

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Roberta Karen dos Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Roberta Karen dos Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Dissertação apresentada à banca de Defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues.

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

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

S237r Santos, Roberta Karen dos
Representações sociais de professores sobre educação
alimentar e nutricional. / Roberta Karen dos Santos. – 2019.
123. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues,
Departamento de Enfermagem e Nutrição, 2019.

1. Educação alimentar e nutricional. 2. Representação social.
3. Escola. I. Título.

CDD – 370

ROBERTA KAREN DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues
Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: 23/09/19

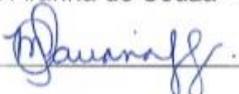
Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Profa. Dra. Ivone Yared - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium,

Assinatura 

DEDICATÓRIA

A minha mãe, meu porto seguro, por tudo que ela representa em minha vida, por todo incentivo e amor incondicional.

Ao meu pai, meu exemplo de determinação, meu melhor incentivador, por todo amor incondicional e por não medir esforços para que eu seja cada dia mais realizada.

As minhas irmãs, Pâmella e Yandra minhas companheiras de vida, por sempre me estenderem ombros amigos em qualquer momento e em qualquer situação.

Ao meu marido, Sérgio, meu amor, por sempre estar ao meu lado e por ser tão compreensivo e carinhoso.

“Não é o que você faz, mas quanto amor você dedica no que faz que realmente importa.”

Madre Teresa de Calcutá

Ser educador é mais que vestir uma indumentária de intelectual e falar meia dúzia de palavras bonitas. Ser educador é a reflexão e a ação, é o envolvimento, a busca e, sobretudo o amor.”

Gi Barbosa

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por estar presente em todos os momentos de minha vida, me proporcionando tudo o que tenho. Por me guiar sempre pelos melhores caminhos, por me iluminar e principalmente por me amparar sempre que preciso. Pela certeza que Ele me dá todos os dias de que a vitória é certa, ainda que as lutas sejam difíceis. Agradeço também a Ele por me dar sabedoria e confiança para lutar minhas batalhas e alcançar minhas conquistas. Obrigada meu Deus.

À minha família, por todo o incentivo. Aos meus pais, por não medirem esforços para que eu realize meus sonhos, por todo o apoio e carinho e por sempre acreditarem em mim, por terem me proporcionado tudo de melhor sempre, pelo amor incondicional e por toda dedicação. Quero agradecer a eles também a oportunidade que me proporcionaram de poder participar desse programa de mestrado, demonstrando, mais uma vez, a confiança que possuem em mim.

À minha mãe, sempre um porto seguro, minha melhor amiga e fiel companheira de todos os momentos.

Ao Meu pai, meu exemplo de força de vontade, e por sempre possuir uma palavra de encorajamento.

Às minhas irmãs, presentes de Deus em minha vida, agradeço por todo carinho e por serem sempre ombros amigos dispostos a me acolher.

Ao meu marido, meu amor, agradeço por todo companheirismo, por termos decidido que venceríamos mais uma vez, no momento em que decidimos começar este curso juntos, um apoiando, incentivando e encorajando o outro, mesmo com os obstáculos da distância, do cansaço e de todas as outras dificuldades que só descobrimos com o decorrer do tempo. Agradeço por todo incentivo e por ter acreditado que sou capaz e ter me encorajado a conquistar mais essa vitória em nossas vidas, obrigada por todo carinho e pela compreensão por toda minha ausência em vários momentos.

Aos amigos que o Mestrado me presenteou, em especial à Luciane - um exemplo de determinação; à Juçara, Vanessa e Dóris - minhas companheiras de trabalhos e artigos; à Maria, pelas trocas, conversas e orações; à Loryza e ao Paulo, sempre muito queridos; aos meninos da AMAN, por toda parceria,

ajuda, preocupação e por todo cuidado que sempre tiveram comigo; ao Anderson, André Duarte, Angel e Amaral o meu muito obrigada e toda a minha admiração.

Também gostaria de agradecer de forma especial à minha orientadora professora Dr^a. Alexandra Magna Rodrigues, que me concedeu inúmeros ensinamentos e está sendo extremamente compreensiva e sábia em me ajudar a conduzir a presente pesquisa. A ela, minha gratidão e admiração. E a professora Dr^a. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon por todas as contribuições e oportunidades.

Também gostaria de deixar registrada minha gratidão a Dr^a. Marcelle Machado Souza Crispi uma pessoa providencial em meu caminho durante este percurso que com toda sua boa vontade e disposição me trouxe grandes aprendizados durante a escrita do meu trabalho.

A todos os professores e a toda equipe da secretaria, o meu muito obrigada.

RESUMO

SANTOS, Roberta Karen dos; RODRIGUES, Alexandra Magna. **Representações sociais de professores sobre Educação Alimentar e Nutricional**. Taubaté, 2019. 123p. Dissertação de Mestrado – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), Universidade de Taubaté.

A escola é reconhecida por ser um local que favorece o desenvolvimento da autonomia, a cidadania e a criação de hábitos saudáveis. Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo identificar as Representações Sociais de docentes dos Anos Iniciais sobre o tema Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino da rede pública localizada em um município do Vale do Paraíba, na região Sul do estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa em documentos da escola, aplicação de questionário para a caracterização do perfil sociodemográfico do grupo e entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais de docentes sobre o tema Educação Alimentar e Nutricional. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, com o auxílio do programa IRaMuTeQ e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. Participaram do estudo 11 professores. Os discursos foram categorizados em cinco classes que abrangeram as representações do grupo sobre o papel do professor, Temas Transversais, Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar, bem como a importância da formação inicial. Para o grupo, o professor exerce uma função de formador social. A Educação Alimentar e Nutricional foi representada como ensinar boas práticas, incentivo à saúde e a abordagem de conceitos sobre alimentação saudável. Outro aspecto identificado na pesquisa é que as Representações Sociais dos professores estão associadas às práticas baseadas em suas experiências. Embora os docentes afirmem que a escola é um lugar propício para o desenvolvimento da Educação Alimentar e Nutricional, eles não conseguem desenvolver essas atividades de forma efetiva e de acordo com as orientações dos Temas Transversais em razão da falta de recursos, da falta de incentivos e até mesmo pela ausência de conhecimento, desde a formação inicial, sobre a Educação Alimentar e Nutricional como Tema Transversal previsto em lei e no Programa Nacional de Alimentação Escolar. Portanto, conclui-se que as Representações Sociais dos professores sobre Educação Alimentar e Nutricional estão relacionadas às vivências sobre o tema no cotidiano escolar, demonstrando ser necessária maior compreensão sobre as propostas de Educação Alimentar e Nutricional como componente curricular.

Palavras-chave Educação Alimentar e Nutricional; Representação Social; Escola.

ABSTRACT

SANTOS, Roberta Karen dos; RODRIGUES, Alexandra Magna. **Social representations of teachers about Food and Nutrition Education**. Taubaté, 2019. 123p. MSc. Dissertation – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), Universidade de Taubaté.

School is recognized as a place that favors autonomy development, citizenship and the creation of healthy habits. From this perspective, this research aims to identify the social representations of early years' teachers about Food and Nutrition Education within the school context. The research was carried out in a public school located in a municipality of Vale do Paraíba, in the southern region of the state of Rio de Janeiro. This is an exploratory study with a qualitative approach. Data collection was performed through research in school documents, application of a questionnaire to characterize the sociodemographic profile of the group and semi-structured interview in order to identify the teachers' social representations about Food and Nutrition Education. The data obtained were submitted to content analysis by the IRaMuTeQ program and discussed in the light of Social Representations Theory. Eleven teachers participated in the study. The speeches were categorized into five classes which covered the group's representations of the teacher's role, Transversal Themes, Food and Nutrition Education within the school context, as well as the importance of initial training. For the group, the teacher performs a function of social trainer. Food and Nutrition Education was represented as a way of teaching good practices, encouraging health and addressing healthy eating concepts. Another identified aspect in the research is that teachers' Social Representations are associated with practices based on their experiences. Although teachers state that the school is an appropriate place for Food and Nutrition Education development, they are unable to carry out these activities effectively and in accordance with the Cross Themes orientations due to lack of resources, lack of incentives and even due to the lack of knowledge, since the initial formation, about Food and Nutrition Education as a Cross Theme foreseen by law and the National School Feeding Program. Thus, it is possible to conclude that the teachers' Social Representations about Food and Nutrition Education are related to the experiences on the subject in school daily life, demonstrating the need of a greater understanding about Food and Nutrition Education's proposals as a curricular component.

Keywords Food and nutritional education; Social representation; School.

LISTA DE SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAE - Conselhos de Alimentação Escolar
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP/UNITAU - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
- CNME - Campanha Nacional de Merenda Escolar
- EAN - Educação Alimentar e Nutricional
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
- FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
- FISI - Fundo Internacional de Socorro à Infância
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IFDM - Índice FIRJAM de Desenvolvimento Municipal
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- OMS - Organização Mundial da Saúde
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB - Produto Interno Bruto
- PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNAN - Política Nacional de Alimentação e Nutrição

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPS - Política Nacional de Promoção da Saúde

POF - Pesquisa de Orçamentos Familiares

PSE - Programa de Saúde na Escola

RS - Representações Sociais

SUS - Sistema Único de Saúde

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
Cultura

UNICEF - United Nations Children's Fund

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo faixa etária. RJ, 2019	63	7
Tabela 2– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo estado civil. RJ, 2019.	63	7
Tabela 3– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo tempo de docência. RJ, 2019	64	7
Tabela 4– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo grau de escolaridade. RJ, 2019.	64	7
Tabela 5– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo regime de trabalho. RJ, 2019.	66	7
Tabela 6– Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Sul Fluminense – RJ, segundo carga horária. RJ, 2019.	67	7

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa Conceitual dos Princípios Norteadores das EAN	37
Figura 2	Dendograma das classes de análise. Fonte: IRaMuTeQ	70
Figura 3	Mapa Conceitual – RS de Professores sobre o papel do professor	70
Figura 4	Mapa Conceitual – RS de Professores sobre Temas Transversais e EAN	73
Figura 5	Mapa Conceitual – RS de Professores sobre EAN	77
Figura 6	Mapa Conceitual – RS de Professores e formação docente.	86

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação da Pesquisa	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Panorama sobre as pesquisas sobre Representações Sociais e Temas Transversais	21
2.2 Princípios Norteadores do Ensino Brasileiro	23
2.3. A alimentação no contexto escolar	25
2.4. EAN no contexto escolar	31
2.5 A Teoria das Representações Sociais	37
2.5.1 O Universo Reificado e o Universo Consensual das Representações Sociais	39
2.5.2 Processos para construção das RS: Objetivação e Ancoragem	41
2.5.3 Representações Sociais e Educação	42
3 MÉTODO	47
3.1. Tipo de Pesquisa	47
3.2. A População de estudo	47
3.3 Instrumentos	48
3.4 A Coleta de Dados	50
3.5 A Análise de Dados	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55

4.1 A análise Documental	55
4.2 Caracterização da Amostra	58
4.2.1 Gênero.....	59
4.2.2 Idade	60
4.2.3 Estado Civil.....	61
4.2.4 Tempo de docência e Grau de escolaridade.....	62
4.2.5 Regime de trabalho.....	64
4.2.6 Carga Horária	65
5 Representações Sociais sobre EAN para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	66
5.1 RS sobre o papel do professor.....	68
5.2 RS sobre Temas Transversais.....	71
5.3 RS sobre EAN.....	75
5.4 RS sobre formação docente.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Questionário sociodemográfico.....	99
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Roteiro de Entrevista semiestruturada.....	101
APÊNDICE III – MEMORIAL	102
ANEXO I – OFÍCIO.....	112
ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	113
ANEXO III TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114
ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	118

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização, a sociedade contemporânea exige uma abordagem renovada sobre o processo ensino-aprendizagem, pois as transformações socioeconômicas, políticas e culturais afetam diretamente os sistemas formativos das instituições de ensino. O professor, por sua vez, necessita estar preparado para enfrentar os desafios trazidos por essas transformações. Diante disso, a escola deve ser um lugar no qual temas da atualidade são abordados de maneira apropriada e significativa e deve fazer com que seus alunos, principalmente as crianças, tenham informações e vivências sobre determinados temas de maneira contextualizada e adequada.

Os temas que se relacionam à saúde na escola recebem atenção de diversos setores, inclusive dos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fato que reafirma sua importância em âmbito mundial.

A promoção da alimentação saudável e da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto escolar está associada à necessidade de reduzir a prevalência de excesso de peso entre escolares e promover a alimentação adequada e saudável. A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008-2009 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em conjunto com o Ministério da Saúde, mostrou aumento considerável no número de crianças acima do peso no país, especialmente entre as idades de 5 e 9 anos. O percentual de meninos com sobrepeso foi maior que o dobro entre 1989 e 2009, passando de 15% para 34,8%, respectivamente. Entre as meninas essa variação foi ainda maior, de 11,9% na década de 1980 para 32% em 2009.

A escola possui relevante papel na formação integral do cidadão, devendo por isso cumprir socialmente a sua função. Por ser um lugar propício da intercessão do conhecimento científico aliado ao consensual trazido pelos sujeitos sociais, a escola tem por objetivo desenvolver com os educandos atividades que privilegiem uma vida melhor em vários aspectos, inclusive no que tange à sua saúde. Nesse sentido, Deschamps (2012, p.1) afirma que “A preocupação da escola é a de fazer com que o educando participe do seu

grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio históricos. ”

Além disso, a escola tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos educandos. A educação compreende as práticas de formação que se desenvolvem no ambiente familiar, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). E, para o desenvolvimento desses processos formativos, foram elaborados Temas Transversais. Tais temas, segundo o Ministério da Educação (MEC):

[...] estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (BRASIL, 1997 p.24)

Os Temas Transversais referem-se a questões importantes e presentes sob diversas formas na vida cotidiana. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania, tais como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e, mais recentemente, EAN.

As atividades de EAN no processo de ensino e aprendizagem, assim como a promoção de ações educativas que perpassam transversalmente o currículo escolar, estão previstas nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2006a) e por isso merecem destaque. É importante também mencionar que a EAN, além de estar prevista no PNAE, passou a ser um dos temas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de acordo com recente modificação sancionada em 16 de maio de 2018 e publicada no Diário Oficial da União em 17 de Maio de 2018, reforçando a importância da EAN como tema a ser trabalhado na escola.

A escola é um espaço potencial de promoção da saúde, da alimentação saudável e adequada, capaz de proporcionar um quadro favorável para a saúde e estabelecer um ambiente adequado não apenas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, como também para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo. A construção de práticas pedagógicas relacionadas a essa interação é um desafio frente às demandas que as escolas enfrentam. E em uma sociedade que conta com uma nova geração cujo contato cotidiano com o

ambiente escolar ocorre em um número de horas igual ou maior do que o tempo de contato com os próprios integrantes da família, é plausível e necessário que os temas relacionados à saúde passem a integrar também as preocupações dos professores.

Nesse contexto, destaca-se a atuação dos docentes responsáveis pela formação dos alunos quanto aos aspectos relacionados às disciplinas curriculares e à discussão dos Temas Transversais que devem ser trabalhados de forma contextualizada e transversal às disciplinas, uma vez que dentre as funções atribuídas à escola também está a tarefa de tratar de temas pertinentes ao cotidiano seja na área social, ambiental ou de saúde (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013). Contudo, as instituições de ensino são compostas por docentes formados em diferentes universidades e instituições de ensino superior. Com base nesse fato, as instituições de ensino de educação básica comportam uma diversidade de concepções e práticas pedagógicas que podem variar das mais tradicionais às mais inovadoras.

As abordagens dos documentos normativos são diferentes entre uma instituição de ensino e outra, o que nos leva à discussão sobre o quanto os documentos norteadores e referenciais para as ações das escolas direcionam de fato a prática docente e quão relevantes são os Temas Transversais abordados por eles. Além disso, se levamos em conta que a escola contemporânea desempenha a função de formar o cidadão e que o projeto político pedagógico está norteado na premissa de constituir uma escola com um currículo baseado na democracia e qualidade de ensino para todos, é importante que esses parâmetros sejam seguidos de forma efetiva por todos.

Diante desse cenário em que cada docente traz consigo suas singularidades de conhecimento e sua trajetória de vida, torna-se necessário refletir sobre as Representações Sociais (RS) dos professores que podem determinar suas práticas pedagógicas relacionadas aos temas que se referem à alimentação e acabar por contribuir, direta ou indiretamente, para o comportamento alimentar do discente.

Menezes e Santos (2001) pontuam que, segundo orientação dos PCNs, os professores não precisam parar seu cronograma para trabalhar com os Temas Transversais, mas devem sim evidenciar as relações entre ambos e acrescentá-los como conteúdo da sua área, unindo os objetivos do estudo

escolar com as questões sociais, permitindo aos educandos que eles pratiquem os ensinamentos escolares também em sua vida fora do ambiente escolar. Para tanto, o objetivo maior não é que eles sejam trabalhados em paralelo ao conteúdo e sim que eles sejam integrados a ele.

A prática do docente e sua relação com o Tema Transversal estão associadas às informações, aos valores e às crenças trazidas pelos próprios docentes no tocante ao tema. Diante disso, o presente trabalho foi desenvolvido no intuito de identificar as RS sobre a EAN para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo novas discussões e ampliando os olhares sobre o tema no contexto da escola.

Portanto, estudar as Representações Sociais sobre EAN para professores que tratam ou ao menos deveriam tratar desse tema transversalmente às suas disciplinas é importante para compreender as práticas e atividades realizadas na escola relacionadas ao tema como fenômenos de importância social que causam polêmica e indagação. A EAN é um desses fenômenos atuais que vêm sendo discutidos nos mais variados espaços e que possibilitam diferentes posicionamentos e atitudes por diversos grupos sociais.

Além disso, é importante ressaltar que as táticas empregadas para EAN devem ser baseadas nas diretrizes alvitadas pela legislação referente ao PNAE e aos documentos norteadores sobre o tema. E essas estratégias, em conjunto com as práticas alimentares desenvolvidas dentro da escola, orientam concepções, valores e simbolismos que os discentes possuem sobre o tema da alimentação. Para Lahlou (1995), a fim de obter sucesso, políticas de alimentação e nutrição precisam ser compatíveis com os hábitos alimentares da população, assim como com suas convicções. A adoção de novos hábitos alimentares não pode ignorar as RS que, segundo Moscovici (1978), estão principalmente relacionadas com o estudo das simbologias sociais, seja em um aspecto macro ou micro. Tais aspectos e respectivas análises relacionam-se com o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos ambientes sociais e nas relações interpessoais e esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado e a formação da cultura.

A presente pesquisa abrange o interesse, em especial, pela abordagem que versa sobre a EAN. Tal interesse teve origem durante uma atuação

profissional da autora da presente pesquisa em uma determinada instituição de ensino, quando foi possível perceber a crescente preocupação dos pais em relação ao cardápio de seus filhos no período de permanência na escola. Temas como o que servir nas festas escolares, como fazer com que seus filhos comam as verduras, de que maneira a escola oferece a alimentação, como os professores apresentam os alimentos e sua relevância para as crianças eram constantes e crescentes preocupações. Desse modo, percebemos que a maneira com que a escola e os professores participam desse processo requer estudos e reflexão acadêmica.

1.1 Problema

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira apresenta um enfoque no desenvolvimento do sujeito como cidadão e, diante desse contexto, é recomendada a abordagem de Temas Transversais, inclusive a EAN no ambiente escolar.

A EAN deve ser desenvolvida como Tema Transversal de modo contextualizado à vida escolar. Conforme disposição do MEC, o “tratamento transversal do tema deve-se ao fato de sua abordagem dar-se no cotidiano da experiência escolar e não no estudo de uma matéria” (BRASIL, 2012).

Diante da importância da escola em abordar o tema da EAN e da preocupação em relação à saúde e aos bons hábitos alimentares, o presente trabalho discorre especificamente na perspectiva de que a escola é responsável pelo tema e deve abordá-lo de forma permanente e crescente, fazendo uso de uma série de recursos atuais capazes de encurtar as distâncias e levar a informação para alunos, família e comunidade.

Para Silva (2009), o ambiente escolar pode ser capaz de propiciar importantes elementos para despertar nos educandos uma atenção a uma vida mais saudável. Desse modo, apesar de as escolas muitas vezes não se sentirem responsáveis pela prática da saúde em seus ambientes, é inquestionável a importância do seu papel nesse tema. E isso porque a escola é um lugar propício para lidar com esses temas que irão envolver em especial os alunos tanto em seu ambiente escolar como também em seu ambiente

familiar e comunitário (TAVARES; ROCHA, 2006; FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005).

Assim, considerando que a instituição Escola, enquanto espaço organizado para o ensino, integra em seu cotidiano dimensões sociais e culturais constituídas pela interação de representações, valores, expectativas e crenças, tanto de seus agentes (gestores, professores, funcionários) quanto da comunidade na qual está inserida (alunos, familiares, entre outros), o presente estudo pretende abordar as Representações Sociais dos docentes sobre a EAN no ambiente escolar.

De acordo com essa perspectiva e a partir dos estudos de Moscovici e outros pensadores da Teoria das Representações Sociais, pretendemos com a presente pesquisa responder à pergunta: Quais são as Representações Sociais que os professores dos anos iniciais constroem sobre a EAN na escola?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as Representações Sociais dos professores dos anos iniciais sobre a Educação Alimentar e Nutricional em uma instituição de ensino do município do Vale do Paraíba, na região Sul do estado do Rio de Janeiro.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar o perfil sociodemográfico dos docentes.
- ✓ Investigar as crenças e os significados sobre a Educação Alimentar e Nutricional para os professores.
- ✓ Compreender como a Educação Alimentar e Nutricional é trabalhada no currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como as Representações Sociais sobre o tema influenciam a prática docente.

1.3 Delimitação da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na região Sul Fluminense em um município localizado no sul do estado do Rio de Janeiro com uma população estimada em 124.316 habitantes, sendo este um dos municípios mais populosos de sua região e o quarto com mais habitantes da Mesorregião do Sul Fluminense. No ano de 2014, o município possuía um PIB per capita de R\$ 62.389,93. Comparado a outros municípios do estado, ocupava a 15ª posição dentre 92 (noventa e duas). E comparado às demais cidades do Brasil, estava entre os primeiros 130 de 5570. Em 2015, tinha 70,6% do seu orçamento proveniente de fontes externas.

Em relação à educação nesse município no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram a média de 5,5 no IDEB, colocando a cidade na posição 19ª de um total de 92. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97% em 2010. O município possui 35 escolas que oferecem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - algumas oferecem a educação infantil e o segundo segmento do ensino fundamental também. Esse município possui o maior índice de desenvolvimento humano e elevado índice de desenvolvimento da educação.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida de maneira a identificar quais são as Representações Sociais que professores dos anos iniciais constroem sobre a Educação Alimentar e Nutricional na escola e como essas representações se transformam (ou não) durante suas práticas.

