

**PERCEPÇÕES E ATITUDES DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DA
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

**PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF TEACHERS ON THE PRACTICE OF FOOD
AND NUTRITION EDUCATION**

**PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES SOBRE LA PRÁCTICA DE
LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL**

LANDINHO, Flávia Martho
flaviamartho@gmail.com

UFABC – Universidade Federal do ABC
<https://orcid.org/0000-0002-9160-3418>

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini
ana.talamoni@unesp.br

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<https://orcid.org/0000-0001-8237-5831>

RESUMO A pesquisa analisou as concepções, memórias alimentares e práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental II sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram submetidas à análise de conteúdo observou-se que as experiências alimentares dos professores são influenciadas por fatores culturais e sociais. Entretanto, suas práticas de ensino ainda se concentram em aspectos biológicos. Os principais desafios identificados para a continuidade da implementação da EAN nas escolas estão relacionados à falta de formação específica e às limitações na gestão escolar.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional. Professores. Análise de conteúdo.

ABSTRACT The research analyzed the concepts, food memories and pedagogical practices of Elementary School II teachers on Food and Nutrition Education (EAN). Through semi-structured interviews, which were submitted to content analysis, it was observed that the teachers' food experiences are influenced by cultural and social factors. However, their teaching practices still focus on biological aspects. The main challenges identified for the continued implementation of EAN in schools are related to the lack of specific training and limitations in school management.

Keywords: Food and nutrition education. Teachers. Content analysis.

RESUMEN La investigación analizó las concepciones, memorias alimentarias y prácticas pedagógicas de docentes de la Enseñanza Fundamental II sobre la educación alimentaria y nutricional (EAN). A través de entrevistas semiestruturadas, las cuales fueron sometidas a análisis de contenido, se observó que las experiencias alimentarias de los docentes están marcadas por factores culturales y sociales. No obstante, sus prácticas pedagógicas aún se centran en aspectos biológicos. Los

principales desafíos identificados para la implementación continua de la EAN en las escuelas están relacionados con la falta de formación específica y con limitaciones en la gestión escolar.

Palabras clave: Educación alimentaria y nutricional. Maestros. Análisis de contenido.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação representa mais do que um simples ato de suprir as demandas energéticas e nutricionais do corpo, pois o ato alimentar inclui “[...] *o que* comemos, *como e com o que* comemos, *com quem* comemos, *onde* comemos, *quando* comemos, *por que* comemos, *em quais* situações comemos, o que pensamos e sentimos em relação ao alimento” (Marinho; Assao; Mancuso, 2010, p. 47).

Desse modo, a alimentação representa as características, costumes e identidades de um grupo social, e ao longo do tempo alguns hábitos alimentares foram alterados. Por exemplo, com a revolução industrial ocorreu um avanço na produção de alimentos processados. Diante da globalização, a preferência por alimentos do tipo *fast food* tem aumentado devido à rapidez e praticidade. Esses alimentos são maléficos para a saúde de crianças, jovens, adultos e idosos, pois possuem um alto teor de açúcar e baixo teor nutricional (Abreu *et al.*, 2001).

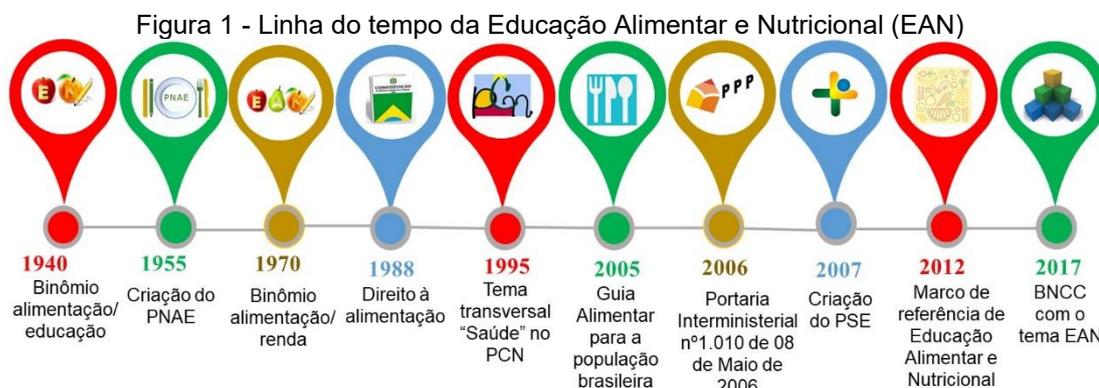
Somado a isso, Cunha *et al.* (2022), em um estudo na cidade do Sul do Brasil, constataram que o consumo de *fast food* estava presente em indivíduos com maior e menor condição socioeconômica, porém enquanto indivíduos com melhor posição econômica podem optar entre padrões alimentares saudáveis ou *fast food*, os de menor posição socioeconômica optam por padrões alimentares por aspectos monetários.

Pensando nesses hábitos alimentares presentes na sociedade brasileira, esta pesquisa teve como objetivos investigar as concepções de professores dos anos finais da educação básica sobre alimentação e nutrição, averiguar as memórias alimentares desses docentes e os desafios na implementação de práticas educativas nessa temática.

