

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA PROFESSORES

SOCIAL REPRESENTATIONS ON FOOD AND NUTRITIONAL EDUCATION FOR TEACHERS

Paula do Valle¹
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon²
Alexandra Magna Rodrigues³

RESUMO

Este artigo teve como objetivo identificar as representações sociais do professor de educação infantil sobre sua atuação na Alimentação Escolar na rede pública em um município do Vale do Paraíba Paulista. Trata-se de uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Foi aplicado questionário sociodemográfico e realizada entrevista semiestruturada. A análise de dados foi realizada por meio de análise conteúdo, com o auxílio do programa IRaMuTeQ e discutida à luz da Teoria das Representações Sociais. Participaram do estudo 25 docentes, os quais demonstraram não possuir conhecimento sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar, não mencionando participação na elaboração das atividades de Educação Alimentar e Nutricional e observou-se que a educação oferecida sobre alimentação saudável nas escolas era incipiente e utilizava conceitos ultrapassados sobre o assunto. Embora a alimentação oferecida fosse considerada de qualidade e tivesse acompanhamento de nutricionista, a escola não era compreendida como espaço de educação em saúde e nutrição, mostrando a necessidade de formação continuada para esses profissionais abrangendo o Programa Nacional de Alimentação Escolar, a fim de que a Educação Alimentar e Nutricional seja abordada como tema transversal.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Alimentação Escolar. Professores.

¹Mestranda em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté. São Paulo. Brasil. E-mail: dovalle@yahoo.com.br

²Doutora em Psicologia na Université de Toulouse II (Le Mirail), Professora de pós-graduação no Mestrado em Desenvolvimento Humano (UNITAU) e no mestrado e doutorado em Educação (UNESA-RJ). Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG). Minas Gerais. Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: chamon.unesa@gmail.com

³Doutora em Ciências. Universidade de Taubaté. São Paulo. Brasil. E-mail: alexandramagnarodrigues@gmail.com

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the social representations of the teacher that works with children in the public education about their role in school food in a city of Vale do Paraíba Paulista, Brazil. It is an exploratory and descriptive study with a qualitative approach. A sociodemographic questionnaire was applied and a semi-structured interview was conducted. The data analysis was performed through content analysis, with the aid of the IRaMuTeQ program and discussed in the light of the Theory of Social Representations. Twenty-five teachers participated in the study. Teachers demonstrate that they do not have knowledge about National School Food Program, since they did not mention their participation in the Food and Nutrition Education activities and it was observed that the education offered about healthy eating in schools was incipient and used outdated concepts. Although the food offered was considered to be of quality and was accompanied by a nutritionist, the school was not understood as a space for education in health and nutrition, showing the need for continued training for these professionals, including the National School Food Program, so that the Food and Nutrition Education is addressed as a cross-cutting theme.

Keywords: Human Development. School Food. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

A Alimentação Escolar no Brasil faz parte de uma política pública do Ministério da Educação. A primeira iniciativa nesse sentido ocorreu na década de 1950 como parte de uma política educacional que visava atrair os alunos, a fim de aumentar a frequência e o progresso escolar, à medida em que a fome e a desnutrição eram consideradas impedimento para os alunos irem à escola e participarem das aulas. Os alimentos que compunham a merenda naquela época eram, em sua maioria, pré-preparados, fornecidos por poucas empresas do setor alimentício existentes, que pressionavam os responsáveis para a aquisição de seus produtos. Essa prática resultou na oferta de alimentos sem relação com o contexto sociocultural dos escolares atendidos pelo programa (NOGUEIRA *et al.*, 2016).

Dessa primeira iniciativa, de caráter amplo, que buscava organizar um plano para abordar as questões de alimentação e nutrição no Brasil, originou-se o atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que nasceu sob a denominação de Campanha da Merenda Escolar com o Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, tendo adotado o nome atual apenas em 1979 (BRASIL, 2019).

Após seis décadas de existência, a Alimentação Escolar contemporânea passou a ser entendida como “[...] todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo [...]” (BRASIL, 2009), com o objetivo de “[...] atender às necessidades nutricionais dos alunos e à formação de hábitos alimentares saudáveis, durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar [...]” (BRASIL, 2006).

Diferentes aspectos do PNAE têm sido discutidos na literatura, incluindo o histórico do programa, sua gestão e a evolução do marco regulatório, até questões de aceitabilidade da alimentação fornecida e aspectos socioculturais associados aos hábitos alimentares dos alunos (PAIVA; FREITAS; SANTOS, 2016).