Sobre a delimitação da área de pesquisa, podemos dizer que ela foi realizada em um colégio da rede municipal com o maior quadro de professores e alunos nos anos iniciais. No momento, são 8 turmas de anos iniciais no período da manhã e 11 turmas no período da tarde, em um total de 19 turmas. Esse colégio deu início às suas atividades no ano de 1983. Foi criado para atender as necessidades de um bairro de famílias carentes distante do centro e de outros bairros próximos, pois o transporte das crianças desses bairros para colégios distantes dessa região onerava em demasia as famílias nela residentes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama sobre as pesquisas sobre Representações Sociais e Temas Transversais

Nesta seção, é traçado um panorama dos estudos brasileiros sobre Representações Sociais e Temas Transversais, de acordo com um levantamento realizado em bases de dados *on-line*. Para tanto, utilizou-se as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library On line* (SciELO).

O material encontrado faz referência, na grande maioria, aos Temas Transversais ou apenas às Representações Sociais em relação à educação de maneira geral (MELLO, 2009; GOMES, 2010). Foram encontrados poucos estudos de RS sobre Temas Transversais (PARRILLA, 2013; ARAÚJO E NASCIMENTO, 2018), especialmente sobre o Tema Transversal da Sexualidade e Orientação Sexual (SALLA E QUINTANA, 2002; SOUSA E FARIA, 2014; MORAES, 2017). Esses achados, portanto, reforçam a importância deste estudo, pois se trata de uma temática pouco abordada sob a perspectiva que ora se pretende adotar.

O estudo de Salla e Quintana (2002), realizado com 11 professores de escolas públicas de Santa Maria/RS a fim de identificar as RS sobre o tema transversal sexualidade humana, mostrou que a visão dos professores sobre tal tema era reducionista e estava associada ao sexo orgânico, sem considerar os aspectos sócio-político-culturais que influenciam a sexualidade. Os autores verificaram, ainda, que os professores apresentaram a crença de que a sexualidade e a orientação sexual na escola deveriam ser trabalhadas como uma disciplina a ser ministrada por um profissional específico, contrariando preceitos e a abordagem dos Temas Transversais no contexto escolar.

Sousa e Faria (2014), também estudando as RS de professores sobre o Tema Transversal Orientação sexual na escola, identificaram que os

professores não se sentiam confortáveis com o tema, indicando que suas próprias formação e RS interferiam nas posturas sobre a temática.

A pesquisa de Moraes (2017) sobre as RS de docentes na Educação Sexual identificou tal tema como tabu e apontou as dificuldades apresentadas pelos professores na abordagem dessa temática no contexto escolar, bem como o insuficiente contato com documentos oficiais que tratam desse assunto.

Parrilla (2013), ao estudar as Representações Sociais de professores da educação básica de um município do Vale do Paraíba Paulista sobre Temas Transversais, também verificou que tais temas eram representados como novas disciplinas, entendidas como algo que iria ampliar os currículos através de sua inserção na grade escolar. Assim, vistos como disciplinas específicas, os Temas Transversais propostos necessitariam de professores especializados para desenvolvê-los. Contudo, os Temas Transversais têm foco nas questões contemporâneas da sociedade e devem permear as discussões e atividades em sala de aula no contexto das disciplinas curriculares já existentes.

No estudo de Nascimento e Araújo (2018), com entrevistas a docentes do ensino fundamental de escolas públicas de Roraima a fim de identificar as Representações Sociais sobre Educação Ambiental, foi possível verificar que elas se pautam na compreensão globalizante do tema marcada pelas concepções dos professores sobre o desenvolvimento de uma Educação ambiental que se preocupa com a relação entre o homem e o ambiente. No entanto, as práticas relacionadas ao tema requerem interlocução com as perspectivas e RS dos docentes para uma efetiva realização da Educação Ambiental no contexto escolar.

Com base nesse panorama, observamos que ainda existem dificuldades que se referem à compreensão dos docentes sobre o propósito das ações envolvendo os Temas Transversais, o que dificulta suas práticas pedagógicas para além das disciplinas curriculares.

Piccoli *et al* (2010), com o objetivo de conhecer quais eram as práticas pedagógicas de professores de escolas rurais de um município de Santa Catarina sobre o tema EAN, identificaram que os docentes recorrem aos livros didáticos e ao conteúdo *on line* como uma importante fonte de informação sobre o tema alimentação saudável. Além disso, foi possível entender que os professores associam essa temática apenas com a disciplina

de Ciências e que eles relataram falta de conhecimento para abordar o tema e a necessidade de um nutricionista nesse processo de ensino aprendizagem.

2.2 Princípios Norteadores do Ensino Brasileiro

Os princípios e os fins que organizam a educação brasileira estão dispostos na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Em consonância com o texto legal, tem-se que a educação abrange os métodos constituintes formados no ambiente familiar, no convívio humano, no trabalho e nas instituições de ensino, assim como investiga e vincula os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil ao universo do trabalho e ao exercício da cidadania. Prima, também, pelo desenvolvimento de conceitos éticos e morais dos educandos, formando e preparando cidadãos para serem trabalhadores (BRASIL, 1996).

No que tange ao currículo, a LDBEN aponta que a educação de base:

[...] precisa estabelecer uma base nacional equiparada, a ser complementada em cada sistema de ensino e unidade escolar, contendo partes diversificadas, decretadas pelas singularidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Na visão de Coll (2000), a educação deve sempre ter em mente a busca por uma função socializadora e, ainda, o estabelecimento de uma proposta curricular de qualidade que vise um projeto social e cultural capaz de tornar realidade a escola enquanto instrumento de socialização, no intuito de prover ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento, uma vez que os currículos das instituições de ensino até os anos 90 eram baseados em uma pedagogia tradicional, qual seja, uma pedagogia com proposta educacional em que o professor era o foco e a tarefa de transmitir conteúdo era tida como o procedimento correto.

A concepção construtivista surge, assim, como uma proposta de mudança do modelo no procedimento de ensino e de aprendizagem, fazendo com que o professor passe a atuar como mediador na construção do conhecimento de seu aluno.

Cabe aos professores, segundo o MEC, a responsabilidade de mobilizar os conteúdos em relação às temáticas escolhidas, de modo que as diferentes

áreas não representem questões isoladas, e sim que representem contextos distintos na composição da prática da cidadania. Nesse sentido, não é necessário que os docentes modifiquem sua programação no intuito de incluir o trabalho com os temas, mas sim é necessário que promovam e apontem as relações entre eles, incluindo-os como conteúdo de sua disciplina, bem como articulando as intenções do estudo escolar com as questões sociais e, ainda, proporcionando aos educandos um saber apto a contribuir para sua vivência fora do ambiente escolar.

Segundo o pensamento de Zabala (1998), a chave de tudo encontra-se na participação dos alunos no processo. Desse modo, trata-se de uma ótima sugestão para promover o sucesso da relação ensino-aprendizagem, qual seja, uma proposta do trabalho com projetos. Aliado a isso, este trabalho consiste em uma das formas de estabelecer a organização das atividades didáticas, podendo associar diversas maneiras de estruturação curricular.

Assim, há diferentes modos de atuação com projetos que apontem resultados direcionados para a vivência do contexto da comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, é possível visualizar a EAN no contexto dessa proposta de participação dos alunos. No entanto, até o início de 2017, ela não era tratada na qualidade de um Tema Transversal, porém deveria ou poderia ser abordada dentro do tema saúde enquanto um subtema de alimentação.

Antes, a integração fomentada pela base nacional concretizava-se por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1996, tais parâmetros foram desenvolvidos por pesquisadores e especialistas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), sendo anunciados no Brasil em 1997. Possuíam como principal meta a constituição de uma referência curricular a fim de amparar instituições educacionais no desenvolvimento da proposta curricular de estados e municípios brasileiros. Seu objetivo era assegurar a todos os discentes uma educação básica de qualidade, dando-lhes a oportunidade de acesso a conhecimentos importantes para o desenvolvimento de pessoas conscientes, que possam assumir um papel crítico e de responsabilidade diante da sociedade.

Os PCNs eram subdivididos em dez volumes, sendo seis deles relacionados com Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História,

Geografia, Arte e Educação Física. O modo de organização dos volumes torna mais fácil, para a equipe pedagógica, a construção e o planejamento de conteúdo. Os demais volumes apresentam e comportam os conteúdos dos Temas Transversais, sendo a sua primeira parte destinada a embasar a importância em trabalhá-los (BRASIL, 1997). Além disso, deve ser ressaltada a inclusão dos temas trabalho e consumo no ano de 1998.

Em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma profunda mudança no cenário da educação brasileira. Trata-se de um documento de caráter normativo no qual está definido um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação básica. A BNCC é, ainda, um documento devidamente orientado por princípios éticos, políticos e estéticos em busca de uma formação humana integral, democrática e inclusiva – tudo isso com fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

Consoante definição da LDB, Lei nº 9.394/1996, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e, ainda, nortear as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território brasileiro.

Em todo esse contexto de mudanças aplicadas sobre as diretrizes norteadoras da educação básica, os Temas Transversais seguem gozando de sua importância. Isso foi demonstrado recentemente no momento em que a EAN foi incluída no currículo escolar como Tema Transversal por meio das alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 2018.

2.3. A alimentação no contexto escolar

A Campanha de Merenda Escolar (CME) foi instituída pelo Decreto nº 37.106, assinado em 31 de março de 1955. Tratava-se de uma campanha subordinada ao Ministério da Educação, tendo sido celebrados, na ocasião, convênios diretamente com o Fisi e outros organismos internacionais (BRASIL, 1955), e contando, posteriormente, com sua consolidação entre os anos de

1954 e 1955. Essas políticas foram inicialmente implantadas nas cidades de maior relevância do país, tais como Rio de Janeiro e São Paulo.

Com a edição do Decreto nº 39.007, em 11 de abril de 1956, a Campanha passa a se chamar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), em atendimento à proposta de tornar-se uma política em esfera nacional, contrapondo-se ao estilo de atuação centralizada apresentado até então.

Buscando regulamentar a Campanha e servir como orientação aos processos de oferta de alimentação nas instituições de ensino, foi difundida a Cartilha da Merenda Escolar. Em 1965, sua nomenclatura foi alterada para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (BRASIL, 1965), pois o programa contaria não só com oferta de merenda, mas passaria também a promover a EAN (educação alimentar nutricional), além da assistência aos alunos. Aliado a isso, Valle (2018) aponta que desde os anos 1970, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar tornou-se responsabilidade do Ministério da Saúde.

Nos idos de 1976, apesar de ser financiado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, o programa era parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Pronan). É somente em 1979 que sua denominação passa a ser Programa Nacional de Alimentação Escolar (GABRIEL, 2013), tendo como objetivo principal sanar uma parcela das necessidades nutricionais dos alunos beneficiários com a oferta de ao menos uma refeição por dia, acatando, dessa forma, os requisitos nutricionais referentes ao período em que estes se encontravam na escola. Um de seus objetivos secundários, no entanto, era promover a educação nutricional no âmbito da escola, buscando reforçar a aquisição de bons hábitos alimentares. Assim, em vinte anos do programa, a alimentação escolar estava inserida tão somente na área da saúde, tendo retornado ao Ministério da Educação apenas em 1988.

É com a promulgação da Constituição da República, em 1988, que o direito à alimentação escolar passa a ser garantido a todos os alunos do ensino fundamental por meio de um programa suplementar de alimentação escolar de responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais. No tocante a

essa política, a descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Lei nº 8.913/1994), em 1994, representa uma nova conquista.

É neste mesmo ano de 1994 que se dá a descentralização dos recursos por meio de convênios firmados junto ao Distrito Federal, Estados e Municípios. Estes, de acordo com os convênios, passaram a comprar e distribuir os alimentos. Com base nessa situação, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, e também responsável pelo PNAE - firmou convênios com Estados e Municípios, no intuito de repassar a verba que melhorou a qualidade dos produtos e foi mais condizente com os hábitos da população nas diferentes localidades do país.

O repasse, entretanto, ficou condicionado à criação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), que foram pensados, em um primeiro momento, enquanto uma medida temporária. Posteriormente, tais Conselhos concretizaram-se em consonância com o previsto na Lei nº 11.947/2009 - responsável por regimentar a Alimentação Escolar.

É válido ressaltar que sua elaboração está ligada à descentralização dos repasses do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Ministério de Educação (MEC). Esses repasses começaram a ser feitos diretamente aos Municípios e Estados sem a realização de convênios e acordos similares, a fim de prover uma maior rapidez ao processo.

Valle (2018) argumenta que, atualmente, os cardápios da alimentação escolar devem ser elaborados e acompanhados por um profissional nutricionista regularmente formado e inscrito junto ao Conselho de sua categoria, respeitando as necessidades nutricionais de cada aluno dentro de sua faixa etária e de acordo com o sexo, a idade, os problemas nutricionais e as necessidades especiais decorrentes de algum problema físico ou fisiológico.

Dentro de uma perspectiva histórica, podem ser observadas alterações na nomenclatura da Educação Alimentar como, por exemplo, em Casemiro (2013) que, através de um levantamento de artigos referentes a essa temática – publicados no Brasil entre 1974 e 2011 - identifica que o termo Educação Nutricional se manteve presente ao longo de todo o período, mas já o termo Educação Alimentar e Nutricional começa a ser utilizado a partir de 1999.

Pela diversidade de termos, é possível compreender, por um lado, que a Educação Nutricional apresenta uma conotação técnica e de adequação às necessidades biológicas dos indivíduos, enquanto, por outro, a Educação Alimentar relaciona-se ao contexto do consumo que mantém o olhar para a cultura, os costumes e o cotidiano. Unindo ambos os termos, tem-se a Educação Alimentar e Nutricional como aquela que engloba essas duas faces e sugere uma abordagem mais ampla, abrangente e que esteja de acordo com os seus objetivos.

Vale destacar, ainda, que a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir de 1997. Este Fundo sugere que a atuação da EAN fosse desenvolvida de maneira que:

[...] 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; [...] IX - utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN. (BRASIL, 2013a, p. 05)

A sugestão proposta pela EAN em instituições da rede pública relaciona-se com Temas Transversais e, por conseguinte, com o Projeto Político Pedagógico (PPP). A proposta relacionada à boa alimentação está imersa nos Temas Transversais que se referem à saúde. Tais temas foram elaborados considerando que as disciplinas convencionais - matemática, português, entre outras - são imprescindíveis para a formação dos educandos. Entretanto, há outras temáticas relacionadas com o exercício da cidadania, além de assuntos - como a saúde, a violência e os preconceitos - que precisam ser abordados, mas não estão contemplados pelas áreas das disciplinas citadas (BRASIL, 1997, p.19).

O surgimento dos Temas Transversais conta com uma proposta de abordagem que busca compreender que o papel da instituição de ensino também é político e que, portanto, suas ações pedagógicas acabam tornando-se sociais e políticas, além de servirem como instrumento de transformações sociais. Assim, o ensino sobre alimentação saudável, por exemplo, está inserido no tema relacionado à temática da saúde. E as temáticas, como a da

saúde, devem ser trabalhadas ao longo do ano pelos professores de modo atrelado ao conteúdo de cada disciplina, ou seja, fazendo a relação de cada uma das disciplinas com os respectivos Temas Transversais. (BRASIL, 1997).

A efetivação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) caracteriza um compromisso e está sob a responsabilidade das três esferas de governo – a federal, a estadual e a municipal - sendo os recursos repassados pelo governo federal complementares às contrapartidas dos demais níveis. Desse modo, o município pode complementar financeiramente o Programa até alcançar o padrão de qualidade alimentar desejado, uma vez que tenham sido respeitados os parâmetros estabelecidos pela lei.

Os beneficiados pelo Programa são os discentes matriculados na Educação Infantil - oferecida em creches e pré-escolas, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na EJA da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, assim como os matriculados nos estabelecimentos mantidos pela União e que constem no Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação no ano anterior ao atendimento.

Há mais de 60 anos, o PNAE é uma política pública brasileira que representa um dos maiores programas de alimentação e nutrição do mundo, configurando-se como o maior da América do Sul. Seu gerenciamento no Brasil é complexo em razão de estarem diretamente envolvidos no processo a União, os Estados, os Municípios, os Conselhos de Alimentação Escolar e os estabelecimentos de ensino. No que tange à mudança de cobertura, o PNAE é responsável atualmente pelo atendimento de cerca de 47 milhões de estudantes, caracterizando-se como um dos mais relevantes programas de atendimento em caráter universal na área da educação e, ainda, em um cenário mundial (Brasil, 2017).

Os programas oficiais brasileiros, como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) do fim da década de 1990, passam a inserir e a fazer constar em suas práticas o acesso a costumes alimentares saudáveis. Essa política nacional foi responsável por promover ações em alimentação e nutrição, assim como a inclusão da expectativa de acesso universal aos alimentos. No período de 1990 a 2010, ainda é possível destacar o tratamento dos sujeitos enquanto cidadãos, tendo ampliados os seus poderes de escolha e decisão.

Garcia (2011) aponta a EAN como um tema interdisciplinar, capaz de englobar, de forma abrangente, redes conceituais provenientes de distintas áreas do conhecimento e, ainda, relacionadas à alimentação como as áreas do direito do ser humano, a biológica, a psicossocial, a cultural, a ambiental e a econômica. Trata-se de redes conceituais com capacidade de integração entre umas e outras, superando, desse modo, uma visão tecnicista cujo foco estaria restrito ao aspecto nutricional da alimentação.

De acordo com o pensamento de Saviani (2009), a educação engloba um sistema responsável pela construção de conhecimentos apropriados e capazes de potencializar as práticas sociais. Diante disso, o docente em EAN, seja ele o professor ou o nutricionista, deve exercer seu papel como se fosse um intercessor, alguém que, em um primeiro momento, necessita compreender a alimentação enquanto uma estratégia pedagógica no ambiente escolar, com foco na construção desses conhecimentos em conjunto com os educandos. Nesse sentido, desfazer os limites presentes entre o que é conhecimento sobre a educação dos educadores e o que se configura como conhecimento sobre a nutrição dos nutricionistas vem a ser um ótimo caminho a fim de que as limitações que atingem a EAN sejam superadas dentro da escola e na formação desses profissionais (BARBOSA *et al.*, 2013).

Tendo como referência o PNAE, o progressivo fortalecimento da EAN culminou com a publicação da Lei nº 11.947, no ano de 2009. A mencionada lei conta com uma diretriz que busca a inclusão da EAN no processo de ensino e aprendizagem, fato que corrobora para a composição do currículo escolar e para o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009b), o que torna evidente a necessidade de expansão da abordagem da EAN para além da mera transmissão de conhecimento, pois ela deve ser capaz de gerar reflexões sobre o dia a dia e prezar pela busca de soluções e práticas alternativas (BRASIL, 2012).

A adoção de uma cultura alimentar é um aspecto primordial para a sociedade. Para tanto, é possível observar que o Marco de Referência da EAN (BRASIL, 2012) dispõe que ela é capaz de alcançar resultados melhores uma vez articulada a temas de cunho estrutural que abarquem aspectos presentes desde a produção até o consumo dos alimentos, gerando, assim, uma

capacidade de impactar ações. Tais ações devem estar articuladas entre as dimensões daquilo que pode ser definido e alternado pelo indivíduo e com aquelas que são possíveis e condicionadas pelo ambiente.

Com base nos conceitos veiculados pela EAN, os currículos dos ensinos fundamental e médio deverão incluir o tema nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente, segundo o estabelecido pela Lei 13.666, de 16 de maio de 2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significa que cada vez mais a importância e a urgência desse tema ganham espaço sobre a elaboração e a aplicação do currículo escolar.

2.4. EAN no contexto escolar

O ambiente escolar é capaz de integrar comunidade, família, alunos e educadores, o que faz dele um espaço propício para promover a saúde através das ações de EAN. É considerado, além disso, como um local que pode favorecer as transformações sociais porque permite, em suas atividades, debates sobre cidadania, direitos humanos, sociedade, ética e direito à alimentação adequada (BARBOSA et al., 2013; COSTA et al., 2001). Trata-se de um tema de suma importância, sendo sua articulação entre saúde e educação relatada por diferentes autores (ALBUQUERQUE; PONTES; OSÓRIO, 2013; ASSAO et al, 2014).

Na esfera das políticas públicas brasileiras, a EAN ganhou espaço nas propostas de ações articuladas junto a distintos órgãos governamentais, com ênfase para a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), implementada em 1999 e reestruturada em 2011. Essa política passou a incluir a EAN em suas diretrizes como forma de estratégia para promover a alimentação adequada e saudável (MS, 2012).

Junto ao Ministério da Saúde (MS), há a Política Nacional de Promoção da Saúde, implementada em 2006 e redefinida em 2014. Em suas ações, consta a promoção da alimentação saudável no contexto escolar por meio da exposição para as escolas de diversas ferramentas sobre o tema, fator que caracteriza uma transversalidade no currículo escolar.

O Programa Saúde na Escola (PSE) – instituído em 2007 pelos Ministérios da Saúde e Educação – também traz o ambiente escolar como um dos cenários de suas ações, fazendo uso da ligação entre a saúde e a educação e da promoção da alimentação saudável como uma de suas atividades (BRASIL, 2007; BRASIL, 2014).

A escola é considerada um espaço de formação de hábitos e escolhas saudáveis pelo Ministério da Educação (MEC). Dentro desse aspecto, um dos marcos referenciais para a promoção da alimentação saudável nas escolas é a portaria Interministerial nº 1010, de maio de 2006. Ela defende, em seu artigo 3º, as ações de EAN, considerando os hábitos alimentares enquanto expressão de manifestações culturais, regionais e nacionais (BRASIL, 2006ª; SANTOS, 2012).

Tomando como base o PNAE, o progressivo fortalecimento da EAN culminou na Lei Nº 11.947, de 2009, na qual uma diretriz visa incluir EAN no processo de ensino e aprendizagem que compõe o currículo escolar, fazendo uma abordagem de temas como alimentação, nutrição e desenvolvimento de práticas promotoras de saúde sob a perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2009b). A partir de 2009, o modelo da EAN tradicional passou a ter foco nos educadores, gestores e coordenadores pedagógicos.

De acordo com o Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2012), a EAN poderá conquistar resultados melhores quando articulada a temas de cunho estrutural que abarquem aspectos desde a produção até o consumo dos alimentos, gerando assim uma capacidade de impactar por suas ações, sendo estas articuladas entre as dimensões do que o indivíduo pode definir e alterar com aquelas que o ambiente condiciona e possibilita.

O termo EAN sofreu uma série de transformações conceituais e de nomenclatura no decorrer do percurso histórico da alimentação escolar no Brasil. Nesse sentido, os levantamentos de Casemiro (2013) constatam que o termo Educação Nutricional se manteve por todo o período, sendo o termo EAN empregado a partir de 1999. Entende-se, assim, que a Educação Alimentar pressupõe a busca por um contexto de consumo com um olhar para a cultura, costumes e cotidiano, e que a associação entre ambos os termos

engloba essas duas características, além de denotar uma ação mais completa e condizente com os seus objetivos.