Em vista de garantir uma maior qualidade de vida aos cidadãos brasileiros, foram estabelecidos e implementados diversos marcos históricos e documentais



relacionados a ações educativas pautadas na alimentação e nutrição como representado na figura 1.



Fonte: as autoras (2023).

Em 1940, a alimentação era marcada pelo binômio alimentação/educação baseado na correção de hábitos alimentares errôneos. O objetivo era ensinar as pessoas a comerem, ou seja, era fundamentada na mudança de comportamento, pois tinha como princípio o fato de que as pessoas se alimentavam mal devido à falta de conhecimento. Por isso, as ações educativas enfatizavam a parte teórica e eram denominadas educação nutricional (EN) (Mancuso; Vincha; Santiago, 2016).

Já em 1955 foi criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que atualmente é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNAE é considerado o maior programa de merenda da América do Sul. Antes da década de 1950, a merenda não era implementada oficialmente nas escolas, existia um termo denominado "caixas escolares" em que algumas empresas ou até mesmo alunos contribuíam para que os "alunos carentes" recebessem merenda na escola (Aquilla, 2011). Infelizmente, para muitos alunos brasileiros a merenda é a única refeição completa que possuem ao longo do dia. Por isso, a fiscalização em relação ao repasse financeiro destinado aos estados e municípios através do censo escolar do ano anterior é de suma importância.

Em 1970 o binômio alimentação/educação foi substituído pelo binômio alimentação/renda, pois a baixa renda era vista como um obstáculo para uma alimentação adequada. As ações educativas nesse período privilegiavam o diálogo e já consideravam o ato alimentar nas suas múltiplas dimensões. Dessa forma, emergiu o termo EAN, justamente para destacar que embora alimentação e nutrição estejam

relacionadas, não podem ser utilizadas como sinônimos. Diante disso, a EAN começa a aparecer nos documentos norteadores da educação brasileira (Mancuso; Vincha; Santiago, 2016). A partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi firmado o direito humano à alimentação de qualidade e em quantidade suficiente, o que deve ser assegurado, inclusive, pelas instituições escolares.

Em 1995 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e o tema nutrição foi então abordado dentro do tema transversal saúde. Os PCNs eram compostos por seis temas transversais: saúde, ética, trabalho e consumo, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. No terceiro (5º e 6º) e quarto (7º e 8º) ciclos dos PCNs, a ênfase deveria ser dada “nas finalidades da alimentação, incluídas as necessidades corporais, socioculturais e emocionais” (Brasil, 1995, p. 277). Percebe-se, portanto, uma valorização dos aspectos multidimensionais do ato alimentar e não apenas o “biologismo”.

Em 2005, a população brasileira teve acesso à primeira edição do *Guia alimentar para a população brasileira* (Brasil, 2014), que visa a promoção da saúde e também é um instrumento para subsidiar a elaboração de programas voltados à segurança alimentar e nutricional da população. Um dos princípios desse guia é o de que a alimentação é mais do que a ingestão de nutrientes, ou seja, o ator alimentar também é visto em uma concepção multidimensional, considerando-se que cada região brasileira desenvolveu hábitos alimentares característicos devido à cultura local e a condições socioeconômicas (Brasil, 2014).

Em 2006, o tema da alimentação saudável passou a ser obrigatório no projeto político pedagógico da escola (PPP) através da Portaria Interministerial nº 1.010. De acordo com o Art. 5º e inc. X da portaria, é necessário “incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas do estudo e proporcionando experiências no cotidiano das atividades escolares” (Brasil, 2006).

Já em 2007 surgiu o Programa Saúde na Escola (PSE) como uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação, o que reforça novamente a relação intrínseca entre saúde e educação. Para a implementação do PSE é necessária a interação das equipes de unidades básicas de saúde (através de avaliação nutricional, da saúde bucal, vacinação, dentre outras) com as equipes de

educação (por meio de ações educativas dentro da escola). Desse modo, assim como a interdisciplinaridade é essencial no ambiente escolar, a intersetorialidade entre os ministérios é uma premissa para o pleno desenvolvimento dessas ações educativas.

Em 2012, o conceito da EAN foi consolidado com o lançamento do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional que foi elaborado em conjunto pelos Ministérios da Saúde, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Como explicado no marco:

Adota-se o termo Educação Alimentar e Nutricional e não o termo Educação Nutricional ou o termo Educação Alimentar para que o escopo de ações abranja desde os aspectos relacionados ao alimento e alimentação, os processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais (Brasil, 2012, p. 23) .

Sendo assim a EAN é definida como “[...] um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis [...]” (Brasil, 2012, p. 23). Isso indica que ela não tem o intuito de, meramente, transferir conhecimentos e alterar hábitos alimentares considerados inadequados, mas sim visa promover discussões a respeito das questões relacionadas aos hábitos alimentares e estilo de vida. Os educadores, nutricionistas e profissionais da saúde não alteram o hábito dos indivíduos, pois hábitos são complexos e provenientes de vários berços como o familiar, o cultural, o religioso e outros. Todavia, esses profissionais têm como função “criar o desejo” de alterar hábitos alimentares errôneos e valorizar os hábitos adequados (Boog, 1997).

No ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a EAN passou a fazer parte de um dos temas contemporâneos transversais (TCT) juntamente com mais 14 temas (Brasil, 2019). No entanto, as articulações entre as disciplinas são de suma importância visto que o real significado da EAN não é um aglomerado de informações, mas um aglomerado de reflexões que os professores podem proporcionar em sala de aula para promover a alfabetização em nutrição, que corresponde “[...] não somente à memorização de conceitos específicos da ciência da nutrição como também uma reflexão epistemológica [...]” (Fornazari e Obara, 2018, p. 136).

1.1 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A partir desse breve histórico da EAN podemos concluir que os primeiros ensinamentos são provenientes do berço familiar e posteriormente o ambiente escolar é o local onde esses conhecimentos são aprimorados. A escola, sendo o lugar em que crianças e adolescentes passam parte considerável do tempo e onde realizam pelo menos uma refeição, seja através da merenda escolar ou por meio do lanche trazido de casa, mostra-se como espaço privilegiado para essas aprendizagens.

O ambiente escolar também possibilita a integração entre alunos, professores, merendeiros e gestores, pois permite “[...] não só que tais ações sejam implementadas desde a educação infantil, de forma contínua e por longo período, mas também, por permitir a inclusão da comunidade familiar e escolar neste processo” (Juzwiak; Castro; Batista, 2013, p. 1010). Portanto, as orientações da EAN podem ultrapassar os muros da escola, pois o aprendizado adquirido dentro da sala de aula pode alcançar o ambiente familiar. Também é necessária uma coerência entre o que é abordado nas aulas sobre EAN e a hora do recreio. Caso contrário, o conhecimento será apenas teórico e não aplicado em situações do dia a dia.

Assim, sendo a escola considerada um local propício para o diálogo da temática de EAN, o professor é a figura central nesse espaço, pois possui uma interação afetiva e cognitiva com os alunos. Todavia, quando a EAN é abordada dentro da escola a mesma precisa ser analisada no tripé “formação de professores, estratégias didáticas e currículo” (Moura; Leite; Bezerra, 2020; Gonçalves; Soares, 2020).

O professor é considerado um agente promotor de hábitos alimentares. Por isso, é necessário um domínio teórico e uma postura consciente quando essa temática é tratada nas aulas. A formação inicial e continuada sobre EAN é o primeiro passo para a inserção dessa temática de forma eficaz, pois através de cursos de capacitação ou disciplinas oferecidas na graduação os docentes terão uma oportunidade de refletirem sobre suas próprias escolhas alimentares. Contudo, “[...] assuntos referentes à saúde não são abordados na formação de professores e, não raro, esses não se sentem seguros para a abordagem desta temática no currículo” (Pereira *et al.*, 2017, p. 176). Embora a EAN tenha um arcabouço de documentos norteadores já

consolidado, como demonstrado anteriormente, ela ainda precisa superar os desafios no processo de aprendizagem sendo a ausência dessa temática nos cursos de licenciaturas um desses obstáculos (Soares e Oliveira, 2020).

Os professores reconhecem a importância dessa temática, no entanto, eles relatam que não estão capacitados para trabalhar com isso na sala de aula (Razuck; Fonte; Razuck, 2011; Neves, 2020) pois “os escritos apontam que é preciso uma eficiente preparação de professores, visto que os docentes e discentes possuem saberes insatisfatórios referentes a alimentação saudável” (Moura; Leite; Bezerra, 2020, p. 182). É importante salientar que o fornecimento de cursos de formação inicial e continuada para os docentes deve permitir que os mesmos “[...] compreendam a alimentação humana na sua multidimensionalidade, não restringindo apenas a necessidade fisiológica pois esta visão impede a compreensão de seus determinantes” (Castro, 2009, p. 58). Isso é primordial, pois a EAN ainda está pautada no “biologismo”, não considerando as influências culturais, sociais, econômicas e psicológicas desse tema.

Tendo em vista o contexto histórico e documental da EAN, apresentado neste manuscrito, e a figura do professor como um dos atores no processo de EAN, a presente pesquisa objetivou a sondagem e sistematização de informações sobre o que os professores entendem por “alimentação” e “nutrição”, investigar as memórias alimentares desses docentes sobre escolhas alimentares, e relatar os desafios para práticas educativas na temática de EAN.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O estudo de caso consiste em uma exploração intensiva única de um fenômeno, considerando o contexto em que esse fenômeno está inserido. Desse modo, o estudo de caso visa abordar as multidimensionalidades de um fenômeno de forma profunda e completa (Gil, 1999).

Já como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois esse instrumento permitiu que os nossos objetivos fossem cumpridos, sendo estes: 1) Investigar as concepções prévias de professores do ensino fundamental a

respeito da alimentação e nutrição; 2) Realizar o levantamento dos hábitos alimentares dos professores, bem como identificar práticas pedagógicas na temática de EAN; 3) Pontuar as dificuldades dos professores na implementação da EAN de forma transversal.

A coleta de dados foi feita no mês de março de 2021 através da plataforma *Google Meet* com 12 professores do ensino fundamental II de uma escola municipal de São Vicente/SP¹, pois como a EAN é considerada um TCT e um dos objetivos da pesquisa é pontuar as dificuldades dos docentes na implementação da EAN de forma transversal, fez-se necessário entrevistar os docentes que ministram as disciplinas da grade curricular do ensino fundamental II. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

A entrevista foi dividida em três blocos, de acordo com os objetivos supracitados, que são:

Bloco I - Concepções dos professores sobre alimentação e nutrição.

a) O que você entende por “alimentação” e “nutrição”?

