

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Paula do Valle

**Representações sociais de profissionais da educação
infantil sobre alimentação escolar**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Paula do Valle

**Representações sociais de profissionais da educação
infantil sobre alimentação escolar**

Dissertação apresentada à banca de Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Co-orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2018

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

V181r Valle, Paula do
Representações sociais de profissionais da educação
infantil sobre alimentação escolar. / Paula do Valle. - 2018.
118f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues,
Departamento de Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
Coorientação: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira
Chamon, Departamento de Pró Reitoria de Pesquisa e Pós
Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Merenda. 3. Alimentação
escolar. 4. Representações sociais. I. Título.

PAULA DO VALLE

Representações sociais de profissionais da educação infantil sobre alimentação escolar

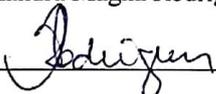
Dissertação apresentada à banca de Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté
Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues
Co-orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: 28 de março de 2018

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

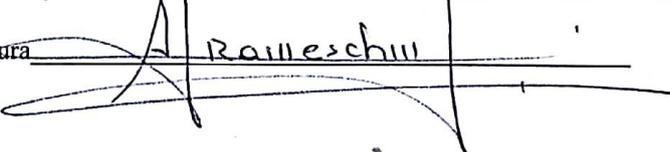
Profa Dra Alexandra Magna Rodrigues – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa Dra Márcia Maria Dias Reis Pacheco – Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa Dra Sylvia do Carmo Castro Franceschini – Universidade Federal de Viçosa

Assinatura 

“Os animais se repastam; o homem come; somente o homem de espírito sabe comer”.

Jean-Anthelme Brillat-Savarin (século XVIII)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu pai Reinaldo, meu professor desde sempre e minha principal inspiração e exemplo para estudar e trabalhar. Se eu escolhi a área acadêmica, foi por causa dele. Sem seus conselhos e sabedoria eu não teria chegado aqui. Obrigado por me fazer acreditar em mim, por me ensinar a nunca desistir e a escolher o melhor caminho, não o mais fácil.

Obrigado à minha irmã e melhor amiga Ana, com quem eu sempre sei que posso contar, não importa o quê.

Agradeço também meu namorado Douglas, que sempre me incentivou, me apoiou de todas as formas e se orgulhou de mim durante minha formação. Obrigada por estar ao meu lado, me alegrar nas horas de estresse, me acompanhar na coleta de dados e ouvir as reclamações.

Obrigado às professoras doutoras Alexandra e Edna, que se tornaram para mim os mais importantes modelos de mulher, profissional e professora e compartilharam comigo muito mais que conhecimento, mas fizeram parte da construção da minha identidade profissional. Agradeço por acreditarem em mim desde a iniciação científica, por me orientarem, criticarem da maneira correta e por permitirem que eu fizesse parte de suas vidas. Foi uma honra ser orientada por vocês!

Meus agradecimentos também às professoras doutoras Sylvia Franceschini e Márcia Pacheco, que compuseram a banca e enriqueceram imensamente este trabalho.

Muito obrigado à equipe da secretaria do PPGEDH, Alessandra, Rita, Flávia, Isabela e aos demais estagiários que passaram por lá, e também aos funcionários da PRPPG que me acolheram, me receberam em seu cotidiano profissional, me apoiaram, me auxiliaram, me ensinaram e fizeram com que as horas de estágio fossem prazerosas.

Obrigado aos demais professores do PPGEDH pelos ensinamentos dentro e fora da sala de aula, assim como, as contribuições oferecidas nos seminários.

Agradeço aos colegas da minha turma MDH 2016, assim como de outras turmas, que fizeram parte da minha vida durante esses dois anos. Muito obrigado pelas trocas e momentos de descontração!

Muito obrigado à equipe de profissionais da Secretaria de Educação de Taubaté por autorizar a realização do estudo e pela gentileza e eficiência ao fornecer os dados necessários à realização da pesquisa.

Agradeço aos profissionais da rede pública de ensino que participaram do estudo. Muito obrigada por me receberem em suas escolas e dedicarem um tempo dentro da corrida jornada de trabalho para me atenderem.

Meus agradecimentos à Universidade de Taubaté pela bolsa de pesquisa, sem a qual não seria possível realizar esse sonho.

RESUMO

O número de enfermidades relacionadas aos maus hábitos alimentares é crescente e considera-se que a melhor estratégia para lidar com o problema seja a prevenção, a qual deve ter início na infância. A escola exerce um papel importante na formação de concepções, opiniões e atitudes sobre alimentação, e deste modo, se faz importante o estudo das representações sociais (RS) daqueles que atuam na escola (gestores, docentes e cozinheiras escolares). O objetivo desse estudo foi identificar as representações sociais de profissionais da educação infantil sobre a alimentação escolar da rede pública em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP. Trata-se de pesquisa exploratória, descritiva 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 TRS. Participaram do estudo 66 profissionais da educação infantil municipal, sendo 38% (25) docentes, 42% (28) cozinheiras e 20% (13) gestores. Os discursos foram categorizados em 5 eixos de análise: as diferenças percebidas pelo grupo entre merenda e alimentação escolar; os papéis dos profissionais na AE e a relação entre o que se come em casa e o que se come na escola. A principal RS identificada estava relacionada à diferença entre merenda e alimentação escolar. A merenda foi representada como a comida ruim, oferecida aos participantes no passado, quando eram estudantes. Em oposição, a AE foi representada como a comida servida atualmente, que tem qualidade e é acompanhada pelo nutricionista. Verificou-se que o caráter assistencialista da alimentação escolar ainda está presente nos discursos dos entrevistados. Identificou-se, ainda, que a atuação das cozinheiras está ligada ao aspecto afetivo da comida e às origens dessa profissão, de forma que essas profissionais cozinham para os alunos como cozinham para seus filhos. Os docentes e os gestores associaram seus papéis na AE apenas ao incentivo/orientação e fiscalização, respectivamente, o que não atende a ampla proposta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Conclui-se que as mudanças positivas que ocorreram na proposta da AE desde que a merenda surgiu no Brasil estão presentes nas RS sobre o objeto de estudo e influenciam as práticas dos profissionais na escola e que é necessária maior compreensão sobre o PNAE no contexto das políticas públicas de educação para os profissionais que trabalham na educação infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano, Merenda, Alimentação Escolar, Representações Sociais

ABSTRACT

The number of illnesses related to poor eating habits is increasing and it is considered that the best strategy to deal with the problem is prevention, which should begin in childhood. The school plays an important role in the formation of conceptions, opinions and attitudes about food, and in this way, it is important to study the social representations (RS) of those who work in school (managers, teachers and school cooks). The objective of this study was to identify the social representations of nursery school teachers about the school feeding of the public network in a municipality of Vale do Paraíba do Sul - SP. It is an exploratory, descriptive and 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 TRS. Sixty-six professionals (25) teachers, 42% (28) cooks and 20% (13) managers participated in the study. The discourses were categorized into 5 axes of analysis: the differences perceived by the group between lunch and school feeding; the roles of professionals in EC and the relationship between what is eaten at home and what is eaten at school. The main SR identified was related to the difference between school meals and meals. The lunch was represented as the bad food, offered to the participants in the past, when they were students. In opposition, the AE was represented as the food served today, which has quality and is accompanied by the nutritionist. It was verified that the assistencialist character of the school feeding is still present in the speeches of the interviewees. It was also identified that the work of the cooks is linked to the affective aspect of food and to the origins of this profession, so that these professionals cook for students as they cook for their children. Teachers and managers associated their roles in the EA only to the incentive / guidance and supervision, respectively, which does not meet the broad proposal of the National School Feeding Program (PNAE). It is concluded that the positive changes that occurred in the proposal of the AE since the food emerged in Brazil are present in the RS on the object of study and influence the practices of the professionals in the school and that a greater understanding on the PNAE in the context of the policies is necessary education for professionals working in early childhood education.

Key-words: human development, merenda, school eating, social representations

LISTA DE SIGLAS

- AE – Alimentação Escolar
- BDTD – Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
- Bireme – Biblioteca Virtual em Saúde
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEATENUT – Centro de Educação Alimentar e Terapia Nutricional
- CEP-UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
- CNME – Campanha Nacional de Merenda Escolar
- DCNT – Doenças Crônicas Não Transmissíveis
- DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
- EAN – Educação Alimentar e Nutricional
- EE – Entidade Executora
- EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil
- EMEIEF - Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
- FAO/ONU – Food And Agriculture Organization of the United Nations
- FISI – Fundo Internacional de Socorro à Infância
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
- IRaMuTeQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PRONAN – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
- RS – Representações Sociais
- SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRS – Teoria das Representações Sociais
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNICEF – *United Nations Children's Fund*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de participantes entrevistados, segundo a ocupação	64
Tabela 2 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo faixa etária	65
Tabela 3 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo estado civil	66
Tabela 4 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo o grau de escolaridade	67
Tabela 5 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo o tempo de profissão	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da legislação brasileira sobre merenda/alimentação escolar	19
Figura 2 – Dendrograma das classes de análise	63
Figura 3 – Mapa conceitual das classes 1 e 2 – merenda <i>versus</i> alimentação escolar	69
Figura 4 – Mapa conceitual do papel da cozinheira escolar na alimentação escolar, segundo as cozinheiras.	82
Figura 5 – Mapa conceitual do papel do docente na alimentação escolar, segundo os docentes da Educação Infantil.	85
Figura 6 – Mapa conceitual do papel do gestor na alimentação escolar, segundo os gestores da Educação Infantil.	90
Figura 7 – Mapa conceitual das experiências e limitações que os profissionais da educação infantil encontram na prática da AE.	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo	17
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Da merenda à alimentação escolar	19
2.2 Panorama dos estudos com alimentação escolar no Brasil	28
2.3 O papel social da comida no contexto da escola	38
2.4 A Teoria das Representações Sociais	46
2.4.1 A Origem da Teoria	46
2.4.2 Definições e funções das Representações Sociais	48
2.4.3 A elaboração das representações sociais: objetivação e ancoragem	52
2.4.4 O conceito de grupos em Psicologia Social	54
3 MÉTODO	57
3.1 Tipo de Pesquisa	57
3.2 População de estudo	57
3.3 Instrumentos	58
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	59
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1 Perfil sociodemográfico dos participantes	64
4.2 Representações sociais sobre a alimentação escolar sob a ótica dos atores escolares	68
4.2.1 Merenda <i>versus</i> alimentação escolar	68
4.2.2 Os papéis dos profissionais na alimentação escolar	82
4.2.3 Experiências e limitações no cotidiano da AE	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados - Questionário de caracterização sócio-demográfica	109
APÊNDICE II – Instrumento de Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista semi-estruturada	110
ANEXO I – Ofício	111
ANEXO II – Termo de Autorização da Instituição	112
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
ANEXO IV – Parecer Consubstanciado do CEP	116

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é a alimentação escolar (AE) na educação infantil, especificamente como os profissionais da educação (gestores, docentes e cozinheiras escolares) a representam. A escolha pela temática ocorreu devido à afinidade da pesquisadora com o assunto, tendo como formação profissional a ciência da nutrição, e também, devido às experiências vivenciadas no âmbito acadêmico com os estudos de iniciação científica realizados anteriormente com a Teoria das Representações Sociais (TRS), daqui para frente denominada TRS.

Os estudos na área de alimentação e nutrição enfocam com maior frequência os aspectos biológicos e nutricionais, geralmente em estudos com abordagem quantitativa. O que se pretendeu nesta pesquisa foi investigar os aspectos sociais e culturais que permeiam a alimentação e a influência dos simbolismos, opiniões, atitudes e relações sociais na prática alimentar. Nas palavras de Guareschi et al (2005, p. 5) “[...] a comida tem uma dimensão comunicativa, transmite significados e também constitui uma manifestação importante da identidade de pessoas e grupos”. Segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira elaborado pelo Ministério da Saúde, a ciência da Nutrição surgiu com a identificação dos nutrientes e seus efeitos sobre a incidência das doenças e este tipo de estudo foi importante para a formulação de políticas de combate à fome e à desnutrição por um tempo. Porém, este enfoque passou a ser insuficiente para explicar todas as dimensões da alimentação (BRASIL, 2014). Buscou-se, então, no presente estudo, dedicar-se às dimensões sociais e culturais da alimentação, afinal, alimentar-se é muito mais que saciar a fome. Portanto, buscou compreender como os profissionais da educação infantil concebem a alimentação escolar, considerando que suas RS podem ser reflexos de sua identidade e que as mesmas orientam as práticas relacionadas ao objeto em questão.

A alimentação escolar no Brasil compreende “[...] todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo [...]” (BRASIL, 2009a) e objetiva “[...] 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, 2006a).

Atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, assim como a promoção de ações educativas que perpassam transversalmente pelo currículo escolar são ações previstas nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2006a) que merecem destaque uma vez que há no Brasil, nas últimas décadas, aumento progressivo das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT),

como obesidade, diabetes, hipertensão arterial e outras, em substituição à desnutrição proteico-energética.

Aos gestores da educação na rede pública de ensino, são atribuídas as funções de “elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar seu pessoal e recursos materiais e financeiros, velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente e criar processos de integração da sociedade com a escola”, (BRASIL, 1996, p.5) entre outras. Aos docentes cabem, entre outras atribuições, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que se insere, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem do ensino e colaborar com as atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, p.5).

O papel da cozinheira escolar, antes conhecida como merendeira, vai além da manipulação dos alimentos. Esta profissional tem como atribuições preparar e distribuir as refeições, receber os produtos, manter limpa a cozinha e fazer o controle do estoque, mas acima de tudo, é uma educadora, à medida em que ensina os alunos a organizarem-se na hora das refeições, orienta sobre o comportamento à mesa, desperdício dos alimentos, assim como, incentiva os escolares a comerem e a desenvolverem hábitos alimentares saudáveis (SENAC, 2012).

“Os cozinheiros, diferente dos chefs, não são celebridades. Eles sempre estiveram em segundo plano, ao mesmo tempo presentes e despercebidos. Os cozinheiros são pessoas anônimas, que ainda assim estão inscritas em nós, porque preparam o que comemos no dia-a-dia” (SYMOS, 2000 *apud* GUARESCHI et al, 2005). Brillat-Savarin (1995, p. 15) fornece uma máxima que expressa o significado de ser cozinheiro “Aprende-se a ser cozinheiro, mas se nasce assador”. Para este autor, é por meio das habilidades do cozinheiro que os alimentos adquirem o sabor pelo qual são apreciados. Estes profissionais desempenham papéis importantes para a formação das opiniões, valores, crenças e atitudes que irão influenciar as práticas sociais dos escolares, incluindo aquelas ligadas à alimentação.

O presente estudo foi realizado com os gestores, docentes e cozinheiras escolares que atuam na Educação Infantil em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, uma vez que estes profissionais exercem influência na alimentação escolar nas instituições de ensino e nas práticas alimentares de maneira geral das crianças, e que a forma como representam o objeto, isto é, a alimentação, está relacionada ao exercício de suas atividades. Portanto, investigar tais representações poderia contribuir para a melhoria das abordagens sobre alimentação com o público infantil no âmbito escolar.

A proposta desta pesquisa mostra-se importante quando se pensa nos níveis crescentes de Doenças Crônicas Não Transmissíveis no país, suas consequências para a saúde do indivíduo a curto, médio e longo prazo e o papel que a escola desempenha na promoção da alimentação saudável e na construção de saberes sobre ela. Compreender a TRS no contexto da escola pode fazer a diferença no modo como a alimentação é pensada e contribuir para aumentar a qualidade da educação no que diz respeito à alimentação escolar, assim como, fornecer informações para as crianças, suas famílias e a equipe escolar para que sejam capazes de tomar decisões sobre sua alimentação.

1.1 Problema

A fim de problematizar a questão da alimentação escolar e a relevância da TRS para este estudo, considerou-se os números crescentes de enfermidades relacionadas aos 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 crenças, 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 nesta tarefa, e que suas atitudes são orientadas por suas RS. Assim, a questão norteadora desse estudo foi “quais as RS dos profissionais da educação infantil sobre a alimentação escolar?”.

Camargo e Bousfield (2014) apontam que os estudos em ciências da saúde com embasamento na TRS podem contribuir para explicar como os integrantes de um grupo se posicionam frente à uma enfermidade ou um comportamento preventivo, e que tais estudos atraem a atenção de profissionais da saúde para aspectos subjetivos e simbólicos, resultando na adoção de políticas de saúde pública, bem como educação e promoção de ações em saúde de forma humanizada. Marques et al (2011) abordam a importância do profissional da saúde, especialmente o nutricionista, atuar com o conhecimento dos sistemas simbólicos e os aspectos culturais que envolvem as práticas alimentares, uma vez que elas não são determinadas apenas por fatores biológicos. Além disso, a pesquisa realizada contribui para produção de conhecimento sobre alimentação escolar e poderá impactar positivamente nas tomadas de decisões pelas autoridades competentes, assim como, nortear os programas formativos nas escolas para os profissionais de educação.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as RS dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul – SP sobre alimentação escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil sociodemográfico do grupo de estudo;
- Identificar e compreender as crenças, valores e simbolismos relacionados à alimentação escolar pelos grupos de cozinheiras, professores e gestores escolares.
- Contribuir para os programas formativos nas escolas de educação infantil, quanto aos aspectos de nutrição e alimentação escolar.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa tem como objeto as RS sobre a alimentação escolar para os profissionais da educação infantil da rede pública de um município do Vale do Paraíba do Sul paulista, buscando apontar, por meio da TRS, as crenças, valores, atitudes e simbolismos atribuídos à AE por este grupo, partindo da premissa de que são formadores de opinião e que suas representações sobre o tema influenciam suas práticas. Os profissionais selecionados para o estudo foram diretores, docentes e cozinheiras escolares que atuam nas instituições de ensino infantil na rede pública do município, devido ao contato direto que têm com os discentes e ao papel que exercem na alimentação escolar.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, no mês de Maio de 2016 estavam matriculadas 11.251 crianças em 67 escolas municipais de educação infantil (EMEI) e 11 escolas municipais de educação infantil e educação fundamental (EMEIEF), totalizando 78 instituições de ensino. Estas escolas eram geridas por 69 gestores e nelas atuavam 445 docentes e 168 cozinheiras escolares. Das 78 instituições, 68 estavam localizadas na zona urbana e 10 estavam localizadas na zona rural. Na zona urbana havia 2 EMEIEF e 66 EMEI, enquanto na zona rural eram 9 EMEIEF e apenas 1 EMEI.

O município onde foi realizado o estudo localiza-se no Vale do Paraíba do Sul, no estado de São Paulo e ocupa uma área de 625 km². No ano de 2010, apresentava 278.686 habitantes e

a estimativa atual é de 307.953 habitantes. Em 2010, 272.673 (97%) da população habitava na zona urbana e apenas 6.013 (3%) na zona rural (BRASIL, 2017a).

Em 2015, o salário médio mensal da população era de 3,5 salários mínimos. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98% em 2010. Isso posicionava o município na posição 317 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 1909 de 5570 dentre as cidades do Brasil (BRASIL, 2017a).

Em relação à economia, em 2015 o PIB per capita do município era de R\$ 51555,78, ocupando a posição 48 de 645 no estado e a posição 201 de 5570 no país (BRASIL, 2017a).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) vem crescendo desde 1991, ano do primeiro registro, consistindo em 0,8 no ano de 2010 e ocupando a 40ª posição no ranking nacional. Este índice é considerado alto, especialmente em comparação com o IDH do Brasil, que era 0,7 no mesmo ano (BRASIL, 2017a).

Sobre as condições ambientais, este município apresenta 96,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado (BRASIL, 2017a).

Quanto ao estado nutricional, dados do Sistema Nacional de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) mostram que em 2017 as crianças de 2 a 5 anos no município apresentavam 3% de magreza ou magreza acentuada, 64% encontravam-se com peso adequado e 33% com sobrepeso e obesidade (BRASIL, 2017b).

1.4 Relevância do Estudo

A instituição escolar é um dos ambientes em que muitas crianças passam a maior parte de seu tempo, e frequentemente a permanência neste local é superior ao tempo que passam em casa, com a família. Tendo em vista que os profissionais que atuam nas escolas participam de atividades diretamente relacionadas à alimentação, como preparo, manipulação, distribuição e acompanhamento das refeições e também, conforme previsto nas diretrizes do PNAE, devem desenvolver ações de EAN com os escolares, interessou à pesquisadora compreender como os profissionais responsáveis por esta construção entendem a alimentação escolar.

Schicliting et al (2007) afirmam que a alimentação é importante para o ser humano por consistir em uma oportunidade de trocas e de fortalecer relações. As estratégias utilizadas para educar sobre alimentação saudável devem ser planejadas com base nas diretrizes propostas pela legislação referente ao PNAE e, juntamente com as práticas alimentares desenvolvidas dentro da escola e outras ações que se desenvolvem durante as refeições, orientam as concepções, valores e simbolismos que os alunos apresentam sobre alimentação. Para Lahlou (1995), a fim

de obter sucesso, políticas nutricionais precisam ser compatíveis com os hábitos alimentares da população, assim como suas convicções e a adoção de novos hábitos alimentares não pode ignorar as RS.

Os objetos de RS são sempre um tema relevante para o meio social. São fenômenos pensados e discutidos na atualidade, que causam polêmica e indagação. Conhecendo as RS dos profissionais da educação e sabendo que estas orientam suas ações, estudos como este podem auxiliar as discussões relacionadas às políticas públicas em alimentação escolar. Outra justificativa para este estudo é a constatação de que ocorreram mudanças importantes na segunda metade do século XX em relação às políticas governamentais em alimentação escolar, cabendo investigar como tais mudanças estão (se estão) representadas no cognitivo de quem trabalha no contexto das mesmas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Da Merenda à Alimentação Escolar

A partir do entendimento de que a AE encontra-se no âmbito da Saúde Pública, a qual é regida por documentos da legislação, elaborados pelo Estado, esta seção pretende abordar a evolução histórica da AE no Brasil por meio das resoluções, das portarias e das leis publicadas sobre o assunto, desde seu início, a fim de caracterizar o cenário político e social em que se insere o objeto de estudo.

Segundo Nogueira et al (2016), a oferta de alimentação para os estudantes começou no Brasil como parte de uma política educacional que visava atrair os alunos, aumentando a frequência e o progresso escolar, à medida em que a fome e a desnutrição eram consideradas um impedimento para os alunos atenderem às aulas. Os alimentos que compunham a merenda naquela época eram em sua maioria pré-preparados, fornecidos por poucas empresas do ramo alimentício existentes, que pressionavam os responsáveis por essa aquisição para que ela acontecesse. Esta prática resultou na oferta de alimentos sem relação com o contexto sociocultural dos escolares atendidos pelo programa.

A legislação brasileira acerca de alimentação escolar teve início na década de 1950. Sua idealização se iniciou no governo Vargas, por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de Março de 1955, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (BRASIL, 1955), sendo consolidada posteriormente, no governo de José Fernandes Campos Café Filho. A fim de facilitar a visualização dos eventos históricos sobre os quais disserta-se, foi elaborada linha do tempo, conforme ilustra a Figura 1.

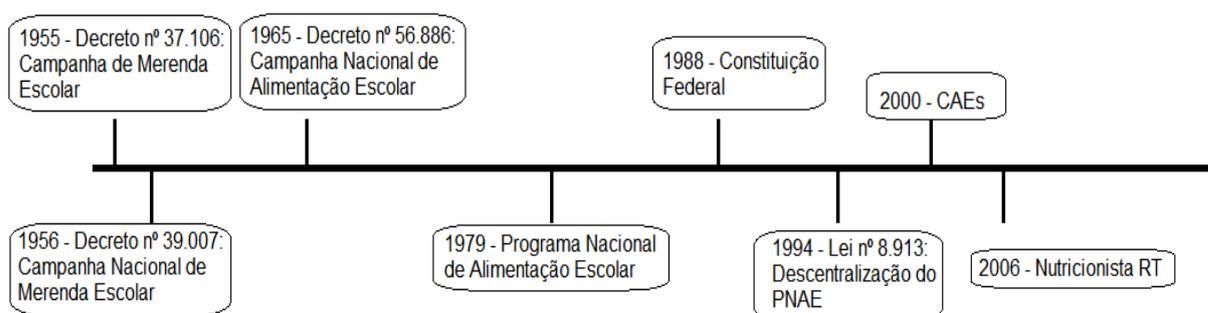


Figura 1 – Linha do tempo da legislação brasileira sobre merenda/alimentação escolar.

Fonte: elaborada pela autora.

A história da alimentação escolar no Brasil começa a ganhar importância na segunda metade do século XX, em parte devido à Segunda Guerra Mundial. As políticas voltadas à alimentação escolar entraram na pauta do governo brasileiro na década de 1950 e foram implantadas, inicialmente, nas principais cidades do país, como Rio de Janeiro e São Paulo. Passaram a ter abrangência nacional no ano de 1955 (TANAJURA, 2011), por meio das ações previstas no Decreto nº 37.106, de 31 de Março de 1955 (BRASIL, 1955). Este documento da legislação instituiu a Campanha da Merenda Escolar, que, inserida no Ministério da Educação, visava à “melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares” (BRASIL, 1955, p. 01), entre outras diretrizes.

Segundo Tanajura (2011), as políticas públicas de alimentação escolar tiveram por objetivo escoar parte da produção de trigo dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Já naquela época, estava prevista a possibilidade de privatização dos serviços de alimentação e nutrição dentro das escolas: “a ação da campanha se estende a todo o território nacional e será realizada, ou diretamente através da criação de cantinas escolares, ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou privadas”, diretriz que se aplica largamente nos dias atuais (BRASIL, 1955, p. 01).

A doação do excedente de alimentos pelos Estados Unidos resultou na oferta de alimentação nas escolas públicas pelo governo brasileiro, especialmente farinha de trigo, soja e leite em pó desnatado. Tais doações diminuíram com o passar dos anos, por isso a partir da década de 1960 o governo federal passou a adquirir alimentos do mercado nacional para abastecer as escolas (BRASIL, 2006b).

Segundo Martínez e Pinho (2016), a alimentação escolar no Brasil é marcada pelo assistencialismo e desde o início foi encarada como forma de suplementação nutricional para crianças carentes, e as autoras afirmam que tal característica poderia ter levado ao surgimento de RS de que o aluno que consome merenda é carente, a comida da escola figurando como uma certificação de sua carência. Ao longo da existência da alimentação escolar o cenário nutricional do país se modificou e a AE foi ampliada, contexto no qual foram delineados grupos de risco nutricional, um deles sendo os infantes. Foram elaboradas políticas voltadas para a educação sobre alimentação e os escolares do sistema público de ensino foram seu público alvo.

A princípio, era oferecido aos discentes o leite em pó restante da campanha de “aleitamento materno” e os recursos eram oriundos, parcialmente, de organismos internacionais, como o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atual Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instituições do governo norte-americano e a FAO/ONU (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), pois o país não

dispunha de recursos suficientes (BRASIL, 2016a). Segundo Castro (2015), as discussões sobre a fome estavam em pauta após a II Guerra Mundial, devido à escassez de alimentos que atingiu muitos países durante a guerra. Foram criadas políticas assistencialistas a fim de tratar o problema, por isso países que possuíam naquela época grandes estoques de alimentos se comprometeram a doá-los àqueles que necessitavam.

