar



O que comeste ontem? Lembras-te?

Observa o exemplo e preenche a ficha em branco.

Atenção: tudo conta, mesmo metade de uma maçã ou três batatas fritas.

O que comi ontem	Cereais, batatas, pão	Frutas	Vegetais	Carne, peixe, ovos	Leite, lacticínios	Gorduras	Doces e açúcar
Pequeno-almoço:							
Pão com manteiga	x					x	
Sumo de laranja natural		x					
Leite com chocolate					x		x
Entre o pequeno-almoço e o almoço:							
Pão-de-leite recheado com chocolate	x					x	x
Água							
Almoço:							
Sopa	x		x				
Esparguete à bolonhesa	x		x	x		x	
Leite-creme				x	x		x

Exemplo: o pão-de-leite recheado com chocolate é feito com farinha de trigo (cereal), e o chocolate tem gorduras e açúcar (podes ver isso no rótulo).

O que comi ontem	Cereais, batatas, pão	Frutas	Vegetais	Carne, peixe, ovos	Leite, lacticínios	Gorduras	Doces e açúcar
Pequeno-almoço:							
Entre o pequeno-almoço e o almoço:							
Almoço:							
Entre o almoço e o jantar:							
Jantar:							
Antes de deitar:							

As tradições alimentares da minha família



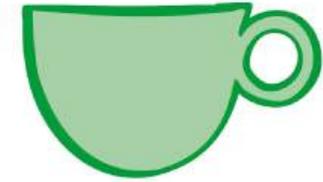
Cada pessoa cresce com hábitos alimentares diferentes.

As perguntas que se seguem poderão ajudar-te a descobrir quais os hábitos alimentares da tua família.

Para teres mais espaço, responde numa folha à parte.

- 1** Os membros da tua família comem juntos? Quantas vezes por semana? Quando?
- 2** Quem decide o que se vai comer? Quem faz as compras? Quem cozinha? Quem levanta a mesa e lava a loiça?
- 3** Quais são os pratos preferidos da tua família? Indica os seus nomes e descreve-os de maneira sucinta.
- 4** Qual é a tua comida preferida? Quem a faz? Quantas vezes por semana?
- 5** Na tua família comem-se coisas especiais nos dias de festa?
- 6** Comem às vezes comidas típicas de outros países? Quais são? Podes descrevê-las?
- 7** Qual é a tua melhor recordação associada à comida (uma festa de anos, um Natal)?
- 8** Há alguma coisa nos hábitos da tua família que gostarias de mudar? O quê?
- 9** Qual é o hábito que gostarias de introduzir na tua família? (Por exemplo: experimentar ir a um restaurante chinês, fazer um piquenique todos os domingos, etc.).

O pequeno-almoço



Gostas de tomar o pequeno-almoço?

Sim () Não ()

Porquê?

Achas que o pequeno-almoço é uma refeição importante?

Sim () Não ()

Tomaste o pequeno-almoço hoje?

Sim () Não ()

● Se respondeste “sim”

- O que comeste? _____

- O que bebeste? _____

● Se respondeste “não”

O que aconteceu? Assinala a(s) razão(ões)

- Não tinha fome ()

- Estava cansado ()

- Não tive tempo ()

- Outras razões (quais?) _____

As 24 horas de um dia



Utilizando o círculo, analisa o que fizeste durante as últimas 24 horas.

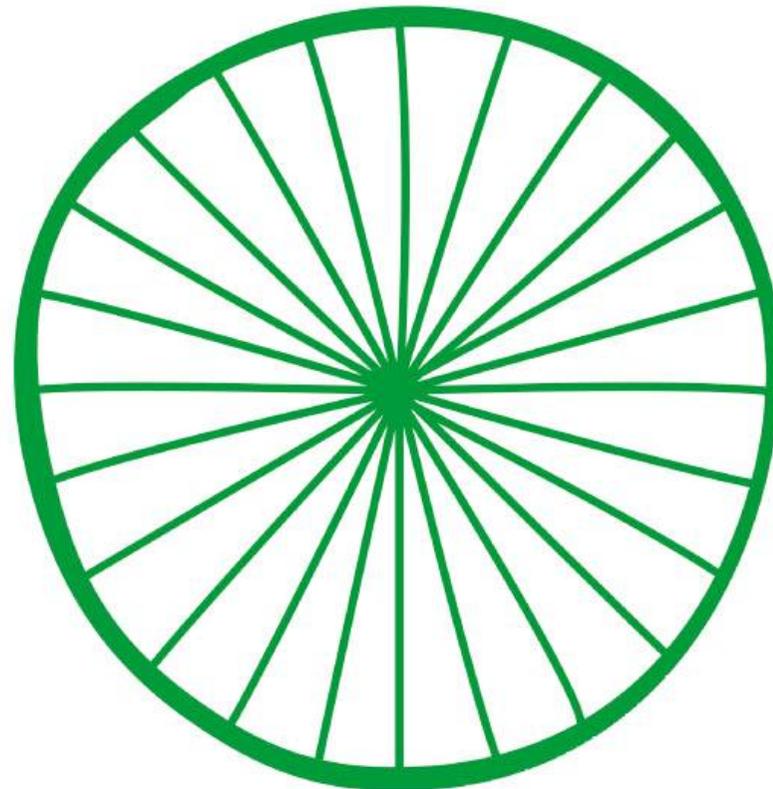
Pinta cada fracção do círculo com a cor correspondente ao tipo de actividade que estavas a fazer naquela altura.