Embora a percepção de especialistas na área, tais como nutricionistas que atuam nas escolas atendidas pelo PNAE, seja alinhada com as novas propostas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), como se vê em Teo *et al* (2017), essa percepção é diferente em outros grupos, como a família, os professores ou a sociedade em geral. Esses grupos tendem usualmente a ver a questão da Alimentação Escolar a partir de uma perspectiva assistencialista (SILVA; SANTOS; SOARES, 2018). A merenda escolar é vista como *comida para pobre* ou como *combate ao problema da fome* (PAIVA; FREITAS; SANTOS, 2016), chegando à visão extrema da merenda como *esmola* ou *ração* (BEZERRA, 2009).

Interessa-nos, neste texto, as relações da Alimentação Escolar com processos de ensino-aprendizagem, tal como as percebem os professores da educação infantil. As atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, assim como a promoção de ações educativas que perpassam transversalmente o currículo escolar, são ações previstas nas diretrizes do PNAE (BRASIL, 2006) que merecem destaque, uma vez que tem havido no Brasil, nas últimas décadas, aumento progressivo das Doenças e Agravos Não Transmissíveis (DANT).

Considerando a influência da percepção sobre as práticas (TEO *et al.*, 2017), entende-se que os professores desempenham um papel importante para a formação das opiniões, valores, crenças e atitudes que irão influenciar as práticas sociais dos escolares, incluindo aquelas ligadas à alimentação. A fim de problematizar a questão

da Alimentação Escolar, considerou-se, ainda, os números crescentes de enfermidades relacionadas a maus hábitos alimentares e que a melhor estratégia para lidar com o problema é a prevenção, a qual deve ter início ainda na infância. A escola exerce um papel importante na formação de concepções, opiniões e atitudes sobre alimentação, devido aos profissionais da educação estarem junto às crianças durante a realização das refeições no ambiente escolar, auxiliando-os e orientando-os nessa tarefa.

A instituição escolar é um ambiente em que muitas crianças passam a maior parte de seu tempo e, frequentemente, a permanência nesse local é superior ao tempo que passam em casa, em atividades com a família. Tendo em vista que os professores da educação infantil participam do acompanhamento das refeições e, conforme previsto nas diretrizes do PNAE, devem desenvolver ações de EAN com os escolares, interessou-nos compreender como os profissionais responsáveis por essa atividade concebem a Alimentação Escolar e a EAN.

Os hábitos alimentares são interiorizados pelas crianças desde muito cedo, por meio dos sentidos (CANESQUI; GARCIA, 2005), assim como durante as refeições em família, quando ocorre a transmissão de valores e aprende-se quais são as normas e os comportamentos socialmente aceitos e esperados em relação à alimentação dentro do grupo social ao qual a criança pertence. Além da família, a escola também exerce um papel importante no desenvolvimento dos hábitos alimentares e na construção de significados sobre a comida.

Se, no início da civilização, comer estava ligado à sobrevivência, com o passar do tempo a humanidade desenvolveu rituais para fazê-lo, sendo atribuídos valores e simbolismos a esse comer. Os hábitos alimentares de um grupo social não se baseiam apenas na necessidade fisiológica de se alimentar, mas expressam sua história, geografia, clima, forma de se organizar socialmente e suas crenças religiosas (FRANCO, 2001). Quando comemos, não estamos ingerindo apenas os nutrientes, mas também seu conteúdo sociocultural. Portanto, comer faz parte da cultura de todos os povos e compõe sua identidade. Ao ofertar alimentação aos estudantes, a escola passa a desempenhar um papel importante na formação desses sujeitos, na medida em que a partilha de alimentos é repleta de significados – sociais, culturais, econômicos e políticos. Este último é ilustrado na proposta de uma das quartas-capas

para livros didáticos feita pelo Ministério da Educação, na qual se lê “comer é um ato político” (BRASIL, 2017).

O presente estudo foi realizado com os docentes que atuam na Educação Infantil, uma vez que esses profissionais exercem influência nas práticas alimentares de maneira geral das crianças, e que a forma como representam sua atuação dentro da Alimentação Escolar está relacionada ao exercício de suas atividades. Assim, investigar a atuação do professor na EAN poderia contribuir para a compreensão e posterior abordagem sobre alimentação com o público infantil no âmbito escolar, especialmente porque a EAN foi incluída recentemente como tema transversal que deve ser trabalhado no currículo escolar (BRASIL, 2018).

