

TAIS MARIA OTSUKO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS
REALIZADAS EM UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DE SÃO PAULO**

TAIS MARIA OTSUKO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS
REALIZADAS EM UM MUNICÍPIO DO
INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração em Desenvolvimento Social, sob a orientação de Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Noronha de Souza.

FRANCA – S.P.
2017

Otsuko, Tais Maria.

Políticas públicas de educação alimentar e nutricional na educação infantil : um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo / Tais Maria Otsuko. –Franca : [s.n.], 2017.

218 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Tatiana Noronha de Souza

1. Educação de crianças. 2. Nutrição - Educação. 3. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 371.716

TAIS MARIA OTSUKO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS
REALIZADAS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, área de concentração de Política e Gestão educacional, sob a orientação de Prof^a. Dr^a. Tatiana Noronha de Souza.

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr^a. Tatiana Noronha de Souza

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Membro Titular: Prof. Dr^a. Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus São José do Rio Preto/SP

Membro Titular: Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Franca/SP

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

UNESP – Campus de Franca

**Dedico este trabalho ao meu esposo Marcos
e às minhas princesas: Heloísa e Rachel.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz e oportunidades colocadas no meu caminho, pela força nos momentos de fragilidade.

À Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza, por ter me orientado, de forma brilhante, a produzir um trabalho que ultrapassou as minhas expectativas. Agradeço pelas experiências e conhecimentos compartilhados, paciência, prontidão e amizade. Que esta última não se finde com a conclusão deste estudo.

À Profa. Dra. Lucimary Barnabé Pedrosa de Andrade e a Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, pelo aceite em participar da banca e pelas contribuições significativas para a melhoria do meu trabalho.

À família de meu esposo, em especial os meus sogros Leiko e Douglas, e a minha cunhada Alessandra, pelo cuidado e carinho prestados para com as minhas filhas enquanto eu e meu esposo nos encontrávamos ausentes.

A todo o corpo docente do programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pelos conhecimentos compartilhados.

Ao meu esposo, Marcos J. K. Morise, pela doce companhia nos encontros presenciais do programa de pós-graduação, pelas reflexões compartilhadas, e pela paciência e compreensão nos momentos de ansiedade, angústia e estresse.

Às minhas duas pequenas tão alegres, amorosas e meigas, Heloísa e Rachel, pela compreensão das longas horas na frente do computador impossibilitada de dar maior atenção a vocês. Vocês sempre serão a razão de todo o meu trabalho e esforço.

A toda a minha família, em especial, minha mãe Júlia e meu vô Bonfílio, pela compreensão nos momentos de ausência. Ao meu tio Vicente M. Bonfatti, por ter colocado a Universalidade pública no meu campo de visão aos 17 anos de idade e, pelo incentivo e apoio na continuidade dos meus estudos.

Aos participantes da pesquisa, diretora da instituição de educação infantil, professoras, demais funcionários, pelo aceite em participar do meu trabalho.

Pomar

*Banana, bananeira
Goiaba, goiabeira
Laranja, laranjeira
Maçã, macieira
Mamão, mamoeiro
Abacate, abacateiro
Limão, limoeiro
Tomate, tomateiro
Caju, cajueiro
Umbu, umbuzeiro
Manga, mangueira
Pera, pereira
Amora, amoreira
Pitanga, pitangueira
Figo, figueira
Mexerica, mexeriqueira
Açaí, açaizeiro
Sapoti, sapotizeiro
Mangaba, mangabeira
Uva, parreira
Coco, coqueiro
Ingá, ingazeiro
Jambo, jambeiro
Jabuticaba, jabuticabeira*

*Paulo Tatit / Edith Derdyk
Palavra Cantada*

OTSUKO, Tais Maria. **Políticas públicas de educação alimentar e nutricional na educação infantil: um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo.** Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, dezembro, 2017.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise das práticas de educação alimentar e nutricional em instituições públicas de educação infantil, na fase da pré-escola, de um município do interior do Estado de São Paulo. O estudo foi realizado com base em levantamento bibliográfico, análise documental e coleta de dados em campo na forma de observação e entrevista. A pesquisa documental foi realizada por meio da análise das políticas federais e demais documentos oficiais sobre a temática: educação alimentar e nutricional para a educação infantil. As observações foram realizadas em uma instituição de educação infantil, com o auxílio do roteiro de observação, e os eventos foram registrados em diário de campo. Os documentos desta instituição, Projeto Político Pedagógico, planejamentos de aula e diários de classe, também foram analisados. As entrevistas foram efetuadas em sete escolas, duas a quatro entrevistas foram realizadas em cada escola, assim totalizando 20 entrevistas. Estas eram do tipo semiestruturadas, continham 18 questões, que tratavam da formação inicial docente e das práticas sobre alimentação e nutrição, estas formuladas com base na literatura da área da educação infantil e publicações oficiais. A análise dos documentos da instituição, dos dados observacionais e das entrevistas foi realizada com a finalidade de observar se a educação alimentar e nutricional de fato se concretiza na educação infantil. Com o intuito de compreendermos a realidade estudada, confrontamos os dados obtidos com a literatura da área da educação, nutrição e publicações oficiais. Observamos falhas na formação docente, no que se refere à educação alimentar e nutricional. Como resultado desta realidade encontrada, notamos a ausência da educação alimentar e nutricional no planejamento de aula, e esta prática não se faz presente nas instituições de educação infantil. As escassas práticas observadas eram caracterizadas pela ausência de estímulo e ludicidade, semelhantes às propostas escolarizantes, tão criticadas para esta fase da educação. Concluímos que as práticas de educação alimentar e nutricional analisadas não condizem com as políticas públicas, documentos oficiais e literatura da área. Assim justifica-se a elaboração da Proposta de Intervenção - Orientações para a formulação de políticas públicas de educação alimentar e nutricional para a educação infantil – que trata da elaboração de orientações para que os gestores municipais da área da educação tenham subsídios para formular políticas públicas de educação alimentar e nutricional para esta etapa da educação. A proposta de intervenção poderá instrumentalizar atores, como secretários da educação, supervisoras de ensino, coordenadoras pedagógicas, a fim de que elaborem e implementem às políticas de formação continuada de professores na temática de alimentação e nutrição, isto para que a equipe pedagógica compreenda a importância de realizar educação alimentar e nutricional com as crianças.

Palavras-chave: educação infantil, educação nutricional e políticas educacionais.

OTSUKO, Tais Maria. **Public policies of food and nutritional education in children's education: a study on the practices carried out in a municipality in the interior of São Paulo.** Post-Graduate Program in Planning and Analysis of Public Policies, Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, December, 2017.

ABSTRACT

The present work has as general objective to perform an analysis of the practices of food and nutritional education in public institutions of early childhood education, in the preschool phase, of a municipality in the interior of the State of São Paulo. The study was accomplished based on a bibliographical survey, documentary analysis and field data collection in the form of observation and interview. The documentary research was carried out through the analysis of federal policies and other official documents on the topic: food and nutritional education to children's education. The observations were done in an early childhood education institution with the observation script support, and the events were registered in a field diary. The documents of this institution, Political Pedagogical Project, lesson plans and class diaries, were also analyzed. The interviews were done in seven schools, two to four interviews were conducted in each school, thus representing 20 interviews. These ones were semi-structured types, containing 18 questions dealing with initial teacher training and feeding and nutrition practices, formulated on the basis of early childhood education literature and official publications. The institution's documents analysis, observational data and interviews were carried out with the purpose of observing if the food and nutritional education actually occurs in the infantile education. In order to understand the studied reality, we compared the data obtained from the literature on education, nutrition and official publications. We observed flaws in teacher education in relation to food and nutrition education. As a result of this reality, we noticed the absence of food and nutritional education in classroom planning, and this practice is not included in preschool institutions. The scarce practices observed were characterized by the absence of incentive and playfulness, similar to the scholarly proposals so criticized for this phase of education. We concluded that the food and nutritional education practices analyzed are not in line with the public policies, official documents and literature of the area. Therefore, the preparation of the Intervention Proposal - Guidelines for the formulation of public policies of food and nutritional education for early childhood education – they are guidelines preparation for municipal education managers to food and nutrition education in order to get subsidies to form public policies for this stage of education. The intervention proposal may instrumentalize actors, such as education secretaries, teaching supervisors, pedagogical coordinators, in order to elaborate and implement the teachers' continuous training policies in food and nutrition, so that the pedagogical team understands the importance to accomplish food and nutrition education with children.

Keywords: child education, nutritional education, and educational policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Etapa de ensino e o valor repassado pela União aos Estados e municípios por dia letivo para cada aluno 85

Tabela 2. Dados estatísticos que nos mostra o valor dos recursos financeiros destinados ao PNAE relativo ao número de alunos atendidos e o respectivo ano 86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição de crianças e professoras por turma	94
Quadro 2. Planejamento anual da turma do Maternal e do Jardim	103
Quadro 3. Registros de planejamento de aula referentes a cada turma da pré-escola	105
Quadro 4. Registros do caderno de planejamento da turma do Jardim B que tratam da alimentação e/ou nutrição	107
Quadro 5. Formação inicial, tempo de experiência e forma de contratação	141
Quadro 6. Lista de práticas em EAN e número de docentes que as realizaram	147
Quadro 7. Atividades de EAN realizadas pelas professoras	149
Quadro 8. Preparações culinárias que foram desenvolvidas pelas professoras	153
Quadro 9. Atividades sobre alimentos típicos de momentos festivos elaboradas pelas professoras	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Refeitório da instituição	99
Figura 2. Atividade “Crescer bem, comer saudável” - Unidade 1	109
Figura 3. Local da antiga horta escolar	130
Figura 4. Novo canteiro confeccionado	131
Figura 5. Canteiro da horta com mudas de alface	131
Figura 6. Atividade <i>Complete o canteiro</i> - Unidade 5	132
Figura 7. Salgadinhos de pacote	137
Figura 8. Poucas frutas trazidas pelas crianças	137
Figura 9. Alimentos mais observados no evento	138
Figura 10. Queda de refrigerante na toalha	139
Figura 11. Atividade <i>Receita de Picolé</i> - Unidade 6	154
Figura 12. Atividade <i>Suco de abacaxi e maçã</i> - Unidade 5	155
Figura 13. Atividade <i>Brigadeiro</i> - Unidade 3	155
Figura 14. Atividades <i>Comidas de festas juninas</i> - Unidade 3	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CECANEs	Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Campanha de Merenda Escolar
CNME	Campanha Nacional de Merenda Escolar
COHAB II	Companhia de Habitação Popular II
CV	Cardiovascular
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DVC	Doença cardiovascular
EAN	Educação alimentar e nutricional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupo de Trabalho Intersetorial
HÁ	Hipertensão arterial
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PAAS	Promoção da Alimentação Adequada e Saudável
Panc	Plantas Alimentícias não Convencionais
PAT	Programa de Alimentação do Trabalhador
PFZ	Programa Fome Zero
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PSE	Programa Saúde na Escola

PSS	Projeto Sabor Saber
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
S/A	Sociedade anônima
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SFCI	Secretaria Federal de Controle Interno
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SP	São Paulo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
Unb	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
Vol	Volume
WHO	<i>World Health Organization</i>

APRESENTAÇÃO

Eu, Tais Maria Otsuko, fui aprovada aos 15 anos no vestibulinho da Escola Técnica Estadual “Dr. Adail Nunes da Silva” no município de Taquaritinga e ingressei no curso técnico em Alimentos. Em 1995, havia apenas dois cursos técnicos nesta escola, Alimentos e Processamentos de dados e, devido à falta de afinidade com a área de exatas, o curso de Processamento de dados foi descartado. Ao longo do curso técnico em Alimentos uma disciplina - Nutrição e dietética - me chamou bastante a atenção, por tratar dos alimentos e seus nutrientes. Nesta mesma instituição conheci e comecei a namorar Marcos Juinthe Koba Morise, aluno do curso de Processamento de dados, hoje meu esposo.

