

Educação Alimentar e Nutricional na escola: um estudo sobre as significações de docentes da educação básica

Food and Nutrition Education in school: a study on the meanings of basic education teachers

Ana Carolina Souza SILVA^{1*}  Maria de Fátima Gomes SILVA¹  Luciana Neri NOBRE¹ 
Virgínia Campos MACHADO²  Agnes Maria Gomes MURTA¹  Nadja Maria Gomes MURTA¹ 

¹Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil

²Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

*Autor Correspondente:ana.carolina@ufvjm.edu.br

RESUMO

A educação alimentar e nutricional (EAN) é uma importante estratégia para a promoção da alimentação adequada, saudável e sustentável, e o ambiente escolar é um espaço propício para ações de EAN. O estudo objetivou identificar e discutir as significações atribuídas à EAN por docentes que atuavam na educação básica. Trata-se de estudo qualitativo realizado com docentes de escolas municipais no interior de Minas Gerais. Para a produção dos dados foram entrevistados seis docentes que atuavam no ensino fundamental – anos iniciais, utilizando-se um roteiro elaborado para esta finalidade com questões relacionadas à EAN e sobre a prática docente com este tema no ensino. No processo de análise dos dados foi utilizada a estratégia de núcleos temáticos, à luz da Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados demonstraram, por meio dos núcleos temáticos, que a abordagem predominante da EAN, em grande parte, se restringia à dimensão biológica da alimentação, muitas vezes trabalhada de forma pontual e limitada à disciplina de ciências. Contudo, apesar da abordagem mais ampla do tema ainda representar um desafio, percebeu-se que existe um potencial de ressignificação da práxis da EAN pelos docentes no ambiente escolar. Este estudo reforça a necessidade de superar limitações existentes, especialmente no que se refere à formação de docentes da educação básica em educação alimentar e nutricional, a fim de aumentar a efetividade das ações para a inclusão ampliada da EAN no ensino.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional; promoção da alimentação adequada e saudável; docentes; escola; pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

Food and nutrition education (FNE) is an important strategy for promoting adequate, healthy, and sustainable eating, and the school environment is a suitable space for FNE actions. This study aimed to identify and discuss the meanings attributed to FNE by teachers working in basic education. This is a qualitative study conducted with teachers from municipal schools in the interior of Minas Gerais. Six teachers working in the early years of elementary education were interviewed to produce data, using a script specifically developed for this purpose, containing questions related to FNE and the teachers' practices with this topic in education. The data analysis process employed the thematic nuclei strategy, based on Socio-Historical Psychology. The results showed, through thematic nuclei, that the predominant approach to FNE was largely limited to the biological aspect of food, often taught in a punctual manner and confined to the science subject. However, despite the broader approach to the theme still being a challenge, it was observed that there is potential for the re-signification of FNE practices by teachers in the school environment. This study emphasizes the need to overcome existing limitations, particularly regarding the training of basic education teachers in food and nutrition education, in order to increase the effectiveness of actions for the broader inclusion of FNE in teaching.

Keywords: Food and Nutrition Education; promotion of adequate and healthy eating; teachers; school; qualitative research.

Citar este artigo como:

SILVA, A. C. S.; SILVA, M. de F. G.; NOBRE, L. N.; MACHADO, V. C.; MURTA, A. M. G.; MURTA, N. M. G. Educação Alimentar e Nutricional na escola: um estudo sobre as significações de docentes da educação básica. Nutriversa Revista de Nutrição e Vigilância em Saúde, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. E15050, 2025. DOI: 10.52521/nutrivisa.v12i1.15050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/nutrivisa/article/view/15050>.

INTRODUÇÃO

No Brasil o conceito de educação alimentar e nutricional (EAN) foi modificando ao longo da história, e esteve sempre ligado aos problemas nutricionais vividos pela população brasileira. Inicialmente, ela foi denominada de Educação Alimentar (EA), e as ações nesta área surgiram nos idos de 1940 com um enfoque estritamente biológico, com base em uma abordagem descontextualizada e normativa (BRASIL, 2012). Quando a EA surgiu no Brasil as ações visavam a preservação da força de trabalho das classes trabalhadoras. E nas décadas subsequentes, as ações mantiveram-se ligadas às campanhas que privilegiavam interesses econômicos (VASCONCELOS, 2001). Viana e colaboradores (2017) citam que historicamente no campo da Nutrição houve uma supervalorização dos nutrientes, sendo minimizada ou mesmo subtraída outras significações associadas à alimentação.

Ao reduzir a alimentação a uma necessidade estritamente biológica, desconsiderando as questões subjetivas/sociais que envolvem o ato humano de se alimentar, faz com que a educação para uma alimentação saudável acabe sendo limitada, pois não há como desvencilhar a alimentação das questões sociais, econômicas e culturais (CANESQUI, 2009; CONTRERAS E GRACIA-ARNAIZ, 2015; GRACIA-ARNAIZ, 2005; SILVA et al., 2010).