Bloco II - Hábitos alimentares dos professores e práticas pedagógicas.

b) Como era a sua alimentação na infância? Você lembra de receber algum tipo de instrução no contexto familiar? E no contexto escolar?

c) Na sua disciplina, você já teve a oportunidade de trabalhar a temática de alimentação e nutrição com seus alunos? De que forma?

Bloco III - Dificuldades na implementação da EAN

d) Quais são as dificuldades na implementação da EAN de forma transversal?

Posteriormente, os dados coletados nos quatro blocos foram submetidos à análise de conteúdo da Bardin. Na presente pesquisa a vertente utilizada foi a análise categorial, que seguiu as três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na seleção e organização do material a ser analisado. Depois de selecionado é necessária a realização da leitura flutuante, ou seja, a leitura inicial. Essa leitura permite a compreensão das ideias gerais presentes no material (Bardin, 2016). Já na etapa da exploração do material é o momento em

¹ As pesquisadoras informaram sobre sua identidade e os objetivos da pesquisa para a direção da escola, que assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, e o projeto foi autorizado pelo comitê de ética.



que ocorre sua codificação e categorização. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados consiste na interpretação dos dados através de inferências. Dessa forma, o tratamento dos resultados permite uma análise crítica e reflexiva do material.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados neste artigo foram divididos de acordo com os blocos mencionados anteriormente, pois cada bloco está relacionado com um objetivo da presente pesquisa. Em cada bloco, mencionamos as categorias e subcategorias que emergiram com falas dos próprios participantes.

3.1 BLOCO I – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO

As respostas obtidas para a definição de “nutrição” e “alimentação” pelos professores participantes foram agrupadas em duas categorias: dimensão biológica e dimensão simbólica. Como “alimentação” e “nutrição” não são sinônimos, analisamos separadamente cada uma dessas definições, porém para fins comparativos utilizamos as mesmas categorias e modificamos apenas as subcategorias, como representado nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Concepções dos participantes sobre alimentação.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
<i>Dimensão biológica</i>	8
Sobrevivência	P2, P4, P9, P10, P12
Epidemiologia	P1
Aprendizagem	P1, P11
<i>Dimensão simbólica</i>	6
Glutonaria	P4, P7
Autocuidado	P3, P6, P8
Religião	P7

Fonte: as autoras (2023).



Tabela 2 – Concepções dos participantes sobre nutrição.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
<i>Dimensão biológica</i>	10
Dieta	P1, P2, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12
Clínico	P4
<i>Dimensão simbólica</i>	2
Qualidade de vida	P7
Alimentação plena	P3

Fonte: as autoras (2023).

A dimensão biológica para a alimentação caracterizou-se por respostas nas quais o ato alimentar é visto como uma necessidade biológica, sendo estabelecidas três subcategorias: sobrevivência, epidemiologia e aprendizagem. Na subcategoria sobrevivência, a alimentação foi vista como um processo de obtenção de nutrientes para a sobrevivência, como reportado: “*qualquer espécie de qualquer nicho ecológico, você tem a alimentação como base*” (P4) e “*alimentação é para manter o organismo funcionando bem, para ter energia*” (P12). A subcategoria epidemiologia refere-se à propagação de doenças, como indicada a influência da alimentação na “*questão de você não desenvolver um câncer futuramente*” (P1). Por fim, o ato alimentar também foi visto pelos participantes como um fator que influencia na aprendizagem, como mencionado:

“Alimentação é a base não só da saúde física como ela é a base também do desenvolvimento da inteligência. Então, quando um governo investe na alimentação de famílias pobres, ele está investindo em futuros cientistas, futuros engenheiros, e isso vai beneficiar a própria sociedade” (P1).

Já na dimensão biológica para a nutrição, as respostas foram inseridas em duas subcategorias: dieta e clínico. Na subcategoria dieta, as respostas indicavam que a nutrição estava relacionada ao fornecimento dos nutrientes e minerais necessários para não resultar em deficiência nutricional, como em

“Nutrir é você ter uma alimentação que te reponha o que você precisa e deixa seu organismo alinhado” (P2) e “nutrição tem sustância [risada], não é o encher a barriga simplesmente, é você se nutrir e ao mesmo tempo com qualidade. Não é comer qualquer coisa” (P12).

Já a subcategoria clínica refere-se à profissão do nutricionista, como reportado em “*eu vejo sinceramente a nutrição no futuro, por exemplo, ser fatiada como a biologia*” (P4). Neste caso, P4 expõe sobre as especializações para o profissional na área de nutrição.

Com relação à dimensão simbólica da alimentação, obtiveram-se três subcategorias: glotonaria, autocuidado e religião. A alimentação foi relacionada a glotonaria, que é comer de forma exagerada, como mencionado em *“tem gente que come para viver, a gente acaba vivendo para comer e agora é o que está acontecendo na pandemia, a obesidade aumentando”* (P4). A alimentação também foi associada ao autocuidado, pois *“o alimento é tudo na vida da gente, o que a gente come a gente é como pessoa”* (P3). Por fim, o alimento foi relacionado a religião: *“alimentação é uma coisa sagrada, eu aprendi isso, antes do alimento você tem que agradecer a Deus porque aquele alimento chegou e é fruto da terra”* (P7).