Aos 18 anos, após a conclusão do curso técnico em Alimentos, realizei um cursinho preparatório para o vestibular no Colégio Oswaldo Cruz em Ribeirão Preto e, neste período de tomada de decisões, encontrava-me dividida entre a Engenharia de Alimentos e a Nutrição. Novamente, a falta de afinidade com a área de exatas e a vivência da disciplina mencionada acima foram fatores relevantes sobre a escolha de qual graduação realizar, assim, o curso eleito foi a Nutrição. No final de 1998, prestei quatro vestibulares de universidades públicas e no início do ano subsequente, fui aprovada na Universidade Federal de Ouro Preto – MG.

No ano de 1999, cursei os dois primeiros períodos da graduação e, em 2000, saí do país em busca da minha independência financeira. Fui para o Japão e trabalhei na fábrica da SONY em uma linha de montagem de eletrônicos a fim de conseguir recursos suficientes para finalizar a faculdade. Mais valioso que o dinheiro que consegui poupar foi a oportunidade de conhecer uma cultura bastante diferente e descobrir que uma sociedade mais igualitária, com oportunidade de trabalho para muitas pessoas, é possível. Não podemos dizer que o Japão seja uma sociedade ideal, por conta da sua forma de produção de bens e do consumismo patológico. Porém, viver em um lugar onde não se observa a desigualdade socioeconômica gritante que temos aqui no Brasil, é quase um sonho. Voltei para o Brasil no final do ano 2000 e retornei à Ouro Preto para continuar meus estudos. Finalizei o curso em 2004, mas não tive oportunidade de atuar, e por conta disso, aos 25 anos retornei ao Japão.

Neste país, trabalhei novamente nas fábricas de eletrônicos da SONY e SHARP, por um ano e meio e, em meados de 2006, estava de volta ao Brasil. Ainda neste ano, me casei com o Marcos e participei de dois grandes congressos na área da Nutrição, porém, ainda estava com dificuldades de conseguir emprego na área. No ano de 2007, voltei a estudar e matriculei-me em um curso de pós-graduação, uma especialização na área de educação denominada Didática e Gestão pedagógica, na Faculdade de Educação São Luís de

Jaboticabal – SP. Decidi realizar um curso na área de humanas, especificamente educação, com o objetivo de diferenciar o meu currículo dos demais profissionais e ter uma formação mínima para poder lecionar. Nesta especialização, iniciei a minha produção acadêmica de maneira a articular as áreas da Nutrição e da Educação, meu trabalho de conclusão de curso levou o título de *Educação Nutricional na Escola*. O planejamento de iniciar a carreira na área acadêmica começou a dar certo, em 2008, fui admitida como professora na mesma faculdade em que realizei a pós-graduação, ficando responsável pela disciplina de Nutrição e Dietética do curso de graduação em Enfermagem. A partir desse momento nunca mais consegui me desvencilhar da sala de aula, seja como docente ou como aluna. Paixão ou vício? Tenho uma grande dificuldade de responder esta questão. Neste mesmo ano, nasceu a minha primeira filha, a doce Heloísa Bonfatti Morise.

Um ano depois, em 2009, comecei a trabalhar no Hospital São Marcos como nutricionista e tive a experiência na área clínica, que me permitiu vivenciar o atendimento em hemodiálise, na medicina preventiva e produção de refeição coletiva. Em 2010, dei sequência aos meus estudos, sendo aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista em convênio com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Unesp/Univesp, no polo de Jaboticabal. Meu trabalho de conclusão de curso tratou da *Educação Nutricional na Educação Infantil*, dando continuidade ao trabalho iniciado na especialização. Porém, agora com uma produção mais elaborada e aprofundada nas bibliografias das áreas e nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação. Em 2012, fui admitida no Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) da unidade de Jaboticabal para lecionar no curso técnico em Nutrição e dietética, como monitora de educação profissional e, devido à sobrecarga de trabalho e estudo, desliguei-me do Hospital São Marcos. Neste período da segunda graduação, eu encontrava-me afastada das atividades da Faculdade São Luís, pois os horários das minhas aulas coincidiam com os horários dos encontros presenciais do curso da Pedagogia. Em 2013, desliguei-me dessa instituição de ensino por conta do nascimento da minha segunda filha, a princesinha Rachel Bonfatti Morise, e concluí a graduação em Pedagogia.

Em 2014, ingressei no curso de Formação Pedagógica do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, do campus de Sertãozinho. Realizei este curso com o objetivo de dar continuidade nos estudos da área de educação e obter a habilitação de licenciatura em Nutrição; concluí esta formação em 2015. No final do primeiro semestre de 2015 participei do processo seletivo para o mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, porém, infelizmente, não obtive êxito em função da reprovação do meu projeto de pesquisa.

No final de 2015, participei do processo seletivo do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” - campus de Franca. Interessei-me pelo programa devido à possibilidade de produzir um trabalho com relevância social na área de educação, políticas públicas e educação alimentar e nutricional, e dar continuidade na produção realizada nos cursos anteriores.

Em 2016, fui aprovada no processo seletivo do referido programa e, ao final do primeiro semestre, finalizei a escrita do projeto de pesquisa. Ao longo deste ano, cursei as disciplinas do programa que foram indispensáveis para a produção do projeto, desenvolvimento da pesquisa e escrita parcial da dissertação. No segundo semestre, participei do segundo Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (II SIPPEDES) com a apresentação do trabalho *Educação Nutricional de crianças pequenas: o que dizem os documentos oficiais?* Neste mesmo ano fui desligada das atividades do Senac. Espero poder finalizar o mestrado com uma pesquisa de qualidade, e que esta traga alguma contribuição para a área, pois acredito na sua relevância social, com vistas ao incentivo da educação de crianças que terão o potencial de transformar o ambiente em que vivem, por meio do desenvolvimento do senso crítico e da autonomia de decidir por uma alimentação mais saudável. Após a finalização do mestrado tenho a intenção de participar do processo seletivo para o doutorado, na área da educação, a fim de dar continuidade nos estudos.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	20
2. O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	31
2.1. Breve histórico da educação infantil	31
2.2. Histórico da educação infantil no Brasil até os dias atuais.....	35
2.3. A educação alimentar e nutricional nas políticas públicas e documentos oficiais da educação infantil.....	46
3. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RICA EXPERIÊNCIA	62
3.1. A alimentação na educação infantil	64
3.2. Políticas públicas voltadas à educação alimentar e nutricional.....	67
4. PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	93
4.1. Metodologia.....	93
<i>Participantes da pesquisa</i>	93
<i>Local de Pesquisa</i>	94
<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	95
<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	96
<i>Análise e discussão dos dados</i>	99
4.2. Apresentação dos documentos.....	101
4.2.1. Plano Municipal de Educação	101
4.2.2. Projeto Político Pedagógico (PPP)	101
4.2.3. Planejamento	104
4.2.4. Diário de Classe.....	108
4.3. Momento das refeições.....	110
4.3.1. Horário de início das refeições	110
4.3.2. Asseio do refeitório.....	111
4.3.3. Cardápio	114
4.3.4. Sistema de distribuição dos alimentos.....	119
4.3.5. Comportamento dos adultos	122
4.4. Horta Escolar	130
4.5. Piquenique	135
4.6. Educação alimentar e nutricional na sala de atividades	141

4.7. Formação inicial e tempo de experiência das docentes	142
4.8. A formação inicial e o trabalho com práticas de cuidado e educação alimentar e nutricional	144
4.9. O entendimento do conceito de educação alimentar e nutricional	146
4.10. A realização de educação alimentar e nutricional na sala de atividades	149
4.11. Realização de visitas técnicas com as crianças	152
4.12. Prática com oficina culinária	153
4.13. Visita ao ambiente da cozinha da escola	159
4.14. Horta escolar	160
4.15. Prática com alimentos em festividades	161
4.16. Conhecimento de documentos oficiais e políticas públicas que tratam da educação alimentar e nutricional	165
4.17. Refeição como momento de aprendizagem	166
4.18. Mudança do hábito alimentar	168
4.19. Envolvimento das famílias nos projetos de educação alimentar e nutricional	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	190
APÊNCIDE A – Roteiro de observação	190
APÊNCIDE B – Entrevista Semiestruturada	192
APÊNCIDE C – Datas em campo na fase da observação	194
APÊNDICE D – Proposta de Intervenção	195
APÊNDICE E - Cardápio do café da manhã	214
APÊNCIDE G - Cardápio do almoço completo	215
APÊNDICE H - Cardápio do almoço incompleto	216
ANEXOS	217
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	217
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	219

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil trata-se da primeira etapa da Educação Básica no sistema educacional brasileiro e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças, inserindo-as no mundo como um ser social, no mundo do conhecimento, promovendo a sua identidade singular e coletiva de acordo com a sua cultura. A educação infantil é direito constitucional da criança e, por meio do atendimento educacional esta desenvolve o seu potencial não apenas pelo acesso às práticas pedagógicas, mas também pela qualidade desse atendimento à primeira infância (ANGOTTI, 2009).

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências... em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade (ANGOTTI, 2010, p. 25).

No que se refere à legislação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi um dos fatores que impulsionou a expansão da educação infantil no Brasil, incluindo-a no Artigo. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade;” (BRASIL, 1988). Desta forma, esta legislação é de extrema importância, pois se esforça no sentido de tirar dos ombros da educação infantil o antigo fardo do assistencialismo. Ressaltamos que a emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 dá uma nova redação a este artigo: “[...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 2006).