Considerando as diretrizes que regem o PNAE, é válido destacar a segunda, na qual é descrito o papel da EAN:

[...] inclusão da Educação Alimentar e Nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. (BRASIL, 2009a, Art. 1º)

Trata-se de um destaque oportuno, pois o ambiente escolar aborda um público jovem e representa para eles um espaço de ensino e formação de comportamentos saudáveis. A escola é, portanto, um espaço privilegiado e adequado para a inserção de uma Educação Alimentar e Nutricional.

A EAN permite a integração de temas como os Direitos Humanos à alimentação adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional ao currículo escolar, o que leva o indivíduo a conhecer a própria realidade e os próprios direitos e, assim, a buscar soluções que modifiquem o universo à sua volta (BARBOSA et al, 2013; RAMOS, 2013).

Em busca dessa inclusão, a Resolução CD/FNDE nº 26/2013 estabelece o marco legal da EAN na alimentação escolar como um:

[...] conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetivam 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, 2013, Art. 13).

Em uma análise teórico-metodológica, a EAN está relacionada a políticas públicas com ênfase no diálogo e na busca da autonomia do sujeito. No entanto, os estudos sobre esse tema observam que a proposição contida nessas políticas não tem ressonância nas esferas estaduais e municipais, gerando, por conseguinte, um distanciamento entre o saber e o fazer. Desse modo, seguem presentes os modelos de aconselhamento dietético, que não só não contemplam a alimentação escolar como um instrumento pedagógico, como a mantêm com um caráter meramente assistencialista (BARBOSA, et al, 2013; SANTOS, 2012; REIS, 2013).

Por todo o exposto, percebe-se a necessidade e a importância da construção de uma compreensão ampla sobre a EAN que possa reconhecê-la

para muito além de meras atividades vinculadas à alimentação e nutrição. A EAN requer, portanto, uma articulação entre as práticas alimentares e as questões que se referem à disponibilidade e ao acesso aos alimentos, o que inclui os condicionantes dos comportamentos envolvidos nas escolhas alimentares, suas formas de produção, bem como suas formas de preparo e consumo dos alimentos, nas quais se encontram impregnados os aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos. Desse modo, faz-se necessária a discussão da EAN enquanto uma estratégia que cuida da alimentação em seu contexto social, biológico, cultural, político e econômico (BRASIL, 2012), aliada a uma abordagem articulada para a construção de informação e práticas que levem a escolhas alimentares mais apropriadas e independentes.

Além disso, as ações da EAN são norteadas por alguns princípios. Ela pode constituir-se em distintos meios e necessita estar em consonância com aquele no qual está inserida, mas, de todo modo, carrega princípios próprios e norteadores que podem ser somados aos preceitos e costumes do meio no qual será aplicada. Tais princípios podem ser elencados da seguinte forma:

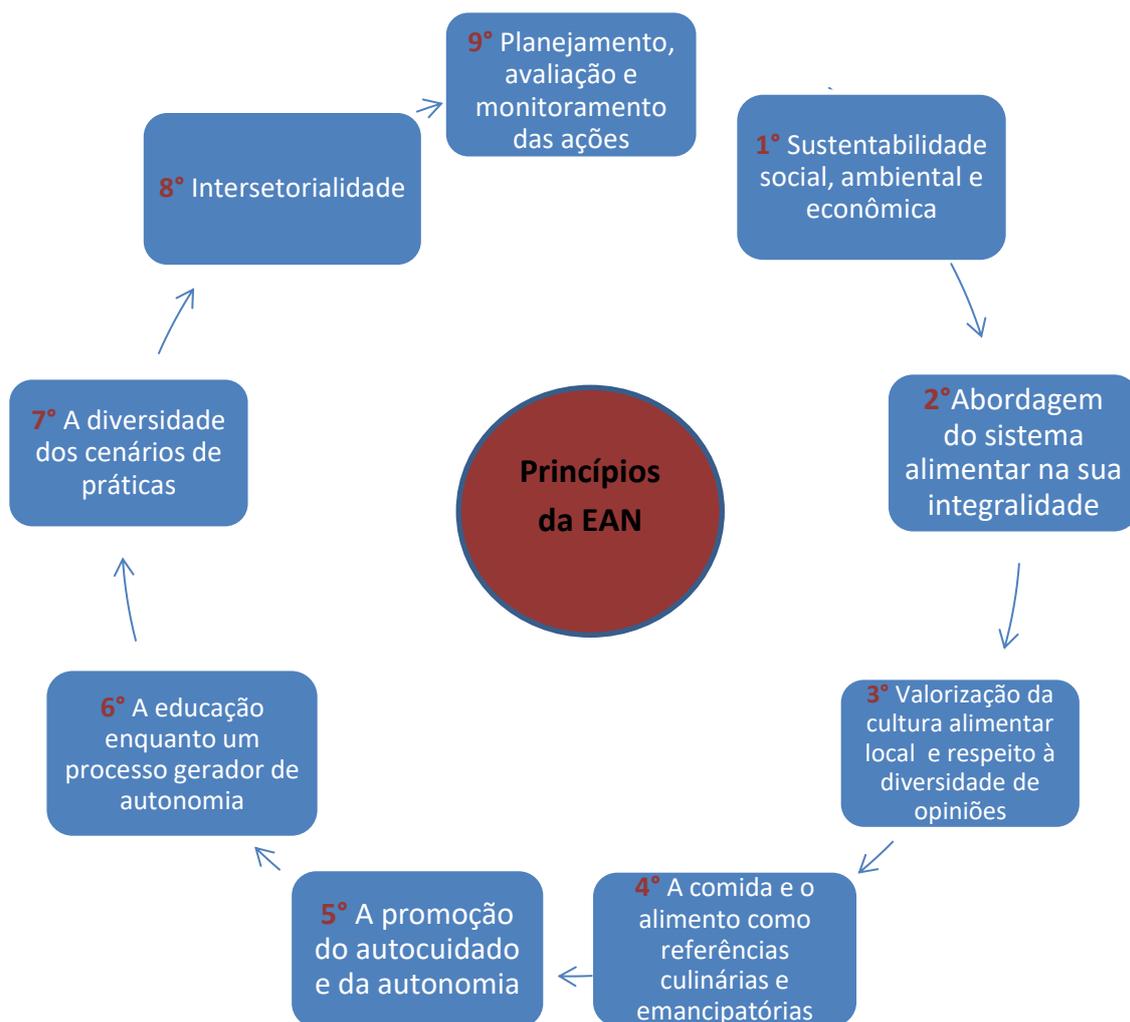


Figura 1- Mapa conceitual dos Princípios da EAN no contexto escolar.

Fonte: Educação Alimentar e Nutricional e Modalidade Compra Institucional – PAA. (Brasil, 2015)

Os princípios supramencionados delineiam diretrizes para a EAN de maneira que a educação, os conhecimentos e as práticas sejam passados de modo uniforme e de acordo com uma ideia central. Tais princípios remetem a reflexões sobre diversos fatores, quantidades, qualidade, cultura, autonomia, possibilidade financeira, materiais regionais, sustentabilidade, entre tantos outros, todos fundamentais para que uma alimentação adequada e saudável seja alcançada como direito humano básico, de forma acessível, constante e satisfatória ao alimento. Tudo isso de modo socialmente justo e em

conformidade com o custo de vida e com as necessidades especiais de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a escola torna-se o espaço ideal de ações para a promoção de uma alimentação saudável, conforme previsão do PNAE, bem como palco para discussões e ações em volta de toda temática da EAN. Contudo, uma importante conquista em relação à EAN no contexto escolar e que modifica a forma como sua abordagem era feita antes - quando a EAN era um Tema Transversal relacionado apenas à saúde – foi, como já ressaltado, quando em maio de 2018 ela passa obrigatoriamente a estar inserida no currículo escolar como Tema Transversal por meio da Lei 13.666/2018¹. Assim, segundo o Ministério da Educação:

[...] são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (BRASIL, 1997, p.31)

Os Temas Transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e contemporâneas sob diversas formas na vida cotidiana. Especificamente em relação ao Tema Transversal da EAN, o seguinte texto foi anunciado pelo MEC:

Os currículos dos ensinos fundamental e médio deverão incluir o assunto Educação Alimentar e Nutricional nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente. É o que estabelece a Lei 13.666/2018, publicada em 17 de Maio de 2018 no Diário Oficial da União. O texto, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tem origem no substitutivo ao Projeto de Lei da Câmara (PLC) 102/2017, aprovado no Plenário do Senado em abril. (BRASIL, 2018 p.1)

É importante construir uma compreensão ampla relacionada à EAN que possibilite reconhecê-la para muito além de atividades relacionadas à alimentação e nutrição. A EAN requer uma articulação entre práticas alimentares e questões que se referem à disponibilidade e ao acesso

¹LEI No 13.666, DE 16 DE MAIO DE 2018 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescido do seguinte § 9º-A: “Art. 26. § 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput.” (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial. Brasília, 16 de maio de 2018; 197º da Independência e 130º da República.

aos alimentos, incluindo os condicionantes dos comportamentos envolvidos nas escolhas de cada indivíduo, as formas de produção, preparo e consumo desses alimentos, impregnadas por aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos. Sendo assim, é importante discutir a EAN enquanto uma estratégia que compreende a alimentação em seu contexto social, biológico, cultural, político e econômico (BRASIL, 2012), e que necessita de uma abordagem articulada para a construção de conhecimento e práticas que levem a escolhas alimentares mais adequadas.

2.5 A Teoria das Representações Sociais

O texto a seguir apresenta de maneira mais aprofundada o estudo que aborda os conceitos da teoria das Representações Sociais (RS) desenvolvida por Serge Moscovici (1978) e possui a intenção de embasar a análise para dados coletados durante a pesquisa de campo. Para elucidar a argumentação teórica dos conceitos próprios às RS, primeiramente considera-se o sujeito como um ser que possui relativa liberdade, inserido nos vários conjuntos sociais em que participa ativamente e junto aos quais forma um universo socialmente complexo. É no interior desse grupo que as interações entre os indivíduos acontecem e a ação participativa de cada um, enquanto elemento constituidor do grupo, é o que permite a eles se localizarem como sujeitos sociais e constituídos.

Para que o sujeito interaja com todos do seu meio social faz-se necessário que ele domine o código linguístico através do qual se dá a troca de informações entre os indivíduos pertencentes ao grupo. E isso porque, de acordo com Luhmann (2009), essa é a operação pela qual o sistema social se constitui, considerando-a como a única operação genuinamente social. Além de possuir várias peculiaridades, o universo social é complexo. Deschamps e Moliner (2009, p.125) assinalam que não se pode reduzir o contexto social a simples indivíduos e grupos sociais. Este meio também é habitado por objetos, por práticas, por fenômenos e, às vezes, por personalidades que constituem outras tantas apostas para esses indivíduos e grupos.

Desse modo, para que aconteça a integração do sujeito é imprescindível que ele consiga construir imagens, ideias e valores sobre as informações que recaem sobre ele, considerações mentais que possam retratar os objetos, as práticas e também os fenômenos, possibilitando que haja interação com os demais, por meio dos processos comunicativos. Concordando com o pensamento de Luhmann (2009, p.284), a função mais relevante da linguagem é tornar propícia a conexão das estruturas, da consciência e da comunicação.

Moscovici (2012, p.27), no desenvolvimento de sua teoria, postula que uma representação é inevitavelmente de alguém e concomitantemente representação de alguma coisa. O termo representação foi inserido nos estudos sociológicos com base na teoria das Representações Coletivas elaborada por Durkheim. Segundo ele, as representações não se apresentavam somente através das concepções dos indivíduos, mas também em todo conjunto social, ou seja, na sociedade (MOSCOVICI, 2012).

Durkheim desenvolvia seus estudos e procurava compreender os acontecimentos sociais e não individuais. Esse modelo era contestado por Moscovici que, por sua vez, expôs seus conceitos sobre representações coletivas, tendo como ideia inicial os estudos de Durkheim sobre a TRS. No entanto, enquanto este as compreendia como representações estáticas e imutáveis, aquele propunha RS tão dinâmicas e efêmeras que nem sempre teriam tempo de se solidificar ao ponto de tornarem-se imutáveis (MOSCOVICI, 2011).

A interconexão entre as teorias desenvolvidas por Moscovici e Durkheim se deu no momento em que aquele elaborou uma interpretação inédita da teoria das representações coletivas. Isto gerou novas reflexões a respeito das complexidades do cotidiano estabelecendo assim um novo modelo tanto para a psicologia social como para as ciências humanas. Iniciando-se, assim, um novo elemento para os estudos da psicologia social, este acaba por proporcionar uma relação de aproximação do indivíduo com a sociedade. O que foi proposto por Moscovici gerou o questionamento da metodologia, da concepção de sujeito e da própria definição de psicologia social até então.

Os estudos de Moscovici apontam que a elaboração das RS está embasada no resgate e aprimoramento da teoria de Durkheim, assim como exerce grande peso no processo de desenvolvimento da ciência. Os estudos

fundamentados em RS inovam ao buscar os conhecimentos adquiridos a partir do senso comum, pois elas norteiam e guiam os indivíduos em relação às ações do dia a dia através dos saberes concebidos nas práticas e culturas dos grupos sociais. Tais saberes são utilizados para antecipar acontecimentos e direcionar o comportamento dos indivíduos no contexto dos grupos sociais de acordo com uma determinada cultura (MAZZOTTI, 2008).

Nesse sentido, as RS refletem os acontecimentos como sendo pensamentos dinâmicos e variáveis e como o resultado de uma sociedade em que as informações são transformadas a todo momento, em virtude do desenvolvimento dos meios de comunicação que possibilitam constantes indagações e reinterpretações da realidade.

Para Moscovici (2011), as RS agem de forma predominante na maneira pela qual os indivíduos constroem sua realidade, pois essas representações mentais do contexto externo são concluídas de modo que gerem permissão (ou não) para que determinados fatores da realidade sejam compreendidos:

Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos o mundo externo. Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados. (MOSCOVICI, 2011, p. 32).

Desta feita, e embasado pela teoria proporcionada por Durkheim, Moscovici desenvolveu a teoria que na sequência iremos apresentar.

2.5.1 O Universo Reificado e o Universo Consensual das Representações Sociais.

Serge Moscovici reconhece a presença de dois tipos de universo junto às RS, sendo eles o universo reificado e o universo consensual. Essas presenças são elucidadas pelo autor da seguinte maneira: a partir do universo consensual, a sociedade é uma criação aparente, contínua, embasada por sentidos e desígnios, apresentando uma voz humana, segundo a sua realidade humana, agindo e reagindo como indivíduo; no universo reificado, por sua vez, a sociedade é modificada em um sistema de organizações sólidas, básicas, repetindo-se sem apresentar variações, que são neutras à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2010, p.49 -50).

O universo reificado manifesta-se através de uma interpretação alheia à questão da individualidade, pois se ocupa da relação existente junto ao olhar da sociedade de forma objetiva e padronizada. Esse universo é entendido como superficial junto à elaboração social do indivíduo e, assim, declara-se como uma forma de ciência elaborada em conformidade com seus preceitos. No universo consensual, existe a probabilidade de criar e reinterpretar os eventos, o que promove ao indivíduo uma atuação de acordo com suas referências sociais e subjetivas. Assim, o indivíduo contribui, no grupo, para a formação de determinados conceitos, os quais são construídos por meio da interação cotidiana (MOSCOVICI, 2012).

Neste mesmo sentido, a sociedade é modificada em um sistema de organizações sólidas e básicas que se repetem sem apresentar variações, são neutras à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2010, p. 49-50). Esse universo reificado, segundo o autor, manifesta-se através de uma interpretação alheia à individualidade e ocupa-se da relação existente na sociedade de forma objetiva e padronizada. Desse modo, é entendido como superficial junto à elaboração social do indivíduo e declarado como forma da ciência elaborada em consonância com seus preceitos.

Em relação aos conhecimentos do senso comum, a atenção de Moscovici manifesta-se a partir do momento em que são considerados fatos resultantes da razão, assim como os científicos, mesmo que pertençam a distintos tipos de pensamentos e métodos desiguais para sua concepção.

Por isso, “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, a sua linguagem, ao seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 322).

Desta forma, podemos dizer que a TRS se encontra no momento em que ocorre o cruzamento entre estes universos distintos, o reificado e o consensual. Todavia, o fato de um objeto fazer parte apenas do senso comum, não quer dizer, por si só, que este mesmo objeto seja uma RS de um grupo, pois a principal condição para que um objeto se torne uma RS é que haja a percepção do grupo em relação a ele, constituindo processos de simplificação e de reinterpretação, sustentados nos conhecimentos já existentes.

2.5.2 Processos para construção das RS: Objetivação e Ancoragem

O presente capítulo cuida de dois processos correlatos que, segundo Moscovici (2012), formulam as Representações Sociais. São eles a objetivação e a ancoragem. A correlação entre esses processos aponta a inexistência tanto da prevalência de um sobre o outro quanto do fato de que a essência de um depende da presença do outro e vice-versa. Isso significa que eles acontecem no mesmo momento, são concomitantes. Quando analisados enquanto processos, a ancoragem e a objetivação apresentam-se em movimento, isto é, com uma relativa fluidez transformadora dos universos subjetivo, intersubjetivo e objetivo do grupo.

Através dos processos de objetivação e ancoragem, um determinado conjunto forma um universo particular, cheio de imagens, opiniões, crenças, valores e atitudes comuns que são partilhadas, ou seja, um universo que é consensual para os sujeitos que o compõem. Esse universo que Moscovici (2012) nomeou de universo do senso comum é construído por meio de um diferente jogo de transformações, no qual a rede de significados, formada anteriormente pelo grupo, é modificada a partir da presença de um novo objeto. Durante esse mesmo jogo, o objeto também sofre transformações e adquire um sentido para o grupo, integrando-se ao seu universo consensual (MAZZOTTI, 2008).

Deste modo, a metodologia da objetivação relaciona-se diretamente aos fatores referentes à organização dos componentes das RS no sentido de alcançarem uma forma e tornarem-se a expressão de uma realidade que o sujeito acredita ser natural. Tais componentes podem ser vislumbrados nas crenças, opiniões e ideias sobre o objeto de representação. Os processos de ancoragem e de objetivação justificam a construção teórica da criação das RS, proporcionando solidez epistemológica ao objeto social (CHAMON; CHAMON, 2007).

Em relação à objetivação, as Representações Sociais procuram dar um formato ao conhecimento estabelecido sobre determinado objeto, tornando sólido o conhecimento em palavras. No procedimento de ancoragem, um objeto representado se associa a um conjunto de pensamentos que já existem

e, no decorrer desse processo, a memória vai calcificando e nomeando as informações presentes ou a imagem.

2.5.3 Representações Sociais e Educação

A finalidade apregoada de proporcionar transformações por meio da educação estabelece que os procedimentos simbólicos que acontecem na interação educativa sejam compreendidos, não ocorrendo tal interação em um vazio social. Sendo assim, para que a pesquisa de cunho educacional consiga impactar a prática educativa, ela necessita possuir "um olhar psicossocial", o que fará com que, de um lado, preencha o sujeito social com um mundo interior enquanto, de outro, restitua o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990).

O estudo elaborado por meio das Representações Sociais mostra-se como um caminho favorável para atingir esses propósitos, pois investiga exatamente como se constituem e como laboram os aparelhos de referência que utilizamos para rotular pessoas e grupos e para decodificar os acontecimentos da realidade diária. Devido às suas relações com a linguagem, com a ideologia e com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994).

Atualmente, somos massacrados por informações advindas de diversas fontes. As novas demandas que aparecem no contexto social frequentemente exigem compreensão e, para tanto, fazemos uso do conhecimento que já possuímos, do domínio que temos e dos verbetes que compõem nosso repertório. Nas conversas do dia a dia, em casa, no local de trabalho, com os amigos, somos, a todo momento, solicitados a nos manifestar sobre eles e a buscar elucidações através de julgamentos e posicionamentos.

Essas interações com o meio social vão construindo "universos consensuais" onde são criadas novas representações, integrando o universo não apenas como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, constituições esquemáticas que objetivam entender quão complexo é o objeto e, ainda, favorecer o diálogo e nortear comportamentos. Essas

"teorias" auxiliam na formação "forçada" de uma identidade grupal e desenvolvem a sensação no indivíduo de que ele pertence ao grupo.

Uma vez que já tenha sido elucidado o caráter psicológico das representações, Moscovici (1978) vai para a análise de sua natureza social. Ele observa, a princípio, que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se arranjam de forma diversa em distintas classes sociais, culturas e grupos, formando universos de opinião distintos, sendo que cada um exibe três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude obedece à direção global, a favor ou contra o objeto da representação. A informação refere-se à disposição das informações que o grupo apresenta sobre o objeto. E, em terceiro, o palco de representação é uma referência ao conceito de imagem, ao conteúdo concreto e restrito de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Estas dimensões da representação social promovem um ponto de vista completo de seu teor e sentido.

Dentro dessa análise dimensional, a pesquisa comparativa das representações está sujeita ao destaque de teores passíveis de um relacionamento ordenado entre os grupos. Esta comparação pode ser revista para toda dimensão e para o anexo dos grupos estudados. Diante da confirmação de que uma representação social pode possuir as dimensões trazidas, pode-se definir a estruturação em cada grupo.

A partir desse procedimento, Moscovici (1978) ressaltou que a psicanálise provoca atitudes em todos os grupos. Os resultados apontam ser a atitude a mais frequente das três dimensões, sendo talvez aquela geneticamente primordial. Segundo o autor, é "razoável concluir que uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função dessa posição tomada" (MOSCOVICI, 1978, p.74).

Atualmente, uma vez consolidado o campo de relação entre o objeto e as RS, isso favorece que a integração de conhecimentos com distintas áreas aconteça, cada uma se beneficiando dos conhecimentos acumulados pela outra. Diversas possibilidades de colaboração e de complementação estão sendo estudadas. Entre elas, destacamos as que possuem proximidade com a educação.

Doise (1989) afirma que alguns estudos recentes (como, por exemplo, o de Moscovici e Mugny) já coligam o ponto de vista das representações sociais, procurando o esclarecimento para a transformação de atitude na alteração de sistemas de relacionamento social especialmente em relação ao cuidado sobre o fracasso escolar.

Ainda, em uma revisão abrangente dos estudos das representações sociais no âmbito educacional, Gilly (1989) nota que existem raros estudos nos quais elas ocupam um lugar central. Isso pode ocorrer pelo fato de os autores não estudarem senão alguns de seus aspectos ou manifestações, ou porque eles as chamam somente por fatores subjacentes, trazendo variáveis intervenientes que explicam os achados.