Se a actividade era muito intensa (dançar, correr, jogar à bola...), usa a cor verde.

Se a actividade era moderada (andar, arrumar a casa...), usa a cor amarela.

Se a actividade era sedentária (ver televisão, ficar sentado...), usa o vermelho.

Se estavas a dormir, pinta de azul.



Estás em boa forma?



Qual é a tua actividade preferida?

Fazes desporto? Qual? Quantas vezes por semana?

Achas que tens uma vida activa? Porquê? Faz uma cruz no quadrado quando a tua resposta é sim.

- Ando a pé para ir à escola e regressar.
- Ando regularmente a pé.
- Pratico desporto.
- Ando regularmente de bicicleta.
- Jogo muito à bola.
- Faço desporto na escola.
- Ajudo os meus pais (a aspirar a casa, a ir às compras, a arrumar...).
- Passo muito tempo a brincar ao ar livre.
- Outras actividades. Quais? _____

Evita as gorduras em excesso

2005



O azeite
uma gordura saudável!



Janeiro

f	s	q	q	f	d
			1	2	
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	

Abril

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28	29	30	31		

Julho

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28	29	30	31		

Outubro

f	s	q	q	f	d
			1	2	
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	

Fevereiro

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28					

Mai

f	s	q	q	f	d
				1	
2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31

Agosto

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28	29	30	31		

Novembro

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28	29	30			

Março

f	s	q	q	f	d
			1	2	3
4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27
28	29	30	31		