Já para nutrição, na dimensão simbólica, emergiram as subcategorias qualidade de vida e alimentação plena. A nutrição foi vista como uma forma de obter qualidade de vida, como em *“com uma boa nutrição a pessoa pode dormir bem, ela pode ter uma qualidade de vida bem melhor, ela pode trabalhar melhor, porque cada pessoa tem um organismo diferente”* (P7). A nutrição também foi vista como uma alimentação plena, como em *“eu acho que nutrição é o valor da alimentação, mastigar, sentir o gosto, eu vejo os alunos lá, eles comem em pé com o prato na mão”* (P3).

Diante das frequências das respostas, nas categorias, percebe-se uma valorização da dimensão biológica da alimentação e nutrição em detrimento da dimensão simbólica. No entanto, de acordo com Marinho, Assao e Mancuso (2010), o ato alimentar ultrapassa as demandas energéticas e nutricionais do corpo. Porém, por meio das respostas dos professores é notória a prevalência do “biologismo”, sendo um dos fatores para explicar isso a ausência de formação inicial e continuada em EAN. Essa prevalência de discursos pautados na dimensão biológica também foi constatada na pesquisa de Magalhães e Porte (2019) com professores da educação infantil. Magalhães e Porte (2019) indicam que isso pode ocorrer por dois motivos: falta de conhecimento, ou não valorização dos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais envolvidos no ato alimentar.

Dessa forma, para que a EAN possa ser abordada dentro da escola de forma a promover hábitos alimentares saudáveis como estabelecido pelo Marco de Referência da EAN (Brasil, 2012), é necessário superar algumas lacunas que existem nas concepções de alimentação e nutrição dos docentes, pois a concepção biologistica deve ser substituída pela concepção holística, que considera o ato alimentar como



uma fonte histórica, cultural e de prazer (Boog, 1997). Essas concepções precisam ser trabalhadas primeiro com os docentes e, subsequentemente, com os discentes para que assim o autoconhecimento e autocuidado, que estão presentes na BNCC, se tornem palavras mais usuais na sala de aula. Nesse contexto, é importante salientar que cursos de formação não são apenas atividades burocráticas, mas sim oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de ensino que viabilizem as multidimensões do ato alimentar.

3.2 BLOCO II – HÁBITOS ALIMENTARES DOS PARTICIPANTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EAN

Já quando os participantes foram convidados a relatarem sobre a alimentação durante a infância, as respostas foram organizadas em três categorias (tabela 3), que são: fatores psicológicos, fatores biológicos e fatores culturais e sociais. Na categoria fatores psicológicos, em que está a subcategoria referente às memórias alimentares e a afetividade, os participantes relataram:

“Domingo era macarronada e frango assado, é o que eu me lembro” (P1), “o que eu me recordo é da minha mãe fazendo aquela farinha láctea Nestlé com leite quente e cortando com bananas (P7), “minha vó fazia um pudim de leite, que era sensacional” (P8).

Também tem a subcategoria denominada memória alimentar escolar, relacionada a lembranças do ato alimentar no ambiente escolar, como reportado em:

“Na escola, segunda e quinta era sopa, e nós fizemos uma horta na escola para justamente colocar alguns legumes na sopa porque era muito ralinha, muito pobre” (P7) e “a merenda na escola era péssima, era uma sopa muito fedida ou então canjica, aí eu comia” (P12).

Tabela 3 – Hábitos alimentares dos participantes

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Fatores psicológicos	11
Memória alimentar familiar	P1, P2, P3, P7, P8, P10, P12, P1, P4, P7, P12
Memória alimentar escolar	P1, P4, P7, P12
Fatores biológicos	3
Restrição alimentar	P1
Sabor	P4, P9
Fatores culturais e sociais	13
Alimentação tradicional do brasileiro	P1, P2, P3, P5, P11
Inacessibilidade ao <i>fast food</i>	P2, P3, P4, P6, P7, P10, P11, P12

Fonte: as autoras (2023).

Em relação à categoria de fatores biológicos, temos a subcategoria restrição alimentar (não ingerir alimentos considerados não saudáveis) e sabor (seletividade alimentar por conta do gosto dos alimentos), como mencionado:

“Eu recebia instrução em casa de que não era para comer doce, porque doce faz mal” (P1) e “eu comia tudo, a única coisa que não comia e não como até hoje é jiló, porque eu não gosto do sabor mesmo” (P4).

Na categoria de fatores culturais e sociais, foram determinadas as subcategorias alimentação tradicional do brasileiro (alimentos base da dieta dos brasileiros) e inacessibilidade ao *fast food* (não acesso a grandes empresas de *fast food* – por falta de condição financeira ou pela existência de poucas redes de *fast food*) – como explicado:

“Era uma alimentação normal, aquele arroz e feijão do brasileiro, né” (P2), “era o básico arroz e feijão. Era uma alimentação bem saudável” (P11), “a gente ia no Mc Donald’s quando era um aniversário. Era esporádico, nem refrigerante era todo dia porque refrigerante era como se fosse dia de festa ou em um domingo assim” (P2), “o consumo de fast food, imagina [risada. Não tinha nem padaria, eu lembro de padaria já com uns 13, 14 anos, não existia isso. O padeiro passava na porta com aqueles carrinhos para vender para gente” (P3) e “eu devia ter uns 12 anos quando chegou o Bob’s. Não tinha muito fast food e a gente não tinha esse hábito porque a gente não tinha uma condição financeira boa para ficar inventando muito” (P6).