No fim dos anos 90 as ações de educação nutricional ganharam importância diante do cenário de saúde da população brasileira e das políticas públicas, tendo em vista uma maior atuação de nutricionistas no cenário político nacional e o acolhimento de questões outrora marginalizadas, isto é, da interdisciplinaridade e da multidimensionalidade da alimentação (BOOG, 2017; SANTOS, 2005; VALENTE, 1986).

Ademais, no ano de 2012 foi publicado o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (Marco de EAN) o qual ampliou o seu campo de ação, e a EAN deixou de ser apenas educação para uma boa nutrição, e passou a incorporar todo o

processo no qual o alimento percorre, ou seja, desde o plantio até a mesa. Com esta mudança houve uma ampliação das reflexões sobre o tema, e desde então a alimentação vem assumindo seu caráter estratégico para a promoção da saúde (BRASIL, 2012; MAGALHÃES, MARTINS, CASTRO, 2012; SANTOS, 2012)

Ao se apresentar como importante estratégia para controle dos problemas alimentares e nutricionais contemporâneos, bem como para a promoção da alimentação adequada, saudável e sustentável, é importante que as ações de EAN que ocorrem no ambiente escolar priorizem uma abordagem problematizadora e crítica da alimentação, que valorize todos os aspectos da alimentação/alimento, além de trabalhar na perspectiva da alimentação como um processo multideterminado.

Considerando que a EAN se apresenta como importante estratégia para promoção da saúde e controle dos problemas alimentares e nutricionais e que tem como premissa a promoção da alimentação adequada, saudável e sustentável; é importante que ela esteja presente no ambiente escolar, e que utilize de abordagem problematizadora e crítica da alimentação, que valorize todos os aspectos da alimentação/alimento, além de trabalhar na perspectiva da alimentação como de um processo multideterminado (BRASIL, 2012).

Considerando esta perspectiva, muitos documentos nacionais têm recomendado a inclusão da EAN no processo de ensino-aprendizagem da educação básica brasileira. As Resoluções nº26/2013 (BRASIL, 2013) e nº6/2020 (BRASIL, 2020), a Lei nº 13.666/2018 (BRASIL, 2018) e o Decreto nº 11.821/2023 (BRASIL, 2023) colocam a EAN como estratégia fundamental para a construção de conhecimentos e a promoção da alimentação saudável no espaço escolar. A Lei nº 13.666/2018 a coloca como um tema transversal, que deve ser obrigatoriamente trabalhada na educação básica. E o decreto nº 11.821/2023 a inclui como eixo estratégico de ações de promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar.

Neste cenário, a prática da EAN vem se destacando, visto a escola, privilegiadamente, ser um espaço propício para a implementação de práticas educativas em alimentação e nutrição. Neste cenário, o professor configura-se como agente mediador desse processo, de modo a possibilitar a formação crítica e transformadora dos escolares nas suas escolhas alimentares e na promoção da saúde (BRASIL, 2014).

Dado o processo de ampliação e reorientação da prática em EAN que vai se construindo coletivamente no cenário brasileiro, este estudo tem como objetivo identificar e desvelar as significações atribuídas à EAN por docentes da educação básica de escolas públicas do interior de Minas Gerais.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa qualitativa com docentes que atuam no ensino fundamental – anos iniciais em escolas municipais num município mineiro. O estudo foi ancorado na Psicologia Sócio-Histórica (PSH) (Bock, 2009) que, por sua vez, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético (Gonçalves, 2009). Tal referencial serviu-se de embasamento para sustentar as reflexões na perspectiva crítica, a qual pretende contribuir para a transformação da realidade, mais do que apenas descrevê-la.

Para compreendermos um dado fenômeno, a abordagem teórico-metodológica da PSH, adota categorias de análise que são intrínsecas aos seus pressupostos (Aguiar, Ozella, 2013; Gonçalves, 2009). Neste estudo, utilizamos como categorias de análise, o sentido e o significado, que se apresentam como construtos teóricos que cumprem a função de dar visibilidade a uma determinada zona do real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os (Aguiar et al., 2009).

Os significados permitem a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em

que sua natureza interior se modifica, alterando, consequentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo os (Aguiar et al., 2009; Aguiar, Ozella, 2006). O sentido, por sua vez, revela a apreensão individual do significado, atualizado na própria história do sujeito e a partir de suas experiências pessoais (Aguiar, Ozella, 2006). O sentido é pessoal e faz parte do significado, mas não é fixado por ele.

Assim a PSH traz consigo a possibilidade de um caminho que recupera como seu objeto a subjetividade; esta que pode ser então entendida, como aspectos individuais do sujeito que se constroem socialmente, ou seja, nessa perspectiva o sujeito não apenas expressa o social, mas é na relação com os outros, que se constitui (Vygotsky, 1984). Logo, conhecer um fenômeno significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar-lhe uma base material vigorosa (Bock, 2009; Gonçalves, 2009).