A fim de compreender o papel do professor no contexto da Alimentação Escolar, este estudo lançou mão do conceito de Representação Social (RS) como fundamento das análises propostas. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici, na década de 1960, a partir do conceito de representações coletivas proposto por Durkheim (MOSCOVICI, 2011). Dentre as várias possibilidades de conceituação de representação social, tomaremos aquela proposta por Denise Jodelet, que indica a representação social é “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma orientação prática e colaborando na construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36, tradução nossa).

Nosso “conjunto social”, nesse caso, são os professores de educação infantil, dos quais pretendemos apreender esse conhecimento sobre Alimentação Escolar, buscando compreender como esse conhecimento pode influenciar nos processos de ensino-aprendizagem no quadro de um currículo que integra a questão da EAN. Portanto, o presente estudo teve como objetivo identificar as representações sociais do professor de educação infantil sobre sua atuação na Alimentação Escolar na rede pública em um município do Vale do Paraíba Paulista.

2 MÉTODOS

2.1 TIPO DE PESQUISA E POPULAÇÃO DO ESTUDO

Esta é uma pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa. Em relação à população de estudo, participaram da pesquisa os docentes que atuam na educação infantil da rede pública municipal de ensino em um município localizado no Vale do Paraíba Paulista, no Estado de São Paulo, incluindo sujeitos da zona urbana e rural. Os critérios de inclusão para participação no estudo foram: atuar nas escolas da zona rural ou nas escolas urbanas sorteadas, tendo como função professor. Dez escolas foram sorteadas aleatoriamente e 25 professores dessas escolas concordaram em participar da pesquisa.

2.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.768.032). Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os indivíduos que aceitaram participar do estudo preencheram um questionário para caracterização sociodemográfica contendo 11 questões fechadas, que serviu para caracterizar o grupo quanto à faixa etária, sexo, estado civil, grau de escolaridade, entre outros. Os professores participaram de uma entrevista semiestruturada que tinha por questão central norteadora “Qual é o seu papel na merenda/Alimentação Escolar dentro da escola em que trabalha?”, além de um roteiro de questões auxiliares sobre a EAN. Essas entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

As informações coletadas com o questionário sociodemográfico foram compiladas em planilhas no *software* Microsoft Excel®, tornando possível a caracterização da população estudada, quanto à faixa etária, sexo, grau de escolaridade, entre outros dados quantitativos.

As análises das entrevistas foram pautadas pela técnica de análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin (1977), com o auxílio do programa IRaMuTeQ. De acordo com a autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (BARDIN, 1977, p. 38). Essa técnica tem por objetivo “[...] fazer inferências de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38) por meio de indicadores, que podem ou não ser quantitativos.

Para tanto, foram seguidas as três etapas de organização da análise dos dados propostas pela autora: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. A pré-análise consistiu em organizar as ideias iniciais e elaborar um planejamento para as análises propriamente ditas. Segundo Bardin (1977), durante esta fase deve ser realizada uma leitura flutuante das informações coletadas (as entrevistas, em nosso caso), a fim de que o pesquisador se familiarize com os dados e obtenha as primeiras impressões sobre eles. Essa atividade começou a ser desenvolvida durante a tabulação dos dados e as transcrições das entrevistas, que auxiliaram posteriormente durante as análises em si, propiciando uma imersão nos resultados.

Após a conclusão da pré-análise, realizou-se, com o auxílio do IRaMuTeQ, a codificação do *corpus* de entrevistas, por meio de uma busca sistemática de elementos desse *corpus* que pudessem ser agrupados ou classificados a partir de uma proximidade de significação. A etapa final consistiu na interpretação desses agrupamentos como categorias de significação que serviram de guia para apreender como a representação social estava organizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 25 sujeitos, cuja média de idade foi de 40 anos, sendo a idade mínima 23 anos e a idade máxima 61 anos. Em relação ao sexo, 96% (24) dos sujeitos estudados pertenciam ao sexo feminino.