Neste bloco dos hábitos alimentares dos professores participantes, percebe-se uma frequência maior das categorias de fatores psicológicos (11) e fatores culturais e sociais (13). É notório nas falas dos participantes que o consumo alimentar está relacionado com alguma lembrança de aspecto afetivo como a “macarronada”, “o frango assado”, “o pudim de leite” e outros. Isso corrobora com autores como Boog (2013) e Assao e Mancuso (2010), que indicam que a alimentação está relacionada com a vivência alimentar, “à experiência, a algo que foi visto, ouvido, mas sobretudo, sentido, quer seja por meio dos órgãos dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão, audição), quer seja como sentimento ou emoção” (Boog, 2013, p. 187).

Também, é evidente nos discursos dos participantes a inacessibilidade de *fast food* quando eles eram adolescentes. No entanto, nos dias de hoje é perceptível a presença de lojas de *fast food* em rotas de deslocamento para o trabalho e perto das escolas. Embora o arroz e feijão sejam o carro-chefe da dieta dos participantes da pesquisa e dos brasileiros, tem ocorrido um aumento da ingestão de *fast-food* devido ao processo de globalização. Isso demonstra o aspecto sócio-histórico da



alimentação, sendo que no passado o *fast food* era consumido de forma moderada, em festividades, devido às condições financeiras e, atualmente o consumo é exacerbado, principalmente, devido à facilidade de acesso aos alimentos ultraprocessados (Gois *et al.*, 2020).

Neste segundo bloco, também foi analisado como os participantes têm trabalhado a temática da EAN em suas disciplinas. Na tabela 4, temos as categorias e subcategorias, sendo que as categorias (fatores psicológicos, fatores biológicos e fatores culturais e sociais) foram as mesmas utilizadas na pergunta sobre como era a alimentação na infância dos docentes, mas as subcategorias foram diferentes. Fizemos isso com o intuito de compararmos como os hábitos alimentares dos professores influenciam na forma como a EAN é abordada nas aulas.

Tabela 4 – Práticas pedagógicas em EAN dos participantes.

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Fatores psicológicos	1
Distúrbio alimentar	P5
Fatores biológicos	11
Restrição alimentar	P3, P5
Consumo de alimentos industrializados	P2, P4, P9, P10, P11
Benefício do esporte	P6
Índice de massa corporal	P8
Pirâmide alimentar	P5, P12
Fatores culturais e sociais	4
Fome	P1
Preço dos alimentos	P7
Histórico da alimentação	P1, P2

Fonte: as autoras (2023).

Assim, na categoria de fatores psicológicos, temos apenas a subcategoria relacionada à abordagem pedagógica sobre distúrbios alimentares, como relatado em “eles [alunos] entram muito nas questões dos distúrbios alimentares, que esses distúrbios alimentares eles se identificam mais anorexia, bulimia” (P5).

Já na categoria de fatores biológicos, temos diversas subcategorias referentes a estratégias didáticas sobre consumo de alimentos industrializados, pirâmide alimentar, índice de massa corporal e outros, como mencionado em

“Então a gente mostra para eles [alunos] o que é alimentação saudável, dá uma pincelada no básico para mostrar para eles que isso, junto com uma rotina de atividade, vai trazer benefício para ele (P6), “na matemática, eu não vou formular só a fórmula de índice de massa corpórea, eu vou mostrar também a importância, onde isso é aplicado” (P8) e “eles [alunos] falam ‘como eu vou tirar o açúcar da minha vida?’. Porque eles imaginam o doce, eles não imaginam o carboidrato que é ingerido que vira açúcar” (P5).



Na categoria de fatores culturais e sociais foram consideradas as abordagens pedagógicas que mencionaram sobre aspectos da fome, preço dos alimentos e perspectivas que traziam os aspectos históricos da alimentação, como em

“Quem é professor de geografia mais cedo ou mais tarde vai se deparar com a questão da fome. Nunca teve projeto, mas eu sempre falo da questão da alimentação, eu cito o Luís Câmara Cascudo” (P1), “eu trabalho com a constituição da cesta básica. Eu trago, por exemplo, panfletos, folders de supermercado e aí dentro da sala de aula a gente faz uma pesquisa de preço e aí a gente faz um levantamento do que seria uma cesta básica?” (P7) e “os alunos perguntam: ‘professora eles comem carne?’. Eu falo ‘sim, eles comem, eles caçavam’, mas aí tem que ver que é diferente, no começo não tinha fogo, não era alimento cozido (P2).

De modo geral, percebe-se que em relação às abordagens pedagógicas em EAN existe uma frequência maior da categoria de fatores biológicos (11), enquanto em relação às concepções dos docentes sobre sua alimentação da infância há o predomínio das categorias dos fatores psicológicos e fatores culturais e sociais. Isso reforça o que autores como Bernadon et al. (2009) apontam para uma transformação da visão biomédica, baseada em conselhos saudáveis, para uma visão holística da EAN, para assim atingir a alfabetização em saúde (Fornazari e Obara, 2018).