Outros fatores que propiciaram a expansão da educação infantil foram as diversas mudanças ocorridas na sociedade. “O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 15). Observou-se uma alteração da distribuição da mão de obra após a industrialização do país, os números de ocupações nos setores extrativos e da agricultura foram reduzidos; porém, foi observado um aumento nos setores do comércio e sociais, no caso das mulheres (TARDIDO; FALCÃO, 2006). Concluímos que a entrada da mulher no mercado de trabalho é um fator social chave para que possamos compreender a ampliação do atendimento às crianças nas instituições de educação infantil.

Posteriormente à Constituição Federal (BRASIL, 1988), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), trata da finalidade da educação infantil no Artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). A LDBEN também sofreu alterações, e a Lei nº 12.796 de 2013 traz uma nova redação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos [...]” (BRASIL, 2013).

Acreditamos que os Sistemas de Ensino deverão promover oportunidades para que as instituições construam Propostas Político-Pedagógicas organizadas com o intuito de nortear o trabalho docente criativo, e que este possa desafiar as crianças com atividades de diversas temáticas para que o desenvolvimento integral se concretize. Com relação à pré-escola, entendemos que seja um ambiente onde diversos temas podem ser abordados, dentre esses, a temática de educação alimentar e nutricional. Isto se justifica pela necessidade das crianças desenvolverem hábitos alimentares saudáveis, com o intuito de manterem a sua saúde e evitarem os graves prejuízos da obesidade. Desta forma, uma criança que possui um hábito alimentar equilibrado tem, como consequência, o seu desenvolvimento adequado e boa qualidade de vida. Assim, este trabalho parte de uma visão preventiva, de maneira a evitar que futuramente estas crianças tornem-se adultos obesos e portadores de doenças crônico-degenerativas.

Acreditamos que realizar educação alimentar e nutricional é também desenvolver a autonomia das crianças, desta forma, os educadores devem contar com o apoio dos gestores para que façam uso do seu conhecimento, sensibilidade e criatividade, no desenvolvimento das atividades. As práticas problematizadoras e reflexivas permitem desenvolver o senso crítico e a autonomia das crianças para que tenham a liberdade de realizar escolhas alimentares corretas.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Com a finalidade da concretização de um trabalho significativo, o professor deve mostrar interesse sobre os sentimentos e pensamentos da criança, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo que a cerca, sempre visando à ampliação dos conhecimentos e de suas habilidades, estimulando o desenvolvimento da sua independência e autonomia (BRASIL, 1998).

[...] a escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber de seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor de seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO; SANTOS, 2010, p. 21).

As práticas de educação alimentar e nutricional possibilitam *o educar e o cuidar* da criança de forma indissociável. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) diz que a educação e o cuidado com a criança devem ser trabalhados de forma concomitante e trata a alimentação como uma necessidade fisiológica do corpo e uma oportunidade para a aprendizagem de um novo tipo de conhecimento. Para a possibilidade de educar e cuidar das crianças, é necessário a junção de vários tipos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Ao colocar a criança em uma posição mais ativa, de parceria e co-autoria do que ocorre e de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem, a professora estará lhe dando oportunidade de construir uma identidade positiva a respeito de si mesma, de pessoa capaz de se cuidar e ser cuidada, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdos (FERREIRA, 2008, p. 16).

Acreditamos na capacidade, iniciativa e autonomia da equipe pedagógica a fim de colocar em prática as atividades referentes à educação alimentar e nutricional. Lembrando que a prática nesta fase da educação nos remete às brincadeiras, jogos, simbolismo, ludicidade; sempre oferecendo às crianças desafios e estimulando a curiosidade. No que se refere a desafiar às crianças com propostas inteligentes, “daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 1996, p. 27).

Em relação a estimular a curiosidade das crianças, citamos:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [...] com relação a aprender, é um

processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador (FREIRE, 1996, p. 24 e 32).

A consequência de uma prática com estas características será a formação de crianças que terão um grande potencial de transformar o ambiente em que vivem, e que desenvolverão o senso crítico, a autonomia e a liberdade de decidir por uma alimentação e um estilo de vida mais saudáveis.

Assim, fazemos a seguinte indagação, como problema de pesquisa: Existe uma prática de educação alimentar e nutricional na educação infantil (pré-escola), que esteja de acordo com as políticas públicas e documentos oficiais da área?

Tal questão de pesquisa se justifica quando observamos um número reduzido de publicações acadêmicas sobre educação nutricional na educação infantil. Realizamos a busca avançada de artigos nos últimos 10 anos, no *site* do Periódicos Capes por meio do cruzando as palavras-chaves educação nutricional e educação infantil. Como resultado, obtivemos apenas 22 artigos.

O número de artigos que não tratam de educação nutricional é igual a 10, isto porque possuem uma abordagem mais específica da nutrição, como biodisponibilidade de nutrientes, investigação sobre o hábito alimentar de crianças, avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e outras temáticas. Dentre esses 10 artigos, quatro referem-se à avaliação do estado nutricional de crianças ou adultos, três tratam do PNAE, os outros três artigos abordam diferentes temas da área. Do total de artigos encontrados, apenas um trata da avaliação da implementação de políticas públicas de educação nutricional no âmbito da nutrição clínica ambulatorial. Para finalizar, um artigo trata da sistematização e importância do PNAE, no que tange a incorporação de hábitos alimentares saudáveis. Dos 22 artigos, cinco artigos tratam da formação dos profissionais da educação, como professores, coordenadores pedagógicos, funcionários da cozinha e nutricionistas do PNAE.

Dentre este número, somente cinco artigos tratam da educação nutricional nos âmbitos da saúde ou educação, sendo que quatro publicações abordam a educação nutricional para crianças (BASKALE *et al.*, 2006; CUNHA; SOUZA; MACHADO, 2010; JUZWIAK, 2013; BORELLI, 2015).

O artigo *Uso da teoria de Piaget na educação nutricional de pré-escolas* foi escrito pelos autores Hatice Baskale, Zuhale Bahar, Günsel Basel, Meziyet Ari numa Universidade da Turquia. Este artigo discute como a teoria de Piaget pode ser usada no desenvolvimento dos

hábitos nutricionais de pré-escolares na tentativa de apresentar um panorama aos profissionais envolvidos com a educação nutricional. Este artigo teve como objetivo descrever a teoria do Piaget e a educação nutricional para crianças da pré-escola com base nesta teoria. Como resultado, obtiveram que a teoria ajuda a elaborar uma educação nutricional apropriada para os estágios de desenvolvimento infantis.

A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição trata-se do segundo artigo que foi escrito por Elisângela da Cunha, Anete Araújo de Sousa, Neila Maria Viçosa Machado, na Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa envolveu um diagnóstico das ações educativas e alimentação orgânica do Projeto Sabor Saber (PSS) em uma escola estadual em Florianópolis, Brasil. Os resultados evidenciaram que o PSS avançou em seus objetivos, no entanto, concluiu-se que a utilização do alimento orgânico ainda não integra o projeto pedagógico desta escola; no entanto, os professores refletiram sobre a necessidade do desenvolvimento de ações de educação em saúde, alimentação orgânica e nutrição com a comunidade escolar.

O terceiro artigo *Era uma vez... um olhar sobre o uso de contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional* escrito por Claudia Ridel Juzwiak, apresenta uma reflexão sobre a importância da incorporação de temas de alimentação e nutrição como transversal no currículo escolar, relacionados ao cotidiano da criança e garantindo a integração escola-família. Enfatiza-se a importância da adoção de estratégias adequadas à faixa etária e sugere-se que os contos de fada tradicionais sejam usados como ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos e atividades que vão além das questões nutricionais e incluam, também, questões culturais, sociais, ambientais e sensoriais.

O quarto e último artigo, *A inserção do nutricionista na atenção básica: uma proposta para o matriciamento*¹ da atenção nutricional escrito por Marina Borelli e colaboradores. O objetivo do trabalho foi desenvolver uma proposta de ações matriciais de nutrição dirigidas à mulher e à criança na Estratégia de Saúde da Família. O trabalho foi desenvolvido em uma Unidade Básica de Saúde e dividido em Ciclo I, a partir das entrevistas com famílias de crianças de 0 a 6 anos para compor o reconhecimento do território; e Ciclos II e III, a partir do desenvolvimento de atividades intersetoriais de campo para promover a segurança alimentar e nutricional com base no apoio matricial. Dentre os resultados, destacam-se as atividades, como oficinas culinárias, atenção ao pré-natal e capacitação de

¹ Matriciamento ou apoio matricial é um novo modo de produzir saúde em que duas ou mais equipes, num processo de construção compartilhada, criam uma proposta de intervenção pedagógico-terapêutica (BRASIL, 2011).

agentes comunitários de saúde. Este trabalho testou formas de desenvolver assistência nutricional a partir da clínica ampliada e reconhecimento do território, visando aprimorar a atuação do nutricionista como educador em saúde.

De acordo com o que foi apresentado, concluímos que a educação alimentar e nutricional na educação infantil carece de mais estudos, o que justifica o presente trabalho. Desta forma, há a necessidade de que as investigações e pesquisas com esta temática sejam fomentadas. Acreditamos que os resultados de pesquisas de qualidade servirão de estrutura para fundamentar mudanças no campo da prática da educação infantil, por meio da introdução da educação alimentar e nutricional na agenda da educação para que novas políticas públicas sejam formuladas.

Outra justificativa plausível da presente pesquisa trata-se da obesidade, na sociedade contemporânea observamos o aumento vertiginoso do número de casos de obesidade em adultos e crianças, por conta de uma dieta desequilibrada e do sedentarismo. “Por definição, a obesidade é um estado em que há maior quantidade de tecido adiposo do que o esperado para o sexo, idade e altura, em relação à massa magra. O diagnóstico de obesidade pode ser feito, na maioria dos casos, durante o exame físico” (WAITZBERG, 2004, p. 1167).

A prevalência mundial da obesidade infantil vem apresentando um rápido aumento com o passar do tempo, “no Brasil, entre os anos 1974/75 e 1989, houve uma redução da prevalência da desnutrição infantil (de 19,8% para 7,6%) e um aumento na prevalência de obesidade em adultos (de 5,7% para 9,6%)” (OLIVEIRA; FISBERG, 2003, p. 107). Dados mais recentes mostram que “o Brasil vem enfrentando aumento expressivo do sobrepeso e da obesidade em todas as faixas etárias, e as doenças crônicas são a principal causa de morte entre adultos. O excesso de peso acomete um em cada dois adultos e uma em cada três crianças brasileiras” (BRASIL, 2014, p. 05). Este quadro epidemiológico é explicado pelas mudanças na sociedade, como a industrialização e a urbanização, que acarretaram em aumento da ingestão de calorias e diminuição da atividade física (TARDIDO; FALCÃO, 2006).