Junho

f	s	q	q	f	d
				1	2
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30		

Setembro

f	s	q	q	f	d
				1	2
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30		

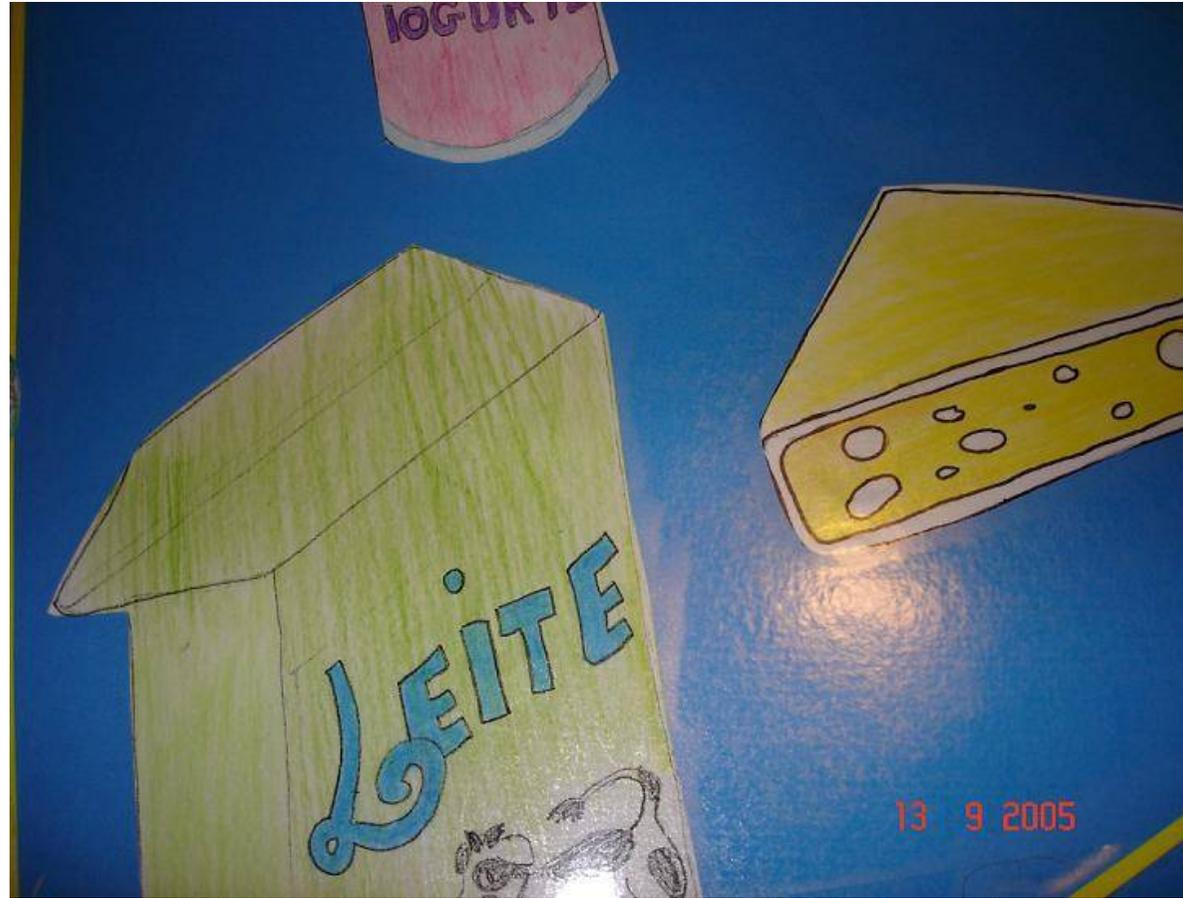
Dezembro

f	s	q	q	f	d
				1	2
3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	

13 9 2005









ANEXO 5

ANÁLISE DA CANTINA / BAR

MATERIAL	OBJECTIVOS	MÉTODOS UTILIZADOS	RESULTADOS
<p>Ementas na Cantina</p>	<p>Avaliação qualitativa das ementas escolares</p>	<p>Para as refeições servidas na cantina, o método utilizado incluía a análise dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ Composição das refeições ☆ Tipo de sopa ☆ Prato principal • Alimentos fornecedores de proteínas • Confeção • Acompanhamento de hidratos de carbono/ leguminosas secas • Acompanhamento de legumes e / ou vegetais <ul style="list-style-type: none"> ☆ Sobremesa 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Composição das refeições: inclui sempre sopa, prato e sobremesa. Há 30 ementas disponíveis. ☆ Tipo de sopa: A sopa é servida com muitos legumes, triturados como um creme, sendo posteriormente incorporados mais legumes não triturados. ☆ Prato principal <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos fornecedores de proteínas: 14 ementas contendo carne (vaca, frango, porco), 13 ementas contendo peixe (pescada, bacalhau, lulas), 1 ementa contendo ovos, 2 ementas contendo fiambre e queijo (<i>pizza e cordon-bleu</i>). • Confeção: 8 ementas contendo fritos, 5 ementas contendo assados, 15 ementas de cozidos, caldeiradas, jardineiras, 2 ementas de estufados. Utilização frequente de caldos de carne comercializados, utilizados na confeção de certos pratos, nomeadamente, arroz, estufados e assados. • Acompanhamento de hidratos de carbono/leguminosas secas: arroz (13 ementas), esparguete (3 ementas), batata (11 ementas), massa de pão (1 ementa), feijão/grão (2 ementas). • Acompanhamento de legumes e / ou vegetais: diariamente salada de alface e tomate, ervilhas (3 ementas). <ul style="list-style-type: none"> ☆ Sobremesa – fruta servida 4 dias por semana; doce servido um dia por semana. ☆ Pão – está diariamente à disposição dos alunos, sendo o seu consumo livre.

MATERIAL	OBJECTIVOS	MÉTODOS UTILIZADOS	RESULTADOS
<p>Lista dos produtos servidos no bufete</p>	<p>Avaliação qualitativa dos produtos vendidos no bufete</p>	<p>Para os produtos servidos no bufete, o método utilizado incluía a análise dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ Tipo de sandes ☆ Tipo de bolos ☆ Fruta servida à peça ☆ Tipo de bebidas quentes ☆ Sumos, águas e refrigerantes <ul style="list-style-type: none"> ☆ Iogurtes ☆ Chocolates, produtos achocolatados e bolachas 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ Tipo de sandes: queijo, fiambre, mista, manteiga ☆ Tipo de bolos: croissant, queques, bolos de arroz, natas, jesuítas ☆ Fruta servida à peça: maçã, pêra, banana, laranja ☆ Tipo de bebidas quentes: chá, tisanas, leite, leite com chocolate ☆ Sumos, águas e refrigerantes: sumo de máquina, sumos comercializados (2 marcas com polpa de fruta) e refrigerantes (4 marcas, não incluindo coca-cola), água com e sem gás <ul style="list-style-type: none"> ☆ Iogurtes- sólido e líquido ☆ Chocolates, produtos achocolatados e bolachas – 20 produtos diferentes, havendo a preocupação no caso dos chocolates de conterem leite.