Além disso, os cursos de formação inicial e continuada de professores devem valorizar suas vivências alimentares pois, como verificou-se nesta pesquisa, possuem concepções de memórias alimentares, afetividade e acesso a *fast food* que podem ser utilizadas como estratégias didáticas em sala de aula. Dessa forma, como apontado por autores como Castro (2009) e Silva e Garcia (2020), esses cursos devem valorizar a multidimensionalidade da EAN.

3.3 BLOCO III – DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EAN

No último bloco, temos os aspectos relacionados às dificuldades na implementação da EAN, sendo que os discursos foram compilados em duas categorias que são: corpo docente e corpo administrativo (Tabela 5).



Tabela 5 – Dificuldades na implementação da EAN

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Corpo docente	2
Individualização da categoria	P1
Tempo indisponível	P3
Corpo administrativo	10
Falta de incentivo	P2, P4, P11, P12
Falta de gestão escolar	P5, P6, P7, P8, P9, P10

Fonte: as autoras (2023).

A categoria corpo docente se refere à desunião entre os docentes e o tempo indisponível gerado pelo excesso de trabalho:

“Essa pergunta que você fez é difícil e utópica porque a minha categoria é a categoria mais individualista da sociedade. Os professores olham para o próprio umbigo” (P1) e “o problema é tempo, a gente já tem um monte de coisa” (P3).

Já na categoria corpo administrativo foram consideradas a falta de incentivo e a falta de planejamento escolar que estipulem diálogos, projetos, metas e objetivos para a instituição de ensino como em

“Eu acredito que falta gestão porque se a gestão sabe se colocar e dizer o que precisamos fazer, tem que ser feito” (P9), “na verdade, falta de apoio da prefeitura porque se a gente vai trabalhar isso precisa de recurso e aí vem tudo do professor, a prefeitura não entra com nada, só entra para fazer a divulgação se der certo” (P11) e “então todas as disciplinas se conversam, mas falta incentivo” (P12).

Essas dificuldades já foram encontradas em trabalhos de Moura, Leite e Bezerra (2020), e Gonçalves e Soares (2020), pois esses autores destacam que a EAN precisa ser pensada no tripé formação de professores, estratégias didáticas e currículo. Como destacado por P12, as disciplinas se conversam, ou seja, existem pontos de ligação entre os diversos saberes que permitem superar o paradigma da fragmentação do conhecimento a partir da transversalidade. No entanto, se não existe uma gestão escolar é improvável a elaboração e execução de projetos que visem superar essa fragmentação.

4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, esta pesquisa traz alertas acerca da forma como a EAN está sendo abordada nas escolas. Constatamos que quando os professores foram

convidados a comentar sobre a alimentação durante a infância tivemos uma prevalência dos fatores psicológicos e dos fatores culturais e sociais. Contudo, em relação a como a EAN vem sendo abordada dentro da escola essas categorias são invertidas, havendo um predomínio da categoria biológica.

No contexto da pesquisa, percebemos a necessidade do investimento de políticas públicas, sendo que destacamos duas dessas políticas importantes de serem implementadas. Primeiramente, é urgente o oferecimento de cursos de formação continuada em EAN que valorizem as multidimensões do ato alimentar. Esses cursos devem promover uma conscientização da classe sobre como os docentes são modelos para os alunos em relação ao comportamento alimentar. Também é necessário que esses cursos abordem a possibilidade de ações educativas que ultrapassem as atividades pontuais para atividades que possam influenciar a própria escola, por exemplo, realizando um levantamento de alimentos fornecidos pela cantina da escola para posterior sugestão de modificação pelos alunos. Outras propostas também podem emergir, como exigir que cada escola tenha uma nutricionista, bem como um cardápio de merenda diferenciado para alunos portadores de Doenças Crônicas Não Transmissíveis, dentre outras propostas.

Secundariamente, vemos a necessidade de investimento em políticas públicas para que os currículos dos cursos de formação inicial para professores possam contemplar discussões a respeito não somente da EAN, mas também de outros assuntos vinculados à saúde. Caso contrário, os docentes podem lecionar sobre a temática baseados em informações do senso comum e de forma superficial, alegando que não tiveram essa instrução. Sugerimos como pesquisas futuras a análise da matriz curricular de cursos de licenciaturas, investigação de planejamento de aulas sobre EAN e propostas de sequências didáticas que contemplem os diversos aspectos do ato alimentar.

O caminho traçado por esta pesquisa demonstrou que a EAN realmente deve ser considerada um TCT e não uma disciplina. Caso a mesma fosse uma disciplina, a complexidade da temática seria perdida e continuaríamos pautados no “biologismo” e na visão biomédica ao invés da visão holística. Todavia, percebemos que um dos desafios para a implementação da EAN, como apontado pelos participantes, é a falta de gestão que perpassa pela esfera federal, estadual e municipal. Essa falta de gestão

faz com que a EAN não seja abordada de forma contínua e já é sabido que mudanças nos hábitos alimentares, bem como reflexões sobre o ato, alimentar são processos que ocorrem a longo prazo. Por isso, sugerimos o desenvolvimento de documentos nacionais para nortear, auxiliar e orientar gestores e professores para o desenvolvimento da EAN ao longo do ano.