O olhar relativamente recente das classes de aula como um preceito social interativo e cujo desenvolvimento possa ser apenas compreendido baseado em um ambiente social mais amplo gerou, entretanto, diversas pesquisas sobre as significações referentes às situações pedagógicas. Através destes estudos, é possível constituir uma articulação com as representações sociais, ainda que elas não estejam diretamente focalizadas, analisando as significações que delas possam ser apreendidas.

Pesquisas recentes apontam a relevância do enfoque das representações sociais pautadas em vivências do ambiente escolar. Gilly (1989) refere-se aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que acontecem em cada fase de sua transmissão social por processos de seleção e reorganização da informação. As práticas sociais sucessivas, como a escolha dos conteúdos a serem ensinados e o planejamento do ensino pelo professor, atuam a cada momento com ressignificações de um objeto original e representações sociais sucessivas do saber científico primitivo, terminadas pelos objetivos próprios das práticas sociais implicadas.

Os trabalhos ora referidos evidenciam que a consideração dos sistemas organizados de significações, que compõem as representações sociais, é relevante para a compreensão do que acontece no ambiente escolar, tanto em relação aos objetos do conhecimento a serem ensinados quanto às estruturas psicossociais no procedimento educativo. Como observa Gilly (1989, p.382), as representações sociais são fruto de compromissos contraditórios sob a dupla

pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar.

Sendo assim, é possível compreender que o ambiente escolar é um local onde os sujeitos acabam por trocar e compartilhar diversas e diferentes concepções sobre várias questões que envolvem a sociedade em que estão inseridos e, através dessas relações, deixa evidenciar Representações Sociais que seguramente irão influenciar no desenvolvimento da convivência dentro desse espaço.

As representações são socialmente estabelecidas pelo senso comum em espaços que também são comuns. Assim, é no convívio público de sujeitos sociais, nas inúmeras mediações do convívio público, nos lugares em que sujeitos sociais se juntam para dialogar e oferecer significado ao dia a dia onde as representações são formadas (JOVCHELOVITCH, 2000, p.40).

Nesse contexto, o ambiente escolar é um dos espaços no qual são construídas e desconstruídas Representações Sociais a todo momento, seja dentro da sala, nos encontros pedagógicos, nas reuniões de pais e mestres, e até mesmo na hora dos intervalos. Desse modo, as Representações Sociais produzem elementos de reflexões que podem explicar fenômenos originários desse contexto escolar.

Contribuindo com os ideais referentes às Representações Sociais como componente que ajuda na compreensão dos fenômenos sociais, no caso em relação ao ambiente escolar Mazzotti (2008) aponta que por existir uma relação com a linguagem, o imaginário e a ideologia, e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais as Representações Sociais constroem elementos fundamentais à análise dos procedimentos que intervêm no sucesso do processo educativo. Portanto, o ambiente educacional torna-se um local privilegiado para a observação e o desenvolvimento do entendimento sobre a maneira como as Representações Sociais são construídas, de que maneira se desenvolvem e, no mesmo momento, como são remodeladas nas trocas entre os sujeitos e seu objeto.

Serge Moscovici promoveu a Teoria das Representações sociais nos anos 60 e trata-se do referencial teórico utilizado para fundamentar a análise de dados desta pesquisa. As RS não se definem como o conjunto das subjetividades de um grupo social específico. Elas são parte da identidade de

um determinado grupo e norteiam o convívio social (CHAMON et al, 2014). Sendo assim, conhecer as RS de docentes dos anos iniciais sobre educação alimentar nutricional pode auxiliar a compreender a formação das práticas escolares que envolvem esta temática.

3 MÉTODO

O método de uma pesquisa é a trilha pela qual o pesquisador precisa caminhar, aplicando as técnicas mais apropriadas para atingir seus objetivos. Para Sá (1998, p. 26), a constituição do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório pelo qual o pesquisador transforma conceitualmente um fenômeno e seleciona recursos teóricos e metodológicos para a solução do problema.

3.1. Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Os estudos exploratórios, segundo Triviños (1987, p. 109) consentem ao pesquisador acrescer sua experiência em relação a um determinado problema. Já as pesquisas descritivas, permitem reconhecer a comunidade, suas características peculiares, as pessoas as quais fazem parte dela, seus problemas, suas instituições de ensino, os docentes, a educação, sua organização de trabalho e as preparações que são feitas para a sua execução, seus valores, as transformações curriculares, a metodologia de ensino, dentre outros (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

A presente pesquisa também se classifica como básica, pois segundo Silva e Menezes (2005, p. 20) objetiva produzir conhecimentos inéditos, favoráveis e relevantes para a ciência sem aplicação prática prevista.

3.2. A População de estudo

Universo ou população é determinado como um conjunto de subsídios que possuem algumas características que se almejam estudar. Deste modo, a presente pesquisa teve como população alvo 19 professores que ministram aulas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em uma escola da rede pública situada em um município do Vale do Paraíba - região Sul do estado do Rio de Janeiro.

Em pesquisas qualitativas, quando há intenção de examinar as informações sobre o universo/população, são empregados diferentes

procedimentos para a escolha de seus participantes, havendo a possibilidade de um estudo sobre uma baixa quantia da população denominada amostra.

Existem na literatura algumas formas de escolha por amostragem que são classificadas, de acordo com Gil (2008), de duas maneiras: amostragem probabilística e não probabilística. A amostragem probabilística apresenta cinco tipos, tais como: sistemática, aleatória simples, estratificada, entre outros. Em relação à amostragem não probabilística, ela pode acontecer da seguinte maneira: através da facilidade ao acesso ou oportunidade, por tipicidade ou propositada e através de cotas.

Na presente pesquisa, foi utilizada a amostragem não probabilística por acessibilidade, através de uma instituição de ensino da rede pública situada em um município do Vale do Paraíba, na região Sul do estado do Rio de Janeiro. Essa unidade escolar é a que possui o maior número de docentes que se enquadram no objetivo da pesquisa, em um total de 19 (dezenove) professores atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos eles foram convidados para aderir à pesquisa. Destes, 11 aceitaram. Para os que não aceitaram, foram diversos os motivos apresentados para a recusa como, por exemplo, a falta de disponibilidade de tempo para a realização da entrevista.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados permitem adquirir as informações necessárias para responder às indagações do pesquisador. Nesta pesquisa, foram utilizados três instrumentos para efetuar a coleta dos dados: o primeiro deles foi uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, no qual também está inserido o currículo da instituição; o segundo, a aplicação de um questionário para caracterização sociodemográfica (Apêndice I); e o terceiro, uma entrevista semiestruturada (Apêndice II).

O início da pesquisa contou com uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola no qual também está inserido o currículo da instituição procurando compreender como as abordagens em relação ao tema de EAN estavam organizadas em seu texto.

A pesquisa documental pode ser realizada através de fontes como cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, notas, diários, projetos de lei, ofícios, depoimentos orais e escritos, certidões, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações. Em suma, trata-se de uma pesquisa que se refere a documentos que possam ser analisados e que por meio deles possam ser obtidas informações expressivas classificadas como evidência. Além disso, para Sá (2009), a pesquisa documental dispõe sobre criar novos conhecimentos, criar diferentes maneiras de compreender os fenômenos e proporcionar o conhecimento de como estes têm sido desenvolvidos, o que, na verdade, também ocorre em outros tipos de pesquisa.

Este tipo de pesquisa pode ser utilizado no âmbito do ensino de maneira que o investigador se aprofunde no campo de estudo buscando entender o fato com base nos aspectos contidos nos documentos, cooperando com isso para a área na qual está inserido, seja na educação, na saúde e até em ciências exatas e biológicas.

Segundo Rondinelli (2011), a pesquisa que envolve o uso de documentos cria a necessidade de entendimento do seu próprio conceito. Desse modo, partindo da etimologia da palavra, temos que documento corresponde à palavra latina *documentum* (aquilo que ensina, que serve como exemplo).

Flick (2009) observa que, dentro de um estudo documental, o pesquisador precisa compreender os documentos como veículos de comunicação, pois eles foram desenvolvidos com um determinado propósito e objetivam uma finalidade, além de terem sido propostos para serem acessados. Indica que é relevante ter a compreensão de quem produziu o documento, sua finalidade, e a intencionalidade de sua elaboração.

Nesse sentido segue a presente pesquisa, ou seja, optamos pela análise documental a fim de compreender melhor como era feita a abordagem do tema referente à saúde e onde se encontram as referências sobre EAN no currículo da escola pesquisada.

Para dar início ao processo de investigação dos elementos que constituem as RS dos docentes dos anos iniciais da escola em questão, foi aplicado questionário contendo 10 questões fechadas, com o objetivo de

delinear o perfil sociodemográfico e de formação do grupo pesquisado, uma vez que se torna importante saber de “quem” estamos falando e de onde advêm as RS do “objeto de pesquisa” - neste caso, dos docentes que pretendemos compreender. A caracterização sociodemográfica nos permite ter conhecimento do contexto social do grupo em questão. Tal questionário possibilitou caracterizar o grupo quanto ao gênero, faixa etária, estado civil, tempo de docência e grau de escolaridade, regime de trabalho e carga horária.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Este tipo de instrumento, segundo Lakatos e Marconi (1991), tem as seguintes vantagens: “[...] tem mais candência, podendo garantir melhor a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, reações e gestos; permite alcançar informações que não existem nas fontes documentais [...]”. Desse modo, a entrevista - que ocorre entre duas pessoas, estando uma frente à outra, quando uma propõe questões e a outra as responde - pode ser considerada uma ferramenta apropriada para os objetivos desta pesquisa.

Segundo Gil (1991), existem diversos tipos de pesquisa e o pesquisador deve saber determinar qual deles é o mais apropriado para o seu estudo. São eles: entrevista informal, focalizada, semiestruturada e estruturada (GIL, 1991). Nesta pesquisa, escolhemos a entrevista semiestruturada, pois ela permite desenvolver a entrevista de modo que se assemelhe a um bate papo, possibilitando, assim, que o entrevistado fique mais à vontade para apresentar suas opiniões e seus pensamentos, garantindo que os assuntos relevantes sejam abordados e as principais informações sejam captadas para realizar a análise de conteúdo seguinte. Para tanto, foi organizado um roteiro de entrevista contendo doze perguntas abertas (Apêndice II).

3.4 A Coleta de Dados

A pesquisa que ora se apresenta teve como objeto para o estudo os seres humanos. Diante disso, adotando critérios éticos em pesquisa constituídos através da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UNITAU) da Universidade de Taubaté, que autorizou a sua execução através do Parecer nº 2.488.473 (anexo IV), que tem

por finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o seu desenvolvimento dentro de padrões éticos. Em seguida, foi solicitada autorização para os gestores da instituição escolar escolhida pela pesquisadora para a realização da coleta de dados.

Em um primeiro momento, para dar início ao procedimento da coleta de dados, a autora dirigiu-se à instituição de ensino onde a pesquisa seria realizada e fez uma pesquisa nos documentos normativos da instituição, tais como o Currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Em relação ao Currículo escolar, segundo Moreira (1999), ele compreende as aprendizagens implementadas pelas escolas, as quais deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) traz a compreensão pedagógica que orientará a ação educativa da escola. Ele determinará os rumos, a intenção e os processos que a escola utilizará para alcançar suas metas. O PPP é um projeto político, de gestão de longo prazo que, para promover o acompanhamento da execução de suas metas e dos objetivos por ele propostos, conta com os Planos de Ação (PA). E para garantir sua legitimidade, participam da elaboração do PPP representantes de todas as partes da escola.

Em um segundo momento, a população alvo do estudo foi contatada pessoalmente pela pesquisadora, que fez o convite para que participassem da pesquisa, apresentou os objetivos pretendidos com a sua realização e prestou esclarecimentos sobre todo o desenvolvimento do trabalho.

Já em um terceiro momento, a pesquisadora fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitou que os sujeitos que se dispusessem a participar como voluntários o assinassem, garantindo-lhes absoluto sigilo em relação à identificação, assim como sua retirada da presente pesquisa a qualquer momento caso assim o desejassem (ANEXO III).

Nesse mesmo momento, também foram abordadas as questões e informações referentes à realização de um questionário sociodemográfico (Apêndice I), a fim de traçar o perfil da população estudada e foram abordadas

as entrevistas semiestruturadas com roteiro prévio de perguntas (Apêndice II), a serem realizadas de modo individual em dia e local agendados depois. Em seguida, foi combinado um encontro com os voluntários que aceitaram participar da pesquisa para a aplicação do questionário sociodemográfico.

Concluído o primeiro momento, foi agendada a primeira entrevista e assim sucessivamente até que todos os participantes fossem entrevistados. Para garantir o anonimato e as identidades destes, os docentes foram identificados com letras do alfabeto de A até J.

Durante todo o processo de investigação e elaboração da pesquisa foram oferecidos esclarecimentos detalhados sobre as etapas do trabalho que seria realizado durante a coleta de dados, com o objetivo de minorar dúvidas e eventuais dificuldades durante o processo.

3.5 A Análise de Dados

Ludke e André (1986, p.48) afirmam que o primeiro passo na análise do conteúdo, que atualmente é auxiliada por *softwares*, é a constituição de um grupo de categorias descritivas. Além disso, esclarecem que: o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Esse conjunto de categorias que são reexaminadas, modificadas e relacionadas irão formar conceitos mais abrangentes ou ideias mais amplas.

Os dados qualitativos coletados através da análise sobre os documentos da instituição foram analisados manualmente.

Os dados coletados através do questionário sociodemográfico foram reunidos em planilhas no *software* Microsoft Excel®, possibilitando assim que a população do estudo fosse caracterizada no que se refere ao gênero, idade, escolaridade, tempo de docência, estado civil e formação. Já os dados coletados através das entrevistas foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo. Bardin (2011, p.37) aponta a análise de conteúdo como “[...] um conjugado de práticas para análise da comunicação, para qual o objetivo é compreender, com criticidade, o significado das comunicações e os sentidos aparentes ou escondidos na comunicação.”

As análises dos dados foram pautadas por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), com auxílio do programa Iramuteq, à luz da teoria das Representações sociais. Sobre a aplicação da análise de conteúdo, Franco (2005, p.25) observa que sua principal finalidade é a produção de inferência. Para ele, a relevância teórica conferida à análise do conteúdo está na inferência, pois permite a passagem da fase da descrição, em que são pormenorizadas as características do conteúdo a ser analisado, para a fase de interpretação, que é a busca do significado (FRANCO, 2005, p.26).

Em suma, a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, considerando não somente a dinâmica da linguagem, mas também o significado que um indivíduo atribui às mensagens.

Assim, houve uma análise produtiva de conteúdo. Em um primeiro momento, foram elaboradas tabelas, em seguida foi feita uma leitura flutuante e, logo após, a quantificação dos dados obtidos através do questionário e sua posterior categorização.

É possível organizar a análise de conteúdo de três maneiras: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados abarcando a inferência e também a interpretação. Essa atividade realizada pela autora desenvolveu-se no decorrer da tabulação das informações e das transcrições das entrevistas realizadas e, em seguida, contribuíram para a análise final, proporcionando um aprofundamento nos resultados. Nesta pesquisa foram utilizadas todas as entrevistas, pois todas conseguiram corresponder ao que propõe Bardin (1977) em relação à seleção dos documentos que compõem o *corpus* utilizado aos processos analíticos. As regras são exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Logo em seguida, quando a pré-análise já havia sido concluída, o *corpus* com as entrevistas foi submetido ao *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Esse *software* oferece uma análise estatística referente ao *corpus* do material, às tabelas individuais e caracteres.

Na sequência, fez-se uma análise mais delineada dos conteúdos revelados pelas falas dos participantes, percebendo-se a ligação entre os temas fundamentais, ideias, dúvidas e incongruências relacionadas às Representações Sociais em relação a toda a temática abordada.

A presente seção, portanto, abordou os procedimentos metodológicos desta pesquisa, apresentando sua classificação, os instrumentos utilizados para a sua realização, assim como a amostra, o tratamento dos dados e as ferramentas utilizadas para tanto. Tudo isso com o objetivo de informar e instrumentalizar os pesquisadores e eventuais interessados, possibilitando-os posteriormente a aprofundar e reaplicar a pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tocante aos resultados, serão apresentadas inicialmente a análise documental com as características sociodemográficas do grupo e, logo após, o que resultou da análise de conteúdo dos discursos dos professores entrevistados e que foram categorizados pelo *software* IRaMuTeQ e analisados à luz da TRS.

Tomando como referência as representações sociais, é importante saber de que maneira os sujeitos que participaram desta pesquisa se inserem no seu grupo, pois as representações sociais são formadas pelos sujeitos que participam de um grupo específico social e a forma como pensam e assimilam o cotidiano. Dessa forma, ter o conhecimento sobre o perfil sociodemográfico dos participantes ajudou a alcançar os objetivos da investigação.

A categorização resultou em cinco diferentes classes de discursos que abrangeram as representações do grupo em relação a ser professor, ou seja, uma reflexão sobre o seu papel enquanto professor (classes 1 e 2), como os participantes entendiam os Temas Transversais e a EAN e de que forma eles eram trabalhados no cotidiano da escola, além de sua visão em relação aos documentos norteadores da educação (classes 3 e 4). E, por fim, a importância da formação inicial (classe 5).

4.1 A análise Documental

Ao observar os documentos da instituição, foi possível perceber que as abordagens referentes aos Temas Transversais eram suscitadas no currículo escolar, porém de maneira bem simples. Havia algumas poucas menções referentes ao trabalho sobre a pluralidade cultural, a ética, o meio ambiente e a saúde, sendo que sua última versão era do ano de 2014, o que denota não só uma versão ultrapassada, como também uma desatualização do Projeto Político.

Em relação ao Currículo, ele é elaborado com base no Projeto Pedagógico da instituição e favorece a sua operacionalização, norteando as atividades educativas, as maneiras de executá-las e deliberando

suas finalidades. Assim, pode ser visto como um norteador sobre os seguintes vieses: o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. Nesse sentido, para Veiga (2002):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7).

Desse modo, vários pesquisadores que dissertam sobre currículo vêm defendendo a relevância de que os estudos curriculares sejam centralizados na instituição escolar, na cultura que fomenta este ambiente pedagógico, no arranjo de sua organização, avaliando o contexto social onde esta instituição esteja inserida. Young (2014, p. 194), por exemplo, considera a questão do conhecimento crucial ao tratar os documentos curriculares. Sua inquietação refere-se à indigência de saber o que os discentes precisariam saber ao sair da escola? E somados a este, outros questionamentos são levantados pelo autor que busca, ainda, saber como desenvolver currículos que consigam ampliar e não apenas repetir as oportunidades de aprendizagem e quais conhecimentos deveriam constar no currículo.

O autor também cita que a sociedade vem se transformando, sendo assim, essas indagações necessitam ser refeitas de tempos em tempos, uma vez que cada geração precisa encarar tais indagações novamente (YOUNG, 2014, p. 195). Essas indagações não são fáceis de serem respondidas. Ele afirma, ainda, que a educação escolar tem o papel de garantir um currículo no qual todos os alunos tenham direito ao conhecimento.

Nesse sentido, é preciso que as instituições de ensino compreendam a real importância de manter um currículo atualizado, pois este possui o potencial de desenvolver nas pessoas a capacidade de compreensão do papel que devem exercer na transformação de contextos onde estão inseridos e de toda sociedade, assim como contribuir para alcançar os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para que isso aconteça, conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer

para que elas sejam diferentes do que são hoje (AVALOS, 1992; SANTOS E MOREIRA, 1995).

Desse modo, é relevante que a gestão escolar e essencialmente os professores participem efetivamente da preparação de um currículo que não diga respeito apenas a disciplinas a serem ministradas, mas também discorra sobre a construção cidadã dos educandos. Barbosa (2007), nesse sentido, aponta que o papel do educador no desenvolvimento curricular é de suma importância. Ele é um dos principais autores, querendo ou não, da elaboração dos currículos que se concretizam nas instituições escolares.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) definiu que todas as instituições de ensino precisariam ter um Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa proposta surgiu diante do contexto histórico que se instalava na década de 1980, um período marcado pela democratização no Brasil e no exterior e na qual o modelo de Estado intervencionista começou a ser questionado pela sociedade, um modelo em que as decisões nas instituições se manifestavam de maneira vertical e se mantinham centralizadas até mesmo no ambiente escolar.

Diante desse contexto, em 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública trabalhou para que a instituição de uma gestão democrática do ensino público estivesse concretizada e assim assegurasse autonomia a cada instituição de ensino.

Como resultado dessa busca, o projeto pedagógico passou a fazer parte da Constituição de 1988 como uma exigência para as instituições de ensino. Desde então, a realidade de todas as comunidades passou a ser considerada e a ser avaliada na construção das diretrizes da instituição escolar.

Ao analisar o PPP da instituição na qual a pesquisa foi realizada, é possível perceber que existem trechos que denotam a preocupação da escola em relação ao desenvolvimento dos educandos, tais como o que se segue:

O ensino requer planejamento, organização e sistematização dos conhecimentos, buscando atingir, em cada etapa de ensino, as expectativas de aprendizagem. Por isso, a Escola [...] defende o ensino não apenas de conteúdos, mas também de valores, conceitos, atitudes e competências, que, certamente, contribuirão com a formação de cada indivíduo. (Trecho retirado de PPP da escola na qual a pesquisa foi realizada).

Porém, existe uma defasagem na atualização da construção deste material. Trata-se de um projeto político ultrapassado, pois sua última atualização é datada do ano de 2014, por isso não contempla, de forma abrangente, as demandas da comunidade onde a escola se insere, uma vez que suas necessidades vão se modificando com o decorrer o tempo. Além disso, é importante ressaltar que as diretrizes de um projeto se assemelham a um percurso, a um caminho. Sendo assim, os questionamentos no sentido de por onde seguir e como seguir são imprescindíveis no momento da elaboração de um PPP, cujos conteúdos ministrados, bem como o método de ensino adotados pela escola, devem ser bem descritos.

Corroborando com a questão da importância de um Projeto Político Pedagógico, RODRIGUES (2019) se atém às palavras que compõem sua definição e apresenta os seguintes conceitos:

Projeto - Refere-se a um documento escrito que registra, de maneira formal, objetivos, estratégias e métodos para a realização de determinadas ações. Dessa forma, escolas, creches, prefeituras e secretarias de educação devem estabelecer essas metas e propor meios de transformá-las em realidade, com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Político - Esse termo é fundamental, porque traz a função social da escola e a insere em um processo democrático e de interações sociais. Notadamente, a escola também é uma instituição política, e seu ensino precisa ter essa característica como norte para formar cidadãos preocupados e responsáveis em relação ao mundo em que vivem. Pedagógico - O termo pedagógico também serve para que a escola nunca se esqueça de que todos os seus objetivos, métodos, técnicas e estratégias devem ser voltados ao processo de ensino e aprendizagem, que decorre justamente do contato constante e cotidiano com os alunos da instituição. (RODRIGUES, 2019, p.3)

Tudo isso implica na necessidade de reflexão sobre a importância da atualização dos PPP por parte das instituições de ensino de maneira participativa e democrática, considerando os documentos norteadores da educação.