Em 1956 a Campanha de Merenda Escolar passou a chamar-se Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) (BRASIL, 1956a), atendendo à proposta de estender esta política para o âmbito nacional em oposição ao caráter de ação pontual que apresentava até então. A CNME lançou a Cartilha da Merenda Escolar, com o objetivo de normatizar a Campanha. Essa publicação orientava sobre os procedimentos técnicos envolvidos na oferta de alimentação nas escolas, como recursos humanos, financiamento, estoque, planejamento de cardápios, preparação e distribuição, receitas, porcionamento, entre outros. Em relação ao cardápio, a Cartilha determinava que deveria ser composto por preparações nutritivas, ricas em vitaminas, especialmente sopa, mingau e bebidas à base de leite e fruta (BRASIL, 1956b). Quase uma década depois, em 1965, o nome foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 1965), pois o programa iria além da oferta de merenda, promovendo também EAN e assistência aos alunos.

Na década de 1970, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar passou a ser responsabilidade do Ministério da Saúde, especificamente dentro do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, o PRONAN, o qual era coordenado pela autarquia do Ministério denominada INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição). Segundo Peixinho (2013), as ações propostas pelo II PRONAN eram voltadas às populações pobres e aos grupos de gestantes, crianças e escolares, dentro de uma perspectiva notadamente assistencialista.

O PNAE passou a ser assim intitulado no ano de 1979 (GABRIEL, 2013). Durante as duas primeiras décadas de existência do programa, a alimentação escolar se inseriu somente no âmbito da saúde e não da educação, voltando ao Ministério da Educação em 1988. Contudo, entende-se que a alimentação escolar está inserida tanto em um setor quanto em outro, devendo existir uma articulação entre as gestões para a efetivação de uma alimentação de qualidade, que atenda aos propósitos pedagógicos, biológicos e psicológicos, fazendo da alimentação escolar uma temática interdisciplinar, que compõe a pauta dos temas transversais dentro da proposta curricular do ensino público.

As políticas voltadas à alimentação surgiram, primeiramente, para atender às demandas comerciais e políticas, como a escoação da produção de trigo norte-americana, resultado da parceria entre Brasil e Estados Unidos durante a Segunda Guerra. Observa-se que a miséria e a

pobreza em que se encontrava grande parte da população brasileira não foram os principais motivadores da implantação de tais políticas. De acordo com Prado Júnior (2000), a sociedade e a economia brasileiras se organizaram com objetivo exterior, voltadas para fora do país, sem consideração com o que era interno, somente visando o comércio. O autor se refere à colonização, a qual pode parecer um passado remoto, porém as consequências daquele momento histórico perduraram, como é possível observar na formação das políticas sobre alimentação escolar. Este acontecimento (a oferta de alimentação escolar ter entrado na pauta governamental devido à demanda comercial e política, não social em primeiro lugar) faz parte de um contexto histórico no qual a legislação era elaborada pela elite e para a elite, tendo a população se beneficiado apenas por consequência, não como garantia de direitos, e ainda assim, os benefícios eram precários, pois durante muitos anos o objetivo era apenas matar a fome e manter os alunos nutridos o suficiente para frequentar às aulas.

De acordo com Fagnani (1997), durante o regime militar brasileiro a estratégia conservadora teve a expansão da cobertura como traço estrutural, dentro da qual ocorreu uma reforma de caráter autocrático. Tal expansão da cobertura consistiu em ampliar a oferta de serviços à população como resultado de um aumento na intervenção do Estado no âmbito social. Os setores da saúde, educação, previdência social, habitação, saneamento e nutrição foram beneficiados por esta política.

O PNAE tornou-se o que é hoje principalmente em decorrência da luta dos movimentos sociais durante o regime militar, que culminou na redemocratização do país e a Constituição Federal de 1988. Segundo Oliveira (2008), até então, as políticas sociais tinham como característica o acesso a algumas medidas de proteção somente aos cidadãos que possuíam emprego formal, de forma que todo o contingente de trabalhadores informais ficava à margem dos benefícios sociais.

O PNAE consiste no programa de política pública voltado para a alimentação escolar e para a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) mais antigo no país (BRASIL, 2015a) e tem por objetivo:

Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009a, p.1).

Este programa é considerado um dos maiores e mais abrangentes do mundo em relação ao atendimento universalizado dos estudantes e de garantia de direito humano à alimentação de

qualidade, sendo elaborado a partir dos princípios de Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (BRASIL, 2015a).

Desta forma, a Constituição de 1988 é considerada um marco na história brasileira não somente por ser uma nova constituição, mas principalmente por ter consolidado os direitos que há tanto eram reivindicados pelo povo.

Inicialmente, o PNAE era centralizado, ou seja, as decisões eram tomadas em esfera federal. No entanto, a partir de 1994, com a Lei nº 8.913 (BRASIL, 1994), ocorreu a descentralização, a partir da celebração de convênios com as administrações municipais, assim como secretarias estaduais e municipais de educação, de forma que aos municípios foi concedida autonomia na tomada de decisões, as quais ocorrem com participação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs) desde o ano de 2000. Até o ano de 1998, 70% dos municípios haviam aderido à descentralização e a partir daquele ano o repasse de recursos passou a ser direto, sem necessidade de convênios, reduzindo os procedimentos burocráticos para consolidação da alimentação escolar (BRASIL, 2016b; GABRIEL, 2013).

Ianni (1994, p. 145) afirma que “aquilo que parece ser uma ‘cultura brasileira’ é um complexo de modos de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente”. A descentralização foi uma mudança importante à medida em que permitiu que a alimentação oferecida nas instituições públicas de ensino fosse planejada em adequação com hábitos alimentares de cada população, respeitando valores, cultura e regionalismos, especialmente considerando que o Brasil é um país extremamente diverso e de extensa dimensão territorial, podendo ser vista como uma mudança positiva.

Evidencia-se que até o início dos anos 2000 a contratação do nutricionista para atuar na AE era eletiva. A Lei nº 8.913/2000 estabelecia que esse profissional deveria ser responsável pela elaboração dos cardápios, porém a exigência dele como RT, acompanhando todos os procedimentos que envolvem a AE, só ocorreu no ano de 2006. A legislação (BRASIL, 2006a) prevê que exista um nutricionista como Responsável Técnico pelo programa (PNAE), assim como em todas as Entidades Executoras, o que, sem dúvida, significou aprimoramento na qualidade da alimentação oferecida e da EAN direcionada aos alunos (BRASIL, 2016b). As atribuições do profissional de nutrição na AE incluem elaborar, avaliar e acompanhar a execução do cardápio, que deve observar a cultura alimentar, o perfil epidemiológico e a vocação agrícola da região. O nutricionista deve também realizar o avaliação e acompanhamento do estado nutricional dos escolares e executar, junto às escolas, ações de EAN (BRASIL, 2013a).

O estudo de Honório e Batista (2015) revelou que, para as nutricionistas que atuam na AE, a atividade mais importante é a EAN. Entre os anos de 2005 e 2009 o número de nutricionistas que atuavam na AE aumentou 350%, certamente devido à essa exigência da legislação. Chaves et al (2013) verificaram que entre os anos de 2003 e 2011 o percentual de municípios brasileiros a contar com o profissional de nutrição cadastrado no FNDE aumentou de 12% para 79%, dado que também reflete o estabelecido pela Resolução nº 32 de 2006.

A Resolução FNDE CD nº 38 (BRASIL, 2008) estabeleceu que devem ser oferecidas ao menos três refeições diárias aos alunos que permaneçam 7 horas na escola, atendendo a 70% de suas necessidades nutricionais. Ao menos 70% dos recursos financeiros do PNAE devem ser destinados à aquisição de produtos básicos, respeitando os hábitos alimentares e dando prioridade aos alimentos *in natura* e orgânicos, vedando a utilização de gêneros alimentícios que não sejam adequados (embora não especifique o que não seria adequado) e que não atendam às prerrogativas da alimentação saudável. Também prevê que os alimentos adquiridos sigam o cardápio elaborado pelo nutricionista e sejam preferencialmente locais, a fim de reduzir custos.

Em 2009 o FNDE, por meio da Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009a), instituiu ações de EAN nas escolas, determinando que o Ministério da Educação proponha ações educativas que perpassem o currículo escolar, voltadas ao ensino da alimentação saudável e nutrição e ao desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, visando à Segurança Alimentar e Nutricional. Tais ações devem ser executadas pelo nutricionista RT em conjunto com a coordenação pedagógica das escolas. Esta lei considera Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

O conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2009a, p. 04).

O FNDE propõe que as ações em EAN (BRASIL, 2013a, p. 05)

I - promovam a oferta de alimentação adequada e saudável na escola; II - promovam a formação de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a alimentação escolar; III - articulem as políticas municipais, estaduais, distritais e federais no campo da alimentação escolar; IV - dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e nutrição; V - promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico; VI - favoreçam os hábitos alimentares regionais e culturais saudáveis; VII - estimulem e promovam a utilização de produtos orgânicos e/ou agroecológicos e da sociobiodiversidade; VIII - estimulem o desenvolvimento de tecnologias sociais, voltadas para o campo da alimentação escolar; e IX - utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN.

A proposta da EAN nas escolas públicas se relaciona com os temas transversais e, conseqüentemente, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, à medida em que o ensino sobre alimentação saudável está inserido nos temas transversais sobre saúde. Estes foram criados a partir da compreensão de que as áreas convencionais de conhecimento, como Português, Biologia, Matemática, etc, são necessárias para a formação acadêmica, porém não são suficientes, pois considera-se que “há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (BRASIL, 1997, p.19). A proposta dos temas transversais, que são abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), baseia-se também na compreensão de que a escola tem um papel político, e de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas, podendo ser instrumento de mudança social.

O conjunto de temas proposto nos PCNs inclui 5 áreas: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde. O ensino sobre alimentação saudável, que faz parte da EAN, pode ser inserido nos temas transversais dentro das temáticas Meio Ambiente e Saúde, desta forma, os profissionais da educação devem abordá-los durante o ano letivo dentro do conteúdo de cada disciplina, relacionando cada uma delas com os temas transversais (BRASIL, 1997).

Ao estabelecer a necessidade destas temáticas serem discutidas dentro da sala de aula, pressupõe-se a articulação entre os profissionais da educação e os profissionais de outras áreas, pois entende-se que determinados conhecimentos específicos são necessários para que o professor planeje e execute essas ações de forma apropriada, e um desses profissionais é o nutricionista, que já inserido na AE, deve atuar também no sentido de instrumentalizar a equipe pedagógica sobre a temática da alimentação saudável. Portanto, ao abordar os temas transversais, a escola oferece aos alunos a oportunidade de refletirem sobre suas vidas, buscando desenvolver autonomia e resultando na oferta de uma educação que supera o tecnicismo, formando cidadãos (BRASIL, 1997).

Este documento da legislação é importante também por estabelecer que ao menos 30% dos recursos repassados aos municípios pelo FNDE para o PNAE sejam destinados à compra de gêneros alimentícios da agricultura familiar, preferencialmente orgânicos e locais e dando prioridade à comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Mais recentemente, em 2015 (BRASIL, 2015b) foram acrescentados a este grupo os assentados de reforma agrária. Esta medida beneficia tanto os pequenos agricultores quanto os escolares e a sociedade como um todo, pois o consumo de tais alimentos promove práticas agrícolas e de

consumo sustentáveis, reduzindo custos financeiros e ambientais e introduzindo na alimentação diária dos alunos alimentos de qualidade (BRASIL, 2009a).

Entre as diretrizes do PNAE, destacam-se o emprego de alimentos seguros e variados, que respeitem os hábitos alimentares saudáveis, as tradições e a cultura de cada população, visando o crescimento e desenvolvimento dos alunos, assim como melhoria do rendimento escolar (BRASIL, 2009b).

A referência mais recente que se tem em relação ao atendimento das necessidades nutricionais dos escolares é a Lei nº 26 de 17 de Junho de 2013, segundo a qual a AE deve corresponder a (BRASIL, 2013a, p. 05)

I - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, duas refeições, para as creches em período parcial; II - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para as creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos; III - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, por refeição ofertada, para os alunos matriculados nas escolas localizadas em comunidades indígenas ou em áreas remanescentes de quilombos, exceto creches; IV - no mínimo 20% (vinte por cento) das necessidades nutricionais diárias quando ofertada uma refeição, para os demais alunos matriculados na educação básica, em período parcial; V - no mínimo 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, quando ofertadas duas ou mais refeições, para os alunos matriculados na educação básica, exceto creches em período parcial; e VI - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para os alunos participantes do Programa Mais Educação e para os matriculados em escolas de tempo integral.

O direito à alimentação escolar é assegurado pela Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso VIII, no qual descreve que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, p.86). De acordo com a resolução nº 26 de 17 de Junho de 2013, a alimentação escolar deve ser oferecida a todos os estudantes matriculados na educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2013a).

No Brasil, a alimentação escolar é gerenciada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação que tem como missão “prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos” (BRASIL, 2015a, s/n). Inserido no FNDE desde 1998 se encontra o PNAE, o qual “visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais

dos alunos”, ou seja, o governo federal repassa recursos para a alimentação escolar, porém os municípios e estados devem também destinar verbas para este fim (BRASIL, 2016a).

A execução do PNAE é atribuída às três esferas de governo, a quem são atribuídas a utilização e a complementação dos recursos do FNDE, a prestação de contas do PNAE, a oferta de alimentação escolar por no mínimo 800 horas/aula, assim como as ações de Educação Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2015a).

A educação infantil foi assegurada como direito às crianças brasileiras na Constituição de 1988, resultado das conquistas da população, em especial dos profissionais da educação (BRASIL, 2010). Esta consiste na

[...] Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009c).

O Estado tem como dever garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Segundo a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b), têm direito à estarem matriculadas na Educação Infantil crianças de 0 até 5 anos de idade. Estabelece também que é de caráter obrigatório que as crianças na faixa etária de 4 a 17 anos de idade estejam matriculadas em uma instituição de ensino.

Quanto à permanência do estudante no ambiente escolar, são consideradas jornadas parciais aquelas com duração de no mínimo 4 horas, e integrais aquelas com duração de 7 ou mais horas. As propostas pedagógicas das instituições de ensino de educação infantil devem orientar-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais, elaboradas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

Observa-se que a legislação mais recente referente ao PNAE tem uma proposta de AE que vai além de suprir necessidades nutricionais e contribuir para o rendimento escolar, trazendo diretrizes que visam criar e promover hábitos alimentares saudáveis, de acordo com o contexto social de cada região e, em relação aos aspectos biológicos, a AE atualmente é muito mais adequada, uma vez que é planejada e acompanhada por nutricionista. Também é possível observar uma preocupação ambiental e social relacionada à aquisição de alimentos para as escolas, ao determinar um percentual mínimo de gêneros adquiridos da agricultura familiar, incentivando práticas agrícolas sustentáveis, valorizando a vida no campo e estimulando o comércio de produtos locais, além de aumentar a probabilidade de alimentos orgânicos estarem presentes à mesa nas escolas públicas.

Observa-se que as políticas públicas brasileiras relativas à AE evoluíram ao longo das décadas, sendo inicialmente implementadas a partir de uma lógica assistencialista e atendendo unicamente às demandas nutricionais da população de baixa renda. Atualmente, a AE atende não apenas à essa demanda, sendo concebida dentro de uma lógica que visa ao desenvolvimento global dos escolares, assim como busca impactar positivamente também a comunidade e os profissionais envolvidos. O cenário nutricional do país se modificou desde a década de 1950, deixando de ser caracterizado por doenças carenciais e desnutrição e atualmente as políticas de saúde pública sendo voltadas ao combate às DCNT. Nesse sentido, a proposta do PNAE hoje em relação à redução desse tipo de enfermidade baseia-se em ações educativas, à medida em que sua etimologia está relacionada ao comportamento e as escolhas alimentares, não pela falta de acesso aos alimentos, como aconteceu no passado com a desnutrição. Portanto, a AE desempenha na atualidade um papel de promoção e prevenção no âmbito de saúde pública, tendo em vista que as práticas saudáveis e a alimentação saudável que está prevista pelo PNAE podem contribuir para a redução da incidência das DCNT.

A legislação ou marcos regulatórios da AE passam por momentos diferenciados, desde a perspectiva assistencialista (inicial) à perspectiva de educação alimentar (atual), necessária em um momento mundial da luta em prol da saúde pública. A obesidade tem sido uma preocupação constante, considerando que hábitos alimentares se constroem a partir da primeira infância. Esse desenvolvimento lento de regulação de uma política pública alimentar permitiu e ainda permite aos sujeitos que estão ligados a ela, seja profissionalmente, seja como usuário, construir representações quanto à sua existência. Se levarmos em consideração o que se coloca em termos de representação da comida e aspectos descritos quanto à AE pode-se concluir que as RS identificadas e discutidas nos estudos descritos a seguir se tornam relevantes para o estudo do objeto em pauta. Assim, trata-se na próxima seção do panorama sobre os estudos nessa área.

2.2 Panorama dos estudos com alimentação escolar no Brasil

Nesta seção são apresentados os estudos brasileiros com o tema da alimentação escolar, resultado de um levantamento realizado em bases de dados *on-line*. A partir desta busca, pretende-se fornecer ao leitor um panorama da produção científica no país e situar o presente estudo no cenário acadêmico em que está inserido.

Utilizando os termos “alimentação escolar”, “merenda escolar”, “RS alimentação escolar”, “RS merenda escolar” e “RS comida”, buscou-se por publicações científicas até o ano

de 2018 no idioma português. O período de tempo foi amplo devido ao objeto de estudo ser uma política pública e, além disso, a mais antiga do país, tornando a sua história importante para sua total compreensão. Foram utilizadas as bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME).

É importante ressaltar que houve buscas em que nenhuma das publicações encontradas tratava da alimentação escolar sob a perspectiva das Representações Sociais (RS), e diversos resultados não tratavam nem de um assunto ou de outro, dado que reforça a importância deste estudo – a temática é pouco abordada sob a perspectiva que se pretende adotar. A maioria dos trabalhos sobre alimentação escolar abordava quantitativamente o assunto, como avaliação do consumo alimentar em escolas, prevalência de doenças carenciais entre escolares, aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar e qualidade higiênico-sanitária das preparações oferecidas nas escolas públicas. Contudo, algumas pesquisas importantes sobre a temática foram realizadas, especialmente na última década.

A Cartilha da Merenda Escolar, publicada pela Campanha Nacional de Merenda Escolar em 1956 fornecia diretrizes operacionais sobre o planejamento, gerenciamento e execução da merenda nas escolas. As principais preparações indicadas pela Cartilha eram sopa, mingau e bebidas à base de leite, completadas com frutas (BRASIL, 1956b).

A pesquisa desenvolvida por Rosenburg (1978), uma das mais antigas sobre AE, foi importante para melhor compreensão sobre a temática em estudo, começando pela justificativa do estudo, que era de que muitas crianças na cidade de São Paulo chegavam na escola sem ter realizado desjejum em casa, o que tornava a oferta da merenda muito importante “no sentido de evitar o jejum prolongado e consequente sensação de fome nas horas matinais, as quais, para os alunos que frequentam a Unidade pela manhã, coincidem com as do trabalho escolar” (ROSENBURG, 1978, p. 56). Segundo a autora, houve escolas em que foi ofertado aos alunos apenas ovo cozido devido à falta de água para preparo de algo mais adequado. Assim como Mazzilli (1987), este estudo também identificou que a oferta proteica era superior à calórica, correspondendo a 63% das necessidades diárias. Não foi mencionado o nutricionista ou qualquer preocupação com a adequação do cardápio e a qualidade das matérias-primas.

O estudo de Mazzilli (1987) investigou quais eram as principais preparações oferecidas nas escolas de educação infantil que ofereciam alimentação suplementar naquela época. As principais preparações, segundo a autora, foram sopas de cereal ou leguminosas em grão ou em pó, macarronada, polenta, arroz doce, canjica, leite enriquecido, suco de laranja ou refresco,

pão com margarina, doce ou proteína texturizada de soja e bolacha recheada. As conclusões foram que a merenda oferecida apresentava alta quantidade de proteínas, ao mesmo tempo em que não ofertava energia suficiente para atender às exigências do PNAE. Quanto aos micronutrientes, a oferta também encontrava-se abaixo do estabelecido na maioria das escolas. A crítica que pode ser feita ao estudo foi a não avaliação da qualidade das preparações, tanto em termos de harmonia de cardápio quanto em relação à aceitação, pois a merenda foi avaliada apenas quantitativamente. Os dados sobre a merenda foram obtidos com as merendeiras e em nenhum momento a pesquisa cita o nutricionista na merenda, muito provavelmente porque ele não existia. Estes artigos ofereceram um retrato da merenda no passado, quando ainda se pensava muito em atender às necessidades nutricionais e não deixar que a fome atrapalhasse o aprendizado. Mesmo com o intervalo de 9 anos entre um estudo e outro, a realidade das escolas parecia ter mudado pouco.

O trabalho de Gaino (2012) teve por objetivo identificar as concepções de escolares de 9 a 11 anos sobre alimentação e nutrição. Foi considerado uma leitura importante à medida em que a autora identificou que “as concepções dos entrevistados em relação aos alimentos têm influência do meio escolar, ou seja, através da professora; e também do meio familiar, principalmente da mãe” e que “os meios de comunicação, como a televisão e o jornal também são considerados fontes de conhecimento” (GAINO, 2012, p. 113). Tais achados sugerem que a alimentação é um objeto de RS, a partir do momento em que faz parte do cotidiano das crianças e que as informações sobre o assunto são compartilhadas entre os sujeitos, os professores e os familiares e, ainda, que os discentes recebem informações sobre alimentação dos meios de comunicação. Tais dados sugerem também que a alimentação é objeto de RS para os docentes, uma vez que a autora ressalta suas contribuições para as concepções das crianças sobre a temática. O presente estudo poderá complementar o de Gaino, e certamente outros, trazendo para a discussão as RS dos profissionais da escola sobre a alimentação escolar.

Outra publicação que trouxe contribuições foi de Tanajura (2011). A pesquisadora teve por objetivo investigar as concepções das cozinheiras escolares a respeito do PNAE e os resultados que encontrou revelaram que as mesmas desconhecem o programa: “Não há qualquer vínculo entre PNAE e a refeição que faz para seus escolares. Não há qualquer interesse sobre o PNAE. Para elas, é só estranhamento” (TANAJURA, 2011, p.79). Estas inferências demonstram a existência de processo de alienação, uma vez que as profissionais desconhecem as normas e diretrizes estabelecidas por políticas públicas, as quais regem sua profissão. A autora afirma que existe o entendimento de que muitos escolares têm a alimentação como um dos principais motivos para frequentarem a escola, tendo em vista as carências nutricionais observadas em

populações de baixa renda. A autora discute que este dado não é absoluto, trazendo estudo cujo resultado mostra o oposto: que apenas um pequeno percentual de alunos busca a escola pela oportunidade de alimentar-se. Por fim, Tanajura (2011) relativiza, apontando que esta questão pode variar conforme a realidade de cada escola. Com base nestas informações, questiona-se se este entendimento do qual fala a autora pode ser compartilhado pela equipe escolar, e justifica-se a relevância do presente estudo, que pretendeu verificar os componentes cognitivos que faziam parte das representações sociais dos gestores, docentes e cozinheiras escolares sobre a alimentação escolar. A partir desta leitura, a pesquisa aqui pretendida serviu para aprofundar o conhecimento sobre os pensamentos, os sentimentos, os valores, as crenças e as atitudes que as cozinheiras escolares têm em relação à alimentação escolar, contribuindo para a compreensão dos significados atribuídos à mesma.

Ramos (2015) infere em sua dissertação que as ações de EAN desenvolvidas em unidades escolares envolvem os gestores, docentes, cozinheiras escolares e a comunidade, o que é um dado importante e positivo, porém tais ações não atendem ainda às demandas da sociedade ou à proposta da legislação, que as estabelece como práticas interdisciplinares e transversais. A autora considera as práticas em EAN incipientes e afirma que sua realização por meio de parcerias traz limitações.

Os dados encontrados por Camozzi (2011) são especialmente relevantes, confirmando uma das hipóteses deste estudo, de que os profissionais da escola acreditam que a alimentação escolar tenha por objetivo satisfazer necessidades nutricionais e “matar a fome”, colocando em segundo plano a adequação aos hábitos alimentares das crianças e aos aspectos sociais e culturais do alimentar-se:

A comunidade escolar, apesar de destacar aspectos positivos da alimentação saudável, tais como a variedade, harmonia, adequação e segurança alimentar, ainda têm um olhar biologicista, voltado à satisfação das necessidades nutricionais e à manutenção da saúde, desvinculado das dimensões do social e do prazer (CAMOZZI, 2011, p. 78).

A produção acadêmica “Eça de Queiroz e a Cozinha Burguesa – Literatura e Alimentação”, foi produzida por Michelle Medeiros, uma nutricionista, em um Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais no Rio Grande do Norte e embasou-se na obra literária *A Cidade e As Serras de Eça de Queiroz*, utilizando como referenciais teóricos as produções de Claude Lévi-Strauss e Jean Claude Fischler. Para Medeiros (2012), atualmente um dos maiores desafios aos profissionais de saúde reside em pensar no ser humano além de suas atribuições biológicas, compreendendo-o em suas singularidades. A autora acredita que esta é a lacuna exposta da ciência, que deveria buscar seu complemento, a partir do qual poderia finalmente

entender o homem em sua totalidade. Afirma que este complemento, em sua opinião, seria a arte, por isso sua escolha do diálogo entre literatura e cozinha.

Outra dissertação lida deriva de um Programa de Pós-Graduação em Saúde Humana e Meio Ambiente em Pernambuco. A autora, também nutricionista, pesquisou as práticas e os sistemas de crenças e valores relacionados à alimentação escolar em uma escola pública de Ensino Médio em Pernambuco, utilizando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Em relação ao ensino sobre alimentação às crianças, o estudo identificou que a escola possui um projeto e os professores desenvolvem como querem, mas afirmam que não há um projeto específico de alimentação e nutrição e que há uma carga muito extensa de conteúdos a serem abordados, impedindo-os de trabalhar a alimentação como tema transversal. Foi observada a relação entre o que se considera saudável e não saudável e os sujeitos também apontam as preparações que, em sua opinião, deveriam ser incluídas no cardápio. Observou-se também a isenção de culpa das cozinheiras, quando os professores afirmaram, por exemplo, que a comida oferecida na escola é ruim, porém as cozinheiras faziam o melhor que podiam com o que tinham disponível (ALMEIDA, 2014).

Valentim (2014) desenvolveu um estudo transversal com 1569 adolescentes estudantes do ensino fundamental e médio de escolas estaduais no Paraná. Foi realizada avaliação nutricional dos participantes, na qual a autora identificou que 1,5% apresentavam magreza, 68% estavam eutróficos e 30% encontravam-se com excesso de peso. Ao avaliar a adesão, Valentim observou que apenas um quinto dos escolares consome a alimentação escolar efetivamente (de 4 a 5 vezes por semana), sendo maior entre os alunos com renda per capita inferior a um salário mínimo. Os principais motivos para consumirem-na foram sentir fome no horário das refeições (39,8%), gostar da comida (27,4%) e a mesma ser saudável (13,6%). A autora afirma que é necessário ampliar o conhecimento dos alunos sobre nutrição, pois embora os mesmos considerem a alimentação da escola saudável, pouco aderem à mesma. Para ela, tal processo de ensino deve ser iniciado nos primeiros anos escolares, dado que mostra a relevância do presente estudo.