Em relação à mudança do hábito alimentar, o processo de industrialização da sociedade está diretamente relacionado com o incremento do consumo de alimentos enlatados, congelados, pré-cozidos, prontos e *fast-food*. O ritual da refeição com uma comida caseira tinha em outrora um significado especial e hoje é considerado raridade. “O horário para alimentação é escasso, e o *fast-food*, assim como o ‘comer fora’ e o *delivery*, entraram na conjuntura de um novo tempo urbano” (PHILIPPI; ALVARENGA, 2004, p. 03).

Como já mencionado, outro fator que contribuiu para o surgimento da obesidade foi a diminuição da atividade física. Em grandes centros urbanos, as crianças e os jovens não dispõem de locais próprios para brincarem e realizarem atividades físicas. Além disto, muitas vezes, os pais se veem obrigados a enclausurar os filhos em suas casas por conta da violência urbana. Neste caso, surgem formas de lazer sedentárias que são incorporadas como estilos de vida, como computadores, *videogames* e televisão (TARDIDO; FALCÃO, 2006).

Accioly (2009) alega que, há muito tempo, os estudiosos vem realizando pesquisas sobre a obesidade infantil, sendo esta considerada a doença nutricional que mais cresce no mundo e a de mais difícil tratamento. Somado a este fato, a obesidade traz prejuízos devastadores à saúde, pois existe uma relação direta entre a obesidade na vida adulta e a morbimortalidade por doença cardiovascular (DCV), principalmente em decorrência da hipertensão arterial (HA) que aumenta em 46% o risco de DCV. Assim, a Academia Americana de Cardiologia reclassificou a obesidade como o maior fator de risco modificável para DCV, e está estabelecido que a obesidade na infância traz sérias consequências nos planos cardiovascular (CV) (dislipidemia, HA, Diabetes Mellitus tipo 2), ortopédico, respiratório, emocional e estético (ACCIOLY, 2009).

Realizando uma reflexão sobre as referências supracitadas, podemos concluir que na sociedade capitalista movida pelo consumo desenfreado, encontramos um número cada vez maior de crianças e adultos obesos. Na atualidade, muitas doenças que afetam o nosso organismo são reflexos do modo de vida dos grupos da sociedade, ou seja, as doenças desenvolvidas estão diretamente relacionadas ao estilo de vida dos indivíduos. Desta forma, concluímos que a execução de projetos de educação alimentar e nutricional para a primeira etapa da educação básica – educação infantil - é de extrema importância, isso porque contribuirá para o desenvolvimento físico e intelectual da criança, graças à aquisição de hábitos alimentares e estilo de vida saudáveis.

Além deste aspecto da saúde, a outra justificativa do presente trabalho relaciona-se ao processo educacional, a educação alimentar e nutricional auxiliará no processo de aprendizagem de outras áreas do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia da criança. Por meio da temática de alimentação e/ou nutrição, há a possibilidade de integrar e trabalhar as diversas áreas dos saberes como, natureza, sociedade, artes, matemática e língua portuguesa. O hábito alimentar saudável, os aspectos sociais, as práticas culturais dos alimentos também podem ser trabalhados por meio de propostas lúdicas. Acreditamos que seja fundamental enxergar a criança no centro do processo de aprendizagem, desde o

momento do planejamento das atividades até a execução das mesmas. Sendo que estas devem ser caracterizadas pelo estímulo da curiosidade, criatividade, reflexão e criticidade da criança pequena para que possa ampliar os seus conhecimentos, compreendendo a si mesma e o mundo que a cerca.

A equipe pedagógica da educação infantil deve entender a criança como sujeito histórico-cultural e de direitos e centro do planejamento curricular do Projeto Político Pedagógico (PPP). Por meio das “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 1). A literatura corrobora a resolução citada, alegando que na educação infantil, a criança terá acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados através da realização de atividades educativas, de cuidado, de brincadeiras por meio da mediação e intervenção do professor (ASSIS, 2009).

Revela-se, no momento atual, a necessidade de um investimento na criança de maneira integral fundamentada na sua condição de direitos legalmente constituídos, inserindo-a no mundo do conhecimento, inclusive do autoconhecimento, no conhecimento e reconhecimento de sua cultura de pertença, na efetivação do princípio na qual a criança é entendida enquanto produto e potencialmente capaz de ser produtora de cultura, transgressora de padrões consolidados para criar, produzir, modificar e constituir bases sociais mais humanas e eticamente capazes de promover o melhor para o, no e do ser humano (ANGOTTI, 2009, p. 134).

O presente trabalho também tem o intuito de resgatar a interface educação e saúde, e responder pelas funções básicas da educação infantil que se trata do cuidar e do educar. Vale ressaltar que o cuidado e a educação devem ser considerados de uma forma equivalente e trabalhados de maneira indissociável nesta etapa da educação. Angotti (2010) alega que o profissional da educação infantil deve considerar a essência da natureza da criança que é a ludicidade, compreendida pelo prisma da liberdade, do prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, por meio de uma articulação entre o cuidar e o educar. Assim, os professores deverão efetivar o cuidado que também promova a educação e uma educação que não deixe de cuidar da criança, atendendo as suas necessidades essenciais desde a sua tenra idade em atividades, espaços e momentos de ludicidade.

A partir de avanços legais e teóricos, chega-se ao entendimento de que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e sua função se sintetiza na tríade educar-cuidar-brincar. O cuidado é considerado tão importante quanto a educação e não a parte menos nobre ou o mal necessário do fazer docente na educação infantil, executado como um *favor*, uma *caridade* (ASSIS, 2009, p. 44).

Assim, a equipe pedagógica não deve desconsiderar essas duas dimensões – o cuidar e o educar – a fim de realizar um trabalho que tenha significado para a criança, com o objetivo de ampliar os seus horizontes. Consequentemente, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da visão crítica, com o intuito de transformar a sociedade em um lugar mais justo e humano.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral realizar uma análise das práticas de educação alimentar e nutricional em instituições públicas de educação infantil, na fase da pré-escola (quatro - cinco anos), de um município do interior do Estado de São Paulo.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- Realizar um levantamento de políticas públicas e demais documentos oficiais sobre educação alimentar e nutricional para a educação infantil do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.
- Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação infantil a fim de observar se a educação alimentar e nutricional está inserida no Projeto Curricular.
- Observar se as práticas condizem com os programas das políticas públicas e com a literatura da área.
- Conhecer as concepções de educação alimentar e nutricional dos professores.
- Elaborar orientações para que os gestores municipais formulem e implementem políticas públicas de educação alimentar e nutricional para a educação infantil.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira:

A seção 02 trata de um breve histórico da educação infantil no mundo e no Brasil, isto é relevante para que possamos compreender as instituições de educação infantil na atualidade. Apresentamos também o conceito de criança, infância e das mudanças da sociedade ao longo do tempo que estão diretamente relacionadas com a educação infantil.

Ao final desta seção, realizamos um levantamento de políticas públicas e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e obtivemos respostas para as seguintes questões: As políticas públicas e os documentos oficiais da área da educação dizem algo sobre educação alimentar e nutricional? Caso a resposta seja afirmativa, o que estes dizem? Sendo este o objetivo principal desta seção, realizar um recorte nestas políticas e documentos sobre a temática da nutrição e/ou alimentação da criança.

Na seção 03, apresentamos aspectos específicos da educação alimentar e nutricional, tendo em vista que a alimentação e a nutrição constituem-se requisitos imprescindíveis para a

promoção e a proteção da saúde, também possibilitam a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano com qualidade de vida e cidadania, especialmente para crianças pequenas. Introduzimos a terceira seção tratando da infância e seus aspectos biológicos, estudaremos as características da alimentação de acordo com as necessidades nutricionais da criança em idade pré-escolar (dois – seis anos), considerando que trata-se de uma fase de desenvolvimento. Na sequência, tratamos brevemente da obesidade infantil, epidemiologia desta patologia e as suas complicações para a saúde, pois é de extrema importância entender os fatores que estão relacionados com a gênese desta doença, o número de casos na atualidade e qual a sua relação com o modo de vida da sociedade. Para concluir, realizamos um levantamento de documentos oficiais e políticas públicas voltadas à educação alimentar e nutricional específicos da área da nutrição. Abaixo encontram-se os documentos oficiais e políticas públicas que foram abordadas ao longo do trabalho: *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012), a *Política Nacional de Alimentação e Nutrição* (PNAN) (BRASIL, 2013), o *Guia Alimentar para a população brasileira* (BRASIL, 2014), o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE) (BRASIL, 2017) e o *Programa Saúde na Escola* (PSE) (BRASIL, 2017). Concluimos discutindo a importância da visão preventiva da obesidade infantil através da educação, mostrando a importância da escola e da família neste processo.

A seção 4 trata da pesquisa de campo, inicialmente, apresentamos os dados da observação, e a entrevista semiestruturada será apresentada na sequência com o intuito de termos uma maior clareza dos dados. Sendo que estes foram apresentados e analisados sob a luz da literatura a fim de compreender a realidade estudada. Observamos registros escassos ou quase nulos sobre as práticas que tratam de alimentação e nutrição nos cadernos de planejamento e nos diários de classe, sendo uma consequência, mesmo que parcial, da falha na formação inicial docente no que se refere a este tipo de prática. Em relação às entrevistas, as escassas práticas de educação alimentar e nutricional citadas pelas professoras não são caracterizadas pela problematização, significação e contextualização social e cultural. Concluimos que a análise dos dados mostra que as práticas de educação alimentar e nutricional na educação infantil não condizem com as políticas públicas, documentos oficiais e literatura da área.

Para finalizar, a Proposta de Intervenção encontra-se no Apêndice D, trata da função e responsabilidade do município e da Secretaria Municipal de Educação de prover condições materiais e organizativas, além de conduzir a formação continuada dos professores, no que se

refere às práticas de educação alimentar e nutricional. Complementamos a proposta com algumas orientações para que a equipe pedagógica construa as suas próprias atividades que envolvem este tema.