4.2 Caracterização da Amostra

Inicialmente, foi realizada a caracterização do grupo social pesquisado: gênero, idade, estado civil, tempo de docência e grau de escolaridade, regime de trabalho e carga horária.

4.2.1 Gênero

A presente pesquisa observou que 100% dos participantes são mulheres. As informações obtidas pela UNESCO (2004) em investigação que buscou avaliar alguns aspectos, tais como sociais e profissionais dos educadores da educação básica no Brasil, mostram que mais de 80% do corpo docente é formado por mulheres e mais ou menos 14,1% são do gênero masculino, sendo que a maior parte dos professores que lecionam no ensino Fundamental também são mulheres. Já no Ensino Médio, o percentual de homens é maior.

O relatório sobre o perfil dos docentes brasileiros também realizado pela UNESCO (2004) reforça que a figura do professor remete ao conhecimento, enquanto a figura da professora remete a cuidados e apoio aos alunos. Essa correspondência pode estar associada ao fato de que existe predominância feminina no quadro de docentes das séries iniciais e predominância masculina nos níveis mais elevados de educação.

O predomínio da mulher na carreira docente se justifica pela feminização do magistério que, de acordo com Freitas (2000, *apud* RABELO E MARTINS, 2008), remonta à Revolução Francesa, devido ao fato de a burguesia ter tido uma ascensão e as mulheres assumirem a obrigação sobre a educação dos filhos, caracterizando um momento relevante da iniciação das mulheres no magistério. No entanto, a sociedade indulgente da época rebaixou tal prática à sua mera vocação para o cuidado com os filhos, abandonando a qualificação das mulheres para o desenvolvimento da docência. O autor ainda aponta que, na época do Brasil colônia, as mulheres eram muito submissas à figura masculina, fosse ele o patriarca, o esposo ou qualquer outro, e estas as restringiam ao ambiente familiar e beatificado. No que se refere à sua formação, era entendido que elas precisavam aprender apenas as operações, cálculos básicos e primeiros letramentos para que conseguissem cuidar da casa e da educação dos filhos.

Silva *et al* (2010) apontam que, após a Revolução Francesa, houve a proclamação da igualdade de direitos. Diante disso, foi preciso justificar o porquê da inferiorização das mulheres na sociedade valendo-se das ciências e

recorrendo à anatomia para evidenciar as particularidades dos gêneros. Em virtude disso, a valorização da mulher foi associada à procriação e à constituição do lar, enfatizando o seu papel mãe e esposa.

Nesse sentido, foi concedido à mulher durante um longo período da história o papel de cuidadora, o que a resguardava ao espaço restrito e doméstico. Em busca de um espaço, as mulheres se inseriram no letramento, através de diários e correspondências, conquistando um pouco de domínio em relação às letras, o que também contribuiu como explicação sobre seu desempenho no ambiente acadêmico (SILVA *et al*, 2010).

Vale ressaltar que, atualmente, existe um empoderamento feminino (ANDRADE e BARBOSA, 2013 *apud* CEZAR; SCHERER; CORSO. 2017 p.443) que ainda está se desenhando, mas que já produz efeitos diante da sociedade patriarcal que via a mulher com funções definidas e sem direito a escolhas e perspectivas de mudanças. Mas, embora a mulher tenha redesenhado seu papel dentro da sociedade ao adentrar no mercado de trabalho, ainda sofre opressão por questões socioculturais e históricas (MELO e LOPES, 2012 *apud* CEZAR; SCHERER; CORSO. 2017 p.443).

Segundo Miranda *et al.* (2013 *apud* CEZAR; SCHERER; CORSO. 2017 p.448), uma barreira para o gênero feminino é ter que conciliar as necessidades de mãe, esposa e dona de casa com as de profissional. Portanto, as mulheres contemporâneas estão adiando a maternidade, restringindo e, por conseguinte, transformando os padrões de família, dando prioridade ao seu desenvolvimento pessoal e financeiro, e projetando a maternidade e o casamento segundo o momento e a circunstância de suas vidas. (ANDRADE e BARBOSA, 2013; MALHOTRA *et al.*, 2002; LUTTRELL *et al.*, 2009 *apud* CEZAR; SCHERER; CORSO, 2017 p.448).

4.2.2 Idade

No que se refere à idade, a maioria das docentes que participaram da presente pesquisa encontra-se na faixa etária dos 36 aos 40 anos (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo faixa etária. RJ, 2019.

Faixa etária	Docentes
Entre 26 e 30 anos	1
Entre 31 e 35 anos	2
Entre 36 e 40 anos	5
Mais de 40	3
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

Pelos dados relativos aos docentes no Brasil, segundo o INEP (2017), há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 24 anos, somam 4,2% do total. Já os docentes com idade acima de 60 anos correspondem a 3,2% dos professores da educação básica.

4.2.3 Estado Civil

Com relação ao estado civil, a maioria das participantes são casadas (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo estado civil. RJ, 2019.

Estado civil	Docentes
Casados	7
Solteiro	2
Divorciado	1
Viúvo	1
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

A UNESCO (2004) aponta que na pesquisa elaborada com docentes brasileiros referindo-se ao estado civil, os docentes casados totalizam 55,1% e não existe uma distinção no que se refere ao sexo. Outro fato é que 28,3% declararam-se solteiros e, segundo a UNESCO, isso pode estar relacionado à

idade em que os professores se encontram, pois no Brasil mais de 40% está abaixo dos 35 anos.

4.2.4 Tempo de docência e Grau de escolaridade

Em relação ao tempo de docência e ao grau de escolaridade, observou-se que a maior parte das docentes pesquisadas tem mais de dez anos de magistério (Tabela 3), o que evidencia uma grande experiência na docência. Já a formação das docentes pesquisadas é ilustrada na tabela 4.

Tabela 3 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo tempo de docência. RJ, 2019.

Tempo de docência	Docentes
Menos de 5 anos	1
Entre 5 e 10 anos	2
Mais de 10 anos	8
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 4 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo grau de escolaridade. RJ, 2019.

Grau de escolaridade	Docentes
Superior	11
Superior e magistério	5
Superior e Pós-graduação	7
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

Embora todas as entrevistadas tenham curso superior, 5 (cinco) das docentes pesquisadas possuem a formação do curso de magistério (formação de professores). Além disso, 7 (sete) docentes têm Pós-graduação, sendo este um relevante dado. Segundo o INEP (2017), em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura.

Desta maneira, a figura acima indica que as docentes são formadas em Pedagogia, segundo estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96, em seu artigo 62.

Em relação ao ciclo profissional destas docentes e de acordo com Tardif (2000) e Huberman (2000), a carreira docente é concebida como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, de modo a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada.

Estamos diante de um cenário em que se percebe a profissionalização docente enquanto um processo dinâmico e contínuo, não mais sustentado unicamente pela aquisição de competências e habilidades teóricas conseguidas formalmente nos cursos de formação de professores em nível médio, mais tarde, dentro das universidades. Essa ruptura com a ciência não afasta, portanto, a profissão docente da sua essência, muito menos das suas bases epistemológicas.

Entretanto, o que diz Larrosa (2001) sobre o significado da experiência enquanto palavra que traz sentido a uma ação mais ampla é que as experiências podem ser melhor definidas como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e, por isso, com impacto direto nas identidades do sujeito que se forma também no *locus* do exercício da docência. E para isso, não basta saber mais ou estar mais informado. O autor preocupa-se, portanto, com as representações dessa experiência e o resultado dos significados, objetivando a evolução dos profissionais que, por meio das práticas partilhadas, podem envolver-se em diferentes situações formativas, desde que as ações conseguidas tenham reflexos diretamente na qualificação das formas pelas quais enxergam o ato do ensino e da aprendizagem.

Durante todo esse percurso que direciona o professor rumo ao seu desenvolvimento profissional, em que o exercício da docência se insere como elemento formativo, reflexivo e experiencial, não podemos deixar de analisar as fases nas quais esses atores se inserem enquanto protagonistas dessa formação. Dentro dessa perspectiva, Huberman (1992), corroborando a premissa do sentido e do significado das experiências sustentado pelos estudos de Larrosa (2001), provoca-nos a uma reflexão mais ampla, agora questionando, dessa forma, se todos os professores passam pelas mesmas etapas de construção do conhecimento, as mesmas crises, os mesmos

acontecimentos, independentemente da geração em que pertencem? Ou se esses percursos formativos são diferentes conforme o tempo de docência?

O fato é que estes percursos formativos conseguidos também por meio das experiências, cujas representações simbólicas se fortalecem no exercício da docência, sem desvincular-se do saber teórico conseguido nos bancos acadêmicos, dependem também das imagens que os sujeitos têm de si, como professores, em situação de sala de aula e essa imagem vai variar em momentos diferentes da carreira, no enfrentamento das modificações inerentes a relação com os alunos, a organização das aulas, as prioridades, o domínio das disciplinas (HUBERMAN, 1992, p.35). E que, as opções que esses professores fazem ao longo de suas carreiras podem delinear as falas desses sujeitos na medida em que eles se inserem nos espaços de interação docente e discente.

Por isso, é importante conhecer e compreender as crenças que os docentes trazem sobre o que é ser docente e sobre os temas que permeiam a educação, uma vez que é durante a reflexão sobre estas questões que a própria educação se reconstrói e se transforma.

4.2.5 Regime de trabalho

Quanto ao regime de trabalho e de acordo com a tabela 5, pode-se concluir que a maioria das docentes - 8 (oito) - lecionam apenas na rede municipal de ensino, e que apenas 3 (três) atuam também em instituições particulares (tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo regime de trabalho. RJ, 2019.

Regime de trabalho	Docentes
Apenas na rede municipal	8
Rede municipal e particular	3
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

Interessante que o resultado apresentado confirma os resultados da pesquisa da UNESCO (2004) que relata que a maioria dos professores alega trabalhar em apenas uma instituição.

4.2.6 Carga Horária

A maioria das docentes participantes possui um cargo efetivo, ou seja, foi aprovado em um concurso público municipal e que apenas uma leciona como contratada por um prazo determinado.

Tabela 6 – Distribuição dos docentes de uma instituição da rede pública de ensino de um município do Vale do Paraíba – RJ, segundo carga horária. RJ, 2019

Carga horária	Docentes
22 horas	8
40 horas	3
Total	11

Fonte: elaborado pela autora

Uma pesquisa feita pela UNESCO (2004) evidencia que na rede pública de ensino se torna cada vez mais frequente a presença de professores contratados com prazo determinado evidenciando em mais um momento o caráter provisório e precário dessa ligação profissional [...] (UNESCO, 2004, p. 86). Além do mais, a pesquisa da UNESCO aponta uma situação funcional dos docentes.

Após a caracterização do grupo social estudado quanto ao perfil sociodemográfico e de formação, serão apresentados a seguir os aspectos representacionais sobre a EAN para estes docentes.

5 Representações Sociais sobre EAN para docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa sessão foi elaborada com base no discurso das participantes da pesquisa a partir das entrevistas sobre o tema em questão.

Com o auxílio do software IRaMuTeQ, foi gerado o dendograma (Figura 1) com a categorização inicial dos principais temas abordados pelos docentes em suas narrativas, apresentando também o percentual de cada tema se comparado ao *corpus* geral das falas e a sua distribuição.

Verificou-se que as classes 1 e 2 compreenderam as representações sociais do grupo sobre seu papel enquanto professor. Já a classe 3 faz uma abordagem sobre as Representações Sociais dos Temas Transversais; a classe quatro trata das Representações Sociais sobre EAN e de que forma ela é trabalhada no cotidiano da escola, assim como sua visão em relação a esses documentos norteadores da educação; enquanto a classe 5 faz uma abordagem sobre a importância da formação.

Ao analisar a relação existente entre as palavras que compõem as classes, a partir dos trechos das falas que contêm essas palavras, optou-se pela tematização das classes da seguinte forma: Classes 1 e 2 – fazem uma abordagem dos discursos dos docentes entrevistados sobre como representam seu papel enquanto professor; Classe 3 – versa sobre as Representações Sociais que os professores apresentam em relação aos Temas Transversais; Classe 4 – trata das RS em relação ao tema de EAN e as RS sobre os documentos norteadores da EAN; e Classe 5 – discute as RS dos docentes em relação à sua própria formação.

Todas as cinco classes têm uma íntima ligação entre si, revelando dessa maneira um alinhamento das concepções advindas dos docentes a respeito da temática abordada. Sendo assim, decidiu-se discutir as classes subdividindo-as através de eixos norteadores que ficaram distribuídos da seguinte forma: as classes 1 e 2 - compreendem os discursos dos docentes entrevistados sobre como representam seu papel enquanto professor, resultando no primeiro eixo a ser compreendido; já o segundo eixo compreende as abordagens da Classe 3 que disserta sobre as Representações Sociais dos professores nos Temas Transversais; a quarta Classe analisada gera o terceiro eixo a ser discutido e

aborda as principais questões, quais sejam, as RS sobre a EAN e as RS sobre os documentos norteadores da EAN; e a quinta e última Classe que apresenta o quarto eixo e versa sobre as RS dos docentes em relação à sua própria formação.

Ainda em uma análise visual do dendograma, podem ser notadas as palavras grafadas com tamanho maior que, segundo o programa, incidem no fato de que se evidenciaram com mais ênfase nos dados coletados na entrevista semiestruturada. As demais, que se encontram grafadas com fonte menor, aparecem igualmente com menos intensidade em relação ao que foi registrado na entrevista.

Nas Classes 1 e 2, notam-se as palavras de maior destaque: professor, conhecimento, mudar e faculdade, que vêm ao encontro das palavras em destaque de todas as classes seguintes como, por exemplo, na Classe 3 - natureza e reconhecer; na Classe 4 - documento e projeto; na Classe 5 - formação e contribuir. Isso revela, assim, as percepções dos docentes diretamente ligadas ao tema e concomitantemente a relação desses domínios. Visualmente, o dendograma ainda revela que todas as palavras-chave em destaque se inter-relacionam, sendo esse inter-relacionamento das classes essencial ao processo de compreensão das RS dos docentes em relação à temática da EAN dentro do ambiente escolar.

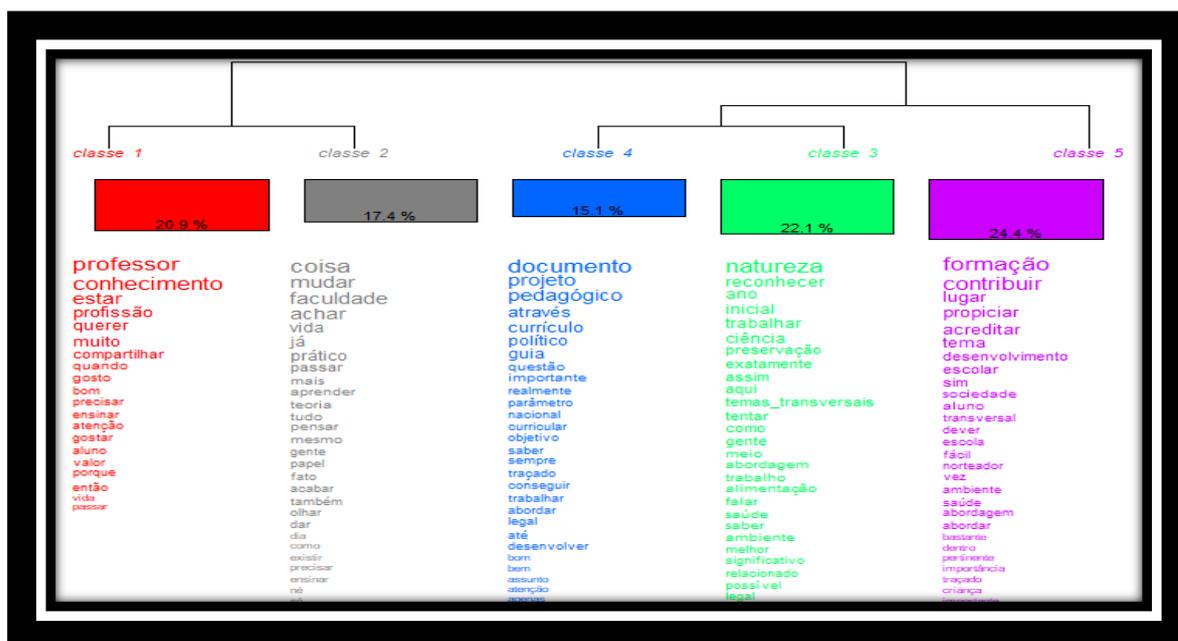


Figura 2 – Dendograma das classes de análise

Fonte: IRaMuTeQ.

5.1 RS sobre o papel do professor

O primeiro eixo apresenta as RS sobre o papel do professor para este grupo de professores dos anos iniciais da educação básica que estão ilustradas na Figura 3.



Figura 3 – Mapa Conceitual – RS de Professores sobre o papel do professor

Fonte: Elaborado pela autora

As classes 1 e 2 analisadas compreendem os discursos dos docentes entrevistados sobre como representam seu papel enquanto professor. É possível perceber que eles reconhecem seu papel relevante na formação integral do aluno e também reconhecem a importância da escola em abordar temáticas que permeiam a sociedade contemporânea.

Freire (2011) critica as formas de ensino tradicionais. Defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando. Discute o papel de educador autoritário, que impede a atuação dos educandos, suas curiosidades e as suas vivências conquistadas, e acredita em um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado. Qualquer indivíduo, seja educador ou educando, precisa estar aberto à curiosidade e ao aprendizado durante toda sua jornada. Nesse sentido, Freire (2011) ressalta a relevância dos docentes e seu exercício na vida e experiência dos discentes. Quaisquer atitudes ou palavras sucedidas do docente correm o risco

de ficarem gravadas por toda a vida de uma pessoa contribuindo de forma positiva ou negativa para o seu desenvolvimento.

Por isso, é importante compreender que o docente compendie seu exercício no que se refere ao ensinar, pois necessita saber que ensinar é criar possibilidades para a construção do aprendizado do aluno. Logo, aponta Freire (2011, p.23) que é de suma importância desenvolver no aprendiz a capacidade de se transformar e de se tornar criador de sua própria história. Essa visão foi explicitada em um dos discursos das entrevistadas:

Ser professora pra mim é compartilhar conhecimentos sob diferentes olhares, é somar, fazer despertar o que de melhor cada um pode ser capaz de realizar, é transmitir não só conteúdos, mas também valores, eu acredito que a gente tem um papel muito importante na vida dos nossos alunos, assim como eles têm em nossas vidas afinal de contas a gente aprende com eles também. (Docente F)

Freire (2011) ainda aborda a questão da ética entre educador e educando, discorre sobre a prática de ensinar e aponta que ensinar não é transferir conhecimento, é respeitar a autonomia e a identidade do educando.

Neste mesmo sentido, Arroyo (2011) ressalta para uma gestão democrática com a larga participação dos estudantes e comunidades, assim como critica o modelo enciclopédico do currículo e sinaliza a relevância de uma pedagogia ligada à vida e aos interesses e necessidades dos alunos. Além disso, ainda aponta que a instituição de ensino possui o papel de restituir à pessoa a humanidade que lhe foi refutada, restaurando a dignidade e articulando uma multiplicidade de forças e instituições para assegurar a total integração e participação social de todos.

Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas sim levar o aluno a construir pensamentos e a criticar. Cabe ao docente a responsabilidade de capacitar o aluno para se tornar um cidadão participativo diante da sociedade na qual está inserido, sendo capaz de questionar, debater e romper paradigmas, e tendo a curiosidade sobre o pensar como uma mola propulsora entre a reflexão crítica da prática de hoje, de ontem e do que pode melhorar para a prática do amanhã (FREIRE, 2011, p. 39).

O discurso que se segue é, portanto, capaz de ilustrar as RS sobre o papel do professor para o grupo pesquisado:

Ser professora pra mim é bem prazeroso, e é absorver uma grande responsabilidade, a gente assume uma responsabilidade muito grande sobre o outro, no caso os alunos que estão ali, então eu acho

que ser professora é isso é assumir essa reponsabilidade com muita força de vontade e fazer com bastante empenho, porque a gente não transmite apenas conhecimento a gente em muitos momentos inconscientemente transmite nossos viveres nossas impressões, nossos comportamentos e pensamentos, então é muito importante que a gente tenha esta consciência, de que estamos ali dividindo, compartilhando e criando diversos conhecimentos [...] (Docente G)

Foi possível inferir que, na realidade estudada, as RS dos docentes se baseiam na perspectiva de que um bom professor é aquele que consegue desenvolver as habilidades dos alunos dando a eles autonomia, ministrando suas aulas de maneira que o aluno possa participar ativamente do processo de construção do conhecimento. A análise das entrevistas, ainda, permite compreender que os professores representam seu papel não apenas como transmissores de conhecimento, mas efetivamente na formação de cidadãos. Além disso, apontam que a escola possui um papel transformador e que deve ser cada vez mais ressaltado para que haja uma maior valorização dos professores e da comunidade educacional como um todo.

É possível perceber que a função do professor, segundo a LDB, vai além de apenas transferir informações. Dentro da gestão democrática, ele precisa compartilhar do desenvolvimento da proposta pedagógica desde seu momento inicial, como também traçar os objetivos que pretende alcançar no que se refere ao perfil do seu aluno, sendo que é ele que possui um contato mais próximo e mais direto com o aluno e é também de sua responsabilidade a busca pela construção de uma educação cidadã.

5.2 RS sobre Temas Transversais

A figura 4 ilustra as RS sobre Temas Transversais.

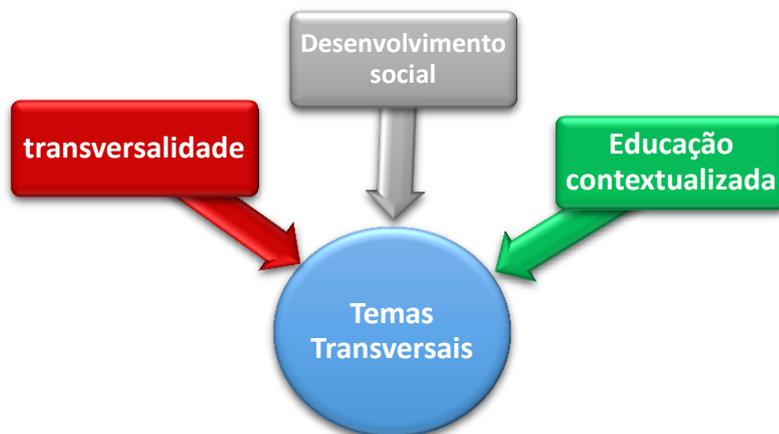


Figura 4 – Mapa Conceitual – RS de Professores sobre Temas Transversais.