Foram levantadas as opiniões dos adolescentes em relação à alimentação escolar, identificando-se que 79% destes a consideram destinada a todos os estudantes e 61% a consideram saudável. Apenas 3,5% a consideram destinada aos alunos que não comem em casa e 1,5% acreditam que destina-se aos alunos de baixa renda. Embora o estudo de Valentim não aborde os mesmos aspectos da alimentação escolar que a dissertação em questão, seus dados são importantes para a construção do conhecimento sobre o objeto, oferecendo informações pertinentes sobre outras realidades além da estudada, contribuindo para mostrar a relevância de

estudos com a educação infantil e podendo ser útil para a discussão dos resultados posteriormente (VALENTIM, 2014).

Outra publicação selecionada para leitura foi a de Soares (2015), que teve como objetivo identificar a compreensão sobre a EAN para nutricionistas que atuam na alimentação escolar em todas as regiões brasileiras, utilizando a metodologia do DSC. Esta pesquisa identificou que as nutricionistas colocam-se no centro das ações em EAN, porém a legislação prevê que estas sejam planejadas por equipes multiprofissionais, da qual este profissional faça parte. A autora afirma também que o discurso dos entrevistados é caracterizado por termos que remetem a um modelo educacional bancário, no qual o professor é detentor de todo o conhecimento e deve transmiti-lo aos alunos. A crítica a esta forma de pensar o aprendizado é que não considera o contexto social dos estudantes, impossibilitando a troca de saberes característica de uma educação problematizadora, como se propõe nas ações de EAN atualmente.

A pesquisa de Mello et al (2012) foi semelhante à de Soares (2015), à medida em que investigou o perfil do nutricionista que atua no PNAE. Os autores verificaram que, embora as ações de EAN sejam atividades obrigatórias desses profissionais que atuam na AE, apenas 33% declararam exercer atividades relacionadas à EAN com frequência. Um dos vieses apontados pelo estudo é o desconhecimento dos materiais técnicos específicos, elaborados pelo Ministério da Saúde, por parte do nutricionista. Uma solução proposta pelos autores seria a formação continuada. Outro viés é a falta de coordenação entre os profissionais que atuam no PNAE, como o próprio nutricionista, as cozinheiras, os professores, os gestores, os coordenadores pedagógicos e os pais, que deveriam atuar de forma integrada no âmbito da AE. O estudo também analisou dados nacionais que mostram que apenas 25% dos estados possuem profissionais de nutrição em quantidade adequada, o que indica que na maior parte do país esses profissionais encontram-se sobrecarregados, o que explica a baixa adesão às atividades educativas. A baixa remuneração foi apontada como possível causa de insatisfação no trabalho, desmotivando o nutricionista que termina por dedicar-se menos ao Programa.

Assao et al (2012) investigaram as percepções de merendeiras sobre a AE e identificaram duas categorias de discurso, uma relacionada à infra-estrutura das cozinhas escolares e a outra referente aos cardápios. Segundo estas profissionais, o principal obstáculo que enfrentam no cotidiano profissional é a falta de espaço físico, pois os recursos repassados para o PNAE são destinados exclusivamente à aquisição de alimentos, cabendo ao município arcar com as despesas com espaço físico, utensílios e equipamentos para o armazenamento, preparo e distribuição das preparações. Esta deficiência no sistema resulta, de acordo com as merendeiras em questão, em alterações no cardápio, pois a falta de espaço para armazenar de

forma apropriada os gêneros alimentícios leva-as a gerenciar o uso dos alimentos de forma que nada seja perdido devido à deterioração. Por outro lado, as participantes consideram o cardápio de qualidade, composto por preparações saudáveis e bem aceitas pelos alunos. Os autores afirmam que a ausência do reconhecimento do potencial educativo da AE provavelmente se deve ao não reconhecimento também pelos gestores do Programa. Por fim, o estudo conclui que as merendeiras desempenham papel fundamental na criação de hábitos alimentares pelas crianças, pois ao participarem das refeições, passam a conhecê-las e a seus hábitos e preferências alimentares, podendo orientá-las e contribuir para o desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis dentro e fora da escola.

Publicação com objetivos similares aos propostos pelo presente estudo foi encontrada. Tal pesquisa teve o objetivo de identificar as RS sobre merenda para merendeiras. As RS identificadas embasavam-se na comparação da merenda do passado, quando as participantes estudavam, e a atual, produzida por elas, refletindo as mudanças sofridas por esse setor ao longo da história da AE no Brasil. Também foi verificado que essas profissionais não haviam recebido treinamento para a manipulação de alimentos, formação prevista pelo PNAE, o que pode comprometer tanto os procedimentos técnicos quanto as perspectivas educacionais do Programa. O caráter assistencialista da merenda esteve presente na fala das participantes, que afirmam que há crianças que dependem da escola para se alimentar, principal argumento que utilizam para justificar a importância da AE (PINHO, 2016).

Bezerra (2009) pesquisou as RS sobre merenda para a equipe que atua em uma escola pública de Ensino Fundamental em Fortaleza, e identificou que os participantes a representam como uma forma de esmola e principal motivo da frequência dos alunos, pois muitas vezes é o único meio de alimentação para a população atendida. Por considerarem os alunos famintos e necessitados, acreditam que devem ser servidos alimentos que sustentam e podem abrandar a fome, ignorando suas preferências alimentares, por isso com frequência são oferecidas sopas. Sua opinião é que as crianças em questão devem comer qualquer coisa que seja oferecida devido à pobreza em que se encontram, sem direito a escolha, o que se configura como uma atividade discriminatória, e segundo o autor, “reforça a submissão do aluno, limita sua capacidade crítica e desqualifica sua cidadania” (BEZERRA, 2009, p. 107). Nesta perspectiva, o aprendizado é duplamente limitado pela ausência do alimento, por um lado, pois segundo os relatos dos professores, nos dias em que não há alimento, liberam os alunos 1 hora mais cedo e as aulas são menos produtivas, pois as crianças “não têm condição de fazer nada”, e por outro, porque não se aplicam atividades de EAN em um contexto escolar tão precário. Os significados da AE para estes sujeitos estão, portanto, diretamente ligados à sobrevivência.

A ausência da comida tem implicações nas relações sociais dentro da escola, à medida em que os professores suprimem o horário do recreio quando ela não é oferecida e que, para os estudantes, este é um dos momentos mais prazeroso do período escolar. Apesar de a equipe escolar acreditar que a alimentação é o principal motivo para a frequência dos alunos, Bezerra (2009) afirma que esta não é a realidade, verificando que os escolares frequentam a escola pela escolarização em si e que não houve redução no número de alunos comparando o mês em que foi oferecida alimentação escolar regularmente e o mês em que não foi. Para eles, é muito claro o motivo de frequentarem a escola: ter um bom emprego e uma boa remuneração, possibilitando que melhorem sua vida e de sua família.

O autor infere que a alimentação desempenha dois importantes papéis curriculares no âmbito escolar: a regulação da organização do trabalho escolar e as implicações diretamente relacionadas com o comer em si. As condições inadequadas em que se encontra a AE, além das repercussões dentro da escola, também resulta na interiorização pelos alunos de valores negativos sobre sua situação de vida precária, reforçando a sensação injustiça social por meio do reduzido acesso à AE como política pública e à escola como bem público (BEZERRA, 2009).

De forma semelhante, Portronieri e Fonseca (2011), com o objetivo de verificar como a merenda escolar e a alimentação eram compreendidas em uma escola pública no Rio de Janeiro, identificaram que para os alunos e os professores a merenda era compreendida como uma alimentação oferecida aos necessitados e, nesse sentido, havia alunos que se recusavam a comer a merenda como forma de negar a existência dessa necessidade, e ao mesmo tempo, excluía aqueles que necessitavam dela. Estes alunos afirmavam suas identidades negando a necessidade, que é considerada pejorativa, apontando a diferença entre si e os alunos que necessitavam consumir a merenda (os outros). Já os professores contribuía para essas RS ao representarem os alunos que comem na escola como *favelados* e os que não comem como *não favelados*. Assim, ao privilegiar os aspectos assistencialistas do PNAE, em detrimento dos pedagógicos e educativos, desestimula-se os alunos que não desejam ser associados à imagem de favelados ou necessitados a comerem e a se socializarem, contribuindo para a discriminação e o preconceito dentro da escola.

Realidades como esta mostram que mais de 60 anos depois do início das políticas públicas voltadas para a AE no Brasil, em determinadas localidades do país ainda se fala primeiro em quantidade e em algumas nem se fala de qualidade, muito menos em EAN.

Ao entrevistar professores de escolas públicas no interior de Santa Catarina, Mussio et al (2014) verificaram que estes profissionais compreendem a alimentação escolar como uma

iniciativa positiva, importante para o rendimento escolar dos alunos e para os agricultores locais. Segundo os entrevistados, as ações de EAN em suas escolas eram desenvolvidas tanto por eles, em sala de aula, como por nutricionistas, mas se restringiam a conselhos saudáveis, abordando questões como a economia local e a origem dos alimentos. Uma das ferramentas de ensino utilizadas é a pirâmide alimentar, que entrou em desuso com a publicação da nova versão do Guia Alimentar para a População Brasileira. Essa visão da EAN por meio de conselhos se insere em uma concepção de educação na qual os alunos são responsabilizados pela adesão ou não a eles, eximindo da culpa quem ensina, o que, para os autores, é a principal causa da falha ao aplicar as práticas saudáveis de alimentação. Para os autores, conselhos não são suficientes para modificar práticas. Para tanto, propõem que sejam desenvolvidos projetos coletivos que tratem do tema sob diferentes perspectivas.

Estudo desenvolvido na Paraíba, que teve por objetivo caracterizar o PNAE em escolas públicas, identificou que apenas 27,77% das escolas que participaram da pesquisa desenvolviam atividades relacionadas à EAN com os alunos. As atividades incluíam oficinas culinárias e cultivo de hortas. Foi verificado também que 83% das merendeiras já tinham participado de capacitação em nutrição e higiene dos alimentos e que estas profissionais demonstraram interesse em aprender sobre nutrição e higiene dos alimentos, fatores que podem impactar positivamente a qualidade da alimentação preparada por elas (PEDRAZA et al, 2017).

Bezerra et al (2017) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de avaliar as ações em saúde, especialmente sobre alimentação saudável e prática de atividades físicas, direcionadas para estudantes de escolas públicas e privadas do Recife. Os resultados mostram que tais ações são frequentemente baseadas no conhecimento que cada professor tem sobre o assunto e costumam ser "isoladas, superpostas e descontínuas", pois os professores apresentam dificuldades em planejar e em realizar essas ações (BEZERRA et al, 2017, p. 208). Os autores afirmam que na maioria das escolas públicas acontece a aplicação das políticas de nutrição, mas o mesmo não pode ser dito sobre as escolas privadas. Os mesmos atribuem esse dado à oferta de alimentos saudáveis, à restrição da venda de alimentos pouco saudáveis e também ao aumento das ações em EAN nas escolas públicas.

Com o objetivo de "identificar as percepções dos gestores pedagógicos quanto à relação da alimentação na escola e à promoção dos hábitos alimentares dos escolares" (CERVATO-MANCUSO, 2013, p. 325), uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas em um município da Grande São Paulo identificou que para os entrevistados, a AE serve para atender às necessidades nutricionais, pois os alunos são considerados carentes, e também para promover hábitos saudáveis com os alunos e por consequência com as famílias, pois os escolares

transmitem aos pais o que aprendem na escola. Os gestores escolares perceberam mudanças positivas na AE, afirmando que houve um tempo em que era precária, mas atualmente é considerada de qualidade, feita com carinho e alimentos frescos. A fala dos gestores expressa o viés afetivo da comida, quando eles dizem que as cozinheiras oferecem carinho às crianças, que retribuem comendo as preparações por elas oferecidas. Determinados alimentos são pouco aceitos pelas crianças e os profissionais entrevistados atribuem este fato à ausência de tais alimentos nas casas dos escolares. O estudo também investigou o papel do professor na AE, que foi descrito como orientar e incentivar os alunos durante as refeições. Os autores fazem uma observação quanto à aplicação de EAN, inferindo que as ações educativas sobre alimentação são prejudicadas devido aos profissionais compreenderem a AE como uma obrigação da escola com os estudantes.

A dissertação de Albuquerque (2012) que investigou as práticas de EAN segundo nutricionistas e docentes da rede estadual de ensino em Pernambuco verificou que, para estes profissionais, a EAN ainda é pouco praticada e que a AE quando é saudável pode ser uma importante estratégia de ensino sobre alimentação saudável. Os sujeitos afirmaram também que a oferta de alimentação saudável na escola não é suficiente, pois os escolares persistem na escolha de alimentos não saudáveis, por isso os participantes acreditam que seja necessária uma conscientização sobre a importância de se alimentar corretamente. As estratégias de ensino empregadas eram as feiras de Ciência e Alimentação, o ensino em sala de aula de forma transversal e o cultivo de hortas nas escolas. Os professores foram capazes de descrever de que forma inserem o tema da alimentação saudável em suas aulas, embora em algumas disciplinas isso não fosse reconhecido.

Os nutricionistas atuam na EAN oferecendo atividades lúdicas para as crianças e palestras para os adolescentes, assim como, orientações para as escolas sobre a alimentação oferecida, porém essas ações são pontuais devido ao reduzido número de profissionais contratados. Estes profissionais apontaram como dificuldades para desenvolver a EAN a ausência de boa orientação teórica para o planejamento, o desconhecimento dos professores sobre o PNAE, assim como, a inexistência de articulação com os professores para planejar e desenvolver essas atividades. Em relação aos gestores escolares, os nutricionistas afirmam que nem sempre seguem o cardápio proposto devido à escassez de verbas para aquisição de alimentos ou de tempo para execução e que esses profissionais não relacionam a merenda à EAN (ALBUQUERQUE, 2012).

O levantamento destes estudos permite inferir que no Brasil a AE sempre apresentou caráter assistencialista, buscando ajudar as camadas pobres da população por meio do acesso

aos alimentos. É esperado que depois de décadas de existência e aplicação de políticas públicas para educação e formação de hábitos alimentares saudáveis, as concepções dos atores escolares (os profissionais que nela atuam, os alunos e a comunidade) compreendessem também esse viés. No entanto, embora na região em que o presente estudo foi realizado as condições socioeconômicas sejam relativamente boas, em comparação com outras regiões do país, a oferta de refeições nas escolas públicas ainda é voltada em grande parte ao desenvolvimento físico das crianças, sendo pouco identificado nas pesquisas o papel da escola em educar nutricionalmente os alunos e menos ainda o impacto social que ela tem ao estimular o envolvimento da comunidade nas atividades propostas.

Estão previstas nas diretrizes e propostas que regem a AE contemporânea as ações de EAN e de promoção da saúde. Portanto, para que estas ações sejam eficazes talvez se faça necessário intensificar e planejar de forma articulada a capacitação da equipe escolar. O profissional de nutrição que atua na AE é essencial para o atendimento destas demandas, não devendo ser restrito ao planejamento dos cardápios e gerenciamento cotidiano da produção das refeições, à medida em que ele pode atuar como multiplicador dos conhecimentos e promotor de práticas saudáveis no contexto da escola, contribuindo para a manutenção dos índices de obesidade e sobrepeso, por meio de intervenções já na primeira infância.

2.3 O papel social da comida no contexto da escola

A fim de fornecer embasamento teórico para a compreensão do objeto de estudo e viabilizar a análise e discussão dos dados posteriormente, esta seção trata do viés antropológico e sociológico da comida e do comer, pois em todo estudo sobre alimentação perpassam as questões simbólicas e subjetivas que envolvem o alimento. Para Dória (2009, p. 19) “cozinhar pode ser uma espécie de doação, uma forma de de mesclar almas, tecendo uma rede de reciprocidades que tem o comer por eixo”.

Mais do que a necessidade de sobrevivência, a alimentação desempenha um papel importante na construção da cultura dos povos, desde o início da civilização. Há cerca de 10 mil anos nasceu na região do Oriente Médio a agricultura. Este advento teve como causa o crescimento demográfico, o esgotamento de recursos florestais e à caça e coleta não ser mais suficiente para garantir a sobrevivência. Foi importante para o desenvolvimento das sociedades antigas, reduzindo a necessidade de migrar conforme as estações, permitindo que os grupos se mantivessem em localidades onde o clima e a geografia favoreciam o cultivo de alimentos. Devido ao desenvolvimento das práticas agrícolas o homem passou a ser sedentário, levando-o

a explorar o território em que se encontrava. Para os antigos, a agricultura foi um salto decisivo na construção do homem, quando ele se diferenciou dos animais, que não tinham a mesma habilidade. Adquiriu-se independência e um certo domínio sobre a natureza, surgindo uma forma de saber cultural a partir do conhecimento e dos saberes necessários para dedicar-se à agricultura (MONTANARI, 2008).

Dória (2009) considera que a alimentação adotada pelo homem contribuiu para ele se distinguir dos outros animais. Isto ocorreu, em parte, devido ao onivorismo, que é a capacidade de consumir tanto animais como vegetais. Outro fator crucial foi a habilidade de transformar os alimentos com o uso do calor e de técnicas culinárias, além de desenvolver métodos de conservação.

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 baseiam-se 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.

Barbosa (2007) diferencia a comida do alimento. Para a autora, a comida inclui “o que, o como, o quando, o com quem, o onde e de que maneira os alimentos selecionados por um determinado grupo humano são ingeridos” (BARBOSA, 2007, p. 92), enquanto alimento é “o conjunto de nutrientes necessários à reprodução física da vida humana” (BARBOSA, 2007, p. 92), ou seja, a comida é o alimento transformado pela cultura. Já a culinária seria a forma como os alimentos são transformados em comida e como ela é então consumida. Maciel e Castro (2013) destacam que nem tudo o que é encontrado na natureza é considerado comida, sendo essa classificação feita a partir de critérios socioculturais.

Desde os primórdios procura-se estabelecer critérios para o consumo dos alimentos. Um deles compreende os efeitos benéficos ou maléficos que o alimento pode causar. Nesse sentido, existe a crença de que ao comer incorpora-se características do alimento. Por exemplo, ao comer parte de um urso, adquire-se parte de sua força. Pressupõe-se que o alimento irá agir sobre quem o consome (DÓRIA, 2009).

Franco (2001) afirma que o homem é mais conservador quanto a seus hábitos alimentares do que em qualquer outro aspecto de sua cultura, pois eles são profundamente enraizados na identidade social das pessoas. Para Montanari (2008) a comida é um importante instrumento de comunicação da identidade humana e Feniman e Araújo (2015, p. 65)

consideram que a alimentação é “um forte elemento de construção identitária, uma vez que esse processo ocorre no estranhamento e confronto sobre determinada característica de um grupo”. O comportamento alimentar está diretamente relacionado ao sentido de nós mesmos e à identidade social (MINTZ, 2001). Sobre a comida como componente da identidade de um grupo, Menasche (2014) afirma que “se somos o que comemos, nossa identidade se define pelo que comemos, mas também por onde, quando e com quem comemos, ou melhor dizendo, pelos significados que, no comer, partilhamos”. Maciel e Castro (2013) compreendem a alimentação como ato social e apontam que a comida pode ser um importante meio de reflexão sobre a realidade de um povo. Santos (2005) vai além e afirma que não existe alimento neutro, considerando que alimentar-se é um ato biológico e comer é social, pois o historiador compreende o alimento como uma categoria histórica marcada pelas referências sociais que determinam hábitos e preferências alimentares.

Ao estudar as representações sociais da comida na infância para um grupo de idosos, Faria (2016) demonstrou o papel antropológico que a comida representa para estes sujeitos. Ao pedir que escolhessem uma preparação culinária que lhes representasse, a autora observou que as preparações escolhidas pertenciam às memórias da infância, consumidas no contexto familiar e que tinham significado pelas relações sociais que se desenvolviam em função dessa partilha. Nesse sentido, os idosos expressavam suas identidades por meio das preparações que os remetiam à infância, demonstrando a importância da comida no processo de socialização e de construção identitária.

Cordeiro (2013) fez o mesmo pedido que Faria (2016) à licenciandos, que procuraram escolher preparações que consideram saudáveis para lhes representar, especialmente frutas, dado que, além de refletir sua identidade, demonstra a relevância da alimentação saudável nas representações sociais sobre comida na atualidade.

Canesqui e Garcia (2005) afirmam que o papel da alimentação nas identidades sociais é de situar o indivíduo e permitir que seja reconhecido dentro dos costumes que fazem parte destas identidades, assim como, a forma como se atribui significados ao que se come e como se come marcam o encontro entre o biológico e o social. As autoras destacam que a cozinha não pode ser considerada uma soma de receitas, ingredientes ou preparações, pois é constituída coletivamente no cotidiano das relações sociais e se modificam à medida em que a sociedade e os sujeitos mudam, sendo portanto, parte dos sistemas culturais.

Nessa perspectiva, a comida também pode indicar a classe social a que pertence quem a come, tendo em vista que comer sempre esteve relacionado ao prestígio social. Contreras e Garcia (2011) usam como exemplo um ditado popular medieval “O nobre come quando quer,

o padre quando tem vontade, o pobre quando pode”. Por meio da alimentação é possível expressar o desejo de ascensão social, por exemplo, ao adotar os hábitos alimentares de uma categoria social considerada superior, à qual se deseja ascender. Em uma sociedade tribal do Pacífico, era costumeiro celebrar a morte do líder na busca de seu sucessor pela continuidade do poder que o falecido exercia, celebração que envolvia a partilha de alimentos, os quais precisavam ser acumulados com antecedência. Da mesma forma, na sociedade contemporânea, o convite à uma celebração pressupõe a oferta generosa de preparações que possuam um certo *status* para o grupo.

Historicamente, a partilha da comida esteve ligada a importantes acontecimentos, como casamentos, nascimentos, início da puberdade e acordos de paz, por exemplo. O estado mental de uma pessoa alimentada não é igual o de quem está com fome, concluindo-se que os alimentos têm o poder de criar vínculos e podem tornar as pessoas mais persuasíveis, por isso importantes decisões são tomadas durante banquetes e realiza-se almoços ou jantares de negócios. Nesse sentido, a comida também adquiriu importância política (BRILLAT-SAVARIN, 1995).

Ao consumir um alimento, seu simbolismo vem à tona (GARCIA, 2015), pois a comida também tem uma capacidade de despertar emoções e evocar sentimentos, como pode ser percebido ao observar as classificações sociais dos alimentos. É por meio da cultura que os grupos sociais classificam os alimentos em permitido/proibido, quente/frio, bom/ruim, de homens/de mulheres, do cotidiano/de festas, do sagrado/do profano, entre tantas outras (FENIMAN E ARAÚJO, 2015).

Para Montanari (2008), o gosto tem um caráter coletivo, à medida em que é compartilhado socialmente. Ele não é inato, mas sim aprendido culturalmente, incorporado durante o processo de socialização e integra os sistemas de valores de um grupo social. Poulain (2010) aponta que os gostos alimentares são ensinados às crianças desde o nascimento, por meio da imersão no modelo alimentar adotado pelo contexto social em que vive.

O gosto pode ser definido como o julgamento feito após a ingestão da comida. Ele é socialmente determinado e ao contrário de outros prazeres, não é suscetível à fadiga, à medida em que retorna mais de uma vez diariamente. “Ao comeremos, experimentamos um certo bem-estar indefinível e particular, que vem da consciência instintiva; isto porque, ao comeremos, reparamos nossas perdas e prolongamos nossa existência” (BRILLAT-SAVARIN, 1995, P. 50). O autor buscou explicar como o alimento foi transformado em objeto de paixão e reverência, influenciando todos os outros aspectos marcantes da vida do ser humano. Para ele, o ato de comer primitivamente está ligado à saciar a fome, nesse sentido o alimento nutre, repõe as energias perdidas desde a última tomada alimentar e, dessa forma, prolonga a vida. Contudo,

com a complexificação do comer, ele passou a ser ligado também às perdas emocionais (come-se para apaziguar um coração partido ou o falecimento de um ente querido), contribuindo para a continuação da vida no sentido de alimentar a alma, não só o corpo.

A comida é cultura quando é produzida, preparada e consumida, pois o homem não apenas consome o que encontra na natureza, mas ele transforma o que encontra em comida. A atividade de produzir se sobrepõe à de preparar, significa transformar os alimentos com o uso do calor e técnicas culinárias. Consumir comida para o homem é escolher o que comer, justamente por ser onívoro e poder comer de tudo, ele escolhe o que consumir baseado em critérios econômicos, culturais e nutricionais (MONTANARI, 2008). Feniman e Araújo (2015) afirmam que os alimentos colocados à mesa não são selecionados aleatoriamente, são resultados de escolhas específicas, inseridas nos sistemas cultural e simbólico ao qual o indivíduo pertence.

Segundo Franco (2001), quando o homem começou a utilizar o calor para cocção de carnes, inventou um ritual social básico, a refeição. Este ritual surgiu pois a caça, a preparação e a partilha desse tipo de alimento demandavam uma reunião de pessoas. A necessidade de se alimentar contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que para a caça ser eficaz, era preciso que se formassem grupos, os quais precisavam se comunicar. Desconhecendo outras formas de conservar a carne, o homem não era capaz de consumi-la antes que se deteriorasse, por isso partilhava-a com outras famílias. Isso explica por que, na maioria das culturas e especialmente na brasileira, uma refeição tradicional tem que incluir uma preparação proteica, que é considerada o prato principal.

Outra consideração importante que o autor faz sobre as refeições é que toda sociedade tem um alimento considerado básico e que tende a ser considerado sagrado, geralmente rico em carboidrato e ao qual se associa a garantia da saciedade que se espera de uma refeição. Segundo Montanari (2008), no início da história da agricultura os principais cultivos eram de cereais. O trigo foi difundido no mediterrâneo, o sorgo na África, o arroz na Ásia e o milho nas Américas. No Brasil, esse alimento básico é o arroz, rico em carboidrato e presente no prato da maioria dos habitantes em todo o país. Este cereal é “um dos principais esteios da subsistência humana” (FRANCO, 2001, p. 31).

É possível verificar que a comida tem poder unificador. Canesqui e Garcia (2005) explicam a importância da combinação entre arroz e feijão, referenciando DaMatta (1987), para quem este prato representa a identidade do brasileiro e é um símbolo de união, pois mistura o branco com o negro, o líquido com o sólido, resultando na preparação da feijoada. Para o autor, é uma identidade reivindicada, uma vez inventada nas senzalas, hoje preparação valorizada,

servida em ocasiões especiais e, inclusive, selecionada como prato típico para servir o estrangeiro que visita, por exemplo.

Sobre o arroz com feijão, Lody (2008, p. 167) considera que “ambos misturados são parceiros de matar a fome”. Para ele, essa combinação é sinônimo de alimento e tem relação com a história e a cultura do Brasil. O feijão é o alimento básico e indispensável que simboliza a fartura e a comensalidade brasileiras, e o feijão preto, quando acompanhado pelo arroz, simboliza também a mistura de raças e etnias que o país vive, ajudando a compor a identidade do brasileiro.

Segundo Montanari (2008), ao utilizar o calor do fogo para transformar os alimentos, o homem buscou conservá-los, certamente, contudo esta prática também serviu para melhorar o sabor da comida. Foi a partir do advento do fogo que se iniciou a busca pelo prazer de comer. Na era medieval, saúde e prazer à mesa eram inseparáveis, buscando-se harmonizar as duas ao construir uma cultura gastronômica. Ao explicar essa relação, o autor coloca que “um princípio essencial da cozinha e da dietética pré-modernas é de que os alimentos, para serem bem assimilados pelo organismo, devem estimular os sucos digestivos por meio do prazer de comer” (MONTANARI, 2008, p. 87). Este autor também explica que a prática de dispor todas as preparações à mesa ao mesmo tempo e deixar que cada comensal escolha individualmente o que consumir, de acordo com suas preferências, é uma prática antiga, extinta na Europa, mas que persiste na China, Japão e outros países, como o Brasil, e baseia-se na visão de que o gosto é o reflexo das necessidades nutricionais.