A pesquisa desenvolvida por Parrilla (2015) sobre os temas transversais incluiu 28 docentes da educação básica pública, dos quais 26 eram mulheres. A predominância de mulheres nas profissões entre os docentes da educação infantil

justifica-se pela feminização do magistério, fenômeno social que remonta à Revolução Francesa. De acordo com Freitas, (2000, *apud* RABELO; MARTINS, 2006) após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, as mulheres foram levadas a assumir o papel de educar os filhos, sendo o marco da inserção das mulheres na docência. Porém, a discriminação de gênero não foi atenuada; para desvalorizar as mulheres, a sociedade patriarcal justificou esta prática apelando para a “vocação” da mulher para o cuidado com crianças, desqualificando-as para o desempenho das atividades do magistério. O autor afirma que, no Brasil colonial, o papel social das mulheres dependia de sua submissão a uma figura masculina, fosse o pai, o marido ou outro, que as restringia ao âmbito doméstico e religioso. Em relação à formação, era esperado que adquirissem somente conhecimentos sobre operações matemáticas básicas e as primeiras letras, suficiente para que administrassem o lar e a criação dos filhos.

Segundo Silva e colaboradores (2010) com a Revolução Francesa, foi proclamada a igualdade de direitos e surgiu a necessidade de justificar a inferioridade das mulheres na sociedade. Essa justificativa foi fornecida pela ciência, que utilizou a anatomia para explicar as diferenças entre a essência de cada sexo. Se previamente a anatomia feminina era compreendida como uma versão imperfeita e invertida do corpo masculino, a partir do século XVIII os sexos passaram a ser compreendidos independentemente, de forma que a mulher passou a ser valorizada por seus órgãos reprodutivos, associados à reprodução e à formação da família, acentuando o papel da mulher como mãe e esposa. Ainda com base na anatomia, utilizou-se o argumento de que o encéfalo feminino era mais influenciado pelas emoções em comparação com os homens para inviabilizar o acesso das mulheres a ocupações políticas ou econômicas de prestígio.

Dessa forma, o papel social da mulher foi, durante a maior parte da história, o de cuidadora, papel que a encerrava ao espaço privado, doméstico. Nesse sentido, as mulheres encontraram espaço ao se inserirem na escrita, por meio de diários, correspondências e da imprensa, adquirindo certo domínio sobre esse espaço, o que também contribuiu para explicar sua atuação no âmbito acadêmico (SILVA *et al.*, 2010).

No presente estudo, foi perguntado aos sujeitos sobre seu grau de escolaridade e os resultados mostraram que o mais frequente foi Ensino Superior completo. Observou-se, ainda, que quase metade dos participantes possuía pós-graduação.

Considerando que este estudo foi realizado em escolas rurais e urbanas, embora o número de escolas visitadas fosse o mesmo (cinco escolas urbanas e cinco escolas rurais), o número de participantes em cada localidade não foi igual. Os professores atuando em escolas urbanas representaram 68% (17) dos participantes deste estudo e os professores atuando em escolas rurais representaram 32% (8). Foi observado que as escolas rurais, de forma geral, eram menores do que as escolas localizadas na área urbana do município, tendo, portanto, uma equipe menor.

A Tabela 1 mostra a distribuição etária dos entrevistados.

Tabela 1 – Distribuição dos professores da educação infantil da rede pública municipal de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista- SP, segundo faixa etária.

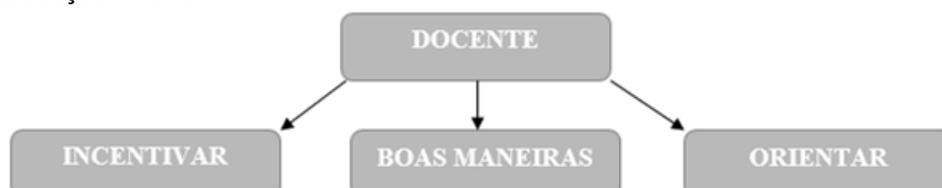
Faixa Etária	%
23 a 30 anos	16%
31 a 50 anos	48%
51 a 61 anos	28%
Não informou	8%
Total	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à prática profissional, investigou-se o tempo de profissão dos participantes, independentemente do local de trabalho. Foi observado que a maioria dos profissionais exerciam a profissão há, no mínimo, seis anos, sendo o tempo máximo encontrado de 15 anos.

As narrativas dos docentes sobre seu papel na Alimentação Escolar revelaram que a maioria deles representavam sua atuação como de incentivador e orientador, no sentido de acompanhar as refeições e orientar as crianças sobre alimentação saudável, assim como, ensiná-los sobre o comportamento considerado adequado à mesa (Figura 1).

Figura 1 - Mapa conceitual do papel do professor na alimentação escolar, segundo os docentes da Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tais narrativas são ilustradas a seguir.

Acredito que o papel do professor seja o estímulo mesmo das crianças, na hora da alimentação. Não vejo outro [...] outro papel (DOCENTE 01).