Fonte: Elaborado pela autora

No segundo eixo, são identificadas as Representações Sociais dos professores sobre Temas Transversais. Para eles, os Temas Transversais são representados com a educação contextualizada, a transversalidade e desenvolvimento social do aluno.

Conforme afirma Coll (2002), o currículo une a teoria educacional e a prática pedagógica, além de também fazer uma união entre o planejamento e a ação propriamente dita. Coll ainda ressalta a relevância do currículo como um referencial que norteia as ações no âmbito escolar.

A menção sobre a transversalidade também foi identificada nos discursos, destacando que os Temas Transversais são capazes de contribuir e complementar o conteúdo das disciplinas. Também foi possível identificar em alguns discursos a importância dos Temas Transversais para se trabalhar o desenvolvimento de valores nos educandos e também como uma maneira de auxiliar as relações entre família e escola.

Percebe-se também que os conteúdos abordados pelos Temas Transversais são capazes de estabelecer uma relação com a realidade dos educandos tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, acolhendo também as necessidades e preocupações sociais. É possível observar, ainda, que os Temas Transversais podem, em muitos momentos, nortear a prática

pedagógica. Ademais, há menção de que eles contribuem não apenas como orientação aos professores, como também para evidenciar o aluno como mediador e multiplicador dos conhecimentos recebidos na escola.

Os resultados obtidos por meio da análise dos discursos dos docentes assinalaram aspectos relevantes a respeito dos Temas Transversais. Os resultados revelaram que existe um entendimento coeso para a maioria dos participantes, sendo este um importante ponto, pois segue ao encontro do que postulam as Diretrizes de ensino, no sentido de que os Temas Transversais são entendidos como “conteúdos” que integram as disciplinas, permeando todas elas (BRASIL, 1997). Alguns docentes entendem os temas como norteadores para alcançar um objetivo pedagógico. Esse pensamento foi evidenciado nas falas das entrevistadas abaixo:

[...] os documentos são muito importantes eles são o guia de uma boa educação. Através deles a gente consegue saber por onde percorrer quais as metas e objetivos traçar pra conseguir desenvolver as competências dos alunos, e até mesmo os conteúdos os quais trabalhar (Docente C).

[...] sim, a escola trabalha com os Temas Transversais, até porque eles abordam questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, nas nossas reuniões pedagógicas nós sempre suscitamos esses assuntos, existem alguns projetos também que contemplam os temas, até que fazemos uma abordagem bem legal. (Docente E).

É possível identificar no discurso das participantes a compreensão de que Temas Transversais contribuem para o comportamento do discente em seu cotidiano, nas relações com o mundo e com o outro e para a construção de diferentes valores. Vale ressaltar que, segundo os discursos, existem evidências de uma prática individualizada. Sendo assim, compreendemos que as RS são dinâmicas e podemos observar o seguinte nas falas das docentes:

Os Temas Transversais têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança, visando desenvolver nela valores éticos e morais norteadores de uma melhor convivência em sociedade, sim eles não só contribuem para a formação dos nossos alunos, como contribuem de forma relevante. Acho sinceramente que quanto mais falarmos da importância da sociedade de se conviver em sociedade dentro do ambiente escolar isso vai sim gerar uma consciência da importância da tolerância cada vez maior. (Docente G)

[...] aqui na escola trabalhamos bastante com os Temas Transversais, acho bem bacana trabalhar com eles, eles nos possibilitam fazer atividades dinâmicas, mais significativas para as crianças, gosto das abordagens dos temas e da forma como a gente trabalha aqui na escola. (Docente H)

[...] se pararmos para olhar a essência, mesmo, dos Temas Transversais nós podemos perceber que de fato muitos temas relevantes estão sendo abordados ali, acho que nós professores deveríamos nos preocupar mais em ler em estar antenado com essas questões referentes ao ensino [...] (Docente I).

A conscientização também foi abordada pelas docentes, pois destacaram que os Temas Transversais podem ser trabalhados como conteúdo para a conscientização, por exemplo, de questões ligadas ao meio ambiente e preservação ambiental. A importância e a preocupação em se trabalhar com o tema relacionado à saúde também foram abordadas.

[...] a importância dos Temas Transversais acredito que o tema que mais trabalhamos é o de ciências, a gente trabalha coisas bem legais sobre o meio ambiente, sobre a preservação da natureza, nos anos iniciais abordamos mais assuntos relacionados as ciências da natureza mesmo. E também não sei te falar se a gente faz da melhor maneira, mas a gente tenta. (Docente F)

O cotidiano escolar deve ser problematizado e salvo o engano essa é a intenção dos Temas Transversais, então eu acredito, sim, que eles contribuem para a formação dos alunos, principalmente se trabalhados da maneira adequada eles podem ser um bom aliado para determinados temas, acho até que para os anos finais do ensino fundamental eles são um aliado bem útil. (Docente E)

Vale ressaltar que apenas uma docente admitiu não dispor de muitos conhecimentos para utilizar os Temas Transversais, conforme depoimento a seguir:

[...] Acho que às vezes é difícil interpretar as abordagens dos Temas Transversais e conseguir trabalhar exatamente aquilo que quem elaborou pensou, mas acho que se tivermos boa vontade e nos propor a olhar mais de perto os Temas Transversais a gente consegue fazer bons trabalho [...] (Docente A)

Os resultados obtidos permitiram compreender a concepção das professoras em relação aos Temas Transversais a partir de seus depoimentos. As subcategorias entendidas como transversalidade, atitude, valores e conscientização são temas empregados como conteúdos que desempenham a função de auxiliar a docente a organizar a sua prática pedagógica. Além disso, os resultados vão ao encontro dos achados de Parrilla (2015), que elaborou uma pesquisa para investigar o conhecimento sobre os Temas Transversais com a participação de 28 docentes. Desse total, um pouco mais de 60% disseram que os estudaram na formação inicial. No entanto, menos da metade consideraram que os conhecimentos recebidos em relação ao assunto foram suficientes. Também foi possível verificar que 96%

compreendem que os Temas estão inseridos dentro dos PCNs e que mais de 70% alegaram conhecê-los sem, no entanto, saber citá-los em sua totalidade.

Embora os docentes expressem conhecimento referente aos Temas Transversais e sua finalidade, é possível identificar também que, em muitos momentos, as atividades desenvolvidas não são exteriorizadas na prática, ou seja, eles não sabem dizer exatamente qual atividade desenvolvida se baseia essencialmente nos Temas Transversais.

Este achado corrobora com os achados da pesquisa de Araújo e Nascimento (2018), cujo objetivo era identificar os conhecimentos sobre temas transversais de professores da rede Municipal. Os docentes entrevistados pelos pesquisadores apontam que conhecem os temas transversais, mas não conseguem exteriorizar na prática seus conhecimentos; os docentes dizem trabalhar os temas em parceria com outras disciplinas, mas não sabem apontar exatamente qual é o percurso metodológico adotado que está diretamente relacionado às abordagens dos Temas Transversais.

Em nosso estudo, encontramos discurso nesse sentido. A docente relata, assim, que faz alguns trabalhos, mas não cita exatamente qual abordagem dos Temas Transversais está sendo trabalhada:

A gente acredita nos Temas Transversais, tanto que valorizamos as abordagens dele, então é como te disse, fazemos alguns trabalhos trazendo como norteador os objetivos traçados nos PCNs, na verdade os Temas Transversais abordam temas que são importantes para a sociedade como um todo e vê a escola como um lugar propício para a abordagem dos mesmo, então aqui na escola a gente tanto acho importante as abordagens que eles fazem quanto acreditamos que eles possam contribuir para a formação dos nossos alunos.
(Docente B)

Vale também ressaltar que a transversalidade surge como uma maneira de integração entre as disciplinas e que os Temas Transversais surgem da necessidade de debater questões sociais dando a mesma importância que se dá aos conteúdos tradicionais e disciplinares, corroborando com o ensino de conceitos e trabalhando com procedimentos e atitudes para que o discente desenvolva sua autonomia e se veja como um cidadão ativo, integrante e participativo do meio no qual ele se insere (ZABALA, 1998).

5.3 RS sobre EAN

O terceiro eixo aborda as principais questões: as RS sobre a EAN e as RS sobre os documentos norteadores da EAN. As Representações Sociais especificamente sobre o tema EAN no contexto dos Temas Transversais são ilustradas na Figura 5.

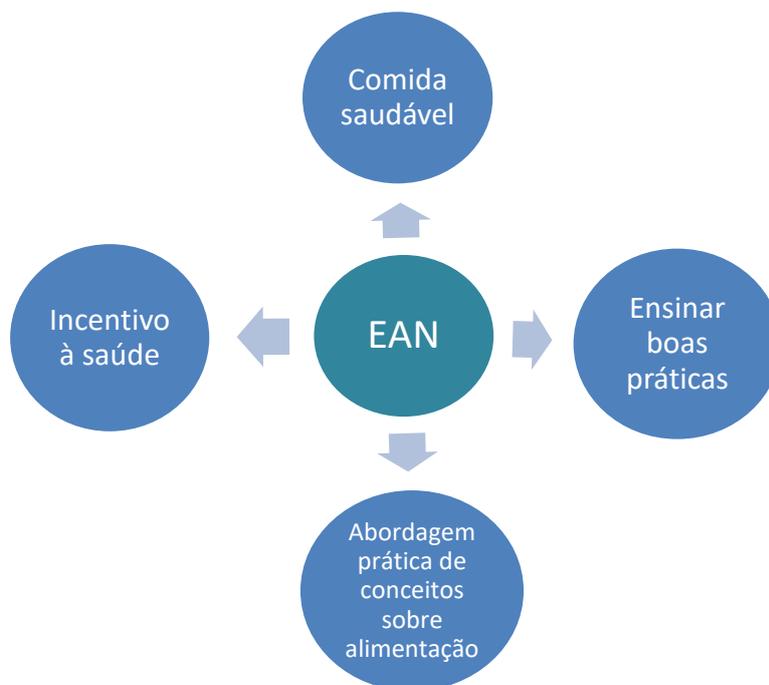


Figura 5 – Mapa Conceitual – RS de Professores sobre EAN

Fonte: Elaborado pela autora.

As RS sobre a EAN para as professoras participantes da pesquisa estão relacionadas à comida saudável, à comida oferecida atualmente nas escolas, ao incentivo à saúde e às boas práticas. No entanto, quando indagadas sobre qual o seu papel enquanto docente relacionado a esse tema, elas não conseguiram definir e tampouco avaliar se estavam desenvolvendo as ações de abordagem da EAN como Tema Transversal de maneira adequada. Os dados relatados acima foram explicitados no discurso que se segue de uma docente.

Sobre a EAN [...] a gente tem uma horta onde as crianças plantam e cuidam e almoçam as verduras e legumes que cultivam nela [...] acho isso bem legal, mas assim não sei se é o suficiente, mas é assim que a gente tenta trabalhar um pouco sobre a alimentação aqui na escola. A EAN é a promoção de saúde alimentar na escola, a escola deve

ofertar atividades de maneira que o tema de EAN seja abordado, onde as crianças compreendam que a alimentação tem um fator muito importante em seu desenvolvimento, isso não é tarefa fácil uma vez que as crianças são muito propensas a não gostar de uma alimentação mais natural, a escola é um ambiente muito propício para se trabalhar o tema, as crianças começam a desenvolver muitos hábitos dentro do ambiente escolar e comer bem, no sentido de qualidade deve ser um deles. (Docente A)

Em comparação com outros estudos que também investigam ações da EAN, a presente pesquisa encontrou resultados semelhantes à pesquisa desenvolvida por Almeida (2014), na qual foi possível verificar que os docentes não abordam o Tema Transversal sobre alimentação, alegando que já existe muito conteúdo didático para ser trabalhado. O autor também pode constatar que a instituição possuía um projeto com a proposta sobre o tema de alimentação, mas cada docente o desenvolvia da forma como quisesse.

Valle (2018) também mostrou em seus estudos sobre Representações Sociais de professores sobre alimentação escolar que o discurso dos docentes sobre seus papéis na alimentação escolar estava associado ao papel de incentivador da alimentação saudável e orientador de boas práticas. A autora afirma que:

[...] uma das explicações para que a EAN não seja vista como uma atividade de responsabilidade dos docentes 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. (VALLE, 2018, p.87)

A EAN teve modificações conceituais e metodológicas nas últimas décadas e as razões para tanto situam-se nas inúmeras mudanças no panorama político, econômico e social do Brasil e do mundo, pois a promoção de práticas alimentares saudáveis passou a integrar os documentos oficiais brasileiros como uma estratégia de enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais, bem como para a garantia do direito humano à alimentação adequada e à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Essa nova proposta tem sido ancorada na ação crítica, contextualizada, com relações horizontais e de valorização dos saberes e práticas populares, alinhada aos movimentos de democratização e equidade. Esse panorama contribuiu para a (re)construção do conceito de EAN, em que as ações desenvolvidas se propõem a abranger aspectos do Sistema Alimentar no seu conjunto, incluindo o acesso ao alimento, o respeito à diversidade cultural,

social, econômica e a sustentabilidade (BRASIL, 2012). Podemos perceber essas mudanças, essa reconstrução do cenário da educação alimentar, através do discurso de uma das docentes participantes quando afirma que:

Muita coisa mudou do meu tempo pra cá, e essas abordagens de agora se remetem muito a vida social, eu acho importante sim, e a escola é bem pontual nesse sentido ela (escola) faz o seu papel e os temas fazem parte do nosso currículo [...] (Docente D).

As representações das docentes revelam que o conceito da EAN é recente no ambiente escolar. É interessante ressaltar que, segundo a TRS apresentada por Moscovici (2011), as representações sugerem contradições e têm um caráter crítico, inovador e polêmico, o que possibilita sua modificação no decorrer dos anos. Isso acontece, pois as RS não existem em um mundo de constante acomodação ou de resistência, mas sim a partir da confluência de ambas. Para que ocorra a modificação do estado de acomodação, é necessário que os sujeitos compreendam que existem alternativas, outras formas de representação diferentes daquela predominante.

E para que as representações se transformem, é indispensável que existam trocas de experiências, diálogos e partilha de significados. É diante desse cenário que as RS sobre o objeto social em questão podem ser encontradas. E tal característica pode ser identificada no discurso acima quando a participante narra que, pelos seus conhecimentos colhidos todos os dias dentro da escola, as representações sobre a EAN, em especial sobre a alimentação dentro do ambiente escolar, atualmente são diferentes daquelas de algum tempo atrás. Dentre as mudanças, uma das mais significativas e que proporcionou diversas outras transformações para a educação alimentar no contexto educacional foi a proposta do PNAE que se solidificou enquanto política pública.

Ao se verificar que os conceitos sobre a EAN no contexto escolar atual se diferem daqueles do passado e que até então eram considerados a representação dominante, o grupo modifica suas RS e ressignifica suas crenças, trazendo para dentro da escola o valor do trabalho com a educação alimentar.

Em relação ao docente, sua participação nas atividades de EAN já era prevista pela Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009a, p.3), que estabelecia competir aos três poderes legislativos oferecer e incentivar a EAN nas

instituições de ensino, tendo como objetivo habituar os alunos atendidos a terem uma alimentação mais saudável, em uma ação interligada dos profissionais docentes e do responsável técnico. Além dessa lei, a alteração na LDBEN em 2018, através da Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, incluiu o Tema Transversal da EAN no currículo escolar. No entanto, nota-se que a maioria dos docentes pesquisados não relaciona de forma direta o seu papel na EAN, o que nos leva à conclusão de que a dimensão educativa trazida pelo PNAE está sendo trabalhada de maneira bem rasa no cotidiano escolar.

Para justificar tal situação, as explicações para que a EAN ainda não seja vista como uma atividade de responsabilidade dos docentes, bem como de toda comunidade escolar, se devem ao fato de que o enfoque na EAN é relativamente novo na proposta do PNAE (2009). Mesmo com a crescente valorização da educação nutricional nos últimos anos, há o consenso da dificuldade de desenvolver intervenções em decorrência da baixa existência de referenciais teóricos, metodológicos e operacionais (SANTOS, 2012).

O fato de os professores não estarem cientes em relação a sua função no PNAE fica evidenciado quando esses sujeitos afirmam desconhecerem o que realmente é a EAN ou como realmente ela deve ser abordada dentro do ambiente escolar.

A EAN é uma forma de promover a saúde alimentar na escola muito abrangente, a escola deve ofertar atividades, onde as crianças compreendam que a alimentação tem um fator muito importante em seu desenvolvimento, isso não é uma tarefa muito fácil, mas é necessária, acredito que não há dúvidas de que a escola desempenha um papel muito importante no desenvolvimento de atividades que abordem essa temática, afinal de contas esse tema aborda também questões relacionadas a saúde. Mas na verdade não sei te dizer exatamente o que consta nos documentos, viu. Nós acabamos por fazer um trabalho com base no nosso conhecimento prévio sobre os alimentos e sobre as informações nutricionais que já sabemos, até reconheço que isso não é tão legal, mas no momento é mais ou menos assim que fazemos. (Docente I)

O discurso supracitado evidencia o quanto as atividades destinadas a EAN ainda estão distantes do proposto pelo PNAE e da EAN como Tema Transversal, pois o docente declara que desenvolve conteúdos de alimentação e nutrição com base em seu conhecimento prévio, mas para que ele trabalhe de forma efetiva as propostas direcionadas a EAN é de suma importância que ele conheça essas abordagens que constam nos materiais já elaborados sobre a temática.

Além disso, é conveniente que os docentes estejam atentos às publicações que são feitas sobre o assunto como, por exemplo, a publicação do Guia Alimentar para a População Brasileira que aborda a alimentação de forma saudável e contextualizada. Essa abordagem é feita para que haja melhor entendimento, com uma abordagem mais simples que valoriza os alimentos saudáveis e acessíveis, não enfatiza porções, mas a qualidade da alimentação. Nesse momento, também é válido ressaltar a relevância do trabalho do nutricionista e sua presença no ambiente escolar e suas orientações aos professores para que também participem da EAN, fornecendo informações pertinentes, atualizadas e apropriadas aos educandos, conforme discute Valle (2018) em seu estudo.

Parrilla (2015), estudando as RS de professores sobre Temas Transversais, identificou que poucos professores citaram Saúde como um Tema Transversal, especialmente a temática sobre a alimentação. 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 estariam preparados para abordá-lo.

Portanto, mais uma vez vale reforçar a importância da proposta do PNAE estar presente no currículo dos cursos de capacitação para docentes, bem como deve ser reforçada a necessidade dos nutricionistas que atuam na alimentação escolar capacitarem os docentes de modo que eles consigam trabalhar de forma efetiva os conteúdos referentes à EAN como Tema Transversal no cotidiano da sala de aula.

Contudo, com o desenvolvimento da presente pesquisa junto à instituição de ensino escolhida foi possível perceber as ações referentes à EAN sendo elaboradas com base em um conhecimento consensual sobre alimentação saudável e com base nas próprias orientações inerentes à EAN. Os docentes elaboravam com os alunos atividades como o cultivo de alguns alimentos - sendo os próprios alunos os responsáveis pelo cuidado e pela colheita - e criavam teatros com personagens em forma de legumes e frutas para despertar a atenção dos discentes, fomentando, assim, de forma lúdica, o respeito e a importância em torno dessas atividades.

Tais atividades estão, sem dúvida, em conformidade com os princípios para as ações de EAN como, por exemplo, a valorização da cultura alimentar

local e a promoção do autocuidado e da autonomia, além de estarem de acordo com os aspectos abordados como essenciais pelos parâmetros curriculares nacionais como a utilização equilibrada de recursos da natureza. Além disso, orientações sobre aproveitamento dos vegetais comumente desperdiçados e plantio coletivo de hortas e árvores frutíferas são bons exemplos de atividades que, fora as questões de educação alimentar também envolvidas, trabalham a preocupação com a redução de resíduos e lixo na comunidade e a respectiva solução. E tudo isso pode ser trabalhado, dentre outros modelos, por meio de reuniões informativas com a comunidade escolar.

Para a manutenção das hortas escolares, é necessário o envolvimento de toda comunidade da escola: diretores, professores, manipuladores de alimentos, vigias e, em especial, alunos, pois serão estes os maiores beneficiados nutricionalmente e pedagogicamente com a horta e o pomar. A capacitação desta comunidade escolar em relação às possibilidades de atividades que a horta e o pomar oferecem é fundamental para o sucesso do planejamento pedagógico neste espaço. Além disso, a realização de teatros, como afirmado acima, com o enfoque em uma educação mais significativa, também é muito importante.

Coelho e Bógus (2016), nesse sentido, após investigarem sobre o cultivo de hortas escolares, perceberam a importância da participação das crianças nesse cultivo e constataram que é uma estratégia eficaz da EAN. As autoras ainda apontam que as crianças desabrocham uma relação mais significativa com os alimentos ao participarem dessa prática, que as incentiva a querer provar os alimentos que estão cultivando gerando, assim, uma alimentação mais saudável, além de ser uma proposta sustentável. O estudo ainda notou que o cultivo de hortas também trouxe benefícios para todo o grupo escolar, estimulando e incentivando o cuidado desses profissionais com a sua própria saúde e a alimentação, além de ser um instrumento de sociabilidade. A implantação de hortas, portanto, é uma sugestão de estratégia de ensino em alimentação saudável que pode ser estudada pelos municípios.

Essa metodologia torna-se positiva no momento em que pretende educar as crianças através do lúdico. Porém, também foi possível perceber através dos discursos apresentados que não há comunicação entre o

nutricionista com os profissionais da educação para o planejamento, acompanhamento e execução da EAN. Essa ainda é uma questão que deve ser vista por toda a comunidade escolar.

Bezerra *et al* (2017) assinalam que a educação que se refere a alimentação saudável sugerida em escolas públicas e privadas do Recife baseava-se no conhecimento de cada docente em relação ao assunto, e que esses docentes possuíam dificuldades em planejar as atividades, o que resultava em uma baixa qualidade na EAN. Dessa forma, as declarações até o momento corroboradas identificam o desconhecimento dos docentes sobre as políticas públicas que envolvem o uso da EAN como Tema Transversal e isso deve ser observado com atenção, além de evidenciar a necessidade de formação continuada com o objetivo de ampliar as ações de EAN nas escolas da rede pública de ensino.

Embora ainda não estejam em consonância com o que realmente é proposto pelos Temas Transversais e pelo próprio PNAE, é possível observar que os discursos que remetem especificamente a EAN são longos, pois se trata de um tema atual e que provavelmente vem sendo discutido diante do cenário educacional. Através das RS dos entrevistados foi possível compreender que uma alimentação saudável é importante e que trabalhar com essa temática também. Foi possível compreender, ainda, que as atividades voltadas à EAN ainda estão passando por um processo de construção dentro do ambiente escolar para que sejam desenvolvidas de forma significativa e efetiva.