Para Franco (2001), o prazer à mesa depende de vários fatores, como e com quem e quantos a refeição é compartilhada, o local onde é realizada e há diferentes significados para cada ocasião. A comemoração de um aniversário pressupõe a elaboração de um bolo, um jantar a dois envolve a sedução e galanteria. A comensalidade é vista como uma oportunidade para reforçar os laços e os vínculos afetivos são inerentes à essa prática, pois geralmente aqueles que a praticam possuem fraternidade e afinidade entre si.

As práticas alimentares incluem desde as técnicas empregadas na elaboração das preparações até o seu consumo e a comida pode ser considerada uma forma de representação da identidade cultural, da religiosidade, do momento histórico em que se vive, assim como, do contexto social de quem come (GARCIA, 1994).

Os hábitos alimentares são interiorizados pelas crianças desde muito cedo, por meio dos sentidos (CANESQUI E GARCIA, 2005), assim como, durante as refeições em família, quando ocorre transmissão de valores e aprende-se quais são as normas e os comportamentos

socialmente aceitos e esperados, dentro do grupo social a que pertence, não somente em relação à alimentação.

Além da família, a escola também exerce um papel importante no desenvolvimento dos hábitos alimentares e na construção de significados sobre a comida. Dentro da escola, destaca-se o papel das cozinheiras na alimentação dos alunos. Ao mesmo tempo que as crianças se alimentam, recebem atenção e carinho dessas profissionais. As cozinheiras são incentivadas a fazer das refeições escolares momentos de lazer, elogiando, cativando e educando os estudantes (SENAC, 2012). Nesse sentido, Dória (2009) afirma que a comida serve como ligação entre quem a prepara e quem a consome. Para o autor, as receitas são a linguagem que permite essa ligação, porém acredita que somente por meio delas não é possível apreender os saberes culinários. Se as representações de quem cozinha atuam sobre a forma como o fazem, quem cozinha com afeto tem mais chances de produzir uma refeição saborosa. Da mesma forma, o comensal que aprecia seu cozinheiro provavelmente terá uma refeição agradável.

Para Menasche (2014), o alimento pode ser considerado patrimônio cultural a partir do momento em que se ampliou o conceito de patrimônio, não se limitando mais a objetos ou aos monumentos, mas abrangendo também as manifestações culturais, as tradições, as expressões orais, os conhecimentos, os rituais, os saberes e as práticas. A autora afirma que não é o alimento em si que é patrimônio, mas sim as práticas e os saberes que o envolvem, incluindo as relações sociais que se desenvolvem ao escolher, preparar ou compartilhar, os saberes necessários para a sua preparação e os significados atribuídos ao alimento.

Amon e Menasche (2008) apontam para a capacidade da comida despertar sentimentos e memórias, contribuindo para a compreensão do papel da comida na construção da identidade social, quando as autoras colocam que “a importância da comida judaica sefardi em sua vida ficou clara quando percebeu que sua avó estava morrendo, um dia sua mãe iria morrer e ela não saberia reproduzir os gostos de sua infância para si mesma ou para a filha, que um dia talvez viesse a ter” (AMON E MENASCHE, 2008, p. 15). Em outra publicação, Amon (2014) fornece como exemplo o relato de um sujeito que narra uma dada situação, na qual um encanador que foi à sua casa realizar um reparo lhe presenteou com uma bergamota. O sujeito destacou aquele acontecimento devido à sua surpresa em receber de um total desconhecido um agrado, sem motivo aparente. A autora então analisa que, naquele contexto, a bergamota não era vitamina C, um nutriente, mas sim representava a doação, um gesto de carinho e consideração com outra pessoa, demonstrando que a comida pode despertar sentimentos de solidariedade e abnegação.

A compreensão da comida como um elemento cultural pressupõe a existência de crenças, valores e simbolismos a seu respeito, por isso consiste em um objeto de representação

social. No contexto escolar, tais perspectivas teóricas sobre alimento, comida e o comer ganham destaque porque no espaço da educação formal, o alimento se torna comida e carrega em si o papel social de alimentar, socializar e educar. O ambiente escolar é um espaço para além da nutrição - do ponto de vista biológico, de discussão, aprendizado e práticas da alimentação adequada sob a perspectiva da EAN favorecendo o desenvolvimento fisiológico, bem como social e cultural da comunidade escolar, especialmente do aluno.

Por meio da Matemática, Português, Biologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia dentre outras ciências é possível e esperado que a escola aborde a comida e questões relacionadas a ela, uma vez que saúde/alimentação são temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O PNAE também enfatiza que, além do cunho assistencial da AE, a comida feita na escola deve ser um instrumento de educação para a cidadania. Nesse sentido, a comida deve ser oferecida aos escolares para suprir parte das necessidades nutricionais, mas deve ser trazida para a sala de aula para a discussão sobre as questões sociais, antropológicas e simbólicas que envolvem esse tema. Assim, trata-se na próxima seção do tema das representações sociais, sua origem, definições, conteúdos, funções e processos.

2.4 A Teoria das Representações Sociais

2.4.1 A Origem da Teoria

A Psicologia Social surgiu baseada em dois pressupostos, o materialismo científicista e o individualismo cartesiano. Ambos compreendiam as questões relativas ao social e ao coletivo como irracionais e populares, pois os estudos nessa área não poderiam ser comprovados; não era possível realizar experimentos controlados em um laboratório. Acreditava-se que somente tinha valor científico aquilo que se podia verificar por meio de experimentos controlados (GUARESCHI E ROSO, 2014).

De acordo com Palmonari e Cerrato (2014), a Psicologia Social sofreu uma série de questionamentos relativos aos fundamentos sobre os quais eram desenvolvidos os estudos naquele campo, levando a uma crise nessa disciplina entre as décadas de 1960 e 1970. As críticas eram direcionadas tanto à questão da relevância social dos estudos quanto aos pressupostos epistemológicos em que se apoiavam. Acreditava-se que o conhecimento científico sobre o funcionamento da sociedade poderia levar à elaboração de políticas eficazes, resultando na redução da desigualdade social e na solução dos problemas sociais.

Foi neste contexto que se difundiu a psicologia social com viés americano (ou individualista) no continente europeu. No entanto, alguns pesquisadores, como Moscovici, não acreditaram que essa perspectiva de estudo em psicologia pudesse explicar os fenômenos sociais de forma apropriada (GUARESCHI E ROSO, 2014).

Os trabalhos realizados até a década de 1960 em Psicologia Social enfatizavam dois enfoques isolados: o objeto (em que o sujeito era indiferenciado) ou o sujeito (em que o objeto era indiferenciado). A perspectiva de Moscovici propunha outra visão: a de que não há nada isolado, mas sim uma interrelação entre sujeito, objeto e o outro (GUARESCHI E ROSO, 2014).

Um exemplo, dentre muitos outros, do quanto a Teoria das Representações Sociais (TRS) ia contra o pensamento dominante em ciências humanas e sociais da época é que o antropólogo Claude Lévi-Strauss, ao ser apresentado à TRS por Moscovici, a recusou completamente. De fato, em seus estudos, Lévi-Strauss procurava quantificar toda sua análise, como, por exemplo, ao utilizar escalas para matematicamente tentar explicar fenômenos sociais, exatamente a prática à qual Moscovici se opunha (MARKOVÁ, 2017). O social sempre representou “uma ameaça de poluição à pureza da psicologia científica” (MOSCOVICI, 2011, p. 12).

A Teoria das Representações Sociais, proposta pelo romeno naturalizado francês Serge Moscovici, teve como marco inicial a publicação de sua tese de doutorado, intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961 (CASTRO, 2014).

Para Palmonari e Cerrato (2014, p. 410) com a TRS, Moscovici “evidencia os processos pelos quais a teoria científica é descontextualizada do seu universo particular, por meio de sua propagação social e incorporação aos universos consensuais mediante a criação de representações sociais que nutrem os saberes do senso comum”.

A TRS encontra-se na fronteira entre psicologia e sociologia (ALEXANDRE, 2004). Ao elaborá-la a partir da teoria das Representações Coletivas de Durkheim, Moscovici buscou superar a lógica individualista, predominante nos estudos em psicologia até então, e em oposição, procurou estudar os fenômenos sociais, deixando em segundo plano o nível individual de análise (GUARESCHI E ROSO, 2014).

Segundo Alexandre (2004), um dos fatores que levou Moscovici a desenvolver o estudo das representações sociais foi justamente seu desacordo com as teorias positivistas e funcionalistas, que não procuravam outras perspectivas para explicar a realidade, por exemplo uma perspectiva fenomenológica ou sócio-histórica. O autor aponta outras importantes contribuições para a concepção da TRS, como “[...] teoria da linguagem de Saussure, a teoria das representações infantis de Piaget e a teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky”.

Para Moscovici (2011), era sabido que as RS existiam na sociedade, mas os psicólogos sociais não se interessavam em investigar seus mecanismos ou sua estrutura, devido à dificuldade em acessar o interior e descobrir o funcionamento das RS da forma mais profunda possível.

Incomodava-o a ideia de que somente intelectuais eram capazes de pensar racionalmente e de que o pensamento do cotidiano era irrelevante para a ciência (WOLTER, 2014). A elaboração da teoria também sofreu influência da fenomenologia. Moscovici interessou-se por esta tendência filosófica pois ela considera o conteúdo das experiências, sentimentos, interações, julgamentos e emoções, que são elementos que compõem as RS (MARKOVÁ, 2017).

O sociólogo Émile Durkheim desenvolveu estudos nos quais buscava compreender os fenômenos sociais e não individuais, paradigma ao qual também se opunha Moscovici, propondo o conceito de representações coletivas. Moscovici tomou como base os estudos de Durkheim ao propor a TRS, porém, modificando-a, à medida em que Durkheim as compreendia como representações estáticas e imutáveis, enquanto Moscovici propôs que as RS são

dinâmicas, tão efêmeras que nem sempre têm tempo de se solidificar a ponto de se tornarem imutáveis (MOSCOVICI, 2011).

O pesquisador dialogou com Durkheim, ao fazer uma releitura da teoria das representações coletivas. Isto permitiu que as considerações sobre as complexidades do cotidiano estabelecessem um novo paradigma para a psicologia social e para as ciências humanas. Assim, propõe-se um novo objeto para a psicologia social, qual seja, o encontro entre indivíduo e sociedade. A proposta de Moscovici levou ao questionamento da metodologia, da concepção de sujeito e da própria definição de psicologia social até aquele momento (CASTRO, 2014).

2.4.2 Definições e funções das Representações Sociais

Não se encontra uma definição única ou absoluta para as RS, mas sim diversas conceituações que podem ser utilizadas para explicá-las, como o próprio Moscovici forneceu em suas obras e outros acadêmicos procuraram aprofundar e complementar posteriormente. Portanto, serão apresentados alguns dos conceitos de RS segundo diferentes autores.

Para Moscovici, os estudos em RS buscam analisar a tradução do conhecimento científico para o senso comum (CLÉMENCE et al, 2014). Segundo Moscovici (2011, p. 46) “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”. Ele as considera entidades quase tangíveis presentes na maioria das relações sociais e que circulam por meio da fala, dos gestos e do encontro (MOSCOVICI, 2012).

Para Jodelet (2001, p. 22) a RS “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Permite que o indivíduo se situe no mundo, orientando o comportamento e atuando na solução de problemas. Para a autora, as RS são importantes porque auxiliam a dar sentido e interpretar os aspectos da realidade, resultando em posicionamentos e fornecendo justificativas para as ações. “As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 21).

As RS podem ser definidas como uma forma de conhecimento prático (SPINK, 1993), são compostas por valores, crenças, simbolismos e são socialmente elaboradas por meio do senso comum (ALEXANDRE, 2004). Para que um conhecimento seja considerado representação social, é preciso fazer parte do cotidiano das pessoas, que o utilizam na interpretação da realidade, assim como para pensar e agir sobre ela (ALEXANDRE, 2004). Moscovici (1976, *apud* TRINDADE et al, 2014) afirma que quando um sujeito emite opiniões

e age em relação a um objeto, ele já elaborou representações sobre ele. Afirma que as opiniões, componentes das RS, são como comportamento em miniatura, uma preparação para a ação, e adquirem caráter preditivo à medida em que se presume que o sujeito irá agir de acordo com as opiniões que emite (MOSCOVICI, 2012).

Sá (1998, p. 22) afirma que “os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que Moscovici chamou de universos consensuais de pensamento. Os objetos de pesquisa que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência”. Segundo o autor, os estudos que utilizam a TRS não adotam um enfoque isolado, tendo em vista que uma RS é sempre de alguém sobre alguma coisa, ou seja, de um grupo social sobre determinado objeto, como nesta pesquisa, a qual busca compreender as RS sobre a alimentação escolar (objeto) para os profissionais da educação infantil (alguém).

As representações sociais são uma construção que os sujeitos fazem sobre um objeto e nunca uma reprodução desse objeto. São uma forma de interpretação da realidade e orientam as práticas sociais, ou seja, as atitudes e o comportamento são baseados no que o sujeito pensa sobre sua realidade. Nas palavras de Spink (1993, p.304), “a relação com a realidade não é direta, é mediada por categorias histórica e subjetivamente construídas”. A autora afirma que as RS só podem ser compreendidas a partir do contexto sócio-histórico no qual foram produzidas e Alexandre (2004) diz que não podem ser dissociadas de suas funções simbólicas e ideológicas, assim como das formas de comunicação onde circulam.

Para Saadi Lahlou (2014, p. 87-88), “a representação social é o meio pelo qual os seres humanos representam objetos de seu mundo [...] e o conceito refere-se à análise dos processos mentais que tratam da percepção e da representação mental dos objetos materiais e sociais”.

As RS são “ao mesmo tempo forma e significado, estruturas e processos. São, simultaneamente, icônica e simbólica” (BANCHS, 2014, p. 318). Alaya (2014) complementa, afirmando que as RS não são um retrato da realidade, mas sim a realidade transformada a partir de elementos que os sujeitos adicionam ou retiram, existindo uma relação entre representação e a realidade.

Para Castro (2014), as RS são tanto conservadoras quanto inovadoras e permitem que o grupo compreenda seu meio social e lide com os problemas que nele identifica.

Tendo em vista o contexto em que Moscovici desenvolveu a TRS, no qual os psicólogos sociais acreditavam que o pensamento do senso comum deveria ser erradicado e somente o conteúdo científico era válido, o pesquisador se opunha a esse ideal, afinal o antissemitismo vivenciado na Europa nasceu nas instituições de ensino e foi validado por acadêmicos. Nesse sentido, Moscovici acreditava na importância do estudo da relação entre o pensamento comum

e o científico, propondo o universo reificado e universo consensual (WOLTER, 2014). No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. No universo consensual a sociedade é compreendida como algo contínuo, que tem um sentido e uma finalidade, tomando o ser humano como medida para todas as coisas. No universo reificado, considera-se que a sociedade é composta por entidades sólidas e invariáveis, as quais são indiferentes aos aspectos individuais (MOSCOVICI, 2012).

Embora sejam essencialmente conhecimento do senso comum, as RS também são compostas por conhecimento científico, chamado de conhecimento reificado, uma vez que ele é disseminado entre a população pelos meios de comunicação (SPINK, 1993). O conhecimento científico sofre maior transformação quando entra em conflito com as identidades do que quando somente confirma os saberes no qual ele deveria ser incorporado (CLÉMENCE et al, 2014).

Há diferentes métodos que podem ser empregados para apreender as RS, a fala sendo o mais comum. Por meio do discurso os sujeitos podem expressar as crenças, as opiniões e as atitudes sobre um dado objeto, assim como, em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a forma como as RS são interpretadas e retransmitidas pela mídia consistem em um sistema de retroalimentação das mesmas, uma vez que as informações obtidas dos meios de comunicação contribuem para a elaboração das representações (SÁ, 1998).

Considerando que as RS são elaboradas por um grupo, pelo menos parcialmente, a partir de informações provenientes dos meios de comunicação, Doise (2014) apresenta as três formas de comunicação destacadas por Moscovici: difusão, propagação e propaganda. O pesquisador romeno objetivou, a partir de tal classificação, compreender como ocorre a relação de influência entre o produtor e o receptor da informação (CLÉMENCE et al, 2014). A principal característica da difusão é que existe uma indiferenciação entre a fonte e o receptor da comunicação. Nesta modalidade, a fonte de informações é também um receptor de informações, pois repassa a seus receptores informações que recebeu de outra fonte (DOISE, 2014). No entanto, a difusão de uma informação não significa que sua recepção será passiva (CLÉMENCE et al, 2014).

A propagação consiste em uma relação de comunicação que é estabelecida por grupo formado por indivíduos com visão de mundo organizada com interesse em divulgar sua crença ao mesmo tempo em que procura incorporar outros saberes (DOISE, 2014).

Já a propaganda se insere em relações sociais conflituosas. É desafiadora à medida em que transmite o antagonismo da incompatibilidade entre a visão de mundo da fonte de comunicação e a visão referente ao objeto de estudo (DOISE, 2014).

Sobre as formas como as RS são elaboradas, Alexandre (2001) afirma que os estudos em RS investigam como as informações, as quais atuam no processo de elaboração de uma RS, são difundidas pelos meios de comunicação em massa, em detrimento de seu conteúdo, no sentido de compreender os significados da comunicação. O autor destaca, entre os aspectos positivos da difusão de informações para as massas, a liberdade que proporciona, à medida em que é acessível a qualquer indivíduo, independente de classe social ou nível cultural; o entretenimento e a disseminação de conhecimento e cultura para um grande número de pessoas a custos muito baixos. As consequências negativas seriam relacionadas à alienação, pois gera acomodação e não incentiva o receptor a desenvolver uma visão crítica das informações veiculadas, assim como, promove a valorização do presente, em detrimento do conhecimento do contexto sociohistórico em que os acontecimentos se inserem. Também como aspecto negativo o autor menciona a falta de personalização cultural, pois o mesmo conteúdo é direcionado a milhões de pessoas com características sociais distintas.

De acordo com Chamon e Chamon (2007), Moscovici propôs três critérios para o aparecimento das RS, sendo eles a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. As RS surgem quando existe um distanciamento entre “a informação utilizável pelos atores sociais e a informação que lhes seria necessária para atingir um ponto de vista objetivo” (CHAMON E CHAMON, 2007, p.125), caracterizando a dispersão da informação. A focalização refere-se ao enfoque que é dado a determinados aspectos do objeto em detrimento de outros, correspondendo à forma com o grupo se posiciona em relação a ele. Por último, a pressão à inferência significa que um objeto de RS deve suscitar posições e ser relevante para o grupo, de forma que os sujeitos emitam opiniões sobre ele.

Para Guareschi e Roso (2014) a identidade de um grupo social é composta pelas representações sociais, orientando e justificando suas práticas sociais. Segundo Spink (1993), as RS possuem as seguintes funções: afetiva, cognitiva, social e de justificação. A função afetiva é exercida quando o grupo social produz as RS para legitimar e proteger sua identidade social e elabora estratégias para a manutenção das identidades ameaçadas. Segundo Chamon e Chamon (2007) as RS situam o grupo em seu contexto social e os insere em sistemas de valores e crenças que condizem com sua identidade social.

A função cognitiva, ou de saber, está relacionada ao processo de ancoragem, auxiliando os sujeitos a explicarem sua realidade, à medida em que estes integram novos conhecimentos a

outros previamente estabelecidos nos esquemas cognitivos, de forma que a realidade faça sentido para eles (CHAMON E CHAMON, 2007). As RS exercem essa função quando auxiliam os sujeitos a tornarem familiar algo novo, potencialmente ameaçador (SPINK, 1993).

A função social está presente na orientação de condutas e da comunicação do grupo (SPINK, 1993). As RS têm caráter preditivo, pois sabe-se que o comportamento e as atitudes são orientados pelas RS elaboradas a respeito do objeto. Três fatores estão presentes nesse processo, a definição da finalidade da situação, um sistema de antecipação e de espera e uma prescrição de comportamento (CHAMON E CHAMON, 2007). Portanto, as representações sociais “modelam o comportamento e justificam sua expressão” (ALEXANDRE, 2004, p. 132).

Uma vez que as RS são preditivas do comportamento e que precedem a ação, é também por meio delas que os sujeitos ou grupos se justificam, caracterizando a função de justificação. Justifica-se as ações a partir das crenças e posicionamentos que se possui (CHAMON E CHAMON, 2007).

2.4.3 A elaboração das Representações Sociais: objetivação e ancoragem

Moscovici propôs dois processos principais envolvidos na elaboração das RS, a objetivação e a ancoragem. Estes processos foram destacados pelo autor em sua obra seminal *La Psychanalyse: son image et son public* e explicam como as RS são construídas e o que constroem (TRINDADE et al, 2014).

Segundo Sá (1998), a fim de identificar o processo de ancoragem das RS faz-se necessário que o pesquisador levante dados sobre todo o contexto sócio-histórico que abrange o objeto de estudo, tarefa que pode se mostrar árdua devido à dificuldade em encontrar fontes de informações válidas.

O processo de ancoragem ocorre na realidade vivida e está relacionado com a função cognitiva, consistindo na familiarização do que é estranho. Ancora-se o conhecimento novo em um preexistente, enraizando-o (SPINK, 1993). A partir desse processo, o passado permanece e se reinventa (CASTRO, 2014). Ao ancorar o objeto, ele passa a fazer parte de um sistema de de categorias preexistentes, mas não sem alguns ajustes. Integra-se o objeto a um sistema de valores que é próprio do grupo, denominando e classificando-o de acordo com a inserção social deste objeto (TRINDADE et al, 2014).

Sá (1998) afirma que uma forma eficaz de identificar processos de objetivação é a partir de levantamento das informações divulgadas nos meios de comunicação, nos quais é possível

verificar a transformação das ideias em imagens, além de a mídia ser um importante agente na formação de RS pela população.

Segundo Moscovici (2011, p. 34), “as RS convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”, localizando-os em uma categoria e adicionando-os a um modelo compartilhado por um grupo, de forma que os novos elementos são sintetizados neste modelo. Este processo ocorre para que o novo não fique sem compreensão ou sem decodificação, ou seja, o estranho precisa tornar-se familiar para fazer sentido para o sujeito.

Inicialmente, a transformação da informação científica ocorre por meio do desaparecimento gradual da linguagem científica, ao passo em que aquilo que pertence ao senso comum persiste. Neste processo, ouvintes costumam utilizar mais palavras do senso comum em comparação com leitores, procurando utilizar menos termos técnicos para compreender a informação e para transmiti-la a outros. Para dar conta de um conhecimento científico, os sujeitos atentam aos aspectos que consideram intrigantes sobre ele, esquematizando e conectando-os com base em um conhecimento preexistente (CLÉMENCE et al, 2014).

Segundo Moscovici (2012), as RS são compostas pelo conhecimento científico retrabalhado. A população em geral espera ser informada sobre assuntos técnico-científicos pela comunidade científica, não espera ter controle sobre esse tipo de conhecimento, que não poderia ser verificado pelas vivências cotidianas. Os saberes científicos são incorporados à realidade presumida, ou seja, acredita-se que a informação científica seja verdadeira e busca-se torná-la familiar. O objeto, então, passa a fazer parte do cotidiano, das vivências, das relações, vira tema de conversas. A princípio são fragmentos de diálogos, pouco organizados, mas progressivamente tornam-se mais estruturados, são atribuídos valores e atitudes se organizam. Cada membro do grupo busca estar inserido no círculo de discussões e manter-se nas conversações sobre o objeto.

A objetivação é o processo por meio do qual torna-se real aquilo que é abstrato. É uma operação formadora de imagens em que aquilo que é abstrato torna-se concreto e quase tangível (SPINK, 1993). Segundo Trindade e colaboradores (2014, p. 145), a objetivação “transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. Trata-se de privilegiar certas coisas em detrimento de outras, simplificando-as”. A transformação do novo e ainda abstrato em imagem concreta e significativa ocorre a partir daquilo que é familiar ao sujeito (TRINDADE et al, 2014). Este processo corresponde a uma “preocupação constante: preencher as lacunas, suprimir as distâncias, por um lado, entre o que conhecemos e, por outro, o que observamos e completar as ‘casas vazias’ de um saber por ‘casas cheias’ de outro” (MOSCOVICI, 2012, p. 52).

O processo de objetivação está relacionado à organização dos componentes das RS no sentido de se adquirirem forma e se tornarem uma expressão da realidade que o sujeito acredita ser natural. Esses componentes são as crenças, opiniões e ideias sobre o objeto de representação. A objetivação ocorre à medida em que essas componentes são selecionados e descontextualizados, para formar uma representação que seja coerente para o sujeito. Essa seleção e descontextualização não é aleatória, mas sim, baseada em valores e normas sociais. Ao elaborar as RS o sujeito pode privilegiar informações que condizem com seus valores em detrimento daquelas que entram em contradição com eles (VALA, 2000).

2.4.4 O conceito de grupos em Psicologia Social

Os estudos em RS são realizados sempre com grupos sociais, nunca com indivíduos e, para tanto, é preciso compreender o que são grupos, segundo a Psicologia Social. Grupos sociais são conceituados por Alexandre (2002, p. 211) como “conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizada com o propósito de atingir um objetivo imediato ou mais a longo prazo”. Michener et al (2005) afirmam que nem toda união de duas ou mais pessoas caracteriza um grupo, por isso define que grupo é “unidade social que consiste em duas ou mais pessoas” e “sistemas organizados nos quais as relações entre os indivíduos são estruturadas e padronizadas” (MICHENER et al, 2005, p. 394). Segundo Campos (2014) Moscovici estabeleceu em sua obra seminal que os grupos fazem a mediação entre indivíduos e a sociedade, e somente nesse contexto é que as RS existem.

De acordo com Campos (2014), os grupos podem ser classificados em psicológicos ou sociológicos. São considerados grupos psicológicos (também denominados de naturais) aqueles cujos membros possuem ao menos uma característica em comum e sentimento de pertença ao grupo. Já os grupos sociológicos seriam aqueles constituídos por indivíduos com características sociais em comum, como idade, gênero ou etnia, por exemplo. Podendo ser também denominados de taxonômicos ou artificiais, estes grupos são instituídos pelo pesquisador e não existem fora desse cenário.

Alexandre (2002, p. 209) afirma que “é através dos grupos que as características sociais mais amplas agem sobre o ser humano” e, para ele, pertencer a um grupo implica no compartilhamento de crenças, sentimentos, conhecimento, opiniões e aprendizado de papéis, por isso os grupos proporcionam desenvolvimento a seus membros.

Michener et al (2005) também estabelecem que, para além da definição, os grupos devem atender a todos os seguintes critérios: filiação, interação entre os integrantes, objetivos compartilhados e normas mantidas pelo grupo.

O critério de filiação implica que cada membro do grupo se considere parte dele e seja considerado como membro também pelos demais. Sobre a interação, para que o grupo atenda a este critério os membros devem comunicar-se e se influenciar mutuamente. É necessário também que o grupo compartilhe objetivos, de forma que se um membro buscar atingi-lo, é provável que os demais também o façam (MICHENER et al, 2005).