ANEXO 6

ENTREVISTA COM RESPONSÁVEL DO SECTOR ALIMENTAR

: Entrevista com a responsável pelo sector alimentar

☆ *Função*: técnica do SASE responsável pela cantina e pelo bufete escolar

☆ *Qualificação profissional*: ecónoma.

☆ *Formação na área pela qual é responsável*: frequentou há alguns anos uma acção orientada por um nutricionista destinada a técnicos de SASE.

☆ *Opinião sobre refeições servidas na cantina*:

Considera que as refeições são bem confeccionadas e os produtos utilizados na confecção de muito boa qualidade. Tem a preocupação de verificar o que é servido no prato e o que os alunos consomem. Na elaboração de ementas, alterna pratos de peixe e de carne. Considera que o peixe, incluindo o bacalhau, é muitas vezes motivo de rejeição e pouco do agrado da maioria dos alunos. Por essa razão, os pratos de carne são servidos com mais frequência. A sopa é servida com muitos legumes. A fruta é variada. Raramente é servido doce. Está presente na hora das refeições, diariamente entre as doze e as catorze horas

☆ *Opinião sobre produtos servidos no bufete*

No que diz respeito ao bufete, considera que um leque variado de produtos está à disposição dos alunos. Já considerou a possibilidade de vender apenas alimentos saudáveis, mas considera que os alunos devem ter na escola alguns produtos açucarados e achocolatados para não terem a tentação de os comprarem fora da escola. No entanto, é contra a instalação de máquinas de venda de produtos. Considera que o leite simples e a fruta não são produtos que se vendam com muita frequência. Pelo contrário, bolos e leite com chocolate são produtos que se vendem bem.

☆ *Abertura e disponibilidade para efectuar alterações*

No que se refere às ementas, mostrou-se receptiva a novas ementas, desde que sejam do agrado dos alunos. No que diz respeito ao bufete, considera que só no caso do Conselho Executivo querer fazer alterações estaria disposta a introduzir mudanças.

ANEXO 7

CRITÉRIOS USADOS PARA A ANÁLISE DAS EMENTAS

Crêterios usados para a análise das ementas:

Composi o das refei es: incluir sempre sopa, prato e sobremesa.

Ter, pelo menos, 21 ementas disponíveis.

☆ Tipo de sopa: incluir grande variedade de hortaliças e legumes. Não deve ser servida passada, a não ser esporadicamente.

☆ Prato principal

■ Alimentos fornecedores de proteínas: apresentar quantidades suficientes de fornecedores de proteínas animais (cerca de 100 a 120g por pessoa)

■ Confei o: comida com pouco sal e utiliza o de pouca gordura sobretudo de origem animal.

■ Acompanhamento de hidratos de carbono/leguminosas secas: incluir quantidades suficientes de cereais ou tubérculos, variando.

■ Acompanhamento de legumes e / ou vegetais: servir quantidades abundantes de legumes verdes que devem fazer sempre parte do prato, insistindo no seu consumo.

☆ Sobremesa:

Deve ser preferencialmente fruta, evitando alimentos ricos em a u ar de rápida absor o e produtos industrializados contendo aditivos.

☆ Pão – deve fazer parte da refei o, sobretudo nestas idades

ANEXO 8

CRITÉRIOS USADOS PARA A ANÁLISE DOS PRODUTOS SERVIDOS NO BUFETE

Crêterios usados para a análise dos produtos servidos no bufete:

- ☆ Tipo de sandes: incluir queijo, fiambre magro, carne assada, alface, tomate, ovo cozido
- ☆ Tipo de bolos – sem creme e pouco doces
- ☆ Fruta servida   peça – variada
- ☆ Tipo de bebidas quentes – incluir o leite, chá, tisanas
- ☆ Sumos,  guas e refrigerantes – sumos naturais, água sem gás e em substitui o dos refrigerantes batidos de leite.
 - ☆ Iogurtes – sólidos e líquidos
 - ☆ Chocolate, produtos achocolatados e bolachas – a evitar, servindo apenas bolachas e biscoitos pouco doces.

ANEXO 9

TABELAS 4.4. e 4.6.

Tabela 4.4. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “ Razões mais importantes na escolha do alimento.” (%)

Razão	Grupo experimental		Grupo de controlo	
	Pré -teste	Pós -teste	Pré -teste	Pós -teste
Sabe bem	23,1%	22,4%	16,8%	21,0%
Sabor	20,4%	18,4%	25,3%	26,7%
Faz bem	12,9%	14,9%	9,5%	4,9%
Aspecto	12,2%	10,2%	10,2%	12,3%
Produtos naturais	7,5%	6,7%	3,2%	2,1%
É barato	4,7%	5,5%	7,7%	4,5%
Costumo comprar	4,7%	4,3%	7,4%	7,7%
Cheiro	3,9%	3,9%	5,9%	7,0%
Fácil comer	3,9%	3,9%	3,5%	3,2%
Não havia mais nada	3,1%	3,1%	1,8%	3,2%
Mãe diz p/ comer	1,6%	3,1%	3,5%	2,8%
Oferece brindes	1,2%	2,8%	2,8%	1,7%
Embalagem	0,4%	0,4%	0,7%	0,4%
Amigos compram	0,4%	0,4%	0,7%	1,8%
Vi na TV	0,0%	0,0%	1,0%	0,7%
Outras razões	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 4.6. – Distribuição das respostas dos alunos pelas categorias consideradas relativamente à questão: “Razões que presidem à escolha de um alimento” (%)