Eu acho que o principal papel do professor é o incentivo, incentivar a criança a comer. Eu acho que o nosso papel é incentivar essa parte da alimentação saudável (DOCENTE 03).

Eu acho que o papel do professor é um papel fundamental. Porque para a criança crescer saudável, ela precisa se alimentar bem. Eu acho que tem que estar incentivando sempre. Quando a criança não come, a gente avisa a mãe que a criança não está comendo, que precisa levar ao pediatra (DOCENTE 05).

O papel do professor [...] é estar incentivando as crianças a comerem. [...] Então a gente tem que realmente incentivar e ensinar também na educação, como se portar à mesa (DOCENTE 11).

Acho que o papel do professor é ajudar a servir, verificar se as crianças estão comendo direito, ensinar eles a comerem corretamente, de boquinha fechada, com a mãozinha certa (DOCENTE 15).

O papel do professor é ensinar mesmo a comer, conhecer o alimento que eles estão comendo, para explicar (DOCENTE 22).

As atividades educativas na Alimentação Escolar foram pouco mencionadas pelos entrevistados.

[o meu papel é] incentivar as crianças a comerem mesmo, a parte ecológica, sabe? A parte como é feita, todo o processo interior, do que é saudável, a pirâmide, aquela pirâmide de comida saudável. Trabalhar isso em sala de aula, sabe? Preparar toda essa parte técnica educativa na sala de aula, para que as crianças tivessem interesse, sabendo do que aqueles alimentos são possíveis para a saúde delas, elas terem mais vontade para comer (DOCENTE 04).

[meu papel é] trabalhar na sala primeiro sobre alimentação, falar. [...] Porque a gente fala bastante na sala sobre alimentação saudável (DOCENTE 18).

A participação do professor nas atividades de EAN está prevista pela Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009, p. 3), ao estabelecer que compete às três esferas de governo “promover a educação alimentar e nutricional, sanitária e ambiental nas escolas [...], com o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis aos alunos atendidos, mediante atuação conjunta dos profissionais de educação e do responsável técnico”. Portanto, seria esperado que essa atuação estivesse presente nas narrativas dos professores. No entanto, observou-se que a maioria dos professores não relacionavam seu papel

na Alimentação Escolar com as atividades educativas que realizavam com os alunos, mas sim com as orientações que ocorriam durante as refeições e com os aspectos biológicos relacionados a alimentação “correta”, garantindo que não ficassem com fome ou malnutridos.

A dinamicidade própria da TRS, apresentada por Moscovici (2011), é um importante elemento diferenciador das representações sociais em relação às representações coletivas propostas por Durkheim, que acreditava que as representações eram estáticas e imutáveis. Segundo a TRS, as representações implicam em contradições e possuem um caráter crítico, inovador e polêmico, o que torna possível que as modifiquem com o passar do tempo. Isso ocorre à medida em que as RS não existem em um mundo de constante acomodação ou de resistência, mas sim a partir da confluência das duas. Para sair do estado de acomodação, é preciso que os sujeitos percebam que existem alternativas, outras formas de representação, diferentes daquela que predomina. Ainda, para que as representações mudem, é preciso que ocorram trocas de experiências, diálogos e partilha de significados. É nesse contexto que se encontram as RS sobre o objeto social em questão.

A dimensão educativa da Alimentação Escolar proposta pelo PNAE é pouco trabalhada no cotidiano escolar, de acordo com os resultados encontrados no presente estudo. Uma das explicações para que a EAN não fosse vista como uma atividade de responsabilidade dos docentes, bem como de toda comunidade escolar, se deve ao fato de que o enfoque na EAN é relativamente novo na proposta do PNAE (2009) e que, talvez, a comunidade escolar não tivesse informação e compreensão clara sobre o seu papel no PNAE. Também é preciso considerar que a formação inicial dos professores, e até mesmo os cursos de pós-graduação em educação, muitas vezes não contemplam as diversas políticas públicas que estão presentes no âmbito escolar e que devem ser trabalhadas em associação às diretrizes pedagógicas de educação. Nesse sentido, a proposta do PNAE, que é inovadora e baseada em ações intersetoriais, deveria ter maior espaço nos cursos de formação inicial e de capacitação para docentes, a fim de contribuir para a sua efetivação como uma política pública e valorizar o ambiente escolar como espaço de educação alimentar e cidadã.