Por fim, o grupo deve ter um conjunto de normas ou regras que regulem e orientem o comportamento dos sujeitos que pertencem a ele. Tais normas contribuem para a organização do trabalho, tornam possível prever o comportamento de um membro, assim como, são um reflexo dos valores compartilhados pelo grupo, servindo como um modelo para as ações de seus integrantes (MICHENER et al, 2005). As normas são tanto um código de conduta para o comportamento dentro do grupo quanto para o tipo de comportamento e também servem como base para a correção de um comportamento que não atende às expectativas do grupo (JESUÍNO, 2000). À medida em que pressupõe a redução de conflitos, as regras estabelecidas têm o intuito também de manter a harmonia dentro do grupo. É a partir delas que o comportamento dos sujeitos é julgado quanto à sua apropriação ou não aos sistemas de valores compartilhados pelo grupo (ALEXANDRE, 2002). As normativas caracterizam-se também pela função identitária, à medida em que refletem a identidade do grupo. Quanto maior a atração de um membro pelo grupo, maior será sua conformidade às regras que o regem, pois ele buscará aceitação por parte dos demais integrantes. Torna-se mais provável que o sujeito tenha adesão às regras se acreditar que sua inserção no grupo será permanente, independente do grau de atração pelo mesmo (MICHENER et al, 2005).

Dentro da concepção de grupos são estabelecidos também os papéis dos integrantes dentro deles. Estes são divididos entre os membros e servem para tornar eficiente a realização das tarefas necessárias para que um ou mais objetivos sejam alcançados. Um papel pode ser conceituado como “conjunto de funções a serem realizadas por uma pessoa para o grupo” ou, em outra perspectiva, pode ser “conjunto de regras ou expectativas que indica vários deveres a serem cumpridos por um integrante que ocupa determinada posição” (MICHENER et al 2005, p. 399). Neste sentido, é esperado que os indivíduos atendam às expectativas de acordo com os papéis que assumem no grupo e é inclusive aceito que sejam cobrados por isso pelos outros membros.

No presente estudo foram incluídos os grupos das cozinheiras, dos docentes e dos gestores escolares. Cada um deles pode ser caracterizado como um grupo social à medida em que os sujeitos consideram-se pertencentes aos mesmos devido ao vínculo profissional que possuem e, pela mesma razão, são considerados pelos colegas como integrantes do grupo. Contudo, atuando em conjunto nas escolas, interagem e se influenciam, assim como possuem objetivos em comum, que são determinados pelas atividades inerentes a cada ocupação profissional. Para esses atores escolares, o objeto social em estudo, a AE, faz parte do cotidiano de trabalho e possibilita vivências, experiências e posicionamentos que o torna um objeto de RS para o grupo em geral.

3 MÉTODO

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20),

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo.

A metodologia científica pode ser entendida como um conjunto de procedimentos a serem seguidos a fim de melhor compreender um determinado fenômeno, respondendo aos objetivos propostos (SILVA E MENEZES, 2005).

3.1. Tipo de Pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e objetivos descritivos. Foi realizado um levantamento sobre as RS dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino em um município do Vale do Paraíba do Sul paulista acerca da alimentação escolar. Para tanto, foi aplicado questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. A análise de dados foi realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo e teve como embasamento teórico a TRS.

Tem uma abordagem qualitativa, pois considera-se que existe uma relação dinâmica entre a realidade e os sujeitos, entre a objetividade do mundo e as subjetividades dos sujeitos, as quais não podem ser traduzidas em números. Buscou-se interpretar os fenômenos e os significados atribuídos ao objeto de estudo (GIL, 1991).

Trata-se de pesquisa descritiva quanto a seus objetivos, à medida em que busca descrever as características de um grupo populacional ou fenômeno (GIL, 1991).

3.2. População de estudo

Em relação à área e à população de estudo, participaram da pesquisa os gestores, os docentes e as cozinheiras escolares que atuam na educação infantil da rede pública de ensino em um município localizado no Vale Paraíba do Sul no estado de São Paulo, tanto da zona urbana quanto rural.

Não foi realizado cálculo amostral, sendo incluídos no estudo os participantes que atenderam aos critérios de inclusão e aceitaram participar do mesmo. Os critérios de inclusão deste estudo foram: atuar nas escolas da zona rural ou nas escolas urbanas sorteadas, tendo

como função gestor (podendo ser o diretor ou vice-diretor, quando o diretor estivesse ausente), docente ou cozinheira escolar. Todas as 10 escolas rurais existentes no município foram incluídas no estudo, e optou-se por utilizar o mesmo número de escolas urbanas, a fim de que os dois tipos de localidade estivessem representados da mesma forma. Para realizar o sorteio, as escolas urbanas foram numeradas de 1 a 68, escreveu-se os números em pedaços de papel em branco e foi pedido a uma pessoa sem relação com o estudo e que desconhecia a ordem em que estavam organizados os nomes das escolas para que retirasse 10 papeis, um por vez. Em seguida, anotou-se os nomes das escolas sorteadas e prosseguiu-se com a coleta de dados.

A princípio, foram convidados a participar do estudo todos os gestores, docentes e cozinheiras escolares que atuavam nas escolas onde foi realizado o estudo, momento em que foi aplicado questionário de caracterização sociodemográfica (Apêndice II). A entrevista foi realizada apenas com os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa e foi utilizado o critério de saturação para determinar o número de entrevistados.

O estudo foi realizado em escolas de educação infantil da rede pública de ensino em um município do interior do estado de São Paulo, especificamente no Vale do Paraíba do Sul e distante cerca de 150 quilômetros da capital.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados permitem adquirir as informações necessárias para responder às indagações do pesquisador. Neste estudo, foram aplicados dois instrumentos para coleta de dados, sendo um questionário para caracterização sóciodemográfica (Apêndice I) e uma entrevista semiestruturada (Apêndice II).

O primeiro instrumento aplicado foi um questionário (Apêndice I) contendo 11 questões fechadas e serviu para caracterizar o grupo quanto à faixa etária, sexo, estado civil, grau de escolaridade, entre outros.

Por fim, foram realizadas entrevistas, as quais envolvem duas pessoas face a face, sendo que uma propõe questões e a outra as responde. Este instrumento tem como vantagem coletar dados com indivíduos que não sejam alfabetizados e possibilitar que o pesquisador analise o comportamento não verbal do entrevistado, o que não é possível obter com questionários, por exemplo (GIL, 1991). Deste modo, a entrevista pode ser considerada uma ferramenta apropriada para os objetivos desta pesquisa.

De acordo com Gil (1991), é possível realizar diversos tipos de entrevista, cabendo ao pesquisador determinar qual deles é mais adequado a seu estudo. São eles: entrevista informal,

focalizada, semiestruturada e estruturada (GIL, 1991). Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, devido à possibilidade de conduzir a entrevista de forma que se pareça com uma conversa, deixando o sujeito à vontade para expor suas opiniões e pensamentos, garantindo que sejam abordados os assuntos relevantes e sendo coletadas as informações necessárias para realizar a análise de conteúdo posteriormente. Foi elaborado roteiro de entrevista com nove perguntas abertas (Apêndice II).

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Em relação aos procedimentos técnicos de coleta de dados, foi realizado um levantamento, uma vez que buscou as informações diretamente com os sujeitos cujo comportamento pretende-se compreender. Pesquisas do tipo levantamento são bastante adequadas a objetivos descritivos, sendo especialmente úteis para a compreensão de atitudes e opiniões, como é o caso da pesquisa aqui proposta (GIL, 1991).

As principais vantagens de estudos do tipo levantamento são o conhecimento direto da realidade, a economia e a rapidez com que coleta de dados pode ser efetivada e a quantificação que pode ser realizada posteriormente à coleta. Em relação às limitações inerentes ao levantamento, destaca-se a ênfase nos aspectos perceptivos, tendo em vista que as informações fornecidas pelos sujeitos resultam da percepção deles sobre si mesmos, ou seja, os dados coletados são originários da subjetividade de cada um e sabe-se que podem existir diferenças entre o que se pensa, o que se faz e o que se diz, levando a uma distorção dos dados a serem analisados (GIL, 1991).

A coleta de dados consistiu em aplicar um questionário e entrevistar os profissionais da educação infantil, portanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação (Parecer nº 1.768.032, anexo IV), por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da Secretaria da Educação (Anexo II) do município e, posteriormente, dos gestores das escolas para se realizar a coleta de dados.

Optou-se por iniciar a coleta de dados com as 10 escolas rurais, onde foram aplicados os instrumentos de coleta com todos que aceitassem participar do estudo, sendo incluídos no estudo ao menos um gestor, um docente e uma cozinheira escolar em cada escola. A segunda

etapa foi a coleta dos dados nas escolas urbanas, quando foram sorteadas dez escolas de forma aleatória.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo III) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário com perguntas fechadas (Apêndice I), a fim de traçar o perfil sociodemográfico da população estudada, aplicado com todos que aceitaram participar do estudo. Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice II), composto de perguntas abertas, nas quais se buscou categorizar as RS da população de estudo. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente. As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão destruídas.

3.5 Procedimentos para Análise de Dados

O referencial teórico escolhido para embasar a análise dos dados foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici na década de 1960. As RS surgem quando há condições para que antinomias culturalmente partilhadas interdependentes sejam problematizadas. As RS não são as somas das subjetividades de um determinado grupo social, sequer a média de suas opiniões. Elas fazem parte da composição da identidade do grupo e orientam suas práticas sociais (CHAMON et al, 2014). Deste modo, conhecer as RS dos profissionais da educação infantil sobre alimentação escolar pode auxiliar a compreender como se dão as práticas escolares envolvendo esta temática.

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 Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) com o auxílio do IRaMuTeQ. Segundo 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 da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 38). Esta técnica tem por objetivo “fazer inferências de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção” (BARDIN, 1977, p. 38) por meio de indicadores, que podem ou não ser quantitativos.

Para tanto, foram seguidas as 3 etapas de organização da análise dos dados: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu em organizar as ideias iniciais e elaborar um planejamento para as análises. Segundo Bardin (1977), durante esta fase deve ser desenvolvida uma leitura flutuante das informações coletadas, a fim de que o pesquisador se familiarize com os dados e obtenha as primeiras impressões. Esta atividade começou a ser desenvolvida durante a tabulação dos dados e as transcrições das entrevistas, feitas pela própria autora e que auxiliaram posteriormente durante as análises propriamente ditas, propiciando a imersão nos resultados.

Todas as entrevistas coletadas foram incluídas no estudo, pois atenderam às regras propostas por Bardin (1977) para a escolha da documentação a compor o corpus submetido aos procedimentos analíticos. São elas: regra de exaustividade, representatividade, homogeneidade e de pertinência.

Após a conclusão da pré-análise, o corpus com as entrevistas foi submetido ao *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), que realizou operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras estabelecidas anteriormente (BARDIN, 1977). Este *software* permite a análise estatística sobre o corpus de texto e tabelas individuais / caracteres. De acordo com Camargo e Justo (2013), foi desenvolvido na França por Pierre Ratinaud e sua ancoragem estatística é feita pelo *software* R. No Brasil, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vêm contribuindo para o aprimoramento do dicionário em português, sendo possível realizar análises de textos de acordo com a frequência de palavras, análise de similitude e outros tipos de análises lexicais multivariadas. Os autores afirmam que seu uso pode contribuir para o desenvolvimento de estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, nas quais é frequente a análise de dados textuais, como no presente estudo (CAMARGO E JUSTO, 2013).

Utilizou-se as análises lexicais clássicas, nas quais o software realiza contagem de palavras, frequência média, quantidade de palavras com frequência 1, identifica formas ativas e suplementares, além de lematização, procedimento que consiste em reduzir as palavras a partir de suas raízes (CAMARGO E JUSTO, 2013).

Em relação à categorização, foram submetidas as entrevistas de todos os participantes juntas e depois separadamente por grupo profissional, a fim de analisar os dados comparando as falas de cada grupo, verificando as semelhanças e as diferenças entre eles.

Após análise, considerou-se mais interessante fazer a análise desta forma, tendo em vista que, embora os três grupos tenham RS sobre o objeto de estudo, existem divergências em relação à formação e à área de atuação, o que justifica as diferenças nos resultados encontrados,

ou seja, os gestores apresentavam representações sobre a AE que não foram encontradas entre os docentes e as cozinheiras e vice-versa. Da mesma forma, houve conteúdos representacionais que estavam presentes em todos os grupos profissionais.

Esta seção tratou dos procedimentos metodológicos do presente estudo. Apresentou-se a classificação da pesquisa, instrumentos, amostra, tratamento dos dados, ferramentas utilizadas para o tratamento dos dados, assim como, os procedimentos adotados pela autora. Trata-se de descrever o passo a passo da pesquisa, a fim de instrumentalizar e informar aos pesquisadores e interessados, para que possam, posteriormente, aprofundar e reaplicar a pesquisa. Em seguida, apresentar-se-à os resultados obtidos na presente proposta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão são apresentados os resultados obtidos com o estudo de campo e suas análises. A princípio caracteriza-se os participantes a partir de seu perfil sociodemográfico, elaborado a partir dos dados fornecidos pelos mesmos no questionário que lhes foi entregue. Em seguida, serão tratados os dados qualitativos, que compreendem os discursos dos profissionais quando indagados sobre a alimentação escolar, obtidos com as entrevistas e categorizados pelo *software* IRaMuTeQ e analisados à luz da TRS.

Em sua tese, Moscovici estudou as RS sobre psicanálise para dois diferentes grupos: comunistas e católicos. Identificou divergências entre as RS para um grupo e para o outro, concluindo que, por esta razão, as formas de intervenção e de comunicação sobre o objeto não poderiam ser as mesmas (WOLTER, 2014), semelhante ao que foi identificado no presente estudo.

A categorização oferecida pelo *software* IRaMuTeQ resultou em 5 classes de discursos, que compreenderam as diferenças percebidas pelo grupo entre merenda e alimentação escolar (classe 1), o que é considerado saudável pelos participantes dentro do que é oferecido na escola (classe 2), as limitações e experiências no cotidiano da AE (classes 3 e 4) e os papéis dos profissionais da educação infantil (classe 5) (Figura 2).

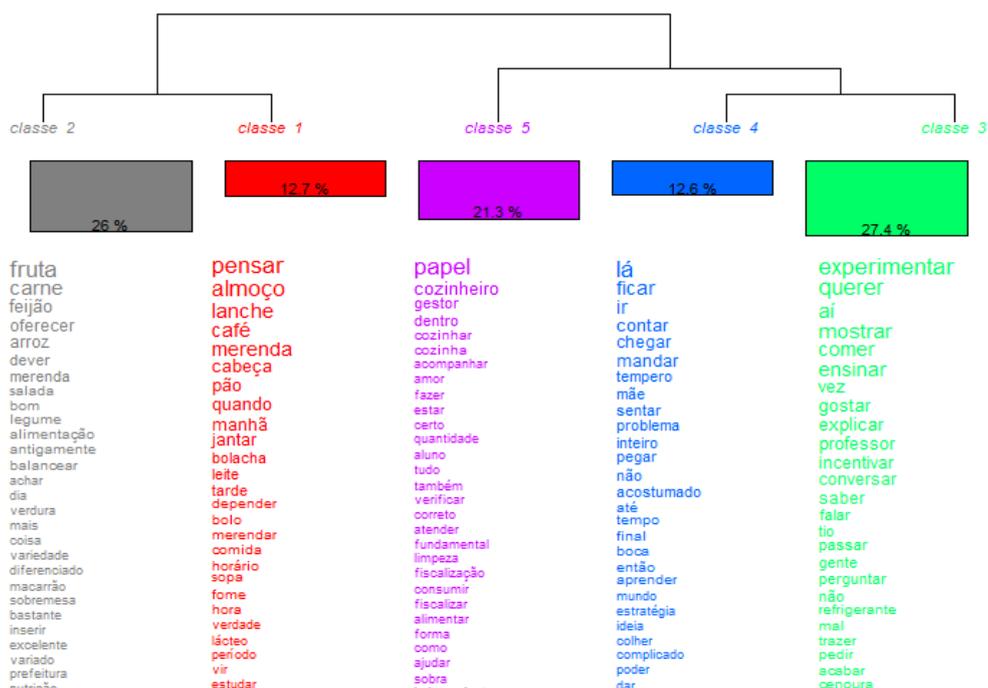


Figura 2 – Dendrograma das classes de análise. Fonte: IRaMuTeQ.

4.1 Perfil sociodemográfico dos participantes

A fim de caracterizar o grupo pesquisado, foram coletadas informações referente a sexo, idade, localidade (rural ou urbana), grau de escolaridade e tempo de profissão, dados que foram tabulados no *software* Excel®. No total, participaram da pesquisa 101 sujeitos. Destes, 66 concordaram em serem entrevistados; desta forma, os resultados e as discussões foram baseados nos dados fornecidos por 66 participantes. A tabela 1 mostra a distribuição dos participantes segundo a função que ocupavam na escola.

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba do Sul – SP que preencheram questionário sociodemográfico, segundo a ocupação. Taubaté/SP, 2018.

Grupo profissional	Participantes	%
Cozinheiras	28	42%
Docentes	25	38%
Gestores	13	20%
Total	66	100%

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o grupo de profissionais que apresenta maior percentual de participação foi o das cozinheiras escolares, com 42% (28) do total, seguido dos docentes e dos gestores, respectivamente. Alguns dos gestores entrevistados eram responsáveis por mais de uma unidade escolar, o que explica a pequena quantidade de gestores entrevistados.

Quanto à faixa etária dos participantes, a média de idade foi de 40 anos, sendo a idade mínima 23 anos e a idade máxima 61 anos (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba do Sul - SP, segundo faixa etária. Taubaté/SP, 2018.

Faixa etária	Cozinheiras		Docentes		Gestores		Todos os profissionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
De 23 a 30 anos	5	18	4	16	0	/	9	14
De 31 a 50 anos	21	75	12	48	10	77	43	65
De 51 a 61 anos	2	7	7	28	1	8	10	15
Não informou	0	/	2	8	2	15	4	6
Total	28	100	25	100	13	100	66	100

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao sexo, 97% (64) dos sujeitos estudados pertenciam ao sexo feminino. A predominância de mulheres nas profissões de gestoras e docentes da educação infantil justifica-se pela feminização do magistério, que remonta à Revolução Francesa. De acordo com Freitas (2000, *apud* RABELO E MARTINS, 2008) 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 à sua “vocação” 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 et al (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.

Desta 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).

Lacerda (2016) ao realizar um estudo com gestoras sobre a qualidade na Educação Infantil encontrou dados semelhantes: todas as 68 gestoras que participaram do estudo 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.

Para o grupo das cozinheiras escolares foi unânime a presença do sexo feminino, dado que também está associado à restrição histórica do acesso da mulher à uma boa formação e à pressão para que dominasse as habilidades domésticas e se restringisse a elas, considerando que para exercer a função de cozinheira não é exigido ensino superior.

Montanari (2008) mostra que o papel da mulher na cozinha remonta aos primórdios da civilização. Segundo o autor, há 4 mil anos, naquele que é considerado texto literário mais antigo, a epopeia de Gilgamesh, o pão é apresentado aos homens por uma mulher, colocando a figura feminina como a guardiã do conhecimento culinário e também representando a importância atribuída à mulher que se destacava ao selecionar da natureza as plantas para o consumo de suas famílias.

Sobre o estado civil dos profissionais das escolas, identificou-se que a maioria era casada 67% (44), como informado na tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo estado civil. Taubaté/SP, 2018.

Estado civil	Cozinheiras		Docentes		Gestores		Todos os profissionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Solteiro (a)	3	11	2	8	3	23	8	11
Casado (a)	20	70	15	60	9	69	44	67
Divorciado (a) / separado (a)	3	11	6	24	1	8	10	15
Viúvo	1	4	2	8	0	/	3	5
Outro	1	4	0	/	0	/	1	2
Total	28	100	25	100	13	100	66	100

Fonte: elaborado pela autora.

Foi perguntado aos sujeitos sobre seu grau de escolaridade e os resultados mostraram que o mais frequente foi Pós-Graduação, seguido de Ensino Superior completo. Este resultado foi encontrado devido a mais da metade dos sujeitos serem docentes e possuírem, ao menos, Ensino Superior Completo, sendo uma exigência para o cargo e, também, devido à mesma situação se aplicar aos gestores. Destaca-se que entre os gestores foi muito frequente encontrar aqueles que possuem Pós-Graduação, o que é considerado positivo, uma vez que exercem funções de liderança. A tabela 4 informa o grau de escolaridade segundo os grupos profissionais.

Tabela 4 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo o grau de escolaridade. Taubaté/SP, 2018.

Grau de escolaridade	Cozinheiras		Docentes		Gestores		Todos os profissionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
E.F. incompleto	6	21	0	/	0	/	6	9
E.F. completo	4	14	0	/	0	/	4	6
E.M. incompleto	5	18	0	/	0	/	5	8
E.M. completo	12	43	0	/	0	/	12	18
E.S. incompleto	1	4	0	/	0	/	1	2
E.S. completo	0	/	13	52	1	8	14	21
Pós-Graduação	0	/	12	48	12	92	24	36
Total	28	100	25	100	13	100	66	100

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que este estudo foi realizado em escolas rurais e urbanas, embora o número de escolas visitadas fosse o mesmo (10 escolas urbanas e 10 escolas rurais), o número de participantes em cada localidade foi igual. Desta forma, a população urbana representou 61% (40) dos participantes deste estudo e a população do campo representou 39% (26). Foi observado que as escolas do campo, de forma geral, eram menores que as escolas localizadas na área urbana do município, tendo, portanto, uma equipe menor.

Em relação à prática profissional, investigou-se o tempo de profissão dos participantes, independente do local de trabalho. Foi observado que a maioria dos profissionais exerciam a profissão por 2 a 10 anos. A tabela 5 mostra há quanto tempo os sujeitos trabalham na profissão, de acordo com a categoria profissional.

Tabela 5 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba do Sul – SP, segundo o tempo de profissão. Taubaté/SP, 2018.

Tempo de profissão	Cozinheiras		Docentes		Gestores		Todos os profissionais	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Inferior a 2 anos	10	36	1	4	1	8	12	18
De 2 a 5 anos	8	29	3	12	4	31	15	23
De 6 a 10 anos	6	21	6	24	4	31	16	24
De 11 a 15 anos	4	14	9	36	2	15	15	23
Superior a 15 anos	0	/	6	24	2	15	8	12
Total	28	100	25	100	13	100	66	100

Fonte: elaborado pela autora.

Após caracterizar o grupo social estudado, quanto ao perfil sociodemográfico e de formação, serão apresentados a seguir os aspectos representacionais sobre a AE para estes atores escolares.

4.2 Representações sociais sobre a alimentação escolar sob a ótica dos atores escolares

Esta sessão dos resultados da pesquisa foi baseada no discurso de 66 participantes que concordaram em participar das entrevistas sobre o assunto, sendo 28 cozinheiras, 25 docentes e 13 gestores.

As classes 1 e 2 compreendem discursos relacionados ao que se considera como merenda e alimentação escolar, a diferença entre as duas e o que se considera alimentação saudável na escola, tratando diretamente da temática da pesquisa. Elas se contrapõem uma à outra e juntas contrapõem-se às demais. As classes 3 e 4 tratam de assuntos similares e se contrapõem à 5, enquanto apenas a classe 5 aborda os papéis dos profissionais na alimentação escolar.

A ordem de apresentação das classes analisadas deu-se por relevância dos achados em RS, iniciando com as classes 1 e 2, por abrangerem as principais RS identificadas neste estudo, seguidas da classe 5 e finalizando com as classes 3 e 4.

4.2.1 Merenda *versus* alimentação escolar

Os profissionais participantes desse estudo não possuíam formação em Nutrição. Portanto, as considerações que tecem sobre alimentação saudável, alimentação escolar e

merenda fazem parte do conhecimento consensual, obtido por meio de ferramentas de comunicação (mídia) principalmente e por informações dispersas no ambiente escolar, familiar e social. A figura 3 mostra o mapa conceitual sobre as RS sobre merenda *versus* alimentação escolar.

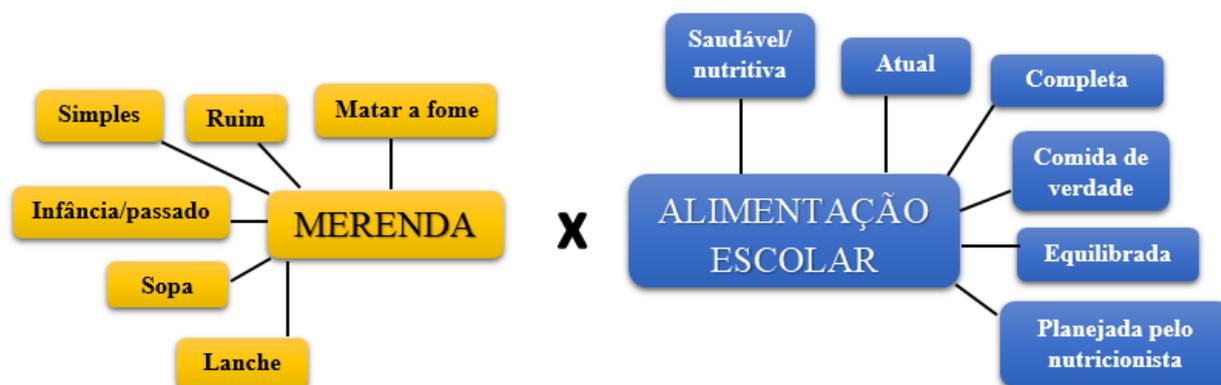


Figura 3 – Mapa conceitual das classes 1 e 2 – Merenda *versus* alimentação escolar.

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira e a segunda classes analisadas abordam duas principais questões: as RS sobre a AE atual e as RS sobre merenda em comparação com a AE, bem como a alimentação saudável na escola. Quando a pesquisadora perguntou sobre o objeto, sem falar em diferença quanto à nomenclatura, os participantes pensaram na comida oferecida atualmente nas escolas, independente de qual termo o entrevistador utilizasse (merenda ou alimentação escolar), as respostas se referiam ao presente. No entanto, quando indagados se existia diferença entre merenda e alimentação escolar, a maioria afirmou que sim. A merenda foi declarada como a comida ruim, geralmente uma sopa ou lanche, consumida na infância dos sujeitos e que objetivava matar a fome dos alunos durante o período escolar.

Em contrapartida, a alimentação escolar foi referida como comida saudável, completa, que inclui todas as refeições, planejada por nutricionista, gostosa, de qualidade, a comida oferecida atualmente. As duas foram caracterizadas de formas diretamente opostas: a merenda era ruim, a AE é gostosa. A merenda era só para matar a fome, a AE é também para nutrir. A merenda era simples, a AE é completa. A primeira pertence ao passado e a segunda ao presente. Quando descreveram a alimentação atual, os sujeitos a caracterizaram de forma positiva, afirmando que é gostosa, saudável e equilibrada, afinal é a alimentação escolar, porém ainda foi utilizado um termo atribuído também à merenda no passado, o *matar a fome*. Outros estudos encontraram resultados semelhantes (BEZERRA, 2009; CAMOZZI, 2011; CERVATO-MANCUSO, 2013; PINHO, 2016; ROSENBERG, 1978; TANAJURA, 2011), o que comprova

que, embora atualmente a preocupação é muito maior com a obesidade e cada vez menos em desnutrição, este ainda é um aspecto que está presente no discurso dos atores escolares e que deve ser considerado.