2. O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Nesta seção, realizamos um breve histórico da educação infantil no mundo e no Brasil. Entender a história das instituições de educação infantil é de extrema importância para compreendê-las na atualidade, e também é justificado pela contextualização da presente pesquisa. A literatura nos traz que, a história da educação infantil precisa e merece ser conhecida, compreendida e analisada para que se possa manter a luta pelas condições educacionais. Isto porque a educação possibilita a inserção da criança na sociedade à qual pertence, favorece a sua condição de direito em ser um indivíduo singular, em ser e viver as perspectivas sociais, políticas, históricas e culturais que formam as bases do sujeito, figura central da história do seu próprio desenvolvimento e facilitadora de diálogos abertos com e em um mundo em constante e absoluta dinamicidade (ANGOTTI, 2010). Abordamos de forma sucinta o conceito de criança, infância e as mudanças da sociedade que estão diretamente relacionadas com a educação infantil.

Ao final desta seção, realizamos um levantamento de políticas públicas e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e pesquisamos o que estes dizem sobre educação alimentar e nutricional para a educação infantil.

2.1. Breve histórico da educação infantil

Os dicionários de língua portuguesa apresentam a infância como o período de crescimento do ser humano, que tem início no nascimento e estende até a puberdade (KUHLMANN Jr., 2010). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a criança é considerada o indivíduo até os 12 anos de idade incompleta e adolescente aquele entre os 12 e os 18 anos.

Infância, metaforicamente entendida e aqui apresentada enquanto parte integrante do laboratório de criações e elaboração dos comportamentos ousados, criativos, da estrutura afetiva/pessoal/coletiva inserida num contexto cultural, que se constitui no reservatório de alegrias, da essencialidade ficcional das construções do que poderemos ser e do sustento de como poderemos ousar e utilizar esses elementos para solucionar situações, resolução de problemas que desafiam o ser em sua dinâmica de vida e que dele exigirá efetiva participação e, em grande medida, contribuirá para a definição da maneira como será enfrentada a árdua tarefa de viver cada uma das fases de vida (infância, adolescência, vida adulta, terceira idade...). Caminhos de um possível e necessário cenário de protagonismo e atuação conscientemente ativa em espaços de cidadania (ANGOTTI, 2009, p. 133).

Etimologicamente, originária do latim, a palavra infância significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade era atribuída geralmente ao período que se chama primeira infância, porém, às vezes era estendida até os sete anos, que representaria a passagem para a idade da razão (KUHLMANN Jr., 2010). De acordo com Oliveira (2010, p. 57), “a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil.” Até o fim do século XVII, nas classes sociais menos favorecidas, logo após o período de maior dependência, a criança era vista como um pequeno adulto. Por meio da convivência com os demais membros da comunidade, a criança era inserida no meio social. Já nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram vistas como algo divino e misterioso, sendo reservados a elas paparcos superficiais. Porém, o desenvolvimento para a fase adulta também se fazia pela imersão no ambiente doméstico, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal da criança (OLIVEIRA, 2010).

Com o passar do tempo, já no século XVIII, a infância começa a ser enxergada por outro prisma. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) teve um importante papel na transformação do conceito de infância, pois a entendia com um olhar diferenciado. Ele afirmava que a infância tinha um valor em si mesmo, ao contrário de ser apenas uma via de acesso para a fase adulta. Assim, Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas um período de preparação para a vida adulta e propôs que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos (OLIVEIRA, 2010).

Após a segunda metade do século XVIII, observamos nos países europeus a transformação de uma sociedade agrário-mercantil em urbano-manufatureira. Esta mudança na sociedade gerou conflitos e guerras frequentes entre as nações e, conseqüentemente, ocorreu o desenvolvimento de condições sociais adversas, particularmente para a população infantil, já que muitas crianças eram vítimas da miséria, abandono e maus-tratos. Por conta desses fatos, neste mesmo período, os primeiros serviços de atendimento foram se organizando em resposta a essa situação social. Estes serviços eram coordenados por mulheres da comunidade, que cuidavam das crianças abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas. De forma gradual, fim do século XVIII e início do século XIX, as instituições para o atendimento de crianças fora da família foram se organizando de uma maneira mais formal, por exemplo, instituições de caráter filantrópico. Assim, podemos dizer que foi desta forma que surgiram as instituições de educação infantil na história (OLIVEIRA, 2010).

Inicialmente, em meados do século XVIII, não havia uma proposta instrucional formal, tal como uma proposta pedagógica. Porém, logo passaram a adotar atividades de memorização de rezas ou passagens bíblicas, atividades de canto e alguns exercícios do que poderia ser considerados uma pré-escrita ou pré-leitura. Estas atividades desenvolvidas na instituição tinham o objetivo de desenvolver bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além de promover a instrução, mesmo que de maneira rudimentar (OLIVEIRA, 2010).

Firmin Marbeau foi o responsável por fundar uma instituição creche em Paris no ano de 1844 e, com o passar do tempo, em 1875, não existiam mais que 35 creches no departamento do Sena (Paris) e 75 outras unidades no restante do país. Já em 1889, somente o departamento do Sena contava com 60 instituições e nos demais departamentos havia mais de 200. Fora da França, havia creches nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento (KUHLMANN Jr., 2010).

Já na América do norte, as diferentes instituições de educação infantil foram criadas no final do século XVIII ou na primeira metade do século XIX, como as escolas de tricotar de Oberlin. Porém, as evidências mostram que elas encontraram suas condições mais favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar (KUHLMANN Jr., 2010). Os eventos realizados favoreceram a educação infantil por meio da divulgação das instituições: “As instituições de educação infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, como modelos de civilização. A primeira das exposições aconteceu em Londres, 1851” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 74).

Na segunda metade do século XVIII e século XIX, com o desenvolvimento da urbanização, a Revolução Industrial em curso e a transformação da família patriarcal nuclear, iniciou-se uma nova etapa de construção da ideia de educação infantil na Europa. Assim, as primeiras instituições começaram a sofrer mudanças, iniciou-se uma discussão sobre a escolaridade obrigatória, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a escola torna-se um instrumento fundamental, pois a criança começa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos. Autores como Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, dentre outros estudiosos da área, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança (OLIVEIRA, 2010).

Todos esses estudiosos têm a sua importância inquestionável nos quesitos infância e educação, porém daremos prioridade a Froebel, pois foi o educador que fundou o “jardim de infância”. Froebel foi um educador alemão que criou em 1837 a proposta de *kindergarten* (“jardim de infância”), onde crianças e adolescentes eram considerados pequenas sementes que deveriam ser adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente. Consequentemente, estes desabrochariam sua divindade interior em um clima positivo de afeto, simpatia e encorajamento, tornando-se livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo (OLIVEIRA, 2010). O jardim de infância de Froebel seria a instituição educativa por excelência, diferentemente das creches, escolas maternais ou qualquer outra instituição com características semelhantes à *salle d’asile* (salas de asilo) francesas que tinham característica assistencial e não educariam as crianças pequenas. Quando havia um trabalho educativo nestas instituições, este não era para a emancipação, e sim para a subordinação (KUHLMANN Jr., 2010).

A base da proposta pedagógica de Froebel era composta por atividades de cooperação e jogos, pois ele levava em consideração a espontaneidade infantil; a utilização do jogo pela criança é justificada pela estimulação da atividade mental e moral, além do seu valor no desenvolvimento físico. Valorizava também a atividade manual, confeccionou brinquedos com a finalidade de aprendizagem de conteúdos, como a aritmética e geometria, além de outras atividades realizadas, por exemplo, conversas, poesias, canções e cultivo de hortas (OLIVEIRA, 2010).

O nome *kindergarten* e as propostas de Froebel obtiveram ampla repercussão internacional, transformando-se em uma importante referência em vários países, de modo que chegamos a encontrar diversos estabelecimentos de educação infantil que se autointitularam jardins de infância. Destas instituições, algumas mais e outras menos, eram coerentes com as ideias e práticas propostas por Froebel (KUHLMANN Jr., 2010). De acordo com Oliveira (2010), em 1860, nasce o primeiro jardim de infância nos Estados Unidos - Boston, criado pela educadora norte-americana Elizabeth Peabody. Logo após, em 1894, as irmãs Agazzi sofreram influência de Froebel e organizaram um método de ensino para ser usados em escolas mais pobres na Itália. Nesta mesma época, algumas experiências educacionais para crianças pequenas foram realizadas no Brasil e em outros países da América Latina, sob a influência das ideias do educador alemão.

Neste primeiro momento, conseguimos enxergar em quais contextos as instituições de educação infantil se originaram na Europa. Como já mencionado, é importante

destacarmos as questões sociais intrinsecamente envolvidas neste processo como a urbanização, a industrialização, a necessidade da mulher deixar a criança sob o cuidado de uma instituição para poder trabalhar e sobreviver, dentre outros.

2.2. Histórico da educação infantil no Brasil até os dias atuais

A história da educação infantil no Brasil acompanha, salvo algumas características que lhe são próprias, a história dessa área no mundo. Até meados do século XIX, a maior parte da população brasileira residia no meio rural, e inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, frutos da exploração sexual da mulher negra e índia, eram cuidadas pelas famílias dos fazendeiros. Já na zona urbana, o atendimento de crianças pequenas em instituições como creche praticamente não existia no nosso país, e os bebês abandonados pelas mães eram recolhidos nas rodas de expostos² existentes em algumas cidades (OLIVEIRA, 2010).

Fatos sociais, como a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, dentre outros, são responsáveis por explicar o fato social da escolarização, ou seja, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 15-16). Uma sociologia que trata da escola das crianças pequenas não pode ser separada de uma sociologia mais global da pequena infância, nem de outros campos, como a sociologia da família, do trabalho e a urbana. Desta forma, as instituições de educação infantil estão estreitamente relacionadas com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN Jr., 2010).

Outro fato social que ocorreu neste período, segunda metade do século XIX, a abolição da escravidão no país, onde se observou uma acentuada migração para a zona urbana das grandes cidades por conta da industrialização e o surgimento de condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico, e para a proclamação da República como forma de governo (OLIVEIRA, 2010).

Com relação à abolição da escravidão, Oliveira (2010) acrescenta:

Ademais, a abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do

² Cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2010, p. 92).

Em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, final do século XIX, os primeiros jardins de infância privados foram criados e apenas alguns anos depois foram inaugurados os primeiros jardins de infância públicos. Estas instituições atendiam crianças de extratos sociais mais abastados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2010).

Em 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marco inicial do surgimento das instituições de educação infantil. Primeiramente, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (RJ), instituição pioneira nesta área, e posteriormente, influenciou a abertura de filiais por todo o país. O segundo fato importante, foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro (KUHLMANN Jr., 2010).