As atividades de EAN foram mencionadas por esses profissionais, mas apenas quando indagados especificamente sobre isso (questão auxiliar: “O tema da alimentação é abordado em sua escola?”).

O tema da alimentação é abordado com as crianças. É abordado assim... Tem uma semana especial. Nós estamos na semana da alimentação, então nós vimos a pirâmide alimentar, trabalhamos a alimentação. [...] Então eu faço atividades com alimentos nessa semana, que é especial. Mas assim, em um todo, todos os dias a gente costuma estimular as crianças a experimentarem os alimentos novos que têm sido servidos (DOCENTE 02).

Sim, durante praticamente todo o ano o tema da alimentação é abordado aqui na escola, por conta da obesidade que atualmente está muito em voga. Então foram feitas pesquisas e nós fizemos projetos e a gente está desenvolvendo. Todo ano a gente faz um trabalho bimestral sobre alimentação saudável (DOCENTE 05).

Temos bastante projetos que abordam o tema da alimentação com as crianças. O ano inteiro falamos sobre alimentação. Temos semanas da alimentação, mas independente do projeto em particular, é dito o ano inteiro. Faz parte já da rotina. Esses projetos de alimentação, eu acho que são fundamentais (DOCENTE 12).

A gente tem já a sequência didática para a gente trabalhar e a gente trabalhou obesidade infantil, alimentação, daí explicando que não é porque a pessoa é gorda que ela é saudável. [...] Às vezes o magrinho come muito mais coisas saudáveis. Aí a gente vai explicando nesse sentido (DOCENTE 15).

Uma das narrativas supracitadas chama atenção porque o professor relata que trabalha em sala de aula conteúdos de alimentação e nutrição com base na pirâmide alimentar. O uso desse material não é contraindicado e poderia ser utilizado em aulas específicas para tratar dos macros e micronutrientes na nutrição humana, mas está desatualizado para tratar sobre o tema alimentação, considerando o lançamento da segunda edição do *Guia Alimentar para a População Brasileira*, em 2014.

Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014), que foi considerado como um dos melhores guias alimentares do mundo, aborda a alimentação saudável não mais a partir da pirâmide (que trata a questão dos alimentos e seus nutrientes de maneira muito técnica e biológica), mas com enfoque na classificação dos alimentos e grupos alimentares em seu grau de processamento e considera aspectos culturais, sociais e nutricionais que envolvem as escolhas alimentares. Essa nova abordagem é de simples entendimento, valoriza os alimentos saudáveis e acessíveis, não enfatiza porções de alimentos e proporções de macronutrientes, mas recomenda a escolha do alimento para além dos aspectos

nutricionais, considerando também questões culturais e regionais, de processamento e origem do alimento e a sustentabilidade. Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação do nutricionista na Alimentação Escolar ao instrumentalizar os professores para que participem do processo de EAN, para que conheçam o guia alimentar vigente no Brasil e possam fornecer informações contextualizadas, atualizadas e adequadas aos alunos.

Comparativamente a outros estudos realizados, nota-se que incipiência do tema da Alimentação Escolar no currículo é sistemática, reproduzindo-se um quadro no qual unem-se a falta relativa de formação dos docentes para esse tema transversal, o pouco espaço de inserção da temática nas aulas e a rara participação do nutricionista no apoio a essa inserção. O estudo de Parrilla (2015) sobre o conhecimento sobre os temas transversais incluiu 28 docentes e identificou que 64% afirmaram tê-los estudado durante sua formação, porém apenas 46% consideraram satisfatórias as informações recebidas sobre o assunto. O estudo mostrou que 96% sabiam que os temas transversais estavam contemplados nos PCNs, e que 71% afirmaram conhecer os temas transversais, sem saber citá-los em sua totalidade, no entanto. Os temas transversais mais citados pelos profissionais foram Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Ética. A autora relatou que poucos professores citaram o tema Saúde, e que o tema alimentação foi citado apenas uma vez pelos entrevistados. A autora verificou, ainda, que dois sujeitos declararam que os PCNs não eram aplicados na rede de ensino em que atuavam, pois caíram no esquecimento, e, desta forma, também não souberam citar nenhum tema transversal. Tal estudo mostrou, ainda que quase metade dos participantes (46%) afirmaram que não se sentiam preparados para trabalhar os temas transversais, fornecendo como principais motivos a falta de conhecimento e de material didático adequado.