As RS de que a AE serve para matar a fome ainda existem, apesar de as mudanças positivas que ocorreram neste setor e apesar de os entrevistados a representarem também como comida de qualidade, porque ainda há alunos que contam com a comida oferecida na escola, embora não frequentem a escola exclusivamente por essa razão. A AE é uma fonte importante de alimentação para o aluno e para sua família, que talvez não pudesse oferecer alimentação em igual quantidade e/ou qualidade em casa. Esse dado foi explicitado no discurso de uma cozinheira e de um professor.

Já serve de tudo, eu acho que não falta nada. Eu acho que a merenda é melhor do que em muitas casas. É melhor até do que na minha casa, porque aqui as crianças comem coisas que na minha casa eu não posso comprar. Como na minha casa, acho que em muitas casas tem crianças que não podem ter. Porque aqui dá, aqui dá iogurte uma vez por semana. Na minha casa, quase minhas crianças não sabem o que é iogurte, como em muitas casas. Eu acho que é muito boa. [...] Aqui as crianças não repetem comida, não comem comida requentada. É um cardápio todo dia, não tem repetição nenhuma. Na casa da gente geralmente a gente faz almoço e já janta a mesma comida. Aqui, não. Cada dia é um cardápio e cada dia é uma comida diferente. Cozinheira 01

Hoje em dia, os pais ainda têm essa visão de que a criança vem para a escola só comer. Porque a primeira coisa que eles perguntam para nós na porta é ‘Ele comeu? Ele comeu?’. Então a gente... Eu sempre friso muito, pelo menos, na minha turma eu falo ‘Eu não quero... Não é que eu não quero, não precisa só perguntar, quando vocês vêm buscar o filho de vocês, se ele comeu. Pergunta do dia-a-dia deles’. Porque os pais dessa nova geração têm essa visão, que aqui eles vão aprender a comer a merenda da escola, a merenda da escola. E não é por aí, entendeu? Então eu sempre friso isso em reunião, que os filhos deles não vêm para a escola para comer a merenda da escola. Eles vêm também para ter uma rotina pedagógica. Mas, para os pais, ainda tem essa visão. Docente 25

A presente pesquisa encontrou resultados semelhantes à de Pinho (2016), que teve por objetivo identificar as RS sobre a merenda escolar para as merendeiras. A autora verificou que as RS dessas profissionais estavam pautadas na comparação entre a comida que era oferecida na escola quando elas eram alunas e a comida que elas preparam atualmente. Essas representações estavam relacionadas também à forma como as merendeiras se veem em sua atuação profissional. Destaca-se que Pinho (2016) utiliza o termo merendeira, não cozinheira, como é feito no presente estudo. A autora verificou que o termo utilizado é merendeira, ao levantar os dados com a Entidade Executora (EE) do PNAE no município no qual o estudo foi realizado e que os profissionais que atuam nas escolas utilizavam também esta nomenclatura, inclusive as merendeiras, e levantou outros estudos que também usam esse termo (SANTOS et

al, 2007; BEZERRA, 2009; TEO et al, 2009; FERNANDES, 2012). No presente estudo foi verificado que tanto a Entidade Executora quanto os profissionais referem-se às profissionais como cozinheiras, por isso a adoção desse termo.

Assim como os achados de Cervato-Mancuso et al (2013), os profissionais entrevistados no presente estudo perceberam mudanças na AE, que atualmente é considerada boa, especialmente quando comparada com a merenda escolar, a comida do passado. Os argumentos utilizados para justificar tal afirmação são o uso de alimentos frescos, alimentos considerados saudáveis, como arroz, feijão, salada e carnes, assim como, a presença do nutricionista na AE, principalmente na elaboração dos cardápios.

Merenda: comida do passado

A merenda é representada como uma comida da infância porque quando os sujeitos em questão estavam na educação básica era utilizado o termo merenda, não alimentação escolar, com tal abrangência intersetorial do conceito que é vista hoje. Além disso, as refeições ofertadas eram diferentes da atualidade. Naquela época era frequente a oferta de sopa e mingau, elaboradas com alimentos industrializados, não havia planejamento de cardápios ou nutricionista para garantir a qualidade das preparações (MAZZILLI, 1987; BRASIL, 1956b), o que explica por que não eram consideradas de qualidade e por que hoje a AE é bem aceita.

Esse nome merenda, merendar, merendeira é um pejorativo que vem vindo de anos e anos. Docente 03

Quando a gente vê aquela palavra merenda, a gente remete àquele sopão de antigamente. [...] O horário da alimentação remete àquele coisa mais saudável. Gestor 13

Merenda já é algo que vem de muito tempo. [...] Da escola do meu tempo. Se alimentar com coisas de qualidade é diferente de merenda. Docente 25

Na minha época de merenda na escola era muito ruim, eram comidas bem industrializadas, era um pó. [...] Eu lembro, na minha época nunca tinha arroz, feijão, salada e uma carne. [...] E era muito parecida, para mim toda comida era igual. Gestor 04

Olha, já existiu há um tempo atrás no estado, onde vinha uma merenda industrializada. Eu não vejo isso como uma alimentação escolar. Gestor 06

O termo merenda evoca sentimentos e memórias pouco apreciados pelos sujeitos, associado a uma alimentação sem qualidade, sem compromisso com a aceitação ou as

preferências alimentares dos estudantes. Embora para os participantes desse estudo a falta de qualidade esteja associada ao passado, o estudo realizado por Bezerra (2009) encontrou tais representações ligadas à alimentação escolar que é praticada atualmente. A realidade das escolas em que tal pesquisa foi realizada é diferente da encontrada no presente estudo, resultando na oferta de refeições com baixa qualidade, refletida na fala dos atores das escolas, que apresentaram uma visão assistencialista da AE.

A memórias são ressignificadas pelos sujeitos a partir de elementos de que dispõem em seu meio social, assim como, novos acontecimentos que eles vivenciam, por isso as memórias não são um retrato fiel dos acontecimentos, assim como comida não é apenas o conjunto de nutrientes que irão manter o indivíduo vivo (VALLE, 2012). Ambas são transformadas pelos indivíduos e adquirem novos sentidos. Assim, ao elaborar as RS sobre a AE, os participantes ressignificam as memórias relativas à merenda da infância, retrabalham-nas a partir de elementos do meio social, como por exemplo as informações que recebem sobre alimentação saudável e formações profissionais, que, somadas às vivências atuais no contexto da AE, resultam na comparação entre passado e presente, quando os entrevistados afirmam que hoje em dia a comida é de qualidade e no passado não era. Talvez no passado esses sujeitos não considerassem a comida da escola ruim, porque, embora não fosse planejada por nutricionista e não oferecesse preparações consideradas saudáveis, o sabor não era necessariamente ruim, mas hoje, com as informações e vivências que possuem, são capazes de avaliar que no passado a merenda não era de qualidade. Nesse sentido, destacam-se falas de sujeitos que associam sentimentos positivos à merenda quando a relacionam com a infância, enquanto outros demonstram essa realização de que, em comparação com a atualidade, a merenda antigamente não tinha qualidade.

Quando penso em merenda, vem à minha cabeça infância. [...] E traz um sentimento muito gostoso mesmo, de que foi uma infância muito bem vivida. [...] Eu gosto, aquela coisa sem computador, sem internet, [...] muita brincadeira. Docente 06

Essa fala também aponta para a capacidade da comida de evocar sentimentos e memórias, à medida em que a comida da escola ficou representada na memória não como comida ruim ou comida para matar a fome, mas representada como infância, brincadeira, trazendo à tona a característica afetiva própria das RS.

A merenda também foi representada de outras maneiras, ilustradas a seguir.

Antigamente, eu tinha uma imagem assim de merenda, uma coisa ruim, mas hoje, trabalhando na educação, eu vejo que a merenda é gostosa. Aqui na escola, pelo menos, é uma coisa boa. Docente 10

Quando penso em merenda, penso em comida ruim. Uma comida que não é igual à da minha mãe. Na escola, quando eu estudava, eu não costumava comer a comida da escola. [...] Para mim, merenda não significa nada. Gestor 07

Apesar de sujeitos do grupo representarem a merenda como uma comida ruim, é interessante observar que, conforme afirmam Guareschi e Roso (2014), as RS são dinâmicas e esta característica foi identificada no discurso de um dos sujeitos do grupo quando relata que por sua vivência no cotidiano escolar as RS sobre a AE atualmente é diferente daquela em tempos passados, em que não trabalhava no contexto da educação básica pública, na qual o PNAE apresentou avanços significativos e se consolidou como uma política pública.

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 se 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 partir da constatação de que a comida da escola na atualidade difere daquela do passado, que pode ser considerada a representação dominante, o grupo transforma suas RS. Este fenômeno pode ser observado também pela alteração na denominação. Se as RS para merenda e AE fossem as mesmas, os entrevistados poderiam afirmar que não existe diferença, que é apenas o nome, sem atribuir diferentes sentidos a uma ou outra.

As cozinheiras afirmam que a AE é de qualidade porque são elas quem fazem, ou seja, “se eu faço, não pode ser ruim”.

Na minha época era merenda. [...] A alimentação escolar passa pela nossa mão e a gente sabe como é feita. Cozinheira 25

A merenda é a cozinha do estado e a nossa é a alimentação escolar. A nossa tem todo o preparo, [...] o cuidado é bem maior. A gente é cozinheira, no estado já é merendeira porque tem aquelas comidas enlatadas. Cozinheira 04

Valle (2012) afirma que os processos de inclusão e exclusão são inerentes à afirmação das identidades, uma vez que existem a partir da diferenciação entre *eu* e o *outro*. Essa representação – a AE é de qualidade porque sou eu que faço e a merenda não tem qualidade porque é do outro – marca a identidade das cozinheiras, pois, como grupo, tendem a buscar elementos para manter uma imagem positiva sobre si. É possível observar a busca pela afirmação da identidade como cozinheira a partir da diferenciação entre a merenda – do estado (do outro) – e a AE – a *nossa*. A diferença também pode ser verificada por meio da declaração de que nas escolas estaduais atuam as merendeiras e nas escolas estudadas (municipais) são as cozinheiras. Quem trabalha na merenda é merendeira, quem trabalha na AE é cozinheira.

Esses dados apontam para os significados afetivos atribuídos à comida, pois, como descrito por Freitas (2000, *apud* RABELO E MARTINS, 2008) e Montanari (2008), a profissão de cozinheira remonta historicamente ao papel de mãe, que cozinha para os filhos. As práticas culinárias pertencem ao universo feminino, não sendo por acaso que todas as cozinheiras que participaram do estudo são mulheres. Além disso, a cozinheira escolar recebe e dá carinho e atenção aos alunos e muitas crianças aprendem a receber carinho com estas profissionais. Nesse sentido, a comida é feita para os alunos da mesma forma que se faz para os filhos: com carinho, com capricho e cuidado, por isso na fala das cozinheiras a qualidade das refeições escolares pode ser justificada a partir dessa afirmação de sua identidade (SENAC, 2012).

Nesse sentido, infere-se que a própria nomenclatura que se utiliza já diz um pouco sobre a alimentação praticada, pois os termos merenda e merendeira são associados à baixa qualidade e adquirem conotação negativa, enquanto alimentação escolar e cozinheira estão associados à alta qualidade. Os próprios entrevistados indicam a existência dessa diferença apenas pela nomenclatura.

Quando eu era aluno, sempre foi merenda. Porque era uma sopa, era um lanche, era algo para suprir aquele momento, só para não passar fome. Hoje quando nós ouvimos alimentação escolar, a ideia de que a alimentação escolar tem tudo aquilo que aquela pessoa, aquele indivíduo precisa para suprir as suas necessidades durante o dia todo.[...] Acho que por isso a necessidade de estar trocando merenda escolar por alimentação escolar. Gestor 03

A representação de que a merenda é do passado está embasada no contexto em que a merenda surgiu no Brasil, quando seu objetivo era aumentar o rendimento e a frequência escolar, permitindo que os escolares tivessem o mínimo de saúde física para estudar. Mas o

tempo passou, o país se desenvolveu e as políticas voltadas para a alimentação escolar se consolidaram como políticas públicas. Hoje ela é diferente da merenda, pois tem um cardápio adequado às necessidades das crianças, que respeita os hábitos alimentares de cada comunidade, é elaborado por nutricionista, que também acompanha a produção das refeições em todas as escolas. O objetivo não é mais apenas melhorar o rendimento dos escolares e matar a fome, mas respeitar os regionalismos, criar hábitos saudáveis e tornar as refeições na escola momentos prazerosos, bem como ser objeto de reflexão, discussão sobre questões biológicas, sociais, antropológicas e ambientais no ambiente escolar.

Corroborando a fala das cozinheiras de que a alimentação oferecida nas escolas estaduais tem menos qualidade, o estudo de Rocha et al (2018) em escolas públicas em um município de Minas Gerais identificou que a adesão nas escolas estaduais era menor em comparação com as escolas municipais, e que nas escolas estaduais era frequente os alunos levarem comida de casa, pois afirmavam aos pais que não gostavam da comida fornecida pela escola.

Os profissionais também falam sobre os lanches para caracterizar a merenda. Nesse sentido, a merenda se opõe à AE, à medida em que é representada como lanche e a AE consiste em refeições completas e saudáveis. Os lanches não são considerados refeições de verdade, funcionavam como uma solução rápida para a fome dos alunos, enquanto a AE oferta refeições planejadas, completas e com preparações saudáveis.

Quando você fala merenda é o meu lanchinho que eu levo para a escola.
Docente 08

Quando a gente fala o termo merenda, vem aquela merenda rápida, soa mais aquela merenda de cantina, o merendar como a gente fazia, uma guloseima e tudo o mais. Agora, alimentação já diz tudo: se alimentar de verdade, não se envenenar. [...] Merenda eu acho que perde a conotação de boa alimentação. Alimentação já dá uma conotação de alimento mesmo, de nutrientes, coisas básicas para o desenvolvimento. Gestor 12

Merenda eu imagino uma coisa mais leve, tipo um lanche, um suco, como era na minha época, quando eu estudei. Docente 13

Acho que o próprio nome já diz. Alimentação é uma alimentação que seja completa, que venha bater de encontro mesmo à necessidade da criança. Merenda é algo que as crianças não podem ficar sem comer, vou dar uma sopa. [...] Uma coisa só naquela hora e eu preciso que as crianças comam. Docente 02

Barbosa (2007) explica que, para os brasileiros, os alimentos consumidos em pequenas quantidades, que compõem as “beliscadas” não são considerados refeições, e são referenciados com palavras no diminutivo como “lanchinho”, refletindo não só a quantidade ingerida, mas

também a posição hierárquica inferior que ocupa, em comparação com uma refeição propriamente dita. Neste sentido, as falas dos sujeitos nas quais a merenda é caracterizada por “lanchinhos” refletem a inferioridade que os lanches possuem no sistema de representações sobre o objeto. Da mesma forma, os participantes legitimam a AE ao caracterizá-la pela oferta de refeições completas.

Comer para aprender e desenvolver

A merenda foi descrita pelo grupo social em questão como uma alimentação oferecida aos alunos como forma de garantir o aprendizado dos mesmos. Contudo, tal representação também esteve presente nas falas dos profissionais, quando se posicionaram em relação à AE, uma vez que acreditavam que a escola também tem por obrigação oferecer refeições aos alunos, inclusive como condição para a consolidação da aprendizagem.

Aqui eu aprendi a comer essas coisas. Agora eu chego em casa, olho na fruteira, [...] como uma banana. Eu nem era disso. Então acho até que eu aprendi aqui. Docente 15

Para mim, é tanto uma oportunidade para aqueles que não têm em casa quanto aqueles que é para reforçar, para ter um complemento a mais. Eu acho isso muito importante. Cozinheira 24

Eu converso com a criança que tem que comer, tem que ficar forte para eles terem energia para estudar. [...] Porque criança com fome não consegue raciocinar, a cabeça não raciocina. Então, na verdade, é o que dá sustento para a criança, é energia para a criança. Enquanto ela estiver dentro da escola, ela tem que se alimentar, ela tem que estar bem. [...] Criança com fome, professor com fome, tudo não produz, não vai, ninguém consegue. Docente 03

Eu acho que seria aquela coisa mais que dá força, ânimo, para a criança. Docente 24

Embora na atualidade a alimentação escolar tenha sofrido mudanças positivas, amparada pela legislação, as RS dos profissionais mostram que o caráter assistencialista da AE ainda perpassa às práticas alimentares no dia-a-dia das escolas, assim como verificado em outros estudos sobre o tema (ROSENBURG, 1978; BEZERRA, 2009; CAMOZZI, 2011; TANAJURA, 2011; CERVATO-MANCUSO, 2013; PINHO, 2016). Não que esse aspecto não seja importante ou não esteja previsto na legislação vigente sobre AE, mas a escola desempenha o papel de educar as crianças; por isso a alimentação oferecida nesse contexto deveria ser também compreendida como uma oportunidade de ensinar, transcendendo o atendimento de

necessidades biológicas ou socioeconômicas dos alunos. A contribuição da AE para a promoção do aprendizado poderia ser enfatizada e direcionada não apenas para os alunos, mas para toda a equipe escolar, uma vez que as diretrizes do PNAE sobre EAN propõem um modelo de educação dinâmica, com metodologias de ensino inovadoras, utilizando os alimentos como ferramentas, e tendo em vista que ensinando também se aprende.

Há estudos que confirmam a importância da promoção da saúde e alimentação adequada no âmbito escolar, no qual muitas crianças permanecem mais tempo do que na companhia dos familiares. A EAN vai além da promoção e criação de hábitos alimentares saudáveis na escola, à medida em que os alunos disseminam o conhecimento para seus familiares, contribuindo indiretamente para a melhora na qualidade da alimentação dentro de casa. Há de se considerar também os benefícios a longo prazo se esses hábitos perdurarem na vida adulta (GAINO, 2012; CERVATO-MANCUSO, 2013).

A pesquisa de Muniz e Carvalho (2007) com o objetivo de avaliar a adesão e a aceitação da AE pelos alunos de escolas municipais de João Pessoa verificou que dos 239 alunos que participaram, apenas 2 afirmaram frequentar a escola apenas em busca da alimentação oferecida.

Como apontam Canesqui e Garcia (2005), a alimentação situa os sujeitos em seu contexto sociohistórico e reforça vínculos, por isso uma alimentação de qualidade pode impactar positivamente o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Nessa perspectiva, a AE cumpriria seu papel de contribuir de forma ampla e abrangente no processo de aprendizagem do aluno.

Alimentação escolar: comida saudável

Também foi identificado que as RS estão relacionadas à baixa qualidade da merenda do passado e essa constatação ocorreu a partir da comparação com a AE oferecida atualmente, que é planejada e acompanhada pelo nutricionista, tem cardápios variados e alimentos saudáveis.

Eu acho que a alimentação escolar é bem saudável. [...] Quando é oferecida na escola, é acompanhada pelo nutricionista. Ela é bem mais saudável do que dizer 'Eu vou levar uma merenda', entendeu? Uma merenda é qualquer salgadinho, qualquer doce, qualquer pipoca. Cozinheira 24

Quando eles escolhem, a nutricionista escolhe, ela vê o que é preciso para a idade deles, que é de 3 a 5 anos, e ela monta lá o cardápio e dá essa alimentação. Docente 10

A alimentação escolar hoje ela é mais bem pensada, programada. Porque eu acredito que não havia nenhuma nutricionista por trás da merenda escolar na minha época. Gestor 01

Antigamente a merenda não tinha essa preocupação, que tinha que ser saudável, que tinha que ter o cardápio variado. Hoje a alimentação escolar já tem essa preocupação. Docente 11

Corroborando esses dados, Assao et al (2012), estudando as percepções sobre a AE para merendeiras que atuam em escolas públicas, também verificaram que a AE oferecida era considerada saudável e de qualidade.

Considerando que as atribuições do nutricionista na AE incluem diagnóstico e acompanhamento do estado nutricional dos escolares, planejamento, elaboração e acompanhamento do cardápio, o qual deve respeitar os hábitos alimentares e culturais do público, assim como, executar ações de EAN nas escolas, a atribuição da qualidade da AE ao nutricionista, é coerente. No entanto, os profissionais que atuam nas escolas somente associam a atuação do nutricionista à qualidade da comida em si, enquanto esse profissional atua, ou deveria atuar, em outras frentes igualmente importantes para o processo ensino aprendizagem, seja na participação de construção da proposta do projeto político-pedagógico da escola, como no trabalho com a comunidade na qual a escola está inserida.

Observa-se que os avanços na proposta do PNAE ocorridos desde os anos 1950 até a atualidade estão refletidos nas falas dos profissionais entrevistados e que têm uma atitude positiva em relação à AE. Isto se deve principalmente à presença de nutricionista como responsável técnico, que garante a segurança higiênico-sanitária das preparações, a adequação nutricional do cardápio às necessidades dos alunos e, não menos importante, a aceitabilidade (BRASIL, 2013a).

Chaves et al (2013) identificaram que entre 2003 e 2011 houve aumento de 67% no número de municípios brasileiros que possuíam um nutricionista cadastrado no FNDE. Esse aumento foi causado principalmente pela obrigatoriedade do profissional como Responsável Técnico pelo Programa, estabelecida pela Resolução nº 32 de 2006 (BRASIL, 2006a). A partir de 1994 o nutricionista começou a figurar na legislação como responsável pela elaboração dos cardápios, mas não pelo acompanhamento de todo o processo que envolve a oferta de alimentação nas escolas públicas (BRASIL, 1994). Isso ajuda a explicar a melhora na qualidade das refeições escolares observada pelos entrevistados.

Estudos indicam que o profissional de nutrição considera as atividades de EAN importantes dentro do escopo de suas atribuições, porém encontra dificuldades em colocá-las

em prática. Os principais obstáculos identificados foram o excesso de atribuições que limita o tempo e a dedicação à EAN; a baixa remuneração desses profissionais, podendo gerar desmotivação; a falta de articulação com outros profissionais que estão envolvidos na AE, assim como, o desconhecimento de materiais de apoio para planejar e desenvolver tais atividades (MELLO et al, 2012; SOARES, 2015).

No que se refere às refeições, o estudo de Barbosa (2007), realizado em 10 capitais brasileiras, identificou que o almoço é considerado a refeição mais substancial do dia, responsável por sustentar o dia todo e propiciar energia. Também identificou que os alimentos que compõem as principais refeições, almoço e jantar, são arroz, feijão, carne de vaca ou frango, macarrão, verduras e legumes. Nesse sentido, ao ofertar o almoço conforme os costumes da população atendida, a AE, como prática, é integrada aos modelos cognitivos que o grupo possui sobre alimentação saudável. A oferta de alimentação saudável é objetivada como RS a partir de sua associação com a presença do nutricionista na AE.

Essas representações também são elaboradas a partir das informações que o público recebe dos meios de comunicação sobre alimentação saudável. Alexandre (2001) afirma que os meios de comunicação exercem um papel importante na divulgação das informações, proporcionando entretenimento, cultura e conhecimento a toda a população, de forma democrática. No entanto, o acesso ilimitado à informação também tem consequências, como a acomodação que se segue ao recebimento de informações de forma passiva, não estimulando o receptor a pensar de forma crítica sobre o que e como os conteúdos são divulgados.

Comida de verdade

A AE constitui-se, para o grupo, como comida, composta pelas refeições completas e saudáveis.

No meu tempo, merenda era levar na lancheira. Agora, a alimentação já é uma coisa mais complexa, que tem que ter o arroz, o feijão, a carne, os legumes, o frango, uma salada, uma fruta. [...] Uma alimentação mais complexa para o crescimento da criança. Docente 20

[...] O meu menino estuda em uma escola do estado e a merenda lá é diferente do que aqui. Lá é mais... Vem bastante merenda seca que eles falam. Tem dia que dá comida também, mas dá mais bolacha, não dá... Aqui é mais comida mesmo. Cozinheira 05

Alimentação [escolar] é comida para mim. Merenda seria um café, uma bolacha. Agora, alimentação é o básico, o arroz, o feijão, a verdura, uma carne. Cozinheira 11

Merenda parece uma coisa qualquer [...], agora, alimentação, não. Eu acho que já soa melhor. Cozinheira 21

Essas representações estão relacionadas ao que se considera como comida. Cabe retomar o conceito de comida *versus* alimento. Barbosa (2007) afirma que o alimento é composto por nutrientes que contribuem para as necessidades biológicas do ser humano, enquanto comida compreende a forma como esse alimento é consumido, com quem se come, como se come, o ambiente, a temperatura, as formas de seleção e preparo empregadas. Portanto, alimento é um termo técnico e comida é a apropriação cultural do alimento. Representa-se a alimentação escolar como comida, em oposição ao que é ofertado nas escolas estaduais, que não é considerado comida.

Os entrevistados representam a AE como comida de verdade também porque ela oferece refeições completas, e tais RS se objetivam na imagem do almoço e do jantar em que são servidos arroz e feijão. O arroz figura como o cereal que fornece sustento e energia ao comensal, enquanto o feijão simboliza a fartura. São alimentos que remetem à identidade brasileira, representando o passado e as origens socioculturais da nação, portanto, uma alimentação que contém esses alimentos pode ser considerada completa (LODY, 2008; MONTANARI, 2008).

Como descrito por Franco (2001), a comida não é apenas nutriente e as escolhas alimentares possuem determinantes que vão muito além da necessidade de sobrevivência, sendo influenciadas por fatores culturais, climáticos, sociais, assim como, consistem em uma forma de expressão da identidade de um grupo. Considerando, ainda, que a comida é repleta de significados, que é capaz de evocar sentimentos, que tem poder de valorizar ou depreciar quem come, evidencia-se o papel da AE na construção não só dos hábitos alimentares, mas também dos valores, simbolismos e crenças que compõem as identidades dos estudantes. À medida em que os profissionais representam de forma positiva a AE, suas práticas em relação à ela provavelmente tornarão a alimentação da escola prazerosa, e capaz de promover hábitos mais saudáveis entre os atores sociais da escola, especialmente o aluno.

Diferente dos resultados da presente pesquisa, o estudo de Bezerra (2009) em escolas públicas de Fortaleza nas quais a AE se desenvolve em condições precárias, como falta de pessoal para preparar as refeições, escassez de alimentos e água, entre outras dificuldades, resultando em RS de que a AE tem caráter de esmola e que devem ser servidos alimentos que forneçam energia, desconsiderando as preferências alimentares das crianças. A precariedade também priva os alunos de suas relações sociais, pois em dias em que não há comida o horário do recreio é cancelado, evidenciando o poder da comida em promover vínculos humanos. Em última instância, isso impacta negativamente os alunos, que têm suas condições de vida

desfavoráveis acentuadas pela baixa qualidade da AE que lhes é oferecida na escola. É um ciclo vicioso: a alimentação é de má qualidade devido à falta de recursos para as escolas públicas, os atores da escola representam a AE como um tipo de esmola por ela ser ruim, reforçando nas crianças os estigmas da pobreza, contribuindo negativamente para sua autoestima e reduzindo as perspectivas de melhorarem o contexto em que vivem. Assim, é possível inferir que na realidade estudada, a oferta de uma alimentação de qualidade contribui para o desenvolvimento saudável dos escolares atendidos, à medida em que essa qualidade está representada entre a equipe escolar e refletida nas práticas, dessa forma estimulando a autoestima das crianças.