Local e participantes da pesquisa

Este estudo é fruto de uma dissertação realizada no contexto de uma pesquisa maior intitulada “Desenvolvimento de estratégia de formação de educadores com vistas à promoção da alimentação saudável do escolar”. Foge ao escopo deste estudo a descrição pormenorizada de todos os aspectos relacionados à definição dos participantes e à produção de dados da pesquisa maior, mas sintetizamos algumas informações importantes para a compreensão dos resultados deste estudo.

Neste contexto, assinalamos que as atividades de campo foram desenvolvidas no decorrer de 2014, em três das quatro escolas municipais do ensino fundamental – anos iniciais, localizadas na zona urbana de um município no interior de Minas Gerais; participaram do estudo seis docentes que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais

A justificativa da escolha de docentes dos primeiros anos da educação fundamental se deu por considerarmos que essa categoria profissional

atua diretamente na elaboração e consecução de atividades que envolvem a promoção da EAN no contexto escolar. Além disso, consideramos que nos primeiros ciclos do ensino fundamental, com escolares com idade entre seis e nove anos, ocorrem importantes transformações biopsicossociais, portanto, iniciar ainda na infância atividades de EAN pode ser uma prática positiva à medida que os hábitos alimentares formados nesse estágio de vida tendem a se estruturar por toda a vida.

Considerando que uma pesquisa qualitativa tem como unidade de trabalho a qualidade das informações geradas, o número ideal de participantes deixa de ser um critério estatístico de representatividade de amostras, se constituindo como critério as próprias demandas qualitativas do processo de construção de informações relativas ao campo pesquisado (González Rey, 2010).

Estratégia de produção de dados

Para a produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas utilizando um roteiro construído especialmente para esta finalidade. As entrevistas foram estruturadas segundo ponderação de Duarte (Duarte, 2004) o qual aponta que o pesquisador deve fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como os sujeitos percebem e significam sua realidade, de modo a permitir a descrição e compreensão da lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele sujeito. Sendo assim, o diálogo foi conduzido de modo a gerar a base material (falas dos sujeitos) que nos permite alcançar zonas de sentido relacionadas ao fenômeno estudado - a EAN na escola.

O roteiro das entrevistas foi pautado pela Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013 (Brasil, 2013), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE, e prevê dentre outras questões a inclusão da EAN no processo de ensino e aprendizagem no Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Foram incluídas no roteiro questões sobre: o entendimento dos docentes em relação

ao conceito de EAN; importância atribuída à EAN na sua atuação; limitações e dificuldades em trabalhar com esse tema em suas aulas; o papel do docente nesse processo e, como a escola, o livro didático e os documentos norteadores os auxiliavam o trabalho da EAN no ensino.

As entrevistas foram conduzidas por duplas de pesquisadoras treinadas e orientadas pelo roteiro supracitado, mas permitindo-se a inclusão de questões não planejadas previamente quando conveniente.

Análise dos dados

Para análise e interpretação das informações utilizamos a proposta dos Núcleos de Significação (Aguiar, Ozella, 2013; 2006) seguida da estratégia analítica dos Núcleos Temáticos (Coutinho, 2015; Gomes, 2016; Silva, 2017). Optamos por essas técnicas por acreditarmos que elas se constituem como uma alternativa metodológica de análise das falas formulada à luz da PSH. Em relação às questões éticas, cabe considerar que o projeto de pesquisa que dá origem à produção desse artigo foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 725.464 e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta as características dos seis docentes do Ensino Fundamental – anos iniciais, incluindo idades, gêneros, formações, tempos de atuação e experiência docente.

Na análise das entrevistas foi possível identificar três núcleos temáticos, os quais proporcionam melhor entendimento das significações atribuídas à EAN pelos docentes, bem como desvelar os impactos dessas concepções na sua prática cotidiana.

Para preservar os sujeitos optou-se por identificá-los como docentes P1 e P2 da escola A, P3 e P4, da escola B, P5 e P6, da escola C. Os três núcleos temáticos estão apresentados e descritos a seguir.

Tabela 1 - Caracterização dos docentes participantes do estudo em um município mineiro. 2014.

Identificação			
Escola	Docente	Gênero	Idade (em anos)
A	P1	Feminino	39
	P2	Feminino	48
B	P3	Masculino	39
	P4	Feminino	43
C	P5	Feminino	39
	P6	Feminino	37

Formação			
Escola	Docente	Graduação	Pós-graduação
A	P1	Normal Superior	Não
	P2	Normal Superior	Não
B	P3	Pedag./Mag./Fil.Arte/EdF*	Não
	P4	Normal Superior	Educação Especial
C	P5	Pedagogia/Matemática	Inspeção Escolar/GIED**
	P6	Pedagogia/Magistério	Inspeção Escolar

Atuação na docência				
Escola	Docente	Ano Escolar (época da pesquisa)	Experiência (em anos)	Jornada de trabalho (em horas)
A	P1	5º ano EFI ⁺	19	4
	P2	3º e 5º ano EFI	19	8
B	P3	[¶] 3º e 4º ano EFI/EI ^a	2	8
	P4	5º ano EFI	19	8
C	P5	5º ano EFI	17	8
	P6	4º ano EFI	19	8

Legenda: *Pedagogia, Magistério, Filosofia da Arte e Educação física; **GIED = Gestão de Instituições Educacionais; ⁺EFI = ensino fundamental – anos iniciais; [¶]Em sala multisseriada; ^aEI = ensino infantil.