No que se refere às questões sociais e econômicas, já no início do século XX, observamos a intensificação da urbanização e da industrialização nos centros urbanos maiores. Esta nova conjuntura social foi responsável por modificar a estrutura familiar tradicional, no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. A substituição gradativa de uma estrutura econômica agrária em atividade industrial foi uma característica deste momento, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto dos familiares. Neste novo modelo econômico-social, cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva e as fábricas tiveram que admitir um grande número de mulheres (OLIVEIRA, 2010). Desta forma, concluímos que a infância, a maternidade e o trabalho feminino são aspectos indispensáveis para a compreensão da história das instituições de educação infantil (KUHLMANN Jr., 2010).

As indústrias que se estabeleciam não levaram em consideração o problema do cuidado dos filhos das mães operárias, e esta realidade forçou as mães a encontrarem soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou junto a outras mulheres que estavam dispostas a cuidar de crianças em troca de dinheiro. Estas mulheres eram conhecidas como “criadeiras”, trabalhavam em péssimas condições higiênicas e materiais e, conseqüentemente, eram observadas altas taxas de mortalidade de crianças atendidas por elas (OLIVEIRA, 2010, p. 95). Por conta dos embates entre trabalhadores e patrões, a questão da mulher operária com seus filhos pequenos teve algum tipo de resposta. A guarda e o cuidado dos filhos pequenos

das funcionárias não eram entendidos como um dever social, mesmo estando diretamente ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico. Infelizmente, esta situação era apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas e grupos (OLIVEIRA, 2010).

Entre as reivindicações de parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida estava a da existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Essa reivindicação, todavia, não era consensual no movimento operário. (OLIVEIRA, 2010, p. 96)

Kuhlmann Jr. (2010) apresenta outros exemplos de creches e escolas maternas em indústrias, como a da Companhia de Tecidos Alliança (Rio de Janeiro), da Vila Operária Maria Zélia (São Paulo) e da indústria Votorantim (Sorocaba – SP). Reiteramos que este benefício não era considerado como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como um favor vindo dos filantropos que se propunham ao atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.

As associações patronais combatiam fortemente os sindicatos que estavam sendo instituídos nos setores comerciais e industriais. Porém, alguns empresários foram modificando a sua política de repressão aos sindicatos e concedendo certos benefícios sociais aos seus funcionários. Isto com o intuito de desestimular as oposições, enfraquecer os movimentos operários e ter o poder de controlar a vida do trabalhador dentro e fora da fábrica. Assim, com a finalidade de atrair e reter a força de trabalho, os empresários fundaram vilas operárias, clubes esportivos e creches e escolas maternas para os filhos de operários em cidades, como Rio de Janeiro, São Paulo e algumas no interior de Minas Gerais e no norte do país; iniciativas que foram gradualmente seguidas por outros empresários (OLIVEIRA, 2010). Um exemplo, como já mencionado, foi inaugurada a creche da Fábrica de Tecido Corcovado no Rio de Janeiro em 1899 (KUHLMANN Jr., 2010).

O diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, Arthur Moncorvo Filho, escreveu o Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922), sendo esta publicação divulgada no 3º Congresso Americano da Criança e 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922. Essa publicação enfocava o ensino primário, a assistência e o atendimento de saúde às crianças, destacando as atividades de seu instituto (KUHLMANN, 2010). “Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância” (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Embora, desde a década de 30, já tivessem sido fundadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à infância, foi na década de 40 que

iniciativas governamentais prosperaram na área da saúde, previdência e assistência. Nesta época, a perspectiva da educação das crianças pequenas era dominada pelo higienismo, a filantropia e a puericultura, o atendimento de crianças pequenas que ainda não frequentavam o ensino primário encontrava-se vinculado à área da saúde. Consequentemente, as creches eram planejadas com características de instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico (OLIVEIRA, 2010). Assis (2009) reitera esta informação alegando que a influência dos médicos sobre a educação era muito grande, a ponto desses profissionais discutirem os projetos de construção de escolas e a inspeção médico-escolar destinados principalmente à educação primária e infantil. Desta forma, a perspectiva conhecida como médico-higienista teve forte impacto na educação das crianças, principalmente por conta dos avanços científicos de Louis Pasteur e os demais estudiosos que promoveram avanços no combate à mortalidade infantil com a pasteurização do leite de vaca.

A perspectiva jurídico-policia foi outra influência, ainda dentro de uma concepção assistencialista, encontrada nas instituições de educação infantil. “Com base numa visão preconceituosa da pobreza, acreditava-se que era preciso definir parâmetros para que os operários e seus filhos não perturbassem o *sossego* das elites” (ASSIS, 2009).

A influência jurídico-policia tratava de parâmetros para a legislação trabalhista que se desenvolvia no início do século XX, implementando uma divisão entre medidas para os trabalhadores, compreendidos como beneficiários; e medidas voltadas para os mais pobres no campo da assistência social, entendidos como assistidos. Alguns aspectos da vida dos operários, por exemplo, habitação, a educação das crianças, dentre outros; não eram vistos pelo prisma dos direitos dos trabalhadores, mas como mérito dos que se mostrem mais subservientes. Assim, era observada uma segmentação preconceituosa da pobreza, considerada uma ameaça à tranquilidade das elites, e o seu acesso aos bens culturais era dificultado (KUHLMANN Jr., 2010).

Evaristo de Moraes publicou, em 1916, o livro *Criminalidade da Infância e da Adolescência*, em que dedica um capítulo à importância dos congressos (penitenciários, de antropologia criminal e jurídicos) na definição de normas para um novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade (KUHLMANN Jr., 2010, p. 93).

Desta forma a educação infantil não tinha a função de proteger e zelar pela integridade física e moral das crianças por meio de cuidados específicos com a saúde, mas sim, tinha o intuito de proteger a sociedade e não mais as crianças carentes e abandonadas, agora chamadas menores e rotuladas de perigosas (ASSIS, 2009).

A terceira e última influência que trataremos é a religiosa. A Igreja Católica, seguindo o exemplo de outros setores, realizaram congressos católicos com o objetivo de organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para a implementação das novas políticas assistenciais. Em 1891, o papa Leão XIII, elaborou a encíclica *Rerum Novarum* que traz a sua visão contra os sindicatos e o socialismo, vistos como irreligiosos e aproveitadores das condições do proletariado. “Considera componente da ordem natural de Deus, a propriedade privada seria inviolável; assim, para proteger os proprietários, a multidão deveria ser mantida na *linha do dever*; teria *sofrer e suportar* sua condição subalterna (KUHLMANN Jr., 2010, p. 95). Desta forma, os religiosos apresentavam a Igreja como um forte alicerce para a sociedade capitalista (KUHLMANN Jr., 2010).

Em contrapartida, como mostra a referência abaixo, alguns profissionais da educação refletiam sobre as questões pedagógicas do trabalho com as crianças:

Enquanto isso, alguns educadores, que buscavam defender a área da intervenção de políticos e leigos e se preocupavam com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiaram o movimento de renovação pedagógica conhecido como “escolanovismo”. Os debates que estavam ocorrendo no país, no sentido da transformação radical das escolas brasileiras, traziam a questão educacional para o centro das discussões políticas nacionais (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia uma renovação na educação. Este movimento enxergava a pré-escola como a base do sistema escolar, e alguns educadores, como Mário de Andrade, em São Paulo, influenciado por Froebel, propunham a disseminação de praças de jogos nas cidades. Essas praças de jogos, por sua vez, deram origem aos parques infantis construídos em várias localidades no país, porém, esta renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde eram atendidas crianças de grupos sociais mais privilegiados. Já os parques infantis, atendiam as crianças de grupos sociais menos prestigiados socioeconomicamente, onde as propostas pedagógicas pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas (OLIVEIRA, 2010).

No nível federal, em 1937, o Ministério dos Negócios da educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância altera também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. O Departamento Nacional da Criança (DNCr) foi criado em 1940 e era dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. O DNCr, dentre diversas

atividades, encarregou-se do estabelecimento de normas para o funcionamento das creches promovendo a publicação de artigos e livros (KUHLMANN Jr., 2000).

Do início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram principalmente de responsabilidade religiosa e de entidades filantrópicas laicas. Com o passar do tempo, a maioria dessas entidades passou a receber ajuda do governo e das famílias mais ricas com a finalidade de desenvolver seu trabalho com as crianças, sendo que este tinha um caráter assistencial-protetor. Assim, preocupação com a proposta pedagógica ficava condenada para o segundo plano, sendo que “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.” (OLIVEIRA, 2010, p. 100-101). Assis (2009) reitera essas informações alegando que o assistencialismo é uma das funções mais antigas que têm sido atribuídas à educação infantil. Essa função é caracterizada pelo oferecimento de cuidados e proteção às crianças pobres, órfãs e abandonadas. Em uma trajetória paralela, nos grupos escolares em várias cidades brasileiras havia classes pré-primárias. Assim, neste momento, de uma forma desintegrada, ocorria o atendimento as classes pré-primárias em grupos escolares, creches, parques infantis, escolas maternais e jardins de infância (OLIVEIRA, 2010).

Durante a segunda metade do século XX, foi observado um novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho propiciado pelo incremento da industrialização e da urbanização no país; operárias, empregadas domésticas, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas passaram a procurar creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral (OLIVEIRA, 2010). Segundo Nóvoa (2010), foi observado na também segunda metade do século XX, um desenvolvimento de uma atenção sem precedentes em relação às crianças pequenas. Mas, concomitantemente, algumas questões sociais, sobretudo a expansão do trabalho feminino, levaram os pais a terem cada vez menos tempo para cuidarem dos seus filhos, projetando na escola desejos e ansiedades de todo o tipo.

No que se refere à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1961 (Lei 4024/61), teve a sua importância por incluir os jardins de infância no sistema de ensino. A LDBEN (BRASIL, 1961) no Capítulo I – Da Educação Pré - Primária dispõe:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em

cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Apesar da LDB de 1961 considerar a educação regular de crianças menores de sete anos, observamos que as mudanças necessárias não ocorreram, pois o atendimento de crianças pequenas ainda tinha o caráter assistencialista. No período dos governos militares pós-1964, a creche e mesmo a pré-escola eram entendidas como equipamentos sociais de assistência à criança carente (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), as creches e pré-escolas têm vivido um processo de expansão desde a década de 1970, no caso brasileiro, processo acompanhado da ampliação das pesquisas sobre esta área. Essa expansão quantitativa é considerada um elemento básico e fundamental que dá suporte a dinâmica transformadora, do que pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil. Em 1971, foi formulada uma nova legislação, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e esta diz que as crianças de idade inferior a 7 anos sejam atendidas em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes. No Capítulo II – Do Ensino de 1º Grau da referida lei encontramos:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Assim, foi observado que a creche e a pré-escola, novamente, foram defendidas e reivindicadas por diversos segmentos sociais, e isto se explica pelo crescimento do operariado, o início da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a crescente presença de mulheres da classe média no mercado de trabalho e a redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como os parques, praças, quintais e as ruas (OLIVEIRA, 2010).