Nesse sentido, a AE é valorizada e adquire status ao ser considerada comida, pois a comida é algo familiar, faz parte da identidade do grupo. Essas RS mostram que a AE ofertada atende à proposta do PNAE quanto à qualidade e à adequação aos hábitos alimentares e que as políticas em alimentação escolar estão sendo implementadas, pois uma alimentação que é representada de forma positiva a ponto de ser considerada comida, tendo em vista que comida é algo precioso para todo ser humano, é realmente uma alimentação escolar de qualidade. Portanto, é possível afirmar que, ao menos nesse aspecto, a AE no município estudado atinge aos princípios em que é pautada. Porém, como foi possível verificar ao levantar outros estudos realizados no Brasil, essa realidade não é encontrada em todo o país (BEZERRA, 2009; PORTRONIERI E FONSECA, 2011; ASSAO et al, 2012; CERVATO-MANCUSO, 2013).

É importante considerar que a qualidade da AE não se restringe à oferta de alimentação saudável e que respeite os hábitos alimentares dos escolares, mas deve compreender também o desenvolvimento de atividades educativas em saúde, especialmente em nutrição, que visem a promoção de práticas e hábitos alimentares saudáveis e melhora na qualidade de vida dos alunos. As diretrizes do PNAE preconizam que as ações de promoção à saúde nas escolas públicas sejam desenvolvidas buscando a formação de hábitos saudáveis de vida e promovendo a cidadania dos alunos, à medida em que concebe o âmbito escolar como o espaço social mais apropriado para este fim. O nutricionista é um importante ator escolar que deve atuar no sentido de capacitar, motivar e instrumentalizar os coordenadores pedagógicos, os gestores, os professores e as cozinheiras, pois todos exercem um papel essencial na formação dos alunos (BRASIL, 2009a).

Considerando, então, a importância antropológica da comida na história da humanidade, a abrangência que o PNAE tem no Brasil e o papel da escola na formação para a cidadania do indivíduo, a AE tem potencial para ser instrumento de aprendizagem e de valorização dos escolares e da comunidade na qual ele vive. A AE como é representada pelos profissionais nesse estudo contribui de forma positiva para a visão que a equipe escolar constrói a respeito

dos alunos e, conseqüentemente, para a visão que os alunos têm de si mesmos. Diante desses achados, a AE contemporânea, conforme prevista no PNAE e em outras políticas públicas que contemplam ações intersetoriais que legitimam a proposta do programa, tem papel de ajudar a superar o assistencialismo em que foi pautada no passado, instrumentalizar os profissionais escolares, valorizar os sistemas simbólicos próprios da comida e identidade alimentar e cultural dos estudantes das escolas públicas.

4.2.2 Os papéis dos profissionais na alimentação escolar

A classe 5 de análise compreende os discursos dos profissionais entrevistados sobre como representam seus papéis no contexto da alimentação escolar. Esta sessão da análise foi organizada por categoria profissional, uma vez que cada uma delas apresentou RS distintas.

Para o grupo das cozinheiras, as RS sobre seus papéis estavam diretamente relacionadas às origens dessa profissão. Como dito anteriormente, quando a mulher foi inserida no mercado de trabalho não possuía qualificação, o que a levou a desempenhar funções que exigiam habilidades que ela já possuía, as quais incluíam a administração do lar e o cuidado com os filhos. Nesse contexto, uma das profissões considerada adequada para uma mulher era a de cozinheira (FREITAS, 2000 *apud* RABELO E MARTINS, 2008). A mulher inicialmente cozinhava para a família; portanto havia um viés afetivo envolvido em tal atividade, e ele não deixou de existir quando ela passou a cozinhar também fora do lar. Considerando também a característica identitária que permeia a alimentação, segundo a qual o alimento tem significado, reflete costumes, valores e situa quem come em seu espaço social, as cozinheiras escolares cozinham com afeto, especialmente por serem responsáveis pela alimentação de crianças. Cozinham na escola como se o fizessem para seus filhos (FENIMAN E ARAÚJO, 2015; FRANCO, 2001; MINTZ, 2001; MONTANARI, 2008; MENASCHE, 2014).

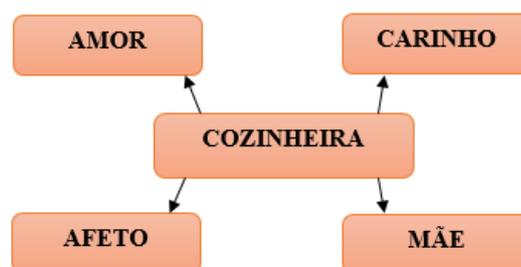


Figura 4 – Mapa conceitual do papel da cozinheira escolar na alimentação escolar, segundo as cozinheiras da educação infantil. Fonte: elaborado pela autora.

A seguir estão ilustrados alguns dos discursos de cozinheiras participantes do presente estudo quanto ao seu papel na AE.

O papel da cozinheira é fazer com amor, primeiramente, é fazer com carinho e respeito. [...] o carinho que as crianças vêm, me dão um abraço ‘Bom dia, tia!’ e eu estou sempre alegre. [...] Às vezes eu venho com problema de casa, chego aqui, some tudo. [...] Então isso quer dizer, de um jeito ou de outro, as crianças são como se fossem meus filhos. Eu faço isso com carinho por causa disso. Eu tenho 3 filhos e eu fico longe dos meus filhos. Então aqui na cozinha é como se eu estivesse trazendo meus filhos para perto de mim. Cozinheira 01

Meu papel ali dentro é atender bem as crianças e fazer as coisas certas. E fazer as coisas muito bem feitas, com amor. Porque precisa de muito amor. Precisa de muito amor para fazer. Cozinheira 02

O meu papel é cozinhar com carinho para eles. [...] O papel da cozinheira é cozinhar para as crianças com carinho, com amor. Se você não faz com carinho e não serve com carinho, eles não comem, eles largam o pratinho. Cozinheira 11

Meu papel na merenda é que eu sou mãe dessas crianças todas! Porque o que eu faço para eles é o que eu faço em casa para os meus filhos. [...] Então tem que ser tudo com muito carinho. Cozinheira 17

De uma certa forma, a gente passa um carinho, que a gente está no lugar de mãe. Então, eles não estão com a mãe, então de alguma forma, a gente está ali, dando esse apoio para eles, que eles não estão sozinhos. Então eu acho que a presença da gente acaba, de uma certa forma, cobrindo essa falta. Cozinheira 21

O papel da cozinheira é trabalhar bem, de bom humor, fazer tudo com amor, como se você estivesse fazendo na sua casa, entendeu? Porque as coisas vindas com amor, você fazendo com amor, vai transmitir amor para as crianças. Cozinheira 26

Estas falas também refletem o significado que o alimento pode ter enquanto elemento de comunicação não verbal, pois a cozinheira afirma transmitir amor para as crianças por meio da comida que prepara, demonstrando a importância da dimensão social do alimento e o quanto esse viés é relevante para quem atua na Educação Infantil e com alimentação.

Destaca-se também o papel da cozinheira como aquela que oferece carinho às crianças na escola, não somente por meio da alimentação, mas também oferecendo um abraço, seu bom humor ou orientando os alunos durante as refeições. Estas profissionais contribuem para que o espaço escolar seja acolhedor e, por assim dizer, para que as crianças sintam-se em casa quando consomem a comida por elas preparada.

A gente oferece, fala, explica, manda experimentar, porque às vezes a criança não come. Cozinheira 03

O meu papel é cozinhar, servir. [...] E educar as crianças também, incentivar eles a comerem verdura, legumes, a salada. Cozinheira 12

O que eu tento fazer, o meu papel, é avaliar se a criança está comendo, o porquê que não está comendo, muitas das vezes [...] Então eu acho que o meu papel na cozinha não é só cozinhar, é sempre dar uma olhada aqui, do lado de fora. Cozinheira 28

A fala das cozinheiras permite comprovar a relevância do estudo, à medida em que afirmam que participam da educação e orientação das crianças durante as refeições na escola; portanto, exercem influência sobre as concepções que estão sendo desenvolvidas em relação à alimentação, o que é considerado saudável ou não, transmitem normas sociais e contribuem para sua socialização.

A pesquisa de Cervato-Mancuso (2013) encontrou resultados similares, ao identificar na fala dos gestores escolares que as cozinheiras oferecem carinho às crianças. O papel da cozinheira vai mesmo além da preparação das refeições, como colocado por Dória (2009), que considera a comida um elo entre quem cozinha e quem come. Assim, por meio da comida é possível transmitir sentimentos e simbolismos, os quais, no caso de cozinheiras motivadas por carinho e amor, serão positivos e possivelmente contribuirão para a valorização da AE e do público a que se destina.

No presente estudo também foram encontradas falas de gestores que revelam este viés afetivo sobre a atuação das cozinheiras.

As cozinheiras são bastante dedicadas, fazem com bastante amor a comida das crianças. Vejo que os alunos gostam do que é servido. Gestor 01

Embora a literatura científica nacional mostre que maioria das pesquisas realizadas sobre o papel das cozinheiras/merendeiras na AE está associado à característica afetiva das RS, Oliveira (2017) ao investigar as concepções de cozinheiras escolares identificou que essas profissionais enxergam sob uma perspectiva tecnicista, acreditando que seu papel é restrito às operações técnicas inerentes à AE, como preparo e distribuição das refeições, o que reflete as formações que recebem e também a forma como essa profissão é concebida pelos outros profissionais que atuam na escola, limitando a capacidade das cozinheiras de refletir sobre sua influência na promoção e criação de hábitos saudáveis pelas crianças atendidas, assim como, desperdiçando o potencial educativo que elas têm dentro da escola. Assao et al (2012) afirmam

que as cozinheiras não reconhecem o potencial educativo da AE e atribuem esse dado ao provável não reconhecimento também pelos gestores sobre o PNAE.

A seguir serão apresentados os discursos dos docentes sobre seus papéis na AE, conforme ilustrado na Figura 5.

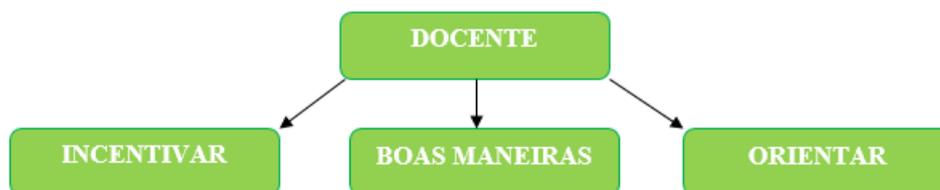


Figura 5 – Mapa conceitual do papel do docente na alimentação escolar, segundo os docentes da Educação Infantil. Fonte: elaborado pela autora.

O discurso dos docentes sobre seus papéis na AE revelam que a maioria deles enxerga sua atuação como de incentivador e orientador, no sentido de acompanhar as refeições e orientar as crianças sobre alimentação saudável nesses momentos, assim como, ensiná-los sobre o comportamento considerado adequado à mesa.

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

Houve entrevistados que mencionaram como parte de seu papel na AE as atividades educativas sobre alimentação saudável, porém foram poucos que o fizeram.

[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, 2009a, 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, é esperado que essa atuação esteja presente na fala dos professores. No entanto, observa-se que a maioria dos professores não relacionam seu papel na AE com as atividades educativas que realizam com os alunos, mas sim com as orientações que ocorrem durante as refeições e com os aspectos biológicos: verificar se os alunos se alimentam corretamente, garantindo que não fiquem com fome ou malnutridos. Novamente é possível verificar que a dimensão educativa do PNAE está pouco presente no cotidiano escolar. Uma das explicações para que a EAN não seja vista como uma atividade de responsabilidade dos docentes, bem como toda comunidade escolar se deve ao fato de que o enfoque na EAN é relativamente novo na proposta do PNAE (2009) e talvez a comunidade escolar não tenha 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 políticas públicas que estão presentes no âmbito escolar e que devem ser trabalhadas em associação às políticas de educação. Nesse sentido, a proposta do PNAE que é inovadora e baseada em ações intersetoriais deveria ter 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.

A falta de conhecimento dos professores sobre seu papel no PNAE fica evidenciada quando esses sujeitos afirmam que não têm nenhum poder de opinar sobre a alimentação oferecida nas escolas.

Eu acho que nós aqui não podemos fazer nada, porque tem os responsáveis. Mas o papel nosso é o que a gente já faz também. É trabalhar na sala primeiro sobre alimentação, falar. Docente 18

As atividades de EAN foram mencionadas por esses profissionais, mas apenas quando indagados especificamente sobre isso (“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

Um dos discursos supracitados 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, mas já está desatualizado considerando o lançamento da segunda edição do Guia Alimentar para a População Brasileira, em 2014, que aborda a alimentação saudável não mais a partir da pirâmide, mas com enfoque na classificação dos alimentos e grupos alimentares em seu grau de processamento. Essa nova abordagem é de simples entendimento, valoriza os alimentos saudáveis e acessíveis, não enfatiza porções, mas a qualidade da alimentação. Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação do nutricionista na AE ao instrumentalizar os professores para que também participem da EAN, fornecendo informações pertinentes, atualizadas e adequadas aos alunos.

Além do proposto pelo PNAE quanto à atuação do professor na EAN, deve ser considerado também que os PCNs, os quais fazem parte da formação inicial desses profissionais, estabelecem que sejam trabalhados na sala de aula e no cotidiano escolar em geral os temas transversais, nos quais está inserida a temática Saúde e da alimentação saudável. Portanto, a fala dos docentes indica que possivelmente há uma falha já na formação inicial nos cursos de licenciatura (BRASIL, 1997).

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. Foi verificado

também que 96% sabem que os temas transversais estão contemplados dentro dos PCNs, e que 71% afirmaram conhecer os temas transversais, sem saber citá-los em sua totalidade, no entanto. Os mais citados pelos profissionais foram Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Ética. A autora afirma que apenas alguns citaram o tema Saúde, apenas uma vez foi citado o tema alimentação e dois sujeitos declararam que os PCNs não são mais aplicados na rede de ensino em que atuam, pois caíram no esquecimento, e, desta forma, também não souberam citar nenhum tema transversal. Quase metade dos participantes (46%) afirmaram que não se sentem preparados para trabalhar os temas transversais, fornecendo como principais causas a falta de conhecimento e a falta de material didático adequado. A baixa menção ao tema alimentação provavelmente se deve à ausência ou baixa frequência de formações para os docentes, pois se fossem capacitados sobre o assunto sentiriam-se preparados para abordá-lo. Portanto, mais uma vez reforça-se que a proposta do PNAE deve estar presente no plano de ensino dos cursos de capacitação para docentes, bem como a necessidade dos profissionais de nutrição que atuam na AE capacitarem os docentes para que trabalhem os conteúdos relativos à alimentação como tema transversal no dia-a-dia de sala de aula.

Finalmente, foi possível inferir que na realidade estudada as ações de EAN acontecem ao menos duas vezes ao ano, por meio de atividades como estudo da pirâmide alimentar, teatros, músicas e recortes de revistas. Essas atividades são positivas à medida em que se busca educar as crianças de forma lúdica, indo além da simples orientação e incentivo durante as refeições. No entanto, não existe a articulação do nutricionista com os profissionais da educação para o planejamento, acompanhamento e execução da EAN, como proposto pelo PNAE. Em comparação com outras realidades encontradas, o município em questão apresenta avanço na aplicação das políticas educativas sobre alimentação, considerando que há localidades no país em que não é realizado nenhum tipo de trabalho nesse sentido.

Comparativamente, outros estudos também investigaram ações em EAN. Pedraza et al (2017) verificaram que em apenas 27% das escolas que foram incluídas no estudo aconteciam atividades de EAN. Semelhante ao presente estudo, Ramos (2015) 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) verificou que os professores não trabalham a alimentação como tema transversal, afirmando que a carga de conteúdos didáticos já é muito extensa. Também foi identificado que a escola possuía um projeto relacionado ao ensino sobre alimentação, mas cada docente desenvolvia como quisesse.

O estudo de Mello et al (2012) identificou que apenas 33% dos nutricionistas entrevistados, que atuavam na AE, desenvolviam atividades de EAN frequentemente, apesar de ser uma atividade obrigatória deste profissional. Esse dado ajuda a explicar a incipiência das ações realizadas nas escolas aqui estudadas e a falta de conhecimento dos docentes e gestores sobre o PNAE, pois é provável que na realidade estudada os profissionais de nutrição encontrem os mesmos obstáculos para realizarem essas ações.

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) afirmam 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.

Coelho e Bógus (2016) investigaram como a participação no cultivo de hortas escolares influencia a relação da criança com o alimento e verificaram que essa é uma estratégia eficaz de EAN. As autoras afirmam que as crianças desenvolvem uma relação diferente com o alimento ao se envolverem nessa prática, que as incentiva a experimentarem o que cultivam, promovendo alimentação saudável, além de ser uma alternativa sustentável. O estudo observou que o cultivo de hortas também beneficiou a equipe escolar, estimulando o cuidado desses profissionais com a saúde e a alimentação, assim como, sendo instrumento de sociabilidade. Desta forma, a implantação de hortas é uma sugestão de estratégia de ensino em alimentação saudável que pode ser estudada pelos municípios.

Desta forma, as informações disponíveis indicam que o desconhecimento dos profissionais da educação sobre as políticas públicas de AE é frequente, mostrando a necessidade de formação continuada para a equipe escolar, a fim de ampliar as ações de EAN nas escolas da rede pública de ensino.

A seguir, serão apresentados os resultados encontrados sobre o papel dos gestores na AE, como ilustrado na figura 6.



Figura 6 – Mapa conceitual do papel do gestor na alimentação escolar, segundo os gestores da Educação Infantil. Fonte: elaborado pela autora.

Esses profissionais percebem sua atuação na AE como de fiscalizador, aquele responsável por certificar-se de que a alimentação oferecida às crianças está dentro do proposto quanto à qualidade, quantidade, assim como, verificar sobre a aceitação pelos alunos.

O meu papel é de investigar se está sendo cumprido. Tem um cardápio, se elas seguem o cardápio, se tem a proporção correta das crianças. E acompanhar, se a criança está se alimentando, se não está se alimentando, para poder também estar falando para os pais. Gestor 04

Por não ter formação, eu acredito que o papel do gestor é justamente esse mesmo, do controle de qualidade. Se os profissionais estão envolvidos realmente, estão fazendo a comida de uma maneira correta, se é oferecido de maneira correta para a criança, se essa comida tem qualidade. Gestor 07

Eu acho que o papel do gestor é estar sempre atuando e verificando mesmo. Se está de acordo, a higiene que é preparada, se o sabor está adequado. Gestor 10

A gente tem que fiscalizar como é feita a alimentação, como que é armazenado, como que é servido para as crianças. [...] As meninas, se estão bem asseadas, se estão fazendo a comida gostosa. Então é praticamente tudo. [...] Porque tudo o que acontece, se dá um problema. [...] A gente que vai ter que responder porque nós é que estamos à frente da escola. Gestor 11

A criança que fica em período integral tem que estar muito bem alimentada, nutrida. Para ela ter qualidade dentro da escola, qualidade de vida, de saúde. Então a gente tem que zelar por tudo isso. então esse é o papel do diretor, esse zelo pela boa alimentação das nossas crianças. Gestor 12

Apenas um dos gestores demonstrou compreender a AE como uma forma de socialização para as crianças.

Eu tento fazer com que seja um momento de prazer para as crianças, não fico brigando para que eles fiquem em silêncio, até porque, do jeito que a gente

almoça de uma maneira social, às vezes a gente está almoçando e justamente na hora do almoço a gente quer conversar com alguém. Então eu acho legal que seja assim, eles estarem almoçando e conversando, dizendo o que gosta e o que não gosta. [...] Fazer da refeição um momento de prazer, de alimentação e prazer para a criança, não fugindo daquilo que é função social da refeição. Eu sempre falo para as crianças que a gente tem o momento de refeição para a gente se alimentar, mas tem que ser um momento de prazer, que tem que ser gostoso. Gestor 05

Retomando o que é preconizado pela legislação em relação às atribuições dos gestores escolares, estas consistem em “elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar seu pessoal e recursos materiais e financeiros, velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente e criar processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a partir das falas dos sujeitos estudados é possível inferir que esses profissionais, assim como as duas outras categorias profissionais entrevistadas, não compreendem sua atuação na AE em sua totalidade, à medida em que a maioria acredita que seu papel seja apenas de fiscalizar, suprimindo sua atuação na integração entre a sociedade e a escola, especialmente tendo em vista que a alimentação é um aspecto importante da vida escolar sobre o qual os profissionais devem dialogar com os pais, a fim de que estes estejam cientes de como se desenvolvem as práticas alimentares dentro da escola, assim como, a escola compreenda o comportamento alimentar das crianças, uma vez que é influenciado pelos familiares. Tal integração também pode operar no sentido de valorizar os hábitos alimentares locais, além de a alimentação ser uma ferramenta para promover práticas saudáveis, não apenas alimentares, mas de socialização como um todo.

Como evidenciado pela pesquisa de Assao et al (2012), a falta de conhecimento dos gestores sobre o PNAE pode impactar negativamente as práticas educativas dentro da escola, à medida em que o estudo atribuiu a falta de conhecimento das cozinheiras sobre o potencial educativo da AE ao provável não reconhecimento pelos próprios gestores.

Na pesquisa desenvolvida por Albuquerque (2012) os nutricionistas da rede estadual de ensino que participaram do estudo afirmaram que os gestores não fazem associação entre a merenda e a EAN. Destaca-se que na realidade desse estudo as escolas nem sempre seguem o cardápio elaborado pelo nutricionista devido à reduzida verba para aquisição ou ausência de tempo para preparar as refeições, portanto essa precariedade pode desfavorecer a compreensão da AE como uma forma de EAN.

Tendo em vista que a proposta do PNAE visa à promoção do desenvolvimento saudável por meio da oferta de uma alimentação de qualidade e de atividades educativas que promovam práticas saudáveis de vida e que, dentro da escola, o gestor é o responsável por administrar e

garantir que essa proposta seja aplicada, é esperado que o discurso dos gestores entrevistados reflita essa característica intersetorial que a AE apresenta no Brasil.

As análises realizadas nessa classe mostram novamente que os profissionais estudados apresentam uma visão tecnicista da AE, que tem por objetivo principal alimentar e nutrir as crianças, por isso não a compreendem como instrumento de socialização ou de aprendizagem. As propostas educativas desenvolvidas para o PNAE são praticadas nas escolas, mas apenas parcialmente, à medida em que os profissionais que atuam nas escolas apresentam desconhecimento sobre o mesmo e, conseqüentemente, sua atuação na AE e por isso deixam de desenvolver atividades voltadas à EAN. É possível observar que as RS que os sujeitos apresentam sobre a AE influenciam suas práticas, à medida em que a representam como uma alimentação que deve suprir necessidades biológicas dos escolares e na prática pouco atuam para educá-los na perspectiva da alimentação adequada proposta pelo PNAE e outras políticas e documentos norteadores em alimentação e nutrição, concentrando os esforços em oferecer, orientar ou se certificar de que as crianças estejam sendo bem alimentadas dentro da escola, portanto apontando para o processo de objetivação dessas RS.

A hipótese para explicar tal desconhecimento sobre o PNAE é a ausência de formações que abranjam as políticas públicas voltadas à AE, portanto, uma proposta para modificar esse cenário é que sejam oferecidas formações à equipe escolar abrangendo as propostas do PNAE, ampliando a visão de quem trabalha na escola sobre seu papel formativo, que vai além do conteúdo didático, e conscientizando os profissionais sobre a importância da AE para o desenvolvimento dos escolares, não apenas por atender às necessidades nutricionais, mas também por promover hábitos saudáveis alimentares e de vida e valorizar o papel social da comida como agente transformador da realidade. Estes dados também apontam para a necessidade da articulação do nutricionista com os demais profissionais que atuam na educação, tendo em vista que está prevista pelo PNAE e que é a partir desse diálogo que as ações em EAN serão efetivadas.

4.2.3 Experiências e limitações no cotidiano da AE

Nesta seção da análise das entrevistas serão discutidas as classes 3 e 4, categorizadas pelo IRaMuTeQ. Na classe 3 estão incluídas as falas dos profissionais sobre as experiências cotidianas ao incentivarem as crianças a experimentar e a gostar da alimentação oferecida, enquanto a classe 4 trata das limitações que encontram ao realizarem esta tarefa.

Observa-se que os sujeitos se esforçam para que os alunos experimentem as preparações que não conhecem, segundo eles, por não serem oferecidas em casa, seja por falta de acesso, de tempo ou por falta de hábito. Nesse sentido, as cozinheiras e os docentes oferecem e incentivam os escolares a ao menos experimentarem aquilo que é servido. Esse comportamento é baseado na crença de que a alimentação nas escolas é saudável, ou seja, baseado nas RS que os participantes têm sobre a AE, indicando como as RS influenciam as práticas. A figura 7 ilustra os principais resultados encontrados nestas classes.

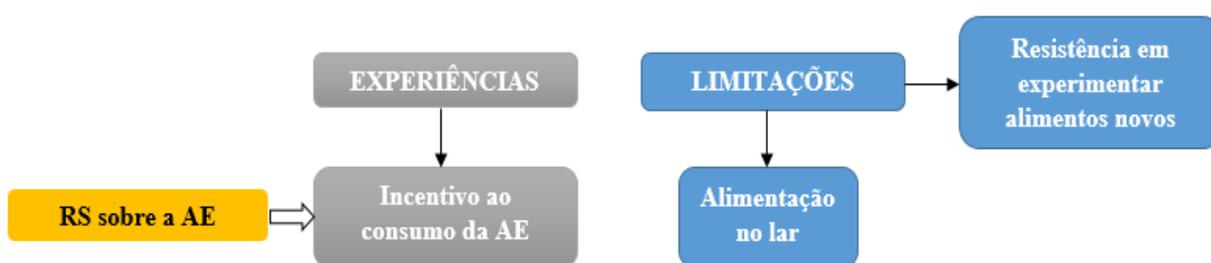


Figura 7 – Mapa conceitual das experiências e limitações que os profissionais da educação infantil encontram na prática da AE. Fonte: elaborado pela autora.

Os sujeitos relatam incentivar os alunos a experimentarem os alimentos que ainda são desconhecidos para eles, a fim de promover a alimentação saudável, o que é também uma forma de EAN, embora não exista essa percepção.

Tem muitos legumes, a gente está sempre explicando ‘Come que vai fazer muito bem para você’. Eles mesmos falam para a gente ‘Tia, quero cenoura porque cenoura faz bem para a minha vista’, eles mesmos falam para a gente. Cozinheira 02

É servido salada, é uma refeição completa, só que a criançada tem o hábito de querer comer o que não é saudável. A maioria das vezes. Docente 03

Ah, a gente oferece, fala, explica, manda experimentar, porque às vezes a criança não come. Cozinheira 03

Eles falam que não querem o arroz integral, a gente fala assim ‘Come, esse aqui é saudável, é uma coisa saudável’, mas tem alguns, tem bastante que já está comendo já. No começo eles não estavam, mas agora já estão. Cozinheira 09

São relatadas dificuldades em fazer com que os escolares aceitem o que é oferecido, devido a determinadas preparações não fazerem parte da alimentação no lar. Nesse sentido, os entrevistados afirmam que os hábitos alimentares saudáveis deveriam ser ensinados às crianças tanto por eles quanto pela família, porém acreditam que em casa isso não ocorre, restando aos profissionais da educação ensinarem sozinhos.