Fonte: Autoria própria, 2014.

A ênfase do caráter nutricional no educar em alimentação e nutrição

Quando perguntados sobre a concepção que se tinham do conceito de EAN, os docentes nos revelaram um entendimento biológico da alimentação, cujas ações se baseiam na valorização nutricional dos alimentos. Todos afirmaram em suas falas que

[...] eu acho que Educação Nutricional é de acordo com os nutrientes que tem em cada alimento [...] é uma alimentação saudável (P1).

[...] é uma alimentação mais adequada [...] mais para o lado da saúde [...] é você aprender a

comer direito [...] é alimentação balanceada [...] com todas as suas qualidades nutritivas (P5).

Nesse sentido, as falas acima revelam que os docentes entendiam que o objetivo central das ações de EAN é trabalhar as questões relativas à alimentação “saudável” ou “adequada”, cuja ideia está fundamentalmente centrada no “nutriente”. Estas significações possivelmente estão associadas à lógica racionalista da Ciência da Nutrição, informações muitas vezes propagadas por nutricionistas, pela mídia ou mesmo pelos livros didáticos adotados nas escolas (VIANA et al. 2017).

Os estudos de Viana et al. (2017) são de alta relevância para a compreensão do sentido

que a racionalidade nutricional em torno da alimentação adquiriu. Scrinis30 nomeia essa racionalidade de nutricionismo e argumenta que essa visão racional da alimentação, falhou em acompanhar a maneira como a indústria de ultraprocessados degradou a qualidade dos alimentos e, de formas não adequadas, essa ideia continua traçando o perfil nutricional da comida e fundamentando nossas práticas alimentares (VIANA et al. 2017; SCRINIS, 2021).

Em síntese, há que se considerar como fundamental para o entendimento de todo o processo de significação pelos docentes, a provável influência dos conceitos sobre alimentação e nutrição oriundos dos livros didáticos e/ou divulgados em mídias.

Ao serem indagados sobre as disciplinas em que eram abordadas as temáticas relacionadas à alimentação e nutrição (AN), estes referiram que

[...] no princípio do ano tem na matriz curricular [...] de ciências, tem a matéria que é a alimentação, saúde [...] e dentro a gente tem que trabalhar a nutrição, os nutrientes dos alimentos (P1).

[...] a gente já trabalha em ciências [...] eu sigo a matriz curricular [...] primeiro em ciências a gente vai trabalhando solo, água, planta, aí de repente você passa para alimentação [...] no quarto bimestre [...] trabalha o corpo (P2).

Conforme os relatos acima, as ações de EAN acabam se restringindo à disciplina de ciências. Convém marcar que a EAN deve figurar como uma temática que perpassasse por todas as disciplinas, de maneira transversal (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). A transversalidade consiste em organizar o trabalho didático-pedagógico, de modo a integrar os temas transversais às áreas convencionais, relacionando-os às questões da atualidade (ANDRADE, 2012). Portanto, é preciso ir além, é preciso superar essas adversidades, para que a abordagem sobre temas de alimentação e nutrição mudem e passem a dialogar com todas as disciplinas, trazendo para o cenário a multidimensionalidade e transversalidade da

alimentação, reforçada pelo Marco de EAN10 e pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014).

Contudo, insta salientar que quando ocorreu esta pesquisa, a EAN não era ainda um tema transversal na educação básica. Ademais, para a inserção sistematizada, interdisciplinar e transversal da EAN no processo ensino-aprendizagem, é imprescindível que os docentes e a equipe pedagógica sejam qualificados. Torna-se evidente também a relevância dos gestores educacionais em assumirem a responsabilidade da organização curricular, pedagógica e didática e, a sensibilização da comunidade escolar, para garantir que a abordagem desse tema seja efetiva nas escolas.

Por outro lado, os livros didáticos utilizados pelos docentes também influenciam suas atividades, visto que ainda trazem conteúdos insuficientes e uma abordagem tradicional da alimentação (ANDRADE, 2012; NOBRE, 2018). Quando questionados sobre a utilização dos livros didáticos como possível instrumento de apoio à inclusão da EAN, alguns docentes referiram que

[...] o livro didático é bem resumido uma, duas páginas cita um pouco [os temas Alimentação e Nutrição] aí acabou [...] fica parecendo uma coisa solta (P2).

[...] os livros didáticos não dão apoio [...] abordam muito pouco [os temas Alimentação e Nutrição] (P5).

Ressalta-se, portanto, que os livros didáticos foram considerados inadequados pelos docentes, e associada a tendência em supervalorizar o biológico no processo alimentar e nutricional, possivelmente contribuem para uma insuficiente abordagem da EAN. Estes achados coadunam com o estudo de Andrade (2012) que evidenciou haver carência nos livros didáticos de atividades com intenção de EAN, além de inadequação quanto à sua abordagem. No estudo maior do qual este faz parte avaliou-se os livros didáticos utilizados pelos docentes, e também foi identificado que estes não eram recursos pedagógicos adequados para o trabalho de EAN no ensino, e

que este tema era mais abordado no livro de ciências (NOBRE, 2018).