De modo geral, a presente pesquisa acredita no potencial do desenvolvimento de ações educativas dentro das escolas brasileiras que valorizem os aspectos biológicos, sociais, culturais, históricos e psicológicos do ato alimentar. Assim como o PNAE é considerado referência mundial, a EAN aplicada de forma contínua também tem potencialidade para se tornar referência através da superação do “biologismo”.

FLÁVIA MARTHO LANDINHO

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

Psicóloga e Pedagoga. Pós-doutora em Ensino de Ciências. Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Professora Assistente Doutora do Instituto de Biociências do Campus do Litoral Paulista da UNESP de São Vicente. Docente credenciada no PPG em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. S.; VIANA, I. C; MORENO, R. B.; TORRES, E. A. F. S. Alimentação mundial - uma reflexão sobre a história. *Saúde e Sociedade*, v. 10, n. 2, p. 3-14, 2001.

AQUILLA, R. A. *A educação alimentar e nutricional no espaço escolar: saber, sabor e saúde*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo. Edições 70 Ltda., 2016.

BERNADON, R.; SILVA, J. R. M.; CARDOSO, G. T.; MONTEIRO, R. A.; AMORIM, N.



F. A.; SCHMITZ, B. A. S.; RODRIGUES, M. L. C. F. Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores. *Revista Nutrição*, v. 22, n. 3, p. 389-398, 2009.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente, futuro. *Revista nutrição*, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997.

BOOG, M. C. F. *Educação em nutrição integrando experiências*. Campinas: KOMEDI, 2013.

CUNHA, C. M. L.; CANUTO, R.; ROSA, P. B. Z. R.; LONGARAI, L. S.; SCHUCH, I. Associação entre padrões alimentares com fatores socioeconômicos e ambiente alimentar em uma cidade do Sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, p. 687-700, 2022.

BRASIL. Ministério da educação. *Cartilha Nacional da Alimentação Escolar*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da saúde. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de Referência De Educação Alimentar e Nutricional Para As Políticas Públicas*. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria Interministerial Nº 1.101, 08 de Maio de 2006*. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html. Acesso em: 25 de outubro 2020.

CASTRO, P. M. *Concepções e práticas de professores de ciências naturais sobre nutrição e saúde no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORNAZARI, V. B. R.; OBARA, A. T. A alfabetização científica em nutrição humana: intersecções e divergências. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 30, p. 123-140, 2018.

GOIS, B. P.; PEREIRA, A. D.; LOPES, K. L. S.; CORGOSINHO, F. C. Suplementação e alimentação adequada no contexto da pandemia causada pela covid-19. *Desafios-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 7, n. especial-3, p. 89-96, 2020.

GONÇALVES, C. B. P.; SOARES, G. L. Prática interdisciplinar sobre alimentação utilizando a metodologia de Rotação por Estações na educação infantil. *Revista*



Monografias Ambientais, v. 19, n. especial, p. 1-13, 2020.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

HALMANN, A. L. Formação docente para a educação alimentar e nutricional para o enfrentamento do contexto pós-pandêmico junto à comunidade escolar. *Raízes e Rumos*, v. 8, n. 1, p. 10-28, 2020.

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M.; BATISTA, S. H. S. S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. *Ciência & Saúde coletiva*, v. 18, n. 4, p. 1009-1018, 2013.

MAGALHÃES, H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 25, p. 131-144, 2019.

MANCUSO, A. M. C.; VINCHA, K. R. R.; SANTIAGO, D. A. Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. *Revista de Saúde Coletiva*, v. 26, n. 1, p. 225-249, 2016.

MARINHO, F. C. M.; ASSAO, T. Y.; MANCUSO, A. M. C. Percepções e práticas dos diretores e coordenadores acerca da alimentação infantil em creches públicas do município de Jandira, São Paulo, Brasil. *Segurança alimentar e nutricional*, v. 17, n. 2, p. 40-49, 2010.

MOURA, F. N.; LEITE, R. C.; BEZERRA, J. A. B. A educação alimentar e nutricional no ensino de ciências/biologia à luz das publicações na SBEnBio. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 13, n. 1, p. 172-192, 2020.

NEVES, G. C. *Educação alimentar e nutricional: Análise de concepções de professores de Ciências e dos materiais didáticos que utilizam*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2020.

PEREIRA, D. S.; GOTTSCHALL, C. B. A.; TRINDADE, C. S.; MAGALHÃES, C. R. Formação continuada sobre alimentação e nutrição: análise da contribuição na prática docente. *Em rede - Revista de Educação a Distância*, v. 4, n. 1, p. 174-190, 2017.

RAZUCK, R. C. S. R.; FONTES, P. G.; RAZUCK, F. B. A influência do professor nos hábitos alimentares. *Anais do VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência* - São Paulo, p. 1-9, 2011.

SILVA, M. S.; GARCIA, R. N. Base Nacional Comum Curricular: uma análise sobre a temática saúde. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 19, n. 2, p. 320-345, 2020.



SOARES, J. R. V.; OLIVEIRA, G. F. S. O papel da escola na construção de uma alimentação saudável. *Revista Científica Núcleo do Conhecimento*, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2020.

Submetido: 03/10/2023

Aceito: 22/05/2025