Além da EAN ser proposta pelo PNAE desde 2009, em novembro de 2018 entrou em vigor a Lei nº 13.666, inserindo a EAN como tema transversal. Assim como os demais temas transversais, a EAN deveria estar presente no plano de ensino dos cursos de capacitação para docentes, bem como deveria ser abordada por nutricionistas que atuam na Alimentação Escolar a fim de capacitar docentes para que trabalhassem os conteúdos relativos à alimentação como tema transversal no dia-a-dia de sala de aula.

Foi possível inferir, que na realidade estudada, as ações de EAN aconteciam ao menos duas vezes ao ano, por meio de atividades como estudo da pirâmide alimentar, teatros, músicas e recortes de revistas. Essas atividades foram positivas na medida em que buscaram educar as crianças de forma lúdica, para além da simples orientação e incentivo durante as refeições. No entanto, não existiu a articulação do nutricionista com os profissionais da educação no planejamento, acompanhamento e execução da EAN, como proposto pelo PNAE.

Outros estudos mostram a necessidade de ampliar as ações de EAN em escolas brasileiras. Pedraza *et al.* (2017), estudando escolas da rede pública de ensino de Campina Grande na Paraíba, verificaram que em apenas 27% das escolas que foram incluídas no estudo aconteciam atividades de EAN. Semelhante ao presente estudo, Ramos (2015), ao estudar um município baiano, identificou que as ações de EAN nas escolas estudadas contavam com a participação de gestores, professores e cozinheiras, mas afirma que ainda eram incipientes e não atendiam à demanda da comunidade. Já a pesquisa desenvolvida por Almeida (2014), realizada em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE, verificou que os professores não trabalhavam a alimentação como tema transversal, afirmando que a carga de conteúdos didáticos já era muito extensa.

O estudo de Mello *et al.* (2012), ao analisar o perfil do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar nos Estados do Nordeste, identificou que das 434 nutricionistas entrevistadas que atuavam na Alimentação Escolar, apenas 33% desenvolviam atividades de EAN frequentemente. Albuquerque (2012) ao estudar escolas estaduais no Recife verificou que as práticas de EAN realizadas por nutricionistas consistiam em atividades lúdicas para os pequenos e palestras para os adolescentes, acontecendo de forma pontual, devido ao número insuficiente de profissionais que atuavam na rede. Essas atividades eram desenvolvidas de forma transversal pelos professores de cada disciplina, porém em algumas não era reconhecida.

De acordo com Mussio *et al.* (2014), as ações educativas voltadas à alimentação saudável realizadas em escolas públicas de Santa Catarina eram desenvolvidas tanto por nutricionistas como pelos docentes, porém consistiam em conselhos saudáveis e utilizavam a pirâmide alimentar como instrumento de ensino, assim como foi encontrado no presente estudo. Bezerra *et al.* (2017) afirmaram que a

educação sobre alimentação saudável oferecida em escolas públicas e privadas do Recife baseavam-se no conhecimento particular de cada docente sobre o assunto, e que esses profissionais apresentavam dificuldades em planejar as atividades, resultando em baixa qualidade na EAN.

Desta forma, as informações disponíveis indicam que o pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre as políticas públicas de Alimentação Escolar é frequente, permitindo a presença de RS. Uma vez que as RS são preditivas do comportamento e que precedem a ação, justifica-se as ações a partir das crenças e posicionamentos que se possui (CHAMON E CHAMON, 2007). Para que tais RS se alterem e interfiram nas atividades de EAN na escola, há necessidade de formação continuada para a equipe escolar, a fim de ampliar as ações de EAN nas escolas da rede pública de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os professores entrevistados representam seu papel na Alimentação Escolar sob uma perspectiva assistencialista, privilegiando os aspectos biológicos em detrimento do caráter educativo que ela pode e deve ter, por se tratar de profissionais que atuam na educação pública, a qual é respaldada por políticas públicas, que incluem o desenvolvimento das ações de EAN. Estes docentes acreditam que sua atuação deve ser essencialmente por meio de incentivo para que os estudantes se alimentem, tanto por acreditarem que a comida da escola tem o objetivo de saciar a fome quanto por representarem a alimentação oferecida como saudável. Nesse sentido, foi possível verificar o caráter preditivo das RS, uma vez que os professores agem a partir das RS identificadas.

Considerando que as pesquisas apontam que as atividades voltadas para a EAN dentro das escolas não atendem integralmente ao proposto pelo PNAE, é importante que os profissionais que atuam nas escolas participem de formações sobre o assunto, pois, como foi possível verificar nesta pesquisa, esses profissionais desempenham papéis importantes na formação das subjetividades dos escolares, portanto, se dispuserem de conhecimento e ferramentas adequados para desenvolver as atividades em EAN, poderão impactar de forma positiva a alimentação das crianças, assim como valorizar alunos, seus familiares e a comunidade.