É importante destacar que a pesquisa foi realizada em 2014, quando Marco de EAN (BRASIL, 2012) ainda era recente, e o Guia alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) em sua nova versão, ainda não havia sido publicado. Nesse contexto, as discussões sobre a multidimensionalidade da alimentação e a concepção transversal da EAN eram ainda incipientes.

Portanto, os resultados obtidos não poderiam ser diferentes, uma vez que os docentes avaliados não possuíam a qualificação específica para abordar esses temas de forma aprofundada. Assim, baseavam seu ensino em conhecimentos prévios sobre alimentação e nutrição, também baseado no conteúdo limitado apresentado nos livros didáticos.

Além disso, na época do estudo ainda não havia se consolidado, como observado nos últimos anos, uma reflexão mais abrangente sobre os conceitos de alimento, nutriente e comida, isto é, uma EAN contextualizada, para além do consumo de nutrientes conforme apontado por Viana *et al.* (2017). Neste ponto, é relevante considerar a vinculação da própria formação do nutricionista com o tratamento estritamente biológico dado ao processo alimentar e nutricional.

Educação alimentar e nutricional na escola: do caráter pontual às suas implicações

Quando perguntados sobre a realização de ações de EAN, os docentes nos disseram que

[...] não tem atividade específica para trabalhar com EAN na escola [...] alguns anos começou [a semana da Alimentação] (P1).

[...] nós temos uma semana onde [...] a gente faz um intensivão [...] no sentido de abordar o tema mais incisivo com os alunos [...] a semana da alimentação geralmente dura uns três dias (P3).

[...] as escolas estão fazendo uma semana que chama Semana pela Vida [...] a escola [...] não deixou de trabalhar a alimentação [...] e

alimentação foi um dos temas que nós imaginamos trabalhar (P6).

Nesse sentido, os excertos acima evidenciam que as ações de EAN na escola se restringiam à “semana da alimentação” ou à “semana pela vida”. Estas ações assumem um caráter pontual, assim como acontece quando está restrito à disciplina de Ciências e quase sempre voltadas à dimensão nutricional.

Para melhor compreender as significações atribuídas pelos docentes, precisamos entender que educar em AN deve ter uma intenção pedagógica que estimule o aluno a problematizar sua realidade. Além de possibilitar o diálogo, a ação educativa deve promover uma formação crítica do ser humano, sobre sua alimentação (BRASIL, 2012). Contudo, o que se presencia nas escolas pesquisadas são ações de EAN esporádicas, desarticuladas e desprovidas de processos educativos, por parte dos docentes, que, presos à matriz curricular, não vislumbram possibilidades de articular a EAN aos conteúdos trabalhados em suas aulas.

Pelos relatos acima, observa-se que a EAN não era compreendida como uma atividade integrada ao processo ensino-aprendizagem de forma contínua e estruturada, embora, à época, já houvesse documentos normativos que orientavam sua inclusão como estratégia para a promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar (BRASIL, 2009; 2012; 2013).

Esse cenário pode ser atribuído, possivelmente, à limitação dos livros didáticos adotados pelas escolas³², a não inclusão da EAN no projeto pedagógico das escolas (dados não apresentados), e a não qualificação dos docentes para esta tarefa; o que justifica a sua presença pontual no ambiente escolar. Portanto, considerando essas especificidades, a EAN ainda não está inserida de forma sistematizada no ensino.

Ao considerar que este estudo foi realizado em 2014, é relevante ponderar que, à época, já haviam documentos que orientavam a inclusão da EAN no ambiente educacional; e mesmo diante as publicações, na última década, de documentos norteadores para inclusão da EAN no processo

ensino-aprendizagem pelo governo federal, torna-se evidente que o trabalho da EAN ainda representa um desafio no espaço escolar.

Portanto, enfatiza-se a necessidade de ampliar a forma de se trabalhar a EAN, para sua inserção sistematizada e transversal na escola, alinhadas com o que determinam o Marco de EAN (BRASIL, 2012), a Lei 13.666 (BRASIL, 2018) e o Decreto 11.821 (BRASIL, 2023).

Ainda em relação às significações atribuídas às ações de EAN realizadas na escola, os docentes vivenciam as contradições entre o ser e o parecer EAN. Os docentes P4 e P5 referem que

[...] eu não trabalho [...] é um comentário que surge [...] quando [os alunos] levam pipocão, aí aproveito para poder falar [...] que não é saudável e mostrar com o quê que ele pode estar trocando (P4).

[...] oriento na hora do lanche, a trazerem lanches mais nutritivos, a lancharem na escola, em vez de trazerem essas bolachinhas [...], mas de maneira superficial, é em uma conversa, diálogo, de uma situação que surge [...] o sistematizado eu já trabalhei, mas esse ano mesmo foi mais diálogo (P5).