Razão	Grupo experimental (n=17)		Grupo de controlo (n=19)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
No seu gosto	22,6	36,3	43,8	43,8
No seu valor nutricional	22,6	20,6	12,3	4,4
Nos benefícios que tem para a saúde	22,6	14,7	10,5	7,9
No prazer que te dá comê-lo	20,6	13,7	24,6	23,7
Na facilidade com que o encontra	6,8	12,8	3,5	5,3
Na facilidade com que se come	4,8	1,9	5,3	14,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

ANEXO 10

TABELAS 4.16. A 4.19.

Tabela 4.16. – “Com que frequência consumo este alimento?” - Alimentos saudáveis

		Diário		3 a 4 vezes / semana		1 a 2 vezes / semana		Nunca	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pão	G.E.	82,4%	82,4%	5,9%	5,9%	11,8%	11,8%	0,0%	0,0%
	G.C.	73,7%	78,9%	10,5%	10,5%	15,8%	10,5%	0,0%	0,0%
Flocos	G.E.	41,2%	58,8%	35,3%	17,6%	17,6%	11,8%	5,9%	11,8%
	G.C.	47,4%	15,8%	31,6%	31,6%	15,8%	36,8%	5,3%	15,8%
Arroz	G.E.	35,3%	17,6%	29,4%	52,9%	35,3%	23,5%	0,0%	5,9%
	G.C.	15,8%	0,0%	57,9%	42,1%	26,3%	52,6%	0,0%	5,3%
Massa	G.E.	5,9%	11,8%	41,2%	35,3%	52,9%	52,9%	0,0%	0,0%
	G.C.	10,5%	5,3%	15,8%	15,8%	73,7%	78,9%	0,0%	0,0%
Batata	G.E.	17,6%	23,5%	58,8%	41,2%	17,6%	35,3%	5,9%	0,0%
	G.C.	5,3%	5,3%	36,8%	52,6%	57,9%	42,1%	0,0%	0,0%
Feijão	G.E.	11,8%	11,8%	41,2%	23,5%	23,5%	29,4%	23,5%	35,3%
	G.C.	10,5%	0,0%	5,3%	15,8%	52,6%	42,1%	31,6%	42,1%
Grão	G.E.	5,9%	5,9%	5,9%	5,9%	41,2%	47,1%	47,1%	41,2%
	G.C.	5,3%	0,0%	5,3%	21,1%	42,1%	21,1%	47,4%	57,9%
Legumes na sopa	G.E.	52,9%	47,1%	17,6%	23,5%	5,9%	5,9%	23,5%	23,5%
	G.C.	52,6%	21,1%	26,3%	31,6%	10,5%	26,3%	10,5%	21,1%
Legumes cozidos	G.E.	5,9%	11,8%	47,1%	23,5%	23,5%	35,3%	23,5%	29,4%
	G.C.	10,5%	5,3%	5,3%	10,5%	52,6%	26,3%	31,6%	57,9%
Saladas	G.E.	52,9%	52,9%	35,3%	35,3%	5,9%	5,9%	5,9%	5,9%
	G.C.	31,6%	36,8%	26,3%	21,1%	26,3%	31,6%	15,8%	10,5%
Fruta	G.E.	76,5%	70,6%	17,6%	17,6%	5,9%	11,8%	0,0%	0,0%
	G.C.	47,4%	52,6%	26,3%	26,3%	26,3%	21,1%	0,0%	0,0%
Salada de fruta	G.E.	17,6%	5,9%	52,9%	35,3%	29,4%	52,9%	0,0%	5,9%
	G.C.	15,8%	21,1%	10,5%	21,1%	57,9%	47,4%	15,8%	10,5%
Fruta cozida	G.E.	11,8%	5,9%	5,9%	0,0%	29,4%	29,4%	52,9%	64,7%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	26,3%	15,8%	73,7%	78,9%
Azeite	G.E.	41,2%	29,4%	23,5%	29,4%	23,5%	29,4%	11,8%	11,8%
	G.C.	5,3%	5,3%	15,8%	21,1%	68,4%	42,1%	10,5%	31,6%
Óleo	G.E.	29,4%	29,4%	11,8%	11,8%	29,4%	47,1%	29,4%	11,8%
	G.C.	15,8%	26,3%	26,3%	36,8%	31,6%	15,8%	26,3%	21,1%
Manteiga	G.E.	58,8%	58,8%	17,6%	23,5%	17,6%	11,8%	5,9%	5,9%
	G.C.	63,2%	47,4%	10,5%	10,5%	21,1%	26,3%	5,3%	15,8%
Banha	G.E.	5,9%	0,0%	5,9%	0,0%	29,4%	17,6%	58,8%	82,4%
	G.C.	5,3%	0,0%	5,3%	5,3%	15,8%	5,3%	73,7%	89,5%
Carne	G.E.	58,8%	29,4%	29,4%	41,2%	5,9%	23,5%	5,9%	5,9%
	G.C.	47,4%	36,8%	31,6%	47,4%	21,1%	15,8%	0,0%	0,0%
Peixe	G.E.	47,1%	17,6%	23,5%	17,6%	23,5%	58,8%	5,9%	5,9%
	G.C.	15,8%	10,5%	10,5%	15,8%	73,7%	68,4%	0,0%	5,3%
Ovos	G.E.	11,8%	0,0%	23,5%	17,6%	58,8%	82,4%	5,9%	0,0%
	G.C.	15,8%	10,5%	21,1%	26,3%	63,2%	57,9%	0,0%	5,3%
Leite	G.E.	70,6%	70,6%	11,8%	11,8%	11,8%	17,6%	5,9%	0,0%
	G.C.	73,7%	57,9%	10,5%	15,8%	5,3%	5,3%	10,5%	21,1%
Iogurte	G.E.	64,7%	35,3%	29,4%	41,2%	5,9%	23,5%	0,0%	0,0%
	G.C.	42,1%	42,1%	36,8%	42,1%	21,1%	10,5%	0,0%	5,3%
Queijo	G.E.	58,8%	35,3%	23,5%	29,4%	5,9%	23,5%	11,8%	11,8%
	G.C.	31,6%	26,3%	10,5%	26,3%	47,4%	31,6%	10,5%	15,8%