O incentivo à abordagem da EAN dentro do contexto escolar também foi algo suscitado nos discursos dos docentes, contudo, é possível perceber que ainda existe uma fragmentação no pensamento desses professores, que nem sempre conseguem encontrar seu papel na execução das atividades relacionadas à EAN. Apesar de acreditarem ser um tema atual e de extrema relevância, o trabalho com a EAN no ambiente escolar, e principalmente na visão do docente, ainda está em um processo de construção, sendo que tanto o docente como todos os agentes envolvidos nesse processo estão se adaptando e aprendendo a trabalhar com as atividades voltadas ao tema. Desse modo, podemos observar os seguintes discursos:

[...] a gente tenta trabalhar um pouco sobre a alimentação aqui na escola. A EAN é a promoção de saúde alimentar na escola, a escola deve ofertar atividades de maneira que o tema de EAN seja abordado, onde as crianças compreendam que a alimentação tem um fator muito importante em seu desenvolvimento, isso não é tarefa fácil uma vez que as crianças são muito propensas a não gostar de uma alimentação mais natural, a escola é um ambiente muito propício para se trabalhar o tema, as crianças começam a desenvolver muitos hábitos dentro do ambiente escolar e comer bem, no sentido de qualidade deve ser um deles. (Docente A)

Acreditamos que o programa de educação alimentar a EAN é incentivar a prática na verdade da criança se alimentar de forma saudável, se alimentar bem, fazer com que essa criança saiba que é importante comer bem por diversos fatores, pra ter saúde, pra não ter problemas como obesidade, é mais ou menos esse nosso objetivo quando nos referimos a EAN aqui na escola. O meu papel é o de ofertar o conhecimento é o de criar as situações onde podemos desenvolver a percepção e a atenção do aluno sobre o assunto. (Docente B)

Sim, nós conhecemos e elaboramos algumas atividades que contemplam essa temática, como por exemplo, fazemos plantação de legumes e verduras através de uma horta onde as próprias crianças cultivam e fazem à colheita, isso é valorizar a educação alimentar essa prática de incentivar uma boa alimentação é muito válida ser abordada dentro do ambiente escolar, os alunos e principalmente as crianças remetem a escola como um lugar onde tudo o que se faz é assertivo no sentido de que ah, na minha escola fala que tenho que comer legumes, verduras e frutas, ou seja, elas dão muito credibilidade as abordagens que a escola faz, então temos sim que aproveitar esse gancho para fazer abordagens de temas que abordem a saúde [...] (Docente D)

Com certeza nossa escola conhece as abordagens da EAN, e inclusive trabalhamos com alguns projetos que foram desenvolvidos a partir dos objetivos trazidos pelos Temas Transversais, este tema é bem amplo e pode ser desenvolvido de diversas maneiras, dá para criar várias oportunidades de aprendizado embasada nesse tema, a saúde hoje em dia no geral é muito discutida e até mesmo pelas crianças esse assunto é abordado, então é um tema que envolve diretamente o desenvolvimento deles e a escola é um ambiente propício para essas abordagens [...] (Docente H)

Embora em diversos momentos os professores ainda não consigam trabalhar de maneira efetiva as abordagens da EAN, os discursos ora apresentados vão ao encontro das abordagens feitas pelos Temas Transversais, principalmente quando se considera que a abordagem do PNAE referente à EAN sugere um dinamismo para a educação, com processos de ensino inovadores e utilizando os alimentos como instrumentos.

Existem pesquisas que assinalam a importância de se oferecer saúde e alimentação apropriada na escola, sendo a EAN reconhecida como uma

estratégia que visa a promoção e a proteção da saúde por meio da criação de hábitos e estilo de vida mais saudáveis (PNAN, 2012), mesmo porque muitos alunos ficam, na maioria das vezes, mais tempo no convívio escolar do que na companhia dos familiares. Além disso, a EAN é apresentada como instrumento fundamental de estratégia na esfera das políticas públicas.

Com base neste contexto, temos que a importância da EAN está inserida nos programas oficiais brasileiros como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) instituída no final do ano de 1990 e que, através de suas diretrizes, deixa o Governo Federal ciente de sua coexistência e orienta a população sobre seu direito à qualidade e à segurança dos alimentos, promovendo o tema e prevenindo e controlando os distúrbios nutricionais (PNAN, 2012).

A EAN objetiva muito mais do que apenas promover e desenvolver hábitos alimentares benéficos no ambiente escolar, uma vez que os alunos compartilham o conhecimento adquirido no ambiente escolar com seus familiares, contribuindo, assim, indiretamente para a melhoria da alimentação no ambiente familiar e na sociedade em geral. Devem ser considerados também os benefícios trazidos ao longo do tempo que esses hábitos podem trazer se persistirem quando se tornarem adultos (GAINO, 2012; CERVATO-MANCUSO, 2013).

Contudo, as RS encontradas estão ancoradas na abordagem da EAN como forma de vida saudável, ou seja, como uma busca por uma vida mais saudável. Segundo Jodelet (2005), a elaboração das RS traduz as representações que estão entre nós. Os resultados e efeitos representativos do dia a dia, em que se revelam os saberes e as condutas dos sujeitos, carecem da compreensão a partir de uma manifestação simbólica expressa. Não somente a compreensão do saber, do entendimento a respeito da realidade apresentada, mas também sobre a sua identidade, sua tradição e a cultura que configura o hábito de viver.

5.4 RS sobre formação docente

O quarto eixo apresenta as RS dos docentes em relação a sua própria formação conforme ilustra a Figura 6.

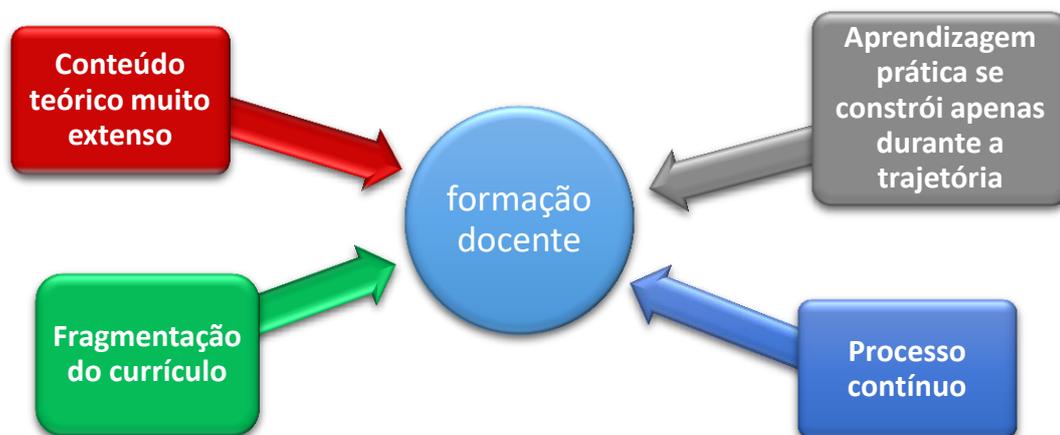


Figura 6 – Mapa Conceitual – RS de Professores sobre formação docente

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando historicamente o contexto da formação docente no Brasil, é possível observar que as políticas governamentais relacionadas à sua formação vêm definindo e estruturando todos os níveis de ensino desde o infantil até o superior. No cotidiano principalmente das instituições de ensino públicas, o percurso do ensino vem lidando de forma árdua com essas políticas, o que reflete diretamente na qualidade do ensino. Os percalços do cotidiano impacta, especialmente, no professor, o qual é taxado como um dos principais agentes responsáveis pelos índices que apontam sobre a qualidade do ensino, sem ao menos levar em consideração as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas.

As propostas de profissionalização docente revelam as fragilidades de um sistema que se encontra em constante transformação no que tange às identidades do professor e de como este, no seu percurso formativo, pensa sobre o desenvolvimento de suas práticas nas escolas. Sabemos o processo de formação dos professores é contínuo, estabelecido ao longo de uma trajetória que tem início, muitas vezes, antes mesmo dele ingressar nos cursos de formação inicial. Afinal, o momento de ingresso no curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento que, somados aos elementos constituintes da história de vida deste professor, irão resultar numa

visão mais ampla sobre os propósitos de um ensino pautado nos conhecimentos de uma área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e que, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar (TARDIF, 2013).

Desse modo, pensar a docência como um ofício intrincado que demanda dos docentes a invenção de estruturas constantes de formação de maneira que o desenvolvimento profissional seja constituído através de um movimento estabelecido em meio ao fazer e ao mesmo tempo à reflexão deste fazer é também entender que esse desenvolvimento profissional pode se dar em lugares que permitam aos docentes pensar, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos específicos ao magistério como, por exemplo, nas escolas as quais pertencem (SANTOS, 2011).

Asseguradas as circunstâncias imprescindíveis para a realização de um bom trabalho, a escola é o local onde a construção coletiva de saberes e prática pode ser evidenciada pela profissionalização enquanto sentido e experiência, conforme revela Larrosa (2001).

A participação das pessoas neste processo é considerada, por si só, algo absolutamente formativo. Tem-se, então, a ideia da escola como um projeto permanentemente em construção e os sujeitos que a integram não o fazem de forma neutra ou desvinculada da sua identidade. Os discursos das docentes A e F vão ao encontro deste pensamento.

A faculdade é muita teoria. Mas é um período muito importante, lá a gente aprende como trilhar um pouco do nosso trajeto enquanto professor a teoria ela tem sua importância, mas a gente aprende a ser professor mesmo é na sala de aula é fazendo, como dizem. É na troca de conversas com quem já tem um tempo de estrada é na conversa com os alunos é no dia a dia mesmo [...] (Docente A)

Na verdade eu acho que a formação inicial é bem importante, mas acho que a gente fica muito no teórico, a prática mesmo é pouca, acho que ainda existe uma defasagem nos estágios, na maneira como a formação inicial é conduzida, muita coisa que a gente vivencia de fato não é abordado na faculdade, tudo bem o dia a dia não tem como prever tudo em fim, mas acho que poderia nos prepara mais para a prática mesmo. (Docente F)

Desse modo, o desenvolvimento profissional do professor não está ligado somente ao desenvolvimento pedagógico e disciplinar, nem tão somente ao seu autoconhecimento. É necessário compreendê-lo em uma perspectiva

mais ampla, abarcando as condições sociais, econômicas e históricas em que os docentes estejam inseridos dentro do contexto educacional.

Por isso, a partir dos estudos de Huberman (1992), Day (2001), Ludke (2004), Santos (2011), Tardif (2013) e Marcelo (2009) podemos compreender o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo que vai sendo conquistado ao longo da docência. Implicando em uma responsabilidade individual, coletiva, institucional e política, intrinsecamente relacionada à qualificação dos processos formativos docentes.

Gatti (2013) aponta uma observação sobre os professores no sentido de que o processo educacional é um processo que abarca essencialmente sujeitos com conhecimentos em diferentes patamares e que estão dispostos a partilhar estes conhecimentos.

A educação escolar é uma ação intencional que implica a ação de um grupo geracional com outro com menos conhecimentos ou práticas, buscando construir uma formação social, cognitiva, afetiva e, em um contexto histórico, social e institucional específico. A principal ação, nesse sentido, é desempenhada pelos docentes com seus alunos. Isso posto, podemos notar que as RS dos entrevistados vão ao encontro do texto de Gatti (2013).

Sendo assim, é muito importante destacar a relevância social no percurso da formação inicial de professores. Sobre esse aspecto, Tardif e Lessard (2005) apontam para o fato de que o magistério não pode ser, em momento algum, visto como ofício secundário. Pelo contrário, os professores formam um setor essencial atualmente, além de serem uma importante chave capaz de desvendar suas transformações. Com isso, diversos autores sinalizam para o fato de o magistério ser uma ação colocada em primeiro lugar.

Outra questão que ainda precisa ser ponderada em relação à formação docente é a necessidade de se redesenhar a formação docente frente às exigências educativas do século XXI, tornando-a menos teórica e mais voltada para o fomento de competências profissionais que viabilizem a aprendizagem dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aponta que os professores têm a compreensão de que possuem um papel importante na formação de seus alunos como um todo. Eles não dissociam o trabalho com questões ligadas ao convívio social das disciplinas curriculares. Para os professores entrevistados, todos os contextos que se relacionam ao convívio social estão diretamente ligados à escola, local onde em muitos momentos as abordagens acabam surtindo mais efeito do que se tivessem sido apresentadas em outro lugar e por diferentes agentes transmissores.

Os professores relatam que seu papel vai muito além de mera transmissão de conhecimento, mas sim permeia a formação de cidadãos e a construção da sociedade. Eles entendem necessário que temas como saúde, meio ambiente e outros abordados pelos Temas Transversais devem sim estar presentes nos currículos e que são de grande relevância na formação dos educandos. Além disso, apontam que a escola possui um papel transformador a ser cada vez mais ressaltado para que haja uma maior valorização dos professores e da comunidade educacional como um todo.

Com relação à EAN no espaço escolar e na sala de aula, foi possível identificar que os professores a representam como um tema importante e tentam seguir suas diretrizes, mas não possuem embasamento teórico metodológico para tratar desse Tema Transversalmente às disciplinas curriculares e tampouco conhecem a fundo a proposta da EAN prevista no PNAE.

Diante disso, vale ressaltar a importância da participação dos docentes em processos de formação sobre o assunto, pois como foi possível verificar na presente pesquisa, os docentes desempenham um importante papel na formação das subjetividades dos escolares e se dispuserem de conhecimento e recursos adequados para desenvolver as atividades da EAN poderão auxiliar de forma significativa a alimentação das crianças, bem como valorizar os alunos, seus familiares e toda comunidade. Tudo isso porque a oferta de conhecimento sobre uma alimentação de qualidade pode gerar hábitos alimentares saudáveis e contribuir para a valorização da escola, de quem trabalha nela e de toda sociedade.

A EAN, particularmente na alimentação escolar, é um tema relevante sobretudo pelas mudanças conceituais ocorridas nas últimas décadas, fato que contribuiu com o aumento de visibilidade dentro das políticas públicas de alimentação e nutrição.

Os resultados desse estudo também permitiram verificar que há um hiato entre o que é preconizado, seja na legislação ou em documentos sobre essa temática, e a prática profissional. A justificativa para tanto inclui desde a insuficiente formação inicial até a reduzida viabilização de recursos e incentivos dentro do ambiente escolar.

Além disso, também foi possível evidenciar o perfil ainda tradicional e tecnicista na compreensão e concretização das diretrizes da EAN, o que pode justificar os resultados encontrados em alguns estudos que visualizam essa prática predominantemente com ações pontuais. Os discursos apontaram também para uma cisão por parte dos entrevistados entre o PNAE e a EAN, pois não compreendem exatamente que esta é um dos eixos daquela. Por isso, é comum que priorizem outras atribuições referentes ao programa, executando ações da EAN de forma primária, pontual, com pouca articulação com os atores sociais da alimentação escolar (pais e responsáveis, estudantes, professores, direção da escola, merendeiros e demais servidores) e sem a criticidade que o tema exige devido à sua forte correlação com o cotidiano e qualidade de vida das pessoas.

Portanto, a presente pesquisa espera contribuir para uma reflexão sobre o saber e o fazer em torno da EAN, de tal maneira que seja possível propor medidas para contornar as dificuldades e, por conseguinte, aperfeiçoar sua execução.

Em relação às RS objeto deste estudo, foi possível compreender que a maioria dos entrevistados acredita que o professor exerce uma função de formador social, e não apenas isso, eles também acreditam ser um importante pilar nessa formação e na construção de conceitos que regem a sociedade. Os entrevistados se enxergam como agentes transformadores da sociedade na qual estão inseridos. Foi possível observar também que as RS estão ancoradas nas transformações que ocorreram na EAN desde o início até os tempos atuais naquilo que os sujeitos consideram saudável. Na sequência, a partir da análise dos discursos sobre os papéis desses profissionais, foi

possível verificar que estes compreendem e assumem a função de mediador também deste conhecimento.

A pesquisa, ainda, ressaltou a relevância dos estudos em RS para o entendimento das características subjetivas e também para os simbolismos que permeiam a alimentação e todo o contexto escolar, observando que os resultados achados podem servir como embasamento para que as autoridades competentes consigam desenvolver programas e políticas focadas na EAN, corroborando para a educação dos discentes e para a saúde pública de toda sociedade. Contudo, considerando as informações obtidas através da análise dos dados, as práticas dos docentes precisam atuar para estimular o desenvolvimento psicossocial dos discentes e estimular uma alimentação saudável para eles e suas famílias, atendendo, assim, à vasta e abrangente proposta do PNAE.

Na tentativa de ultrapassar os obstáculos que impedem a escola de exercer o seu papel, é preciso que algumas atitudes que provoquem mudanças sejam tomadas. Em primeiro lugar, o gestor deve possuir uma visão direcionada para o desenvolvimento e a inovação, que seja organizador do planejamento do trabalho em equipe, principalmente quando nos referirmos a projetos como o da presente pesquisa que podem, em diversos momentos, envolver mais de uma disciplina e, assim, conquistar resultados melhores e mais significativos.

Outro ponto está relacionado à mediação do docente nos trabalhos com projetos, pois implica na elaboração de situações de aprendizagem nas quais o aluno se sinta valorizado e consiga desenvolver seu potencial em diversas áreas do conhecimento. Uma vez que a escola se forma como uma comunidade e se insere nesta, tal atitude reflete diretamente nas aulas e nos trabalhos dos alunos. Esse envolvimento traz benefício não apenas para o educando como também para as famílias, e o desenvolvimento de alguns pensamentos podem ajudar nesta iniciativa e conseguir que principalmente as crianças percebam desde cedo o valor do que aprendem, desenvolvendo uma visão consciente, solidária e de partilha como, por exemplo, os seguintes questionamentos: “De que maneira podemos usar o que aprendemos para melhorar nosso mundo?”, “O que podemos fazer em relação ao local onde vivemos?”. Essas indagações se relacionam diretamente com as

Representações Sociais, pois as crenças, o modo como os docentes percebem e compreendem a importância dos temas diante desses questionamentos irão direcionar suas práticas e fazer com que os alunos construam seus aprendizados embasados nessas crenças.

Baseado no fato de a EAN ter se transformado em um componente curricular como Tema Transversal, torna-se importante a realização de outros estudos de abordagem qualitativa envolvendo a compreensão dos demais atores sociais sobre ela, uma vez que o proposto pela legislação do PNAE é que as ações de EAN sejam realizadas em conjunto com os atores sociais da escola, o que torna oportuno o conhecimento do que esses atores compreendem sobre o tema, de quais ações realizam e de quais barreiras enfrentam na sua execução.

Tendo em vista a natureza da EAN, entendemos que o mediador no processo educativo deve ser o alimento relevante e acessível aos atores sociais envolvidos. Ademais, visualizamos a necessidade de uma interação mais ampla entre nutricionistas e a comunidade escolar, em especial com o professor que é responsável pela abordagem dos Temas Transversais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A.G. **Conhecimentos e práticas de educadores e nutricionistas sobre a Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- ALMEIDA, S. S. **O cotidiano da merenda escolar: análise da experiência em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Humana e Meio Ambiente, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2014.
- ARAÚJO M.S. NASCIMENTO, C. M. C. **Perspectivas e práticas para a educação ambiental: representações sociais a partir do olhar docente do ensino fundamental em escolas de Boa Vista (RR)**. Revista brasileira de educação ambiental. Revbea, São Paulo, V. 13, p. 248-259, 2018.
- ARROYO, M. G. **Educador em diálogo com nosso tempo**: 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- 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.
- AVALOS, B. **Education for the poor: quality or relevance?** British Journal of Sociology of Education. v. 13, n. 14, p. 419-436, 1992.
- BARBOSA, C. E. M., *et al.*, **Análise da matéria seca em culturas de entressafra sob efeito da palha em região de Cerrado e fitossociologia da comunidade infestante**. Revista de Ciências Agroveterinárias, Lages, n 1, 2013. Disponível em <http://rca.cav.udesc.br/rca_2013_1/5Barbosa%20et%20al.pdf> Acesso em: 29 jun. 2017.
- BARBOSA, N.V.S. et al. Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.18, n.4, pp. 937-945, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- 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. 201210, 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-37106-1marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. (Acesso em: 27 fevereiro 2018).

_____. **Emenda Constitucional nº64 de 4 de fevereiro de 2010.** Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Diário Oficial da União 2010; 4 fev.

_____. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde, 2006. 272p. (Série Promoção da Saúde, n. 6).

_____. Lei n.º 13666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o Tema Transversal da Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13666.htm. (Acesso em: 20 de junho de 2018).

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas.** – Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Alimentação e Nutrição.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Caderno de atenção Básica n. 33. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento.** Brasília- DF, 2012. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/caderno_33.pdf> (Acesso em: 05 jul. 2017).

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ética.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei 11.947/2009 (Lei Ordinária).** Publicada no D.O.U. de 17/06/2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica, altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm> (Acesso em: 17 de Agosto de 2018).

_____. 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.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional Do Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF. FNDE. 2017. Disponível em:<

<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/pnae>>. (Acesso em 28 de Fev. de 2019.)

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos Temas Transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília - DF : MEC/SEF, 1997. 146p.**

_____. Decreto-lei nº 13.666/2018, de 16 de Maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de Maio de 2018. Seção 1, p.1. Disponível em:< http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14757390/do1-2018-05-17-lei-n-13-666-de-16-de-maio-de-2018-14757386>. (Acesso Em: 30 Maio 2018).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). POF 2008 2009 - Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil [Atualizada em 2010; acesso em 25 de julho de 2019. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009_encaa/pof_20082009_encaa.pdf.

_____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999. ZAGURY, Tânia. **Fala mestre**. In: NOVA ESCOLA, nº 192, p.20-22, maio, 2006.

CASEMIRO, J. P. **Cultura, participação e educação popular & saúde: a Educação Alimentar e Nutricional como lugar de encontro na escola**. 2013. 370 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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.

CEZAR, B. G. da S. SCHERER, L. A. CORSO, K.B. **Empoderamento feminino na carreira de mulheres docentes: estudo em uma universidade federal do interior do Rio Grande do Sul**. ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas São Paulo. Volume VII - Número 01 - Jan/Fev/Mar/Abr 2017

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.

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

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino dos procedimentos. In: COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

DESCHAMPS, L. M. **O papel da escola e do educador dos/nos tempos atuais**, 2012. Disponível em <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2012/08/o-papel-da-escola-e-do-educador-dos-nos-tempos-atuais-3848036.html>> (Acesso em 02 de Novembro de 2017)

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, G. L. **As representações sociais e a construção identitária do professor, na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA**, 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Taubaté. Taubaté - SP, 24 jun. 2013

DOISE, W. Attitudes et représentation Sociales. In: JODELET, D. **Les représentations Sociales**. Paris: P.U.F., 1989a. **Cognitions et représentations Sociales: 1'approche génétique**. In: JODELET, D. **Les représentations Sociales**. Paris: P.U.F., 1989b.

Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p.1441-1460, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI: Disponível em <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7413>> 1443 acesso em: 10 de Julho de 2017

FIESP. **Brasil food Trends 2020**. São Paulo 2010. Disponível em: <<http://www.alimentosprocessados.com.br/arquivos/Consumo-tendencias-e-inovacoes/Brasil-Food-Trends-2020.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2017.

FLICK, U. **“Introdução à pesquisa qualitativa”**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOOD MAGAZINE: **Alimentação Saudável**. Dez. 2014. Disponível em: <http://foodmagazine.com.br/noticia-food-service/alimentacao-saudavel> (Acesso em: 08 Jun. 2017.)

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996 p 144.

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. Mudanças alimentares; implicações práticas, teóricas, metodológicas. In GARCIA, R.W.D; MANCUSO, A.M.C **Mudanças alimentares e Educação Alimentar e Nutricional**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2011, 3p.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR64

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. Les représentations Sociales dans le champ éducatif. In: JODELET, D. (Ed.). **Représentations Sociales: un domaine en expansion**. Paris: P.U.F., 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas, Senso Escolar 2017**. Ministério da Educação. Brasília – DF, Janeiro 2018.

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

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.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA B. J. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS**, 1., 2001, Campinas. Revista Brasileira de Educação. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 20-28.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, Set./Dez., 2004.

LUHMANN, N. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAZZOTTI, A. J. **Meninos de rua: uma comparação entre imaginários**. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994. não publicado.

MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Temas Transversais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

MORAES, C. J. **Representações sociais de educação sexual por professores do 9º ano do Ensino Fundamental**, 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro – RJ, 2017.

MOREIRA A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

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

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

_____. Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

PICCOLI, L.; JOHANN, R.; CORRÊA, E.N. A educação nutricional nas séries iniciais de escolas públicas estaduais de dois municípios do oeste de Santa Catarina. **Nutrire: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição**, v. 35, n. 3, p. 1-15, 2010.

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, P.F. SANTOS, S.A.L. REIS, C.B.A. **Educação Alimentar e Nutricional em escolares: uma revisão de literatura.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 29(11):2147-2161, Nov, 2013.

RODRIGUES, Dayanne. **Saiba o que é o projeto político-pedagógico.** Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/projeto-politico-pedagogico-ppp/>. (Acesso em: 16 maio 2019).

RONDINELLI R, C. **O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisitação necessária.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói, 2011

SALLA, L. F., QUINTANA, A. M. **A sexualidade enquanto tema transversal: Educadores e suas representações.** Revista do Centro de Educação, No 19, p.1-6, abri.2002.

SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Projeto de Tese.** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

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. A. S. O fazer Educação Alimentar e Nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Cien Saude Colet** 2012; 22(17): p.453-462.

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.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papyrus, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda. 2009. 90p.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. “**Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.**” Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2010. 15 p.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p.

SOUSA, S. L. C., FARIA, A.M. **Orientação Sexual: Representações Sociais de Docentes Sobre o Tema.** Saberes da Educação, São Roque - SP, V. 5., p. 7-14. 2014.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan-Abr/2000.

TAVARES, M. F. L.; ROCHA, R. M. Promoção da Saúde e a Prática de Atividade Física em Escolas de Manguinhos – Rio de Janeiro. BRASIL.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, do P. **Representações sociais de profissionais da educação infantil sobre alimentação escolar Taubaté, 2018.** 119 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Taubaté. Taubaté - SP, 28 Mar. 2018.

VEIGA N. A. De Geometrias, Currículo e Diferenças. In ____: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Questionário sociodemográfico

1. Sexo

Masculino () Feminino ()

2. Idade

1. () entre 21 e 25 4. () entre 36 e 40

2. () entre 26 e 30 5. () acima de 40

3. () entre 31 e 35

3. Tempo de docência

_____ anos

4. Estado civil

() Solteiro

() Casado

() Divorciado

() Viúvo(a)

5. Formação

() Formação de professores (magistério)

() Normal Superior

() Cursando superior

() Superior completo

6. Se possuir superior completo em que ano se formou?

7. Em Qual curso se formou?

8. Há quanto tempo leciona nos anos iniciais?

_____ anos

9. Atua em outras instituições de ensino () sim () não

Se sim, quais?

() municipal

() estadual

() particular

10 Carga horária semanal na escola

1. () menos de 20 horas 4. () 40 horas

2. () 20 horas 4. () acima de 40 horas

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de Entrevista semiestruturada

- 1) O que significa ser professor para você?
- 2) Como você vê a contribuição da formação inicial (faculdade) para o desempenho da carreira docente?
- 3) De acordo com a sua experiência: qual a importância dos documentos norteadores da educação?
- 4) A escola reconhece as abordagens dos Temas Transversais? Saberá me dizer quais são elas?
- 5) O grupo de professores dos anos iniciais da sua escola acredita que os Temas Transversais podem contribuir para a formação dos alunos? Fale um pouco sobre sua visão sobre isso.
- 6) Qual finalidade o grupo de professores da sua escola atribui aos Temas Transversais? Essa questão já foi trabalhada nas formações dos professores?
- 7) Descreva para mim de que maneira é feita a abordagem dos Temas Transversais aqui na escola?
- 8) O grupo de professores da sua escola conhece as abordagens sobre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN)?
- 9) O que significa EAN na escola? Qual é o seu papel relacionado a este tema?
- 10) Conte-me se acredita ser pertinente ou não trabalhar este tema em sala de aula com os alunos? Por que?
- 11) Se sim, como você trabalha este tema em sala? Por favor, me dê um exemplo de sua prática quanto à abordagem desse tema em sala de aula.
- 12) Gostaria de acrescentar com algo que não tenha sido abordado durante as questões?

APÊNDICE III – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Roberta Karen dos Santos

REPENSANDO A PRÁTICA ATRAVÉS DA TEORIA

Memorial apresentado ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Taubaté.

Taubaté – SP

2019

“Que história pode ser criada sem lágrima, sem canto, sem livro e sem reza?”

Mia Couto

1 INTRODUÇÃO

Este memorial tem como objetivo evidenciar minha trajetória de vida, traçando um histórico desde a minha infância, até a minha escolha profissional, com uma ênfase reflexiva sobre minha carreira profissional. Rever o percurso é sempre uma oportunidade interessante, é um momento de análise e reflexão sobre o caminho que estamos percorrendo, tanto pessoal quanto profissional e a nossa contribuição para a sociedade.

Houve diversos fatores e acontecimentos que me levaram a ser professora, como por exemplo, as pessoas ao meu redor, a cidade na qual eu moro desde que cursei a faculdade, todos estes fatores têm uma forte influencia sobre a pessoa e a profissional que sou hoje.

O presente memorial está dividido em quatro partes, no qual descrevo sobre meu primeiro ingresso á escola, logo depois sobre minha adolescência, em seguida sobre minha carreira profissional e por último uma reflexão sobre a minha carreira.

1.1 Meu primeiro ingresso na escola.

É muito prazeroso para mim falar sobre meu primeiro ingresso á escola, foi uma fase muito gostosa quando pude ir, pela primeira vez, acompanhada pela minha irmã, um ano mais velha, que já ia para a escola á um ano, por condições financeiras minha mãe esperou para poder me colocar também na escola, e então eu fiquei muito ansiosa para este momento acontecer e quando ele chegou foi uma alegria tamanha. A minha educação infantil foi muito boa com professoras excelentes, me lembro com muito carinho desta minha primeira fase escolar.

Filha de professora sempre tive a educação como uma das pautas das conversas dentro da minha casa. Desde pequena ouço sobre a importância de ser boa na escola, de tirar boas notas, de ter um desempenho bom e um bom relacionamento com os colegas e professores. Com isso sempre quis estar sempre bem nas matérias, e não me permitia estar abaixo da média ou pegar alguma recuperação.

Essa cobrança foi positiva por um lado, mas acredito que teria me cobrado menos se não fosse filha de professora, mas em fim apesar dos

pesares isso foi benéfico para minha formação. Com tudo posso dizer que foi nessa fase que aprendi a dar valor aos estudos e pude prosseguir para o ensino médio, sabendo que deveria ser responsável e que a carreira que eu escolheria dependeria apenas do meu empenho em relação aos estudos.

1.2 A Adolescência

Minha mãe, eu acredito que não só pelo fato dela ser professora, mas também pela maturidade sempre nos disse que só alcança o sucesso quem realmente corre atrás e sabe o que quer, sempre foi muito linha dura com os estudos, mas sempre a admirei muito e essa admiração se estendia pela carreira que ela seguia, tanto ela quanto meu pai que só conseguiu fazer uma faculdade após os quarenta anos, mesmo tendo que trabalhar e sustentar a esposa e três filhas, nunca desistiu do sonho de fazer um curso superior, eles são um exemplo pra mim de perseverança.

Quando entrei no ensino médio, sai de uma escola pública e fui para uma da rede particular, pois meus pais acreditavam que nos daria, para mim e para minha irmã, uma base melhor para prestar vestibular em um futuro que já estava bem próximo, e assim que entramos em uma nova escola com novos professores nos deparamos com novos desafios, eu em particular tive um pouco de dificuldade em biologia e em matemática, o que de fato nos levou a perceber o quanto a educação pública, infelizmente, está defasada em relação ao ensino particular.

Percebi então que toda a dedicação, que eu de certa forma já possuía, deveria ser redobrada e estudar agora seria a maior prioridade de nossas vidas, claro minha mãe e também meu pai sempre enfatizando isso.

Entre em uma escola que tinha o curso pré-vestibular integrado ao ensino para que eu que, como dito logo acima, havia saído de uma escola municipal e adentrava em uma particular, precisava pegar o novo ritmo de estudo. Naquela época já tinha consciência de que quem faz a escola é o aluno, porém a nova escola me trouxe novos desafios, e passei a estudar mais do que de costume.

Neste momento tive a oportunidade de encontrar excelentes professores, que souberam de maneira exemplar me receber e me ajudar a me

adaptar ao novo ritmo. Fiquei encantada com a docência, pensei nossa como é legal estar aqui nesse meio, como deve ser bom participar dessas escolhas dos alunos em qual carreira seguir, entre outros aspectos que eu acreditava que os professores possuíam, eu via muito dedicação neles e muito carinho pelo que faziam e me colocava a pensar que deveria realmente ser gratificante ser professor.

Tudo isso unido a minha admiração pela minha mãe e pela excelente e dedicada profissional que ela é, resolvi então prestar vestibular para um curso que me habilitasse ser professora, e quando comecei a pesquisar encontrei a pedagogia e vi que ela habilitava para a educação infantil e anos iniciais, eu sempre gostei muito de crianças e aí não tive dúvidas, quando percebi que poderia conciliar meu afeto pelas crianças com a minha vontade em ser professora foi o ponto chave para eu prestar o único vestibular da minha vida que foi para pedagogia sem nem hesitar e se quer pensar duas vezes.

Gosto muito da frase onde nos diz Nóvoa, (1995) que o ser humano é movido por interações entre o “eu” pessoal e o “eu” sociopolítico, porém seu percurso formativo é único.

Cada um possui um caminho único para alcançar seus sonhos, e o mais importante é nunca parar de percorrê-lo.

1.3 Carreira profissional

Ao terminar o ensino médio prestei vestibular para pedagogia, estava tão certa do que queria que nem coloquei segunda opção. Para minha felicidade passei e então comecei a minha faculdade. Logo no primeiro ano me identifiquei e então pude perceber que realmente estava no caminho certo. Gostava de estudar, de participar das aulas, queria sempre estar participando de tudo na faculdade e também conheci pessoas muito especiais.

No primeiro ano de faculdade comecei a fazer um estágio que era em contextos não escolares, apesar de fazer pedagogia eu possuía uma matéria que falava sobre isso, sobre a pedagogia em outros contextos que não era exclusivamente a escola. Mas me senti incomodada, queria mesmo ir para a sala de aula e exercer aquilo que eu escolhi ser. Porém como havia assumido o compromisso fiz o estágio até o fim, até porque tudo é válido a critério de

conhecimento e me gerou bastantes ensinamentos também e reforçou em mim ainda mais a vontade de ser professora, pois apesar de fazer com muito empenho sabia que iria acabar e que eu de fato iria para a sala de aula.

Após esses dois anos, fui fazer estágio em uma escola particular e entrei em uma turma de educação infantil de cinco anos, foi uma realização para mim, eles me chamando de professora o contato diário com eles e colocar em prática muitas coisas que eu estava aprendendo na faculdade foi muito gratificante. A partir daí a educação me abraçou de vez.

Terminando a faculdade, não queria parar de estudar, então pensei em fazer uma pós-graduação, mas em uma conversa com meus pais que desde sempre me incentivam a estudar, eles me perguntaram se eu não estava disposta a um desafio maior, e me colocaram a pensar sobre o mestrado, mas logo eu disse: imagina não estou preparada para isso, mas eles com a imensa sabedoria que lhes cabe me disseram, porque você pelo menos não tenta pode valer a pena e então foi o que eu fiz e foi muito gratificante ter passado no processo seletivo.

1.4 Reflexões sobre a carreira profissional

O ingresso no mestrado me trouxe uma sensação de maturidade que, apesar de já me sentir madura me fez refletir muito sobre a profissional que sou e que quero me tornar, dentro de mim existe uma busca muito grande e incessante por me tornar melhor, por aprender, por fazer, por exercer, por conhecer o que é ser professor, principalmente hoje em dia, onde tantos valores estão trocados, onde a infância não é mais a mesma a qual eu vivenciei os recursos, as brincadeiras, os pais, os alunos e as pessoas em geral são muito diferentes, não que eu me sinta ultrapassada com meus quatro anos de carreira, mas é que o tempo hoje corre, literalmente corre, de maneira diferente, as informações chegam de forma extraordinariamente rápida e com ela o conhecimento, mas e aí? será que todo esse conhecimento está sendo aproveitado? Será que todos conseguem administrar essa “nova era” do conhecimento? Será que nós professores sabemos realmente qual é o nosso papel nessa teia onde se tece cada dia uma novidade?

Marcelo (2009) corrobora com esta reflexão, pois em seu texto nos diz exatamente o que nós professores precisamos saber, ele sinaliza que é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (MARCELO, 2009).

Com base nesta reflexão percebe-se que estamos diante de um cenário em que se percebe a profissionalização docente enquanto um processo dinâmico e contínuo. Dentro dessa perspectiva, Huberman (1992), Corroborando a premissa do sentido e do significado das experiências sustentado pelos estudos de Larrosa (2001), provoca-nos a uma reflexão mais ampla, agora questionando, dessa forma, se todos os professores passam pelas mesmas etapas de construção do conhecimento, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, independentemente da geração em que pertencem? Ou se esses percursos formativos são diferentes conforme o tempo de docência?

Desse modo, pensar a docência como um ofício complexo que exige dos professores a criação de mecanismos permanentes de formação de modo que o desenvolvimento profissional docente se constitua como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer, é também entender que esse desenvolvimento profissional pode se dar nos lugares que possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade do magistério, como por exemplo, nas instituições escolares as quais pertencem enquanto profissionais da educação.

Essas escolhas são sustentadas por vontades que ultrapassam os saberes disciplinares, pois os vínculos com o saber consideram as identidades construídas nos espaços de relações. Conforme aponta. (TARDIF, 2013).

Eu ainda no início de carreira tenho a convicção de que os nossos conhecimentos advêm de vários lugares e principalmente da maturidade profissional, confirmando essa premissa defendida por Day (2001), de que o

profissional mais proficiente tem um papel fundamental para a construção de identidades profissionais pautadas num aprendizado pela mediação, é que entendemos as influências do professor perito dentro do processo evolutivo do fazer docente. Sendo assim minha identidade profissional vai se construindo com os saberes teóricos que trago da minha formação inicial, mas principalmente pelas trocas de experiências que faço no meu cotidiano com os profissionais que me cercam e com os meus alunos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse memorial buscou apresentar o conjunto de formação profissional e reflexões com o objetivo de rever minha trajetória realizada até o presente momento. Rever a minha trajetória me faz recordar cada etapa percorrida, cada conquista, cada dificuldade e me faz refletir que ainda tenho muito a realizar.

Entendo que a formação tem a dimensão de envolvimento do sujeito nas suas relações sociais e também com o conhecimento. Visto que desenvolver-se como profissional tornou-se um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional, o que requer um compromisso permanente com a aprendizagem dos estudantes e com a intervenção nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

Tenho plena certeza de que ainda me especializarei muito mais, pois quero continuar me aperfeiçoando para poder levar o melhor que puder aos meus alunos. Tenho muita satisfação em poder ensinar e me orgulho de ser professora.

REFERÊNCIAS

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, v.25, n.89, Set./Dez., 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente*. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAILLANT, D; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

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 –157/2017

Taubaté, 23 de novembro de 2017.

Prezada Senhora:

CÓPIA

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **ROBERTA KAREN DOS SANTOS**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o ano de 2018, intitulado **Representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o tema de educação alimentar e nutricional na escola**. E o estudo será realizado com 19 (dezenove) professores dos anos iniciais da rede municipal, na cidade de RESENDE-RJ, sob a orientação da Profª Drª **Alexandra Magna Rodrigues**.

Para tal, será realizado um questionário de caráter sociodemográfico, e também entrevista semiestruturada por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

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 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com **ROBERTA KAREN DOS SANTOS**, telefone (24) 99979-8245, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

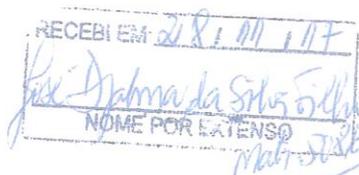
No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação



Ilmo (a). Sr (a).
José Djalma da Silva Filho
Rua: Almirante Barroso, nº 413, Bairro Nova Liberdade.
Resende - RJ
CEP: 27.510.180



ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



**PREFEITURA
RESENDE**

Secretaria Municipal de Educação
Instituto de Educação de Resende – EDUCAR
ESCOLA MUNICIPAL NOEL DE CARVALHO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



RESENDE, 28 de NOVEMBRO de 2017.

De acordo com as informações do ofício número PPGEDH -157/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA.**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna ROBERTA KAREN DOS SANTOS, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionário de caráter sociodemográfico e entrevista semiestruturada com 19 (dezenove) professores dos anos iniciais que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

José Djalma da Silva Filho

Rua: Almirante Barroso, nº 413, Bairro: Nova Liberdade CEP: 27.510.180.

Resende, Rio de Janeiro.

José Djalma da Silva Filho
Diretor Geral
Matr.: 5086

ANEXO III TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL”

Pesquisador Responsável: Roberta Karen dos Santos

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 do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL”

Objetivo da pesquisa: Identificar as Representações Sociais dos professores dos anos iniciais sobre a Educação Alimentar e Nutricional em uma instituição de ensino do município do Vale do Paraíba, na região Sul do estado do Rio de Janeiro.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário de caráter sociodemográfico e entrevista, que serão aplicados junto a 19 (dezenove) professores da rede municipal na cidade de Resende – Rio de Janeiro.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio do questionário sociodemográfico e da entrevista permanecendo de posse dos mesmos 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 questionário sociodemográfico e da entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos. Para qualquer outra informação o senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (24) 99979-8245, (inclusive ligações a cobrar) e também através do email: roberta.cederj@hotmail.com.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: os possíveis riscos que a pesquisa poderá causar aos voluntários são os riscos mínimos de ordem não física, sendo que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis durante o período da entrevista, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionário sociodemográfico e da entrevista e também poderão sentir constrangimento pelo teor dos questionamentos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes 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 as representações, os valores e as crenças que os professores dos anos iniciais de uma delimitada rede municipal apresentam sobre o tema da educação alimentar e nutricional no ambiente 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.

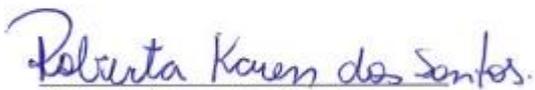
Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), ROBERTA KAREN DOS SANTOS, residente no seguinte endereço: RUA: MIGUEL NUNES TEIXEIRA NÚMERO: 66 BAIRRO: PARQUE IPIRANGA RESENDE- RJ, podendo também ser contatado pelo telefone (24) 99979-8245 (inclusive ligações a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof.^a Dr.^a ALEXANDRA MAGNA RODRIGUES a qual pode ser contatado pelo telefone. (12) 99610-7649. 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 – Bairro: 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 pelo(a) pesquisador(a), 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 as representações, os valores e as crenças que os professores dos anos iniciais de uma delimitada rede municipal apresentam sobre o tema de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar.

NOME DO PESQUISADOR: Roberta Karen dos Santos
TELEFONE: (24) 9997982-45 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”
E-MAIL: roberta.cederj@hotmail.com


Roberta Karen dos Santos
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 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Roberta Karen dos Santos

Roberta Karen dos Santos

Pesquisadora Responsável.

ANEXO IV – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS SOBRE O TEMA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA

Pesquisador: ROBERTA KAREN DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82600417.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.488.473

Apresentação do Projeto:

A escola é reconhecida como espaço privilegiado por sua contribuição para a conquista da autonomia e a adoção de hábitos saudáveis. Diante desta perspectiva este estudo objetiva identificar quais são os valores e o significado para os professores dos anos iniciais sobre o tema educação alimentar e nutricional dentro do contexto escolar. Trata-se de um estudo descritivo, exploratório com abordagem qualitativa utilizando um estudo de caso, em uma escola da rede municipal do Vale do Paraíba, na região Sul do estado do Rio de Janeiro. A coleta de dados será realizada por meio de questionário para caracterizar o perfil sociodemográfico do grupo e entrevista semiestruturada, que visa identificar as representações sociais sobre o tema educação alimentar e nutricional na escola para docentes das séries iniciais, partindo do pressuposto de que as representações que os docentes constroem acerca desse tema têm papel relevante na sua atuação. Os dados serão analisados pela técnica de análise de conteúdo. Espera-se que a identificação das representações sociais sobre o tema possa contribuir para compreensão sobre a prática docente na abordagem, comunicação e na promoção da alimentação saudável na escola.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar as representações sociais dos professores dos anos iniciais de uma instituição de ensino

Endereço: Rua Visconde 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: 2.488.473

do município de Resende/RJ sobre o tema transversal que se refere a educação alimentar e nutricional na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação adequada de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Recomendações:

O 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:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 02/02/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 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_1010492.pdf	30/01/2018 10:07:35		Aceito
Outros	termodecompromissodopesquisadorresp onsavel.pdf	30/01/2018 00:35:51	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/01/2018 00:30:21	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	instrumentocoletadados.pdf	01/12/2017 21:59:12	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/12/2017 21:23:35	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Visconde 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: 2.488.473

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinstituicao.pdf	01/12/2017 20:59:17	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/12/2017 20:54:32	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	01/12/2017 20:52:08	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/12/2017 20:44:54	ROBERTA KAREN DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 06 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)