Isto nos revela um trabalho “superficial”, mais de “orientação”, como uma “conversa”, um “diálogo”. Acreditamos que a prática docente não seja capaz de auxiliar os alunos a ressignificarem a relação que têm com a alimentação. Possivelmente, não percebem que para estimular mudanças de comportamento dos alunos, é preciso ir além, no sentido de modificar as significações atribuídas à alimentação, para que os alunos façam escolhas alimentares autônomas. Contudo, vale marcar que mesmo sem intencionalidade e superficialmente, os docentes acabam incluindo a temática em suas aulas; ressalta-se ainda que a qualificação insuficiente sobre a temática da AN também limita sua atuação.

Quando indagado sobre a maneira como ministra o conteúdo de AN o docente P1 afirma que

[...] na minha sala eu tenho problema com esse tal de pipocão [...] eu falei [...] que o pipocão não tem nada de vitamina [...] os meninos [os alunos] são assim, eles escutam [...], mas não colocam em prática [...] converso muito com eles [os alunos], aí eles falam assim. ‘Ah tia você não gosta de pipocão não!?’ (P1).

Sobre essa abordagem, é provável que, esvaziado de uma reflexão crítica, o docente tenha uma postura centrada na simples transmissão de conhecimentos; claro que, tal abordagem, não deve ser desconsiderada, visto as limitações e conceitos fossilizados já referidos que acabam fundamentando sua prática pedagógica.

Com intuito de desvelar como as ações e informações difundidas pelos profissionais nutricionistas influenciam as ações realizadas pelos docentes, cabe destacar algumas falas dos docentes

[...] tem a nutricionista na cozinha, que faz o lanche [...] a nutricionista que vai indicando o que os meninos [alunos] vão comer (P1).

[...] elas [a nutricionista] que traz o cardápio. Elas vêm aqui de uma a duas vezes [...] já trazem todo um cardápio de compras (P3).

[...] vêm nutricionistas, que ministram esses cursos [sobre alimentação] para as cantineiras (P5).

Por meio das falas acima pode-se inferir que a atuação dos nutricionistas se restringe ao trabalho com alunos, a elaboração de cardápios e o treinamento de cantineiras. Ao pesquisar sobre o trabalho de nutricionistas na alimentação escolar, Souza *et al.* (2017) revelam que a maioria destes profissionais não cumpre as atribuições a eles conferidas, em especial, em relação às ações de EAN. Sobre isso os autores assinalam que, embora os profissionais conheçam suas atribuições, enfrentam dificuldades para exercer suas atividades, seja pela sobrecarga de trabalho, infraestrutura deficiente, pelo limitado quantitativo de profissionais que atuam na área e também pela sua qualificação/formação.

Em síntese, esse modelo científico biomédico da alimentação difundido pela Ciência da Nutrição é, de maneira hegemônica, apoiado pela atuação do nutricionista, que sendo o profissional responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos ao público leigo, acaba se distanciando da multidimensionalidade da alimentação (VIANA *et al.* 2017) sendo também constituintes da prática docente no âmbito escolar.

Potencial de ressignificação das ações de EAN pelos docentes

O reconhecimento sobre a importância de se realizar ações de EAN é um elemento que se revela nas falas de alguns docentes. No entanto, alguns deles mostram-se, ao mesmo tempo, impossibilitados de realizarem essas ações, seja pela falta de estrutura física da escola, pela rigidez curricular e/ou sobrecarga de trabalho. De fato, quando nos dizem que

[...] a escola não tem um espaço físico favorável (P1).

[...] se você sair da matriz curricular você é cobrada [...] é difícil, porque temos que dar conta da matriz curricular (P2).

[...] O conteúdo é extenso [...] então, a gente fica meio apertada [...] a matriz curricular desse ano mesmo [...] está bem extensa (P5).

Diante das falas é possível inferir porque os docentes encontram dificuldades para incluir efetivamente a EAN em suas aulas. Da mesma forma, ao serem questionados sobre as possibilidades de trabalharem com essa temática, os docentes afirmam sentirem-se cobrados pela equipe pedagógica, a cumprirem os conteúdos obrigatórios e, em função disso, também se sentem impossibilitados e/ou impedidos de adicionarem as ações de EAN em suas aulas. O docente P2 relata que “trabalhar EAN em história eu acho difícil [...] não pode sair da matriz, porque eles [referindo-se aos supervisores] não vão permitir, temos que seguir [a matriz]”.

Por outro lado, alguns docentes revelam o insuficiente conhecimento que têm e/ou a ausência de cursos ofertados para lidarem com a temática. Quando nos dizem que

[...] deveria ter um curso sim [...] logo no princípio do ano [...] deveriam fazer uma capacitação para nós docentes (P1).

[...] nós já tivemos vários cursos de capacitação, mas [...] de alimentação não (P2).

[...] na faculdade de pedagogia, a gente não vê isso [...] como que você trabalha uma coisa, que você não viu, que não teve uma capacitação (P5).