A inclusão da EAN na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um avanço para a promoção das boas práticas alimentares dentro da escola, fornecendo mais um subsídio legal para a abordagem dos temas relacionados à alimentação na educação básica.

A oferta de alimentação de qualidade gera crianças bem nutridas e contribui para sua autoestima, assim como promove hábitos alimentares saudáveis, contribui para a valorização da escola, de quem trabalha nela e da comunidade, levando os profissionais a sentirem-se motivados a oferecer uma educação e uma alimentação de qualidade aos alunos. Portanto, conceber a Alimentação Escolar como uma forma de assistencialismo é ignorar o potencial transformador que ela tem, o que aponta para a importância desse estudo e da temática abordada.

Estudos que abordassem a perspectiva dos demais sujeitos envolvidos na Alimentação Escolar, como os familiares, os alunos (no caso de um público mais velho) e os nutricionistas seriam relevantes para complementar os resultados aqui encontrados, podendo contribuir para ampliar a compreensão desse objeto de estudo multifacetado que é a Alimentação Escolar.

Seria interessante também investigar como se desenvolvem as atividades da Alimentação Escolar em contextos educativos diversos, como nas instituições de ensino da rede estadual ou em escolas de outros níveis educacionais (ensino fundamental, médio, de jovens e adultos), a fim de analisar como as diferenças nas esferas de governo ou na faixa etária impactam a Alimentação Escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.G. **Conhecimentos e práticas de educadores e nutricionistas sobre a Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar.** 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ALMEIDA, S. S. **O cotidiano da merenda escolar: análise da experiência em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE.** 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente) Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, J. A. B. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2009.

BEZERRA, M. S. *et al.* Saúde e nutrição em escolas públicas e privadas de Recife. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 17, n. 1, p. 201-210, jan./mar. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 32 de 10 de Agosto de 2006. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10. ago. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.947 de 16 de Junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 09 de Junho de 2004, 11.273, de 06 de Fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de Julho de 2007; renova dispositivos da Medida Provisória nº 2-178-36, de 24 de Agosto de 2001, e a Lei nº 8913, de 12 de Julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16. jun. 2009.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Educação Alimentar e Nutricional – EAN**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13666 de 16 de Maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16. maio 2018.

BRASIL. PNAE. Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Histórico**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. **Antropologia e Nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ, 2005, 306 p.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

FRANCO, A. **De caçador a gourmet**: uma história da gastronomia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61.

MELLO, A. L. *et al.* Perfil do nutricionista do Programa Nacional de Alimentação Escolar na região Nordeste do Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 25, n. 1, p. 119-132, jan./fev., 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUSSIO, B. R.; TEO, C. R. P. A.; REZER, R. O comer e a comida: percepções de professores sobre a alimentação escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO; 4. 2014. Joaçaba. **Anais...** Joaçaba, SC, 2014.

NOGUEIRA, R. M. *et al.* Sixty years of the National Food Program in Brazil. **Revista de Nutrição**, v. 29, n. 2, p. 253-267, mar./abr., 2016.

PAIVA, J. B.; FREITAS, M. C. S; SANTOS, L. A. S. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2507-2516, 2016.

PARRILLA, M. B. **Temas transversais**: um estudo sobre as representações sociais de docentes. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

PEDRAZA, D. F. *et al.* O Programa Nacional de Alimentação Escolar em escolas públicas municipais. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 30, n. 2, p. 161-169, abr./jun., 2017.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; 6. 2006. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/programacaoindividuais8.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

RAMOS, F. P. **Acepções e práticas de educação alimentar e nutricional no âmbito escolar**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, T. C. M.; AMAZONAS, M. C. L. A.; VIEIRA, L. L. F. Família, trabalho, identidades de gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 151-159, jan./mar., 2010.

SILVA, E. O.; SANTOS, L. A.; SOARES, M. D. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 4, p. 1-13, 2018.

TEO; C. R. P. A. *et al.* Direito humano à alimentação adequada: percepções e práticas de nutricionistas a partir do ambiente escolar. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 1, p. 245-267, jan./abr. 2017.

Artigo recebido em: 23/07/2020

Artigo aceito em: 11/11/2020

Artigo publicado em: 12/11/2020