Eu acho que o ensino sobre alimentação começa em casa também. A gente que ensina o que é bom, o que não é, o que faz mal. Eu acho que já vem de casa e aqui a gente incentiva também. Quando tem a fruta, incentiva a comer a salada... Incentiva e muitas crianças acabam comendo. Falam que não gostam, mas acabam provando e acabam comendo. Muita coisa que eles comem, eles não gostam, acham que estão comendo outra coisa, mas acabam comendo também. Cozinheira 06

Acho que ensinar sobre alimentação tem que começar em casa. Porque às vezes tem criança que chega aqui e eles não gostam de nada. A gente tem que ensinar a comer. É o básico só que eles sabem comer, o arroz e feijão. Então se vem uma verdura, um legume, eles não gostam, eles não aceitam. Nem experimentam. Então a gente tem que começar do começo. Incentivar eles a experimentar, ver se gosta, se não gosta. Salada, principalmente, eles não comem. Porque eles não têm incentivo em casa para comer. Docente 16

O que eu tenho muita dificuldade, tinha, agora eles estão experimentando, é verdura. Muitos aqui não comem. Fruta mesmo, tem um que não come, nem fruta nem verdura. Porque em casa não ensinou a comer. Então chega aqui e a gente forçar... Tanto é que eu coloco no pratinho o que eles querem e pergunto 'Não quer experimentar?'. E ganhei muitos assim: no experimentar. Então sempre eu falo 'Vamos experimentar? Um pedacinho só. Se não gostar, não vou brigar. Eu só quero que experimente. Porque a gente olhar não quer dizer que gosta ou não', daí eles concordam 'É mesmo, tia. É verdade'. E eu estou ganhando algumas crianças com isso, com a salada. Cozinheira 11

Todo dia a gente orienta antes de sair da sala, que tem que comer tudo o que tem, principalmente as verduras que eles não são muito chegados a verdura, acho que eles não têm esse hábito de comer em casa. E sempre que tem uma salada, não quer. Eu falo assim 'Tem que comer, porque isso é muito importante para o crescimento, para a vida de vocês. Não é só o arroz e feijão, tudo o que serve vocês têm que aprender a comer. Docente 22

Porque muita criança vem para a escola e não come porque não é oferecido em casa. Eles têm que aprender a comer aqui. Aí muitas crianças não comem. Não querem comer porque não gostam, mas nunca experimentaram. Cozinheira 15

Observa-se que os principais alimentos mencionados pelos entrevistados com baixa adesão pelas crianças foram as frutas, verduras e legumes. A pesquisa de Momm e Höfelmann (2014) com escolares do ensino fundamental de Santa Catarina mostrou resultados semelhantes ao presente estudo.

Rydén e Hagfors (2011) identificaram entre a população sueca que filhos de pais que possuem pouca qualificação e baixo grau de escolaridade têm dietas menos saudáveis, devido ao menor poder aquisitivo e à falta de informação sobre alimentação saudável. Considerando que o presente estudo foi realizado em escolas públicas, a maioria de periferia, uma hipótese sobre a baixa adesão das crianças às preparações saudáveis é a de que seus pais também tenham

o mesmo perfil alimentar. Nesse sentido, mostra-se necessário o envolvimento dos familiares nas ações de EAN desenvolvidas dentro das escolas, a fim de fornecer informação sobre alimentação saudável a eles também, não apenas aos escolares. Tendo em vista também a incidência de enfermidades associadas aos hábitos alimentares vivida na atualidade, a EAN tem potencial de contribuir para a mudança desse cenário ao educar tanto os escolares quanto a comunidade em que se inserem.

A análise desta última classe do discurso dos profissionais possibilitou relacionar todas as 5 classes, pois observa-se a forma como as RS identificadas nas classes 1 e 2 sobre a AE e na classe 5 sobre os papéis dos profissionais influenciam nas práticas descritas nas classes 3 e 4.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises realizadas foi possível identificar que as RS dos profissionais da educação infantil são elaboradas principalmente a partir da comparação entre passado e presente, contrapondo a merenda e a alimentação escolar. As memórias que os sujeitos apresentam sobre a merenda que era oferecida nas escolas quando eram estudantes se contrapõem às opiniões e atitudes que possuem sobre a AE ofertada na atualidade.

Nas RS sobre o objeto de estudo ainda está presente a perspectiva assistencialista que perpassava as primeiras políticas de alimentação escolar instituídas no Brasil. Nesse sentido, a merenda (do passado) é representada como a comida sem qualidade, objetivada na oferta de sopas, que compunham lanches rápidos, pensados para fornecer energia e sustentar as crianças enquanto se encontravam na escola. Os resultados refletem as mudanças que ocorreram no cenário nutricional no Brasil e que foram acompanhados pela legislação ao longo das 6 décadas de existência da AE no país.

Os sujeitos representam a AE de forma positiva, declarando que os escolares atualmente desfrutam de refeições saudáveis e adequadas às suas preferências alimentares. Tendo em vista que são atribuídos sentidos à comida, esta tem papel importante no processo de socialização no ambiente escolar, bem como ser objeto de reflexão e discussão em sala de aula.

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 ainda mais e de forma positiva a alimentação das crianças, assim como valorizar os alunos, seus familiares e a comunidade, uma vez que 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 AE 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.

A forma como foi estruturada a análise, por meio de categorias de análise, forneceu um quadro completo das RS dos sujeitos sobre a AE. Primeiro foram identificadas quais são essas

RS, de que a alimentação oferecida é saudável, especialmente a partir da comparação entre passado e presente. Observou-se que as RS estão ancoradas nas transformações que ocorreram na AE desde o início até a atualidade e naquilo que os sujeitos consideram saudável. A seguir, a partir da análise dos discursos sobre os papéis desses profissionais foi possível verificar que estes não compreendem sua atuação na AE a partir de uma perspectiva educativa, e sim muito mais sob um olhar técnico e biologicista. Por fim, observou-se como as RS influenciam na prática dos profissionais em relação à AE, à medida em que os participantes incentivam os alunos a se alimentarem na escola por a representarem como uma alimentação de qualidade e que nutre as crianças e por acreditarem que as crianças precisam comer a comida da escola por não terem em casa na mesma quantidade e/ou qualidade.

Este estudo evidenciou a importância dos estudos em RS para a compreensão dos aspectos subjetivos e simbólicos que permeiam a alimentação, uma vez que os resultados encontrados podem auxiliar as autoridades competentes a elaborar programas e políticas voltados para a AE, contribuindo para a educação dos escolares e para a saúde pública como um todo, ao promover hábitos alimentares saudáveis que poderão prevenir enfermidades.

Estudos que abordassem a perspectiva dos demais sujeitos envolvidos na AE, 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 AE.

Poderia ser interessante também investigar como se desenvolvem as atividades da AE 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 AE.

Os achados analisados indicam que as práticas orientadas pelas RS em questão devem operar no sentido de estimular o desenvolvimento psicossocial dos alunos e a adoção de uma alimentação saudável por eles e seus familiares, tendo em vista a ampla e abrangente proposta do PNAE.

Quanto à devolutiva e aplicações práticas dos resultados encontrados nesta pesquisa, estão sendo desenvolvidas ações junto aos profissionais que atuam na rede pública de ensino no município estudado, por meio de uma parceria com a Secretaria de Educação, a fim de fornecer ao grupo participante do estudo retorno a partir dos resultados encontrados na pesquisa.

A partir da constatação de que os participantes demonstram desconhecimento sobre a abrangência do PNAE, programou-se, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação,

encontros periódicos, inicialmente com gestores escolares, a fim de capacitá-los para sua atuação na AE.

Além das propostas para formação e capacitação da comunidade escolar sobre o PNAE estão previstos atendimento ambulatorial para os profissionais da rede municipal de ensino, oferecido pelo Centro de Educação Alimentar e Terapia Nutricional (CEATENUT) da Universidade de Taubaté, no qual os professores e alunos do último ano do curso de graduação em Nutrição oferecem atendimento nutricional gratuito à população, assim como atividades de EAN, por meio de encontros em grupo com os gestores escolares. Tal atendimento possibilita o autocuidado no que diz respeito à alimentação e saúde dos sujeitos, bem como a conscientização sobre a importância da alimentação adequada para si, para a família e para as crianças das quais são responsáveis no contexto da escola. Portanto, tal devolutiva busca proporcionar melhoria na alimentação e na qualidade de vida dos sujeitos, impactar positivamente em sua atuação profissional quanto à AE e, indiretamente, contribuir para a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALAYA, D. B. “Abordagens Filosóficas e Teoria das Representações Sociais”. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.
- 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) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul./dez., 2001.
- _____. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**. v. 7, n. 19, p. 209-219, ago/dez, 2002.
- _____. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**. v.10 n. 23. Rio de Janeiro, p.122-138, 2004.
- 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) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Humana e Meio Ambiente, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2014.
- AMON, D. **Psicologia Social da Comida**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AMON, D. MENASCHE, R. Comida como narrativa de memória social. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13-21, 2008.
- ASSAO, T. Y.; WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2012.
- BANCHS, M. A. “Leitura Epistemológica da Teoria das Representações Sociais: Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido”. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.
- BARBOSA, L. Feijão com arroz e arroz com feijão: o Brasil no prato dos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, v. 13, n. 28, p. 87-116, jul./dez. 2007.
- 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.; CARVALHO, E. F.; OLIVEIRA, J. S.; LEAL, V. S. Saúde e nutrição em escolas públicas e privadas de Recife. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, v. 17, n. 1, p. 201-210, jan./mar., 2017.

BRASIL. Decreto nº 37.106. Institui a Campanha de Merenda Escolar. 31 de Março de 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

_____. Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956a. Dá nova redação ao arts. 1º, 2º e 4º do Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39007-11-abril-1956-329784-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

_____. Ministério da Educação. Cartilha da Merenda Escolar. 1956b. Disponível em <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_06&pagfis=65874&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

_____. Decreto nº 56.886, de 20 de Setembro de 1965. Modifica denominação de Instituição do Departamento Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-56886-20-setembro-1965-397151-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

_____. Presidência da República. Constituição Federal. Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05. out. 1988.

_____. Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8913.htm>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20. dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: a apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

_____. 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. 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. CHAVES, L. G.; BRITO, R. R. **Políticas de alimentação escolar**. Brasília: Centro de Educação à Distância, CEAD, Universidade de Brasília, 2006b, 88 p.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 38 de 19 de Agosto de 2008. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória Nº 2.178- 36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2008.

_____. 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. 2009a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 38 de 16 de Julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17. dez. 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010, 36 p.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 26 de 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, DF, 17. jun. 2013a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12796 de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de Abril de 2013b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia Alimentar para a população brasileira. 2 ed. Brasília, 2014. 156p.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Cartilha Nacional da Alimentação Escolar, 2015a. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/116-alimentacao-escolar?download=9572:pnae-cartilha-2015>>. Acesso em 27 fevereiro 2018

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4 de 2 de Abril de 2015. Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 abr. 2015b.

_____. Ministério da Educação. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em 16 Abr 2016a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>.

_____. Ministério da Educação. Portal do Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. Acesso em 10 Ago 2016b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=741&cod_modulo=21>.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal do IBGE cidades. 2017a. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>>. Acesso em 18 set 2017.

_____. Ministério da Saúde. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. Relatório do Estado Nutricional dos indivíduos acompanhados por período, fase do ciclo da vida e índice. 2017b. Acesso em 17 Nov 2017. Disponível em: <http://dabsistemas.saude.gov.br/sistemas/sisvan/relatorios_publicos/relatorios.php>.

BRILLAT-SAVARIN, J-A. **A Fisiologia do Gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAMARGO, B. V.; BOUSFIELD, A. B. S. “Em direção a um modelo explicativo da relação entre representações sociais e práticas relativas à saúde: a ideia de adesão representacional”. In: CHAMON et al, **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, 318 p.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 2013, v. 21, n. 02, p. 513-518.

CAMOZZI, A. B. Q. **Alimentação saudável na escola: uma construção coletiva?** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CAMPOS, P. H. F. “O Dilema dos “Herdeiros de Durkheim”: classes, grupos ou instituições?” In: CHAMON et al, **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, 318 p.

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

CASTRO, H. C. **A comida na (da) margem: experiências compartilhadas em uma cozinha comunitária**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

CASTRO, R. V. “Prefácio”. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; WESTPHAL, M. F.; ARAKI, E. L.; BÓGUS, C. M. O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. **Rev Paul Pediatr**, v. 31, n. 3, p. 324-330, 2013.

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

CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, 318 p.

CHAVES, L. G.; SANTANA, T. C. M.; GABRIEL, C. G.; VASCONCELOS, F. A. G. Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 18, n. 4, p. 917-926, abr.,2013.

CLÉMENCE, A.; GREEN, E. G. T.; COURVOISIER, N. Comunicação e Ancoragem: a difusão e a transformação das representações. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

COELHO, D. E. P.; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saude soc.**, v. 25, n. 3, p. 761-771, 2016.

CONTRERAS, J.; GARCIA, M. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

CORDEIRO, J. D. R. **O lugar da comida na escola: interseções com alunos futuros professores sobre alimentação, cultura e sociedade**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DOISE, W. “Sistema e metassistema”. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p

DÓRIA, C. A. **A culinária materialista: Construção racional do alimento e do prazer gastronômico**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FAGNANI, E. **Política Social e pactos conservadores no Brasil: 1964-1982**. 1997.

FARIA, A. L. **Fazer, comer e amar: representações sociais de idosos sobre a comida na infância**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

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

FENIMAN, S. F.; ARAÚJO, M. C. Comida e cultura: antropologia da alimentação em comunidades rurais do Paraná. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p.63-80, jan./mar. 2015.

FERNANDES, A. G.S. **Alimentando o saber: o perfil das merendeiras, suas percepções em relação ao ofício e as possibilidades para a educação**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GABRIEL, C. G. **Programa Nacional de Alimentação Escolar: Construção do Modelo de Avaliação da Gestão Municipal**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GAINO, R. A. **A concepção da criança em idade escolar sobre alimentação e nutrição**. 2012.174 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, 2012.

GARCIA, R. W. D. Representações Sociais da Comida no Meio Urbano: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação. **Cadernos de Debate**, v. 2, s/n, p. 12-40, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, P. A.; AMON, D.; MALDAVSKY, D. Paladar e emoção em cozinhas de cozinheiros. **Revista do CEP-PA**, v. 12, p. 17-32, 2005.

GUARESCHI, P. A.; ROSO, A. “Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador”. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, 318 p.

HONÓRIO, A. R. F.; BATISTA, S. H. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. **Trab. Educ. Saúde**, v. 13, n. 2, p. 473-492, 2015.

HYDÉN, P. L.; HAGFORS, L. Diet cost, diet quality and socio-economic position: how are they related and what contributes to differences in diet costs? **Public Health Nutrition**, v. 14, n. 9, p. 1680-1692, 2011.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil Moderno**. 2ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

JESUÍNO, J. C. “Estruturas e processos de grupo”. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2000, 625p.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (organizadora). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420 p.

LACERDA, P. G. **As Representações Sociais dos gestores sobre a qualidade na Educação Infantil**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

LAHLOU, S. Lexical analysis : an approach to social representations of food. Proceedings of the European Interdisciplinary Meeting : Current Research into Eating Practices. Contributions of Social Science. Potsdam, RFA, October 14-16, 1993. AGEV Publication Series, Vol. 10, supplementum to Ernährungs-Umschau, vol. 42 (1995). p. 115-120.

_____. "Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída". In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

LODY, R. **Brasil bom de boca: temas da antropologia da alimentação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

MACIEL, M. E.; CASTRO, H. C. A comida boa para pensar: sobre práticas, gostos e sistemas alimentares a partir de um olhar socioantropológico. **Demetra**, v. 8, supl. 1, p. 321-328, 2013.

MARKOVÁ, I. A Fabricação da Teoria das Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MARQUES, E. S.; COTTA, R. M. M.; BOTELHO, M. I. V.; FRANCESCHINI, S. C. C.; ARAÚJO, R. M. A. Representações sociais sobre a alimentação da nutriz. **Ciêns saúde coletiva**, v. 16, n. 10, p. 4267-4274, 2011.

MARTÍNEZ, S. A.; PINHO, F. N. L. G. Política de Alimentação Escolar Brasileira: Representações Sociais e Marcas do Passado. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 66, jun. 2016.

MAZZILLI, R. N. Valor nutricional da merenda e sua contribuição para as recomendações nutricionais do pré-escolar, matriculado em CEAPE. **Rev. Saúde públ.**, v. 21, n. 3, p. 246-254, 1987.

MEDEIROS, M. **Eça de Queiroz e a Cozinha Burguesa – Literatura e Alimentação**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MELLO, A. L.; VIDAL JÚNIOR, P. O.; SAMPAIO, L. R.; SANTOS, L. A. S.; FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V. Perfil do nutricionista do Programa Nacional de Alimentação Escolar na região Nordeste do Brasil. **Rev. Nutr.**, v. 25, n. 1, p. 119-132, jan./fev.,2012.

MENASCHE, R. O ato de comer enquanto prática política. Revista IHU On-Line, 2014. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/consea/comunicacao/entrevistas/2014/o-ato-de-comer-enquanto-pratica-politica-renata-menasche>>. Acesso em 12 nov 2017.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D; MYERS, D. J. **Psicologia Social**. Thomson Pioneira: 2005. p. 394-420.

MINTZ, S. W. Comida e Antropologia: uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 47, p. 31-41, out. 2001.

MOMM, N.; HÖFELMANN, D. A. Qualidade da dieta e fatores associados em crianças matriculadas em uma escola municipal de Itajaí, Santa Catarina. **Cad. Saúde Colet**, v. 22, n. 1, p. 32-39, 2014.

MONTANARI, M. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNIZ, V. M.; CARVALHO, A. T. O Programa Nacional de Alimentação Escolar em um município do estado da Paraíba: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. **Revista de Nutrição**, v. 20, n. 3, mai./jun., 2007.

MUSSIO, B. R.; TEO, C. R. P. A.; REZER, R. O comer e a comida: percepções de professores sobre a alimentação escolar. In.: IV Colóquio Internacional de Educação. **Anais**, 2014. Joaçaba – Santa Catarina – Brasil.

NOGUEIRA, R. M.; BARONE, B.; BARROS, T. T.; GUIMARÃES, K. R. L. S. M. Q.; RODRIGUES, N. S. S.; BEHRENS, J. H. Sixty years of the National Food Program in Brazil. **Rev. Nutr**, v. 29, n. 2, p. 253-267, mar./abr., 2016.

OLIVEIRA, I. G. **Alimentação escolar no discurso de manipuladores de alimentos de escolas brasileiras**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, I. M. de. Cultura Política, direitos e política social. In. BOSCHETTI, I et al. (orgs). **Política Social no Capitalismo**. Tendências Contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 109- 129.

PALMONARI, A.; CERRATO, J. Representações sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

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

PINHO, F. N. L. G. Representações sociais da alimentação escolar: quem é a merendeira? In: XIII Encontro Nacional de História Oral. **Anais**, 2016. Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil.

PEDRAZA, D. F.; MELO, N. L. S.; ARAUJO, E. M. N.; SILVA, F. A. 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.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013.

POULAIN, J. P. “Da boa manteiga à gordura ruim: modernidade alimentar e categorização alimentar”. In.: FISCHLER, C.; MASSON, E. **Comer**: alimentação de franceses, outros europeus e americanos. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PORTRONIERI, F. R. D. S.; FONSECA, A. B. C. **Percepções sobre alimentação e merenda entre os atores sociais de uma escola**: limites e possibilidades para educação em saúde. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas, SP. Anais do VIII ENPEC, 2011.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais.**, 2006. Uberlândia - Minas Gerais - Brasil. Disponível em <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/programacaoindividuais8.htm>. Acesso em: 21 agosto 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) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ROCHA, N. P.; FILGUEIRAS, M. S.; ALBUQUERQUE, F. M.; MILAGRES, L. C.; CASTRO, A. P. P.; SILVA, M. A.; COSTA, G. D.; PRIORE, S. E.; NOVAES, J. F. Análise do Programa Nacional de Alimentação Escolar no município de Viçosa, MG, Brasil. **Rev. Saúde Pública**, v. 52, n. 16, 2018.

ROSENBURG, O. A merenda escolar dos alunos das quatro primeiras séries de nível I das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Brasil. **Rev. Saúde públ.**, v. 12, n. 1, p. 55-66, 1978.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, C. R. A. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, v. 1, n. 42, p. 11-31, 2005.

SANTOS, L. M. P. et al. Avaliação de Políticas Públicas de Segurança Alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11 p.2681-2693, nov. 2007.

SCHLICHTING, S.; BOOG, M. C. F; CAMPOS, C. J. G. Almoço como momento terapêutico: uma abordagem de educação em saúde com mulheres alcoolistas. **Revista Latino-americana Enfermagem**. n. 15, v. 3, p. 7 , 2007.

SENAC. DN. **Sou merendeira**: rotinas profissionais do agente de alimentação escolar. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2012, 160 p.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

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.

SOARES, G. B. **Compreensão de nutricionistas da alimentação escolar sobre educação alimentar e nutricional**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social da Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set., 1993.

TANAJURA, I. M. P. C. **Acepções de merendeiras sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar em um bairro de Salvador, Bahia**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TEO, C. R. P. A.; CORRÊA, E. N.; GALLINA, L. S., FRANSOZI, C. Programa nacional de alimentação escolar: adesão, aceitação e condições de distribuição de alimentação na escola. **Nutrire**, São Paulo, SP, v. 34, n. 3, p. 165-185, dez. 2009.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

VALA, J. “Representações sociais e Psicologia Social do conhecimento cotidiano”. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2000, 625p.

VALENTIM, E. A. **O ambiente escolar como promotor de Segurança Alimentar e Nutricional: O papel da alimentação escolar**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VALLE, C. G. O. do. Identidade e subjetividade. In: SOUZA LIMA, A. C. de (Coord). **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / Laced / Nova Letra, 2012. p.86-93.

WOLTER, R. M. C. P. Serge Moscovici: um pensador social. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**Questionário de caracterização sócio-demográfica****Nome completo:** _____**Profissão:** Diretor/vice-diretor Professor Cozinheira**Escola:** _____**Há quanto tempo trabalha nesta profissão?** _____**Há quanto tempo trabalha nesta escola?** _____**Sexo:** Feminino Masculino **Idade:** _____**Grau de Escolaridade:**

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação

Estado civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Separado (a) / divorciado (a)
- Viúvo (a)
- Outro: _____

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista semiestruturada

- 1) Quando você pensa em merenda, o que lhe vem à mente?
- 2) O que você entende por merenda?
- 3) Quais alimentos você acha que deveriam ser servidos para as crianças na escola?
- 4) Qual sua opinião sobre a alimentação oferecida em sua escola?
- 5) Qual seu papel na merenda dentro da escola em que trabalha?
- 6) Em sua opinião, qual é o papel do gestor/docente/cozinheira na merenda?
- 7) O tema da alimentação é abordado em sua escola? Se sim, de que forma?
- 8) Em sua opinião, quais estratégias de ensino devem ser utilizadas para uma efetiva contribuição à alimentação infantil?
- 9) Em sua opinião, existe diferença entre merenda e alimentação escolar?

ANEXO I - OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –049/2016

Taubaté, 09 de agosto de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

CÓPIA

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **PAULA DO VALLE**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016, intitulado **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR PARA ATORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS RURAIS E URBANAS”**. O estudo será realizado com aplicação de um questionário para caracterização sócio demográfica e entrevistas semi estruturadas, sendo mantido o anonimato das escolas e dos entrevistados, sob a orientação da Prof.^a **Alexandra Magna Rodrigues**.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3625-4100, ou com **PAULA DO VALLE**, telefone (12) 98162-7684, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Angela Boccara de Paula
 Coordenadora Adjunta do Programa em
 Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Ilma. Sra. Secretária da Educação
 Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
 Rua Itanhaém, 37 – Jardim Russi – Taubaté - SP



ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Prefeitura Municipal de Taubaté
Secretaria de Educação

Termo de Autorização

De acordo com a solicitação referente ao Protocolo nº9209/2016/Secretaria de Educação, autorizo a Prof.^a Dr.^a Alexandra Magna Rodrigues e sua orientanda Paula do Valle a realizar a pesquisa intitulada “Representações sociais sobre alimentação escolar para atores da Educação Infantil de escolas rurais e urbanas”, em que será realizada a aplicação de um questionário para caracterização sócio demográfica e entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e cozinheiras escolares que atuam nas unidades de ensino da Rede Municipal de Taubaté.

Os resultados serão divulgados aos diretores das unidades de ensino participantes, assim como, para a equipe técnica de alimentação escolar da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté.

Para o início do desenvolvimento da pesquisa é necessária a apresentação do protocolo de aceite do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Taubaté, 15 de agosto de 2016.


Prof.^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Secretária de Educação de Taubaté

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Representações sociais sobre alimentação escolar para profissionais da educação infantil de escolas rurais e urbanas”

Pesquisador Responsável: Paula do Valle

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Alexandra Magna Rodrigues

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Representações sociais sobre alimentação escolar para profissionais da educação infantil de escolas rurais e urbanas”

Objetivo da pesquisa: Identificar as representações sociais sobre alimentação escolar para profissionais da educação infantil de escolas rurais e urbanas da rede pública no município de Taubaté – SP.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevista, que serão aplicados junto aos gestores, docentes e cozinheiras escolares que atuam na rede pública de ensino da cidade de Taubaté.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e da entrevista, permanecendo de posse da mesma por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de aplicação de questionário para caracterização sociodemográfica e entrevistas. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a alimentação escolar. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2016 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Paula do Valle, residente no

seguinte endereço: Rua Capitão Geraldo, 181 – Centro, Taubaté – SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 98162-7684. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profª Drª Alexandra Magna Rodrigues, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99152-7649. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro, Taubaté – SP, no telefone: (12) 3625-4217.

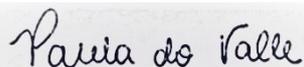
A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre alimentação escolar.

NOME DO PESQUISADOR: Paula do Valle

TELEFONE: (12) 98162-7684 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL: dovalle.paula@yahoo.com.br



Paula do Valle

Pesquisadora Responsável

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

TAUBATÉ, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Paula do Valle

Paula do Valle

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sociais sobre alimentação escolar para atores da educação infantil de escolas rurais e urbanas

Pesquisador: Paula do Valle

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59407716.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.768.032

Apresentação do Projeto:

Será realizado um levantamento sobre as representações sociais dos atores da educação infantil do município paulista de Taubaté acerca da alimentação escolar (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais sobre alimentação escolar para atores da educação infantil de escolas rurais e urbanas da rede pública de ensino no município de Taubaté – SP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema da pesquisa relevante com o subsídio à política pública na área de educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.768.032

Recomendações:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 07/10/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNSMS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_770365.pdf	21/09/2016 14:13:11		Aceito
Folha de Rosto	FolhaderoStoassinada.pdf	21/09/2016 14:12:04	Paula do Valle	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa CEP.docx	20/09/2016 01:08:25	Paula do Valle	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/09/2016 01:07:52	Paula do Valle	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaoinstituicao.pdf	31/08/2016 20:25:49	Paula do Valle	Aceito
Outros	Oficio.pdf	31/08/2016 20:12:53	Paula do Valle	Aceito
Outros	Questionario_caracterizacao_sociodemografica.pdf	05/08/2016 12:02:04	Paula do Valle	Aceito
Outros	Roteiros_entrevistas_semiestruturadas.pdf	05/08/2016 11:57:52	Paula do Valle	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Msconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.768.032

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 10 de Outubro de 2016

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)