Fica evidenciado ainda que, dos cursos dos quais já participaram, os temas não são direcionados a EAN, reafirmando em suas falas a necessidade de formação nesta temática. Mota e Teixeira (MOTA, TEIXEIRA, 2012) pontuam que mesmo parecendo não compreenderem a EAN em seu sentido amplo, os docentes apontam para a necessidade de um trabalho sistemático. Em relação às suas práticas, alguns docentes justificam que a “falta de formação” para fazê-lo, a “extensa programação curricular” a ser seguida e a “inadequada estrutura escolar” são alguns elementos dificultadores para a efetiva inclusão da EAN.

Cabe aqui refletir sobre as significações dadas pelos docentes sobre a responsabilidade da EAN na escola. Mesmo reconhecendo a importância do tema, os docentes referem que os profissionais da saúde e/ou a escola deveriam, de fato, serem os responsáveis por estas ações. Alguns docentes relatam que

[...] se a escola fizesse essa parte [referindo-se ao trabalho com EAN] era muito bom (P1).

[...] era obrigação da escola, orientar os meninos no que eles devem comer direitinho em casa, tomar café para esperar o lanche da escola, mas não acontece (P2).

[...] eu acho que teria que ter parceria com a universidade [...] e essa parte é mais específica da área de saúde (P5).

Nas falas acima, os docentes expõem os sentidos constituídos em relação àqueles que deveriam se responsabilizar pelas ações da EAN na escola, quando não se veem como parte integrante, e acabam transferindo essa responsabilidade para a “escola” e universidade. Thiesen (2013) afirma que a escola é uma instituição de acesso do sujeito à autonomia, isto é, não possui fim em si mesma, devendo considerar assim, além de sua organização curricular, pedagógica e didática a pluralidade de vozes e experiências. É também na escola que o conhecimento é historicamente produzido e as possibilidades de modificá-los podem se dar.

Portanto, acreditamos que a escola, enquanto instituição, tem sua parcela de responsabilidade pela implementação do tema AN na matriz curricular, em especial, no projeto político pedagógico (PPP), pela sua possibilidade de transformação. Contudo, os sujeitos que a compõem, dentre eles os docentes, também deveriam se sentir corresponsáveis, sobretudo, por serem agentes mediadores entre o aluno e a informação que se quer trabalhar.

Reitera-se, no entanto, que embora demonstrem tais limitações, os docentes nos indicam os caminhos possíveis à inclusão da EAN em suas atividades. Os recortes abaixo parecem sinalizar possibilidades de trabalho quando nos dizem que

[...] dá para colocar em ciências, geografia, em qualquer área que a pessoa tiver trabalhando, basta querer (P1).

[...] em geografia [...] dá para encaixar, uma alimentação no meio desse conhecimento [...] de rua, de bairro e de casa (P2).

[...] dá para trabalhar com todos os conteúdos [...] português, dá para trabalhar através da leitura, interpretação [...] matemática, através de uma situação problema com frutas, verduras [...] geografia, em relação à plantaçāo [...] história, história dos alimentos, como que é, de onde que veio, a batata inglesa, por exemplo (P5).

Estes recortes indicam as possibilidades de práticas pedagógicas pelos docentes, ainda que

não tenham clareza de como trabalhar na perspectiva interdisciplinar e transversal. Contudo, mesmo diante as possibilidades apontadas pelos docentes para inserção da EAN nos variados componentes curriculares, torna-se imprescindível, a atuação efetiva da gestão escolar para construir uma compreensão contextualizada da EAN na escola, transcendendo a simples abordagem pontual e garantindo a sua inserção no PPP e matriz curricular.

Por fim, as significações aqui desveladas revelam que, ao proporem desenvolver ações de EAN, é imprescindível que os docentes, a escola e os nutricionistas transitem pela multidimensionalidade da alimentação, especialmente ressignificando as significações atribuídas à alimentação com vistas a tornar a alimentação plena de sentido na vida dos alunos.

CONCLUSÃO

A análise e interpretação das significações nos permitiram compreender a importância e a necessidade de considerarmos os aspectos subjetivos como constitutivos da realidade dos docentes. Assim, pudemos apreender como as concepções sobre o conceito de EAN e a prática docente se processam. Essa discussão, subsidiada pela Psicologia Sócio-Histórica, nos ofereceu um entendimento de sujeito que se constitui na e pela atividade, sempre socialmente direcionada, ou seja, o docente deve ser compreendido sempre na relação que estabelece com o meio.

A partir dessa perspectiva, conclui-se que os docentes significam a EAN como sendo uma alimentação “adequada”, “balanceada”, significações essas que se baseiam no comportamento fossilizado em torno da alimentação saudável. Contudo, apesar de tais limitações serem justificadas, os docentes nos mostraram um potencial de ressignificação e possibilidades de práticas pedagógicas de EAN.