Quadro 4.16. – “Com que frequência consumo este alimento?” Alimentos saudáveis (continuação)

		Diário		3 a 4 vezes / semana		1 a 2 vezes / semana		Nunca	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Água	G.E.	94,1%	64,7%	0,0%	17,6%	5,9%	17,6%	0,0%	0,0%
	G.C.	52,6%	78,9%	26,3%	15,8%	15,8%	0,0%	5,3%	5,3%
Sumos naturais	G.E.	35,3%	52,9%	47,1%	23,5%	5,9%	11,8%	11,8%	11,8%
	G.C.	26,3%	47,4%	10,5%	15,8%	52,6%	21,1%	10,5%	15,8%

**Quadro 4.17. – “Com que frequência consumo este alimento?”
Alimentos não saudáveis**

		Diário		3 a 4 vezes / semana		1 a 2 vezes / semana		Nunca	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Margarina	G.E.	5,9%	11,8%	11,8%	5,9%	35,3%	17,6%	47,1%	64,7%
	G.C.	10,5%	5,3%	15,8%	21,1%	0,0%	10,5%	73,7%	63,2%
Bolos	G.E.	23,5%	41,2%	23,5%	5,9%	41,2%	52,9%	11,8%	0,0%
	G.C.	10,5%	21,1%	10,5%	42,1%	73,7%	31,6%	5,3%	5,3%
Bolachas	G.E.	47,1%	41,2%	29,4%	23,5%	23,5%	35,3%	0,0%	0,0%
	G.C.	63,2%	52,6%	15,8%	21,1%	21,1%	21,1%	0,0%	5,3%
Rebuçados	G.E.	11,8%	17,6%	23,5%	11,8%	52,9%	58,8%	11,8%	11,8%
	G.C.	21,1%	31,6%	10,5%	21,1%	52,6%	31,6%	15,8%	15,8%
Pipocas	G.E.	5,9%	0,0%	17,6%	11,8%	58,8%	70,6%	17,6%	17,6%
	G.C.	10,5%	5,3%	5,3%	10,5%	63,2%	57,9%	21,1%	26,3%
Chocolate	G.E.	23,5%	5,9%	23,5%	29,4%	47,1%	64,7%	5,9%	0,0%
	G.C.	21,1%	36,8%	31,6%	15,8%	47,4%	31,6%	0,0%	15,8%
Gelados	G.E.	5,9%	17,6%	17,6%	11,8%	64,7%	70,6%	11,8%	0,0%
	G.C.	5,3%	15,8%	15,8%	21,1%	52,6%	57,9%	26,3%	5,3%
Compotas	G.E.	35,3%	5,9%	11,8%	0,0%	17,6%	52,9%	35,3%	41,2%
	G.C.	0,0%	0,0%	10,5%	15,8%	26,3%	21,1%	63,2%	63,2%
Marmelada	G.E.	29,4%	5,9%	17,6%	0,0%	23,5%	41,2%	29,4%	52,9%
	G.C.	21,1%	5,3%	15,8%	31,6%	31,6%	15,8%	31,6%	47,4%
Hamburguers	G.E.	17,6%	11,8%	0,0%	11,8%	64,7%	58,8%	17,6%	17,6%
	G.C.	0,0%	5,3%	15,8%	21,1%	68,4%	63,2%	15,8%	10,5%
Pizza	G.E.	5,9%	5,9%	5,9%	5,9%	70,6%	76,5%	17,6%	11,8%
	G.C.	0,0%	10,5%	15,8%	21,1%	78,9%	68,4%	5,3%	0,0%
Batatas fritas	G.E.	17,6%	17,6%	17,6%	17,6%	58,8%	64,7%	5,9%	0,0%
	G.C.	10,5%	26,3%	57,9%	21,1%	31,6%	52,6%	0,0%	0,0%
Refrigerante	G.E.	35,3%	29,4%	5,9%	17,6%	41,2%	47,1%	17,6%	5,9%
	G.C.	57,9%	52,6%	15,8%	26,3%	15,8%	15,8%	10,5%	5,3%
Vinho	G.E.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	94,1%	100,0%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Cerveja	G.E.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Champanhe	G.E.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	100,0%	94,1%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	10,5%	10,5%	89,5%	89,5%
Ice tea	G.E.	23,5%	23,5%	23,5%	17,6%	47,1%	47,1%	5,9%	11,8%
	G.C.	26,3%	21,1%	15,8%	21,1%	42,1%	36,8%	15,8%	21,1%
Cafê	G.E.	11,8%	0,0%	5,9%	0,0%	23,5%	11,8%	58,8%	88,2%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	10,5%	84,2%	89,5%
Chá	G.E.	17,6%	5,9%	23,5%	0,0%	29,4%	52,9%	29,4%	41,2%
	G.C.	26,3%	5,3%	15,8%	10,5%	36,8%	52,6%	21,1%	31,6%

Quadro 4.18. – “Porque razão consumo este alimento?” - Alimentos saudáveis

		Porque gosto		Não gosto consumo porque faz bem		Porque sou obrigado		Nunca consumo	
		<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>	<i>Pré-teste</i>	<i>Pós-teste</i>
Pão	G.E.	100,0%	94,1%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%
	G.C.	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Flocos	G.E.	94,1%	88,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	11,8%
	G.C.	89,5%	78,9%	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%	15,8%
Arroz	G.E.	100,0%	94,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	G.C.	68,4%	73,7%	26,3%	5,3%	5,3%	15,8%	0,0%	5,3%
Massa	G.E.	94,1%	100,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%
	G.C.	73,7%	84,2%	21,1%	10,5%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%
Batata	G.E.	70,6%	100,0%	11,8%	0,0%	11,8%	0,0%	5,9%	0,0%
	G.C.	63,2%	89,5%	31,6%	5,3%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%
Feijão	G.E.	47,1%	58,8%	29,4%	5,9%	0,0%	0,0%	23,5%	35,3%
	G.C.	26,3%	36,8%	31,6%	15,8%	10,5%	5,3%	31,6%	42,1%
Grão	G.E.	47,1%	58,8%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	47,1%	41,2%
	G.C.	31,6%	26,3%	10,5%	10,5%	10,5%	5,3%	47,4%	57,9%
Legumes na sopa	G.E.	70,6%	64,7%	0,0%	5,9%	5,9%	5,9%	23,5%	23,5%
	G.C.	52,6%	21,1%	26,3%	42,1%	10,5%	15,8%	10,5%	21,1%
Legumes cozidos	G.E.	29,4%	41,2%	23,5%	29,4%	23,5%	0,0%	23,5%	29,4%
	G.C.	26,3%	10,5%	15,8%	21,1%	26,3%	10,5%	31,6%	57,9%
Saladas	G.E.	94,1%	94,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	5,9%
	G.C.	68,4%	89,5%	15,8%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	10,5%
Fruta	G.E.	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	G.C.	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Salada de fruta	G.E.	100,0%	94,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%
	G.C.	84,2%	84,2%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	15,8%	10,5%
Fruta cozida	G.E.	41,2%	35,3%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	52,9%	64,7%
	G.C.	26,3%	21,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	73,7%	78,9%
Azeite	G.E.	70,6%	82,4%	11,8%	5,9%	5,9%	0,0%	11,8%	11,8%
	G.C.	68,4%	36,8%	10,5%	21,1%	10,5%	10,5%	10,5%	31,6%
Óleo	G.E.	47,1%	70,6%	11,8%	11,8%	11,8%	5,9%	29,4%	11,8%
	G.C.	52,6%	57,9%	10,5%	15,8%	10,5%	5,3%	26,3%	21,1%
Manteiga	G.E.	94,1%	88,2%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	5,9%	5,9%
	G.C.	78,9%	84,2%	10,5%	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%	15,8%
Banha	G.E.	17,6%	11,8%	17,6%	5,9%	5,9%	0,0%	58,8%	82,4%
	G.C.	5,3%	0,0%	5,3%	5,3%	15,8%	5,3%	73,7%	89,5%
Carne	G.E.	88,2%	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	5,9%
	G.C.	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Peixe	G.E.	70,6%	88,2%	17,6%	5,9%	5,9%	0,0%	5,9%	5,9%
	G.C.	36,8%	36,8%	31,6%	31,6%	31,6%	26,3%	0,0%	5,3%
Ovos	G.E.	94,1%	88,2%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%
	G.C.	89,5%	89,5%	10,5%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%
Leite	G.E.	70,6%	82,4%	17,6%	17,6%	5,9%	0,0%	5,9%	0,0%
	G.C.	89,5%	73,7%	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	10,5%	21,1%
Iogurte	G.E.	100,0%	94,1%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	G.C.	100,0%	94,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%
Queijo	G.E.	88,2%	76,5%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	11,8%	11,8%
	G.C.	84,2%	84,2%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	10,5%	15,8%