Por fim, cabe destacar que, a inclusão da EAN no ambiente escolar não pode ser tratada como uma ação isolada, distanciada da realidade e desconectada dos múltiplos fatores que a

determinam. Neste contexto, ganha destaque a figura do profissional nutricionista, sobretudo, aquele que atua como responsável técnico do programa de alimentação escolar. As ações de EAN requerem, portanto, que este profissional auxilie os sujeitos envolvidos no processo educativo no ambiente escolar a reorganizar a relação que estabelecem entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, exercendo assim, o papel de educador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.94i236.400>
- AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C. M.; SANCHEZ, S. C. S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 54–72.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- ANDRADE F. J. E. T. Educação alimentar e nutricional no livro didático: análise dos livros do 8º ano do ensino fundamental das escolas públicas de Sobral – CE. [Dissertação]. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, 2012.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15–35.
- BOOG, M. C. F. Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil. In: DIEZ-GARCIA, R. W.; CERVATO-MANCUSO, A. M. (Orgs.). Mudanças alimentares e Educação Alimentar e Nutricional. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. p. 56–62.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais [internet]. Brasília, 1998.
- BRASIL. Marco de referência de Educação alimentar e nutricional para as Políticas Públicas. [internet]. Brasília, 2012.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resoluções nº26, 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a População Brasileira [Internet]. 2. ed. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. [internet]. Brasília, 2018.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº6, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Diário Oficial da União. Brasília, 2020.
- BRASIL. Decreto nº 11.821, 2 de dezembro de 2023. Dispõe sobre os princípios, os objetivos, os eixos estratégicos e as diretrizes que orientam as ações de promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar. [internet]. Brasília, 2023.
- CANESQUI, A. M. Pesquisas qualitativas em nutrição e alimentação. *Revista de Nutrição*, v. 22, n. 1, p. 125–139, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000100012>
- CONTRERAS, J.; GRACIA-ARNAIZ, M. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2015.

COUTINHO, D. A. S. P. Processo de constituição da identidade: significações atribuídas pelos moradores da Comunidade Quilombola Marques. [Dissertação]. Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2015.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, p. 213–225, jul. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

GOMES, A. A. Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a compreensão das significações atribuídas ao processo de translocação e reassentamento: o caso da Comunidade Quilombola Marques (MG). [Dissertação]. Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2016.

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 53–73.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRACIA-ARNAIZ, M. Aplicações da Antropologia à Alimentação: algumas propostas. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (Orgs.). *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 306 p. *Antropologia e Saúde*. ISBN 85-7541-055-5. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575413876>

MAGALHÃES, A. P. A.; MARTINS, K. C.; CASTRO, T. G. Educação alimentar e nutricional crítica: reflexões para intervenções em alimentação e nutrição na atenção primária à saúde. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 16, n. 3, p. 463–470, 2012.

MOTTA, M. B. da; TEIXEIRA, F. M. Educação alimentar na escola por uma abordagem integradora nas aulas de ciências. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 359–380, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.14644>

NOBRE, L. N.; OLIVEIRA, R. C.; GONÇALVES, A. P.; SILVA, M. de F. G.; SILVA, A. C. S.; MURTA, N. M. G.; MURTA, A. M. G.; MACHADO, V. C.; SILVA, P. P.; ARANHA, E. M. G.

Are textbooks tools for food and nutrition education? *Revista Científica da Associação Brasileira de Nutrição*, v. 9, n. 2, p. 43–51, 2018. Disponível em: <https://www.rasbran.com.br/rasbran/article/view/821/206>.

SANTOS, L. A. da S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Revista de Nutrição*, v. 18, n. 5, p. 681–692, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000500011>

SANTOS, L. A. da S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 2, p. 455–462, 2012.

SCRINIS, G. *Nutricionismo: a ciência e a política da orientação nutricional*. São Paulo: Elefante, 2021.

SILVA A. C. S. As significações atribuídas à educação alimentar e nutricional por professores do ensino fundamental das escolas municipais de Diamantina (MG). [Dissertação]. Diamantina: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

SILVA, J. K.; PRADO, S. D.; CARVALHO, M. C. V. S.; ORNELAS, T. F. S.; OLIVEIRA, P. F. de. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 20, n. 2, p. 413–442, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000200005>

SOUZA, A. A. de; BEZERRA, O. M. de P. A.; BONOMO, E.; SILVA, C. A. M. da. Atuação de nutricionistas responsáveis técnicos pela alimentação escolar de municípios de Minas Gerais e Espírito Santo. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 2, p. 593–606, fev. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.12272016>

THIESSEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591–614, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p591>

VALENTE, F. L. S. Em busca de uma educação nutricional crítica. In: VALENTE, F. L. S. *Fome e desnutrição: determinantes sociais*. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, F. de A. G. de. Origem e conformação do campo da nutrição em saúde pública em Pernambuco: uma análise histórico-estrutural. *Revista de Nutrição*,

v. 14, p. 13–20, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732001000400003>

VIANA, M. R.; NEVES, A. S.; CAMARGO, K. R.; PRADO, S. D.; MENDONÇA, A. L. O. A racionalidade nutricional e sua influência na medicalização da comida no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 2, p. 447–456, fev. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017222.25432015>

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECEBIDO:14.3.2025

ACEITO:15.4.2025

PUBLICADO:16.4.2025