Quadro 4.18 – “Porque razão consumo este alimento?” (continuação)

Alimentos saudáveis

		Porque gosto		Não gosto consumo porque faz bem		Porque sou obrigado		Nunca consumo	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Água	G.E.	94,1%	94,1%	5,9%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	G.C.	78,9%	84,2%	15,8%	10,5%	0,0%	0,0%	5,3%	5,3%
Sumos naturais	G.E.	88,2%	88,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	11,8%
	G.C.	84,2%	84,2%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	10,5%	15,8%

Quadro 4.19 – “Porque razão consumo este alimento?” - Alimentos não saudáveis

		Porque gosto		Não gosto mas consumo porque faz bem		Porque sou obrigado		Nunca consumo	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Margarina	G.E.	35,3%	23,5%	0,0%	11,8%	17,6%	0,0%	47,1%	64,7%
	G.C.	10,5%	26,3%	5,3%	5,3%	10,5%	5,3%	73,7%	63,2%
Bolos	G.E.	82,4%	94,1%	5,9%	5,9%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%
	G.C.	89,5%	94,7%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%	5,3%	5,3%
Bolachas	G.E.	100,0%	94,1%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	G.C.	100,0%	94,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%
Rebuçados	G.E.	88,2%	82,4%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	11,8%	11,8%
	G.C.	84,2%	84,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	15,8%
Pipocas	G.E.	82,4%	82,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,6%	17,6%
	G.C.	78,9%	73,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	21,1%	26,3%
Chocolate	G.E.	88,2%	94,1%	0,0%	5,9%	5,9%	0,0%	5,9%	0,0%
	G.C.	100,0%	84,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%
Gelados	G.E.	88,2%	94,1%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%
	G.C.	73,7%	94,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	26,3%	5,3%
Compotas	G.E.	64,7%	52,9%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	35,3%	41,2%
	G.C.	36,8%	36,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	63,2%	63,2%
Marmelada	G.E.	70,6%	47,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	29,4%	52,9%
	G.C.	68,4%	47,4%	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	31,6%	47,4%
Hamburguers	G.E.	82,4%	82,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,6%	17,6%
	G.C.	84,2%	89,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	10,5%
Pizza	G.E.	82,4%	88,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	17,6%	11,8%
	G.C.	94,7%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,3%	0,0%
Batatas fritas	G.E.	94,1%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%
	G.C.	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Refrigerante	G.E.	82,4%	88,2%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	17,6%	5,9%
	G.C.	89,5%	89,5%	0,0%	5,3%	0,0%	0,0%	10,5%	5,3%
Vinho	G.E.	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	94,1%	100,0%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Cerveja	G.E.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	G.C.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Champanhe	G.E.	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	94,1%
	G.C.	10,5%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	89,5%	89,5%
Ice tea	G.E.	94,1%	88,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	11,8%
	G.C.	84,2%	78,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	21,1%
Café	G.E.	35,3%	11,8%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	58,8%	88,2%
	G.C.	15,8%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	84,2%	89,5%
Chá	G.E.	64,7%	58,8%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	29,4%	41,2%
	G.C.	73,7%	63,2%	5,3%	5,3%	0,0%	0,0%	21,1%	31,6%