Os debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes de camadas sociais menos favorecidas diziam que o atendimento pré-escolar público seria elemento indispensável para remediar as carências desta clientela. Assim, havia a crença de que o atendimento dessas crianças em instituições de pré-escola daria a possibilidade de superar as suas condições sociais adversas. Porém, acreditava-se que esta superação se daria sem a alteração das estruturas sociais geradoras desses problemas, como carência econômica, social e cultural. Por meio dessa perspectiva da “educação compensatória”, foram produzidas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população na situação de risco social. A estimulação precoce e o preparo para a alfabetização eram propostas visadas,

porém, as práticas educativas com características assistencialistas ainda foram mantidas (OLIVEIRA, 2010, p. 109).

Assis (2009, p. 43) reitera as informações sobre a educação compensatória:

Quanto à concepção compensatória, salienta-se que educação pré-escolar era colocada como redentora do fracasso escolar das crianças “marginalizadas culturalmente”. Compreendia-se que apenas as crianças eram responsáveis pelo fracasso e não se discutiam problemas advindos da estrutura educacional e da própria sociedade que, muitas vezes, se organiza para impedir o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente produzidos.

As instituições de educação infantil mantidas pelo poder público do nosso país têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, levando em conta que são crianças com uma carência social, cultural e econômica considerável (OLIVEIRA, 2010). Muitas vezes, em relação a essas crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental, o argumento é que a educação deve ser um serviço de assistência às famílias. Isto para que pais e mães possam trabalhar sem se preocupar com os cuidados básicos a serem ministrados aos seus filhos pequenos.

No contexto econômico e político das décadas de 70 e 80 observamos a redemocratização do país e o processo de abertura política que marcou o final do regime militar. Devido aos movimentos operários e feministas, foram observadas medidas adotadas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré-escola, primeiro e segundo grau) e a sua permanência nela, garantido a ocorrência de aprendizados básicos (OLIVEIRA, 2010). Notou-se que, neste momento, a reivindicação da creche por parte da população feminina que necessitava trabalhar fora do lar em busca de subsistência da família, adquiriu uma nova conotação, pois deixaram de aceitar o paternalismo estatal ou empresarial e começaram a exigir a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado (OLIVEIRA, 2010).

Com relação ao trabalho pedagógico, técnicos e professores questionavam os programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola devido ao caráter assistencialista da pré-escola, acumulavam-se evidências de que as crianças das classes menos privilegiadas não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas (OLIVEIRA, 2010).

Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

A educação brasileira sofreu intensas transformações no final do século XX, sendo que esta nova fase da educação se inicia durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a educação do país e para a sociedade em si. Este novo momento se consolida com dois grandes marcos: a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (1996) (KUHLMANN Jr., 2000). A Constituição Federal (BRASIL, 1988) incluiu a educação infantil no Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto: “Art.208 O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade;” (BRASIL, 1988). No entanto, “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 07). Em relação à LDBEN (BRASIL, 1996), podemos considerá-la uma conquista histórica, pois estabeleceu a educação infantil como etapa inicial da educação básica e, conseqüentemente, tirou as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas aos órgãos de assistência social (OLIVEIRA, 2010).

Devido à nova conjuntura da sociedade do final do século XX, caracterizada pela globalização da economia e da expansão tecnológica das fontes de informação, a LDBEN (1996) propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. A nova legislação amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Observa-se a ampliação da educação, pois esta é vinculada com o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas e de lazer. Conseqüentemente, há o aumento das responsabilidades das unidades escolares, pois a LDBEN (1996) determina a garantia de graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira aos sistemas de ensino. Estimula os profissionais da educação a participarem da elaboração do projeto político pedagógico da escola e participação da comunidade em conselhos da instituição educacional (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), em 1996, a LDBEN torna evidente a importância da educação infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, foi reconhecida a importância do trabalho pedagógico na educação infantil com a criança de 0 a 6 anos, assim, ganhando uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. A *Política*

Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006) se remete à LDBEN (1996) para mostrar no capítulo sobre a Educação Básica, que essa lei define a finalidade da educação infantil como:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com a mesma política, a LDB se esforça para considerar a criança como um todo; esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

A maneira como as propostas pedagógicas para a área da educação infantil eram pensadas foi modificada, por conta de novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem da criança. Em 1998, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), e após um ano foram formuladas as *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999).

O RCNEI é um documento não mandatário e foi formulado com o objetivo de servir como um guia de reflexão para o profissional da educação infantil. Esta publicação contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. O documento oficial respeita os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira em uma ação integrada que incorpore às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e as brincadeiras (BRASIL, 1998, vol.1).

No que se refere às *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), OLIVEIRA, 2010, p. 119, diz que estas “[...] partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construídas no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório.” As diretrizes defenderam um novo paradigma de atendimento baseando-se na Constituição Federal de 1988, considerando o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de educação infantil como direito social não somente dos filhos de trabalhadores rurais ou urbanos, mas também como um direito da criança (OLIVEIRA, 2010).

Esta resolução, assim como o RCNEI (1998), também tratou o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e entendiam a criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e, principalmente como alguém com direito de viver sua

infância. Assim, este documento também se preocupou em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental, como a alfabetização.

Com o passar do tempo, houve a publicação de vários documentos oficiais que traziam em seu bojo novas orientações de práticas pedagógicas a fim de torná-las mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Por exemplo, *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Crêcheros para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), dentre outros.

Em 2009, foi aprovada a *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que será tratada com maior afinco adiante, reforça que o objetivo principal desta etapa da educação é promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. A educação infantil deve garantir as crianças o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (OLIVEIRA, 2010).

Após o século XX, a criança passa a ser entendida por um novo prisma de acordo com os estudos da sociologia da infância. Sarmiento (2005) diz que a especificidade biopsicológica é uma das características da criança, isto porque ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento, de ação, dentre outros. No entanto, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem, isto se justifica devido as crianças serem também seres sociais. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças, por exemplo, uma criança europeia de classe média terá condições de vida totalmente diferente de uma criança provinda de meios populares da América do sul. Assim, a sociologia da infância vem contribuir com os estudos das variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância.

Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. Isso significa que se considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao gênero, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência (SARMENTO, 2005, p. 371).

As crianças, todas as elas, são socialmente obrigadas à frequência escolar em praticamente todos os países do mundo e a escola elementar configura-se como uma instituição que se disseminou no espaço mundial, segundo formas muito similarmente estruturadas, orientada para um único grupo geracional. As crianças possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação. Por isso, a sociologia da infância costuma fazer uma distinção semântica e conceitual entre infância, que significa a categoria social do tipo geracional, e criança, que se refere ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc (SARMENTO, 2005).

Desta forma, conseguimos visualizar a trajetória que a educação infantil realizou em nosso país para que possamos compreendê-la na atualidade. Assim, concluímos que a educação infantil percorreu um longo caminho e ainda encontra outros tantos desafios a serem transpostos.

2.3. A educação alimentar e nutricional nas políticas públicas e documentos oficiais da educação infantil

Neste momento, iremos nos atentar às políticas públicas e documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação sendo eles, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998, Volumes I, II e III), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006, Volumes I e II), *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009). Assim, iremos ao encontro de um dos objetivos específicos da presente pesquisa, que trata-se de realizar um levantamento de políticas públicas e demais documentos oficiais sobre educação alimentar e nutricional para a educação infantil do Ministério da Educação.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998, Volumes I, II e III) é um documento não mandatário, que se propõe como um guia para

os professores desta fase da educação. O primeiro volume do RCNEI trata da questão do educar e cuidar, referente à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta; tendo em vista que os debates ocorridos desde a década de 1980 apontam para a necessidade das instituições de educação infantil incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar.

A função da educação infantil é o desenvolvimento da criança, levando em consideração seus contextos sociais, ambientais e culturais, por isso a instituição deve proporcionar o contato com os mais diversos conhecimentos, por meio de interações e práticas sociais que lhes forneçam elementos relacionados às mais diversas linguagens. Consequentemente, contribuiremos para a construção de uma identidade autônoma da criança pequena. “Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (BRASIL, 1998, p. 23, vol. 1). Desta forma, o documento defende a importância do educador trabalhar de forma concomitante o cuidar e o educar, por meio dos conhecimentos compartilhados na instituição escolar, família e sociedade, que fará com que a criança desenvolva a sua identidade e autonomia.

O documento aponta para a necessidade das instituições de educação infantil incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar, valorizando estas duas dimensões de forma equivalente, evitando hierarquizar os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar diretamente relacionadas aos padrões de qualidade. Sendo que um atendimento de qualidade na educação infantil advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus mais diversos contextos, como social, ambiental, cultural e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os variados saberes para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, vol. 1).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na

perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23, v. 1).

Já o cuidado significa valorizar, ajudar o outro a se desenvolver como ser humano e ajudar a desenvolver capacidades para realizar determinadas ações na direção do desenvolvimento integral da criança, promovendo sua autonomia. Por exemplo, num berçário as educadoras irão conduzir os alimentos até a boca dos bebês, pois estes ainda não possuem coordenação motora para utilizar talheres. Porém, com o passar do tempo, por meio da orientação dos educadores e familiares e com o desenvolvimento psicomotor, a criança irá utilizar os talheres e se comportar a mesa da forma que foi convencionada cultural e socialmente. O professor deve “[...] interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma” (BRASIL, 1998, p. 25, vol. 1).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1), o cuidado é indispensável para que ocorra o desenvolvimento integral da criança e envolve seus aspectos afetivo e biológico. Na questão do cuidado no seu aspecto biológico, o documento menciona a qualidade da alimentação. O cuidado está diretamente relacionado com a promoção da saúde, pois um dos objetivos gerais descritos para a educação infantil é “[...] descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar” (BRASIL, 1998, p. 63, vol. 1).

No segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2), ainda explorando os objetivos da educação infantil relacionados à alimentação e saúde, encontramos que para as crianças de zero a três anos de idade, a instituição deve garantir-lhes oportunidades para que sejam capazes de interessar-se pelo cuidado com o próprio corpo, realizando ações simples relacionadas à saúde e higiene em um ambiente de acolhimento que proporcione segurança e confiança as crianças.

Para as crianças de quatro a seis anos, os objetivos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência (BRASIL, 1998, p. 28, vol. 2).

No segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2), encontramos um capítulo que trata exclusivamente da alimentação. O aleitamento materno é o primeiro tema tratado por se tratar da primeira experiência com alimento do bebê. Há um consenso na área da

nutrição infantil mostrando que o aleitamento materno é forma mais saudável de alimentar e nutrir o bebê.

O papel da instituição de educação infantil para com as mães é de incentivo e auxílio na prática da amamentação por meio de ações, como acolher, informar e propiciar um local adequado para que possam amamentar o bebê. Logo após, o documento trata da fase de desmame e orienta como deve ser realizada a alimentação com uso da mamadeira, aconselhando que sejam oferecidas com o bebê no colo e bem recostado. Isto irá propiciar um maior contato corporal, troca de olhares e expressões faciais entre o adulto e a criança, e como o vínculo afetivo é de extrema importância, recomenda-se que seja sempre o mesmo adulto que alimente e cuide dos bebês.

Com o passar do tempo, as crianças vão se desenvolvendo e adquirindo independência por meio das tentativas de compreender o mundo que a cerca, sendo que o adulto tem um papel fundamental neste processo. O colorido, o cheiro, a textura e o sabor dos alimentos são atraentes e isto faz com que ela vivencie novas experiências. Pegar os alimentos com a mão ou utilizar talheres também pode ser outra forma de experiência prazerosa.

Compreendendo a criança como ser ativo nesse processo, o adulto pode propiciar experiências que possibilitem a aquisição de novas competências em relação ao ato de alimentar-se. Aos poucos, a criança que recebia papa com ajuda do adulto começa a mostrar interesse em segurar a colher, em pegar alimentos com os dedos e pôr na boca. É muito importante que os professores permitam que a criança experimente os alimentos com a própria mão, pois a construção da independência é tão importante quanto os nutrientes que ela precisa ingerir (BRASIL, 1998, p. 53, vol. 2).

A criança da pré-escola tem plena condição para alimentar-se sozinha, determinar o seu próprio ritmo com relação ao tempo e a quantidade de alimentos que ingere. Porém, pode necessitar de ajuda e estímulo de um adulto para experimentar novos alimentos ou para servir-se. Sendo de extrema importância possibilitar diferentes oportunidades para as crianças se servirem de acordo com as práticas sociais de alimentação em cada região, com a finalidade de ampliarem as suas experiências. Servir-se em um bufê, porções de alimentos colocadas na mesa, piqueniques, pequenos lanches individuais na sala de aula, refeições em que são servidas por outros companheiros ou pelos educadores, são exemplos reais de práticas de alimentação. Nesta fase, também pode ocorrer a rejeição de alguns alimentos, selecionando apenas os seus preferidos e a repelir a ajuda do adulto para alimentar-se (BRASIL, 1998, vol. 2).

Com relação ao local para a realização das refeições, o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2) diz que o ambiente deve ser tranquilo, em pequenos grupos, pois esta situação auxilia a

ação educativa. Desta forma, não é aconselhada a realização das refeições em grandes refeitórios com todos os grupos infantis presentes ao mesmo tempo, devido o aumento de tempo de espera, que gera dispersão da atenção tanto das crianças quanto do professor e aumenta o nível de ruído. O adulto deve estar próximo das crianças para propiciar segurança afetiva e estimular a autonomia dos pequenos, ajudando a construir gradativamente as habilidades para a independência ao alimentar-se.

Como a alimentação adequada está diretamente relacionada com o desenvolvimento da criança, o RCNEI trata da importância do acompanhamento do estado de saúde dos pequenos através da análise do seu peso e altura. Esta avaliação do desenvolvimento das crianças “poderá dar subsídios para os familiares e educadores se tranquilizarem ou buscarem orientação dos profissionais de saúde” (BRASIL, 1998, p. 53, vol. 2).

Crianças que estejam sem apetite, não acompanhando a curva de crescimento e ganho de peso esperada para a sua faixa etária, devem ser observadas de perto, para investigação de causas orgânicas ou emocionais que podem estar se manifestando pela rejeição dos alimentos. Algumas fases do desenvolvimento das crianças levam a uma perda do apetite ou a maiores exigências e recusas alimentares, mas que se resolvem com a ajuda e compreensão dos educadores e com o próprio processo de desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p. 54, vol. 2).

Ainda no capítulo denominado *Alimentação*, observamos uma referência sobre a qualidade nutricional dos lanches oferecidos nas instituições de ensino. O documento orienta que as instituições que atendem meio período, nas quais as crianças realizam pequenas refeições como lanches ou merenda, precisam também preocupar-se com os valores nutricionais e, sempre que possível, respeitar práticas sociais e culturais de cada criança. É orientado que se evite merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates que não atendem a necessidade do organismo, e deem preferência para a ingestão de frutas e sucos naturais.

A alimentação não pode ser tratada apenas do ponto de vista biológico, pois outros aspectos cercam a questão da alimentação, como o emocional, o social, o econômico, as práticas culturais, dentre outros. Desta forma, a alimentação não pode ser vista apenas como um combustível para o nosso organismo.

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para a manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 55, vol. 2).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2), dieta adequada é aquela que supre as necessidades nutricionais para manutenção da vida e saúde, isto do ponto de vista biológico, e que segue algumas leis propostas pela ciência da Nutrição³. A necessidade de nutrientes de cada indivíduo está diretamente relacionada com aspectos fisiológicos, como a idade, o sexo, o peso, a estatura corporal, o metabolismo, o ambiente e a atividade física realizada. Concluimos que o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1 e vol. 2) é um documento que traz diversas informações relevantes sobre a questão da alimentação e nutrição, como organização do refeitório, qualidade nutricional de pequenos lanches, acompanhamento do crescimento das crianças, autonomia das crianças no momento da refeição, dentre outras informações importantes que devem ser consideradas no âmbito da educação infantil.

Em 2006, foi publicada a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006), a elaboração deste documento foi coordenada pelo Ministério da Educação que definiu os principais objetivos para a área, como a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de educação infantil.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), o aprofundamento da exclusão social é uma consequência da discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, sendo que esta realidade necessita ser alterada com políticas públicas que promovam inclusão, combatam a miséria e coloquem a educação de todos no campo dos direitos.

É válido ressaltar que a Constituição Federal, em seu art. 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

³ A alimentação deve obedecer às quatro leis da nutrição:

Lei da quantidade: a quantidade de alimento deve ser suficiente para cobrir as exigências energéticas do organismo e manter o seu equilíbrio nutricional.

Lei da Qualidade: a alimentação deve contemplar todos os nutrientes necessários à formação e manutenção do organismo.

Lei da Harmonia: a quantidade dos diversos nutrientes que integram a alimentação deve guardar uma relação de proporção entre si.

Lei da Adequação: os alimentos ofertados devem estar de acordo com a faixa etária atendida como, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (ESCUDEIRO, apud FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004)

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006) alega que os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação são as atividades que tradicionalmente predominam na educação de crianças de 0 a 3 anos. Já a educação das crianças de 4 a 6 anos, tem sido entendida e tratada como antecipatória e/ou preparatória para o Ensino Fundamental. Em parte, esses fatos explicam algumas das dificuldades atuais da Educação Infantil em lidar com a perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições dessa fase do ensino, e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Uma das diretrizes da política estudada trata da importância de articular a política de educação infantil em âmbito nacional, estadual e municipal com as demais políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de educação infantil e outras organizações da sociedade civil. *A Política Nacional de Educação Infantil* traz vários objetivos, dentre eles está: aumentar os recursos orçamentários do PNAE para as crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

Esta também estipula diversas metas, sendo que uma delas é estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 a 6 anos, oferecendo assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. Outra meta que nos chama a atenção é referente à infraestrutura, que trata de padrões mínimos para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, caracterizando as instalações para preparo e/ou serviço de alimentação.

Ainda no ano de 2006, foi publicado o documento oficial *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006, Volumes I e II), este trata de referências de qualidade para esta etapa da educação a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil. Sendo que estas instituições devem ser promotoras da igualdade de oportunidades educacionais e considerar as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. O documento tem como objetivo contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, vol. 1).

De acordo com o documento, a creche e a pré-escola têm como objetos o ensino nas diferentes áreas e as relações educativas que são vivenciadas num espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. Nas instituições de educação infantil, essas relações educativas são perpassadas pela função indissociável do cuidar e do educar, sempre levando em consideração os direitos e as necessidades das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Estes aspectos relativos ao cuidado tornam-se especialmente relevantes no caso das creches em nosso país, isto porque em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como mostra a maioria dos estudos e pesquisas realizadas em creches brasileiras. Esta realidade evidencia a não superação do caráter compensatório da educação infantil denunciado, por exemplo, por Kramer (1987), e que ainda observa-se nos dias atuais. Outro pesquisador da área, Kuhlmann Jr. (1998), aponta insistentemente para a polarização assistência versus educação (BRASIL, 2006, vol. 1).

Desta forma, é necessária a superação dessas características assistencialistas e compensatórias na educação infantil a fim de destinar às crianças uma educação de boa qualidade. Assim, o presente documento traz que os professores e os demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil devem valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras propostas realizadas no cotidiano das crianças (BRASIL, 2006, vol. 2). Isto com a finalidade de realmente concretizar a integração entre o cuidar e o educar nesta fase da educação.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) diz que as secretarias municipais de educação são responsáveis por garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas nas instituições desta etapa da educação, públicas e conveniadas, complementando os recursos recebidos do governo federal, em caráter permanente (BRASIL, 2006, vol. 2). Em relação à infraestrutura das instituições de educação infantil, seus espaços, materiais e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças e são construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas (BRASIL, 2006, vol. 2).

Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006) trata-se de outro documento oficial também publicado no ano de 2006. Este

documento foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Na primeira etapa da construção ou reforma da instituição de educação infantil são necessários a programação e os estudos de viabilidade, estes procuram caracterizar o futuro edifício, estabelecendo o perfil da creche ou da pré-escola a ser construída, a filosofia pedagógica adotada, o programa de necessidades (ambientes pedagógicos, funções, fluxos, pré-dimensionamento, mobiliário específico, instalações e equipamentos básicos, informações legais sobre o terreno, etc.) e as especificações educacionais (normas que condicionam a utilização dos espaços em termos de iluminação, ventilação, higiene, etc.). É muito importante a participação da comunidade e dos usuários específicos (crianças, familiares, professores, profissionais, administradores) nesta etapa (BRASIL, 2006). O documento diz que é necessário levantar conhecimentos sobre as condições do ambiente relativo à acessibilidade universal, garantindo que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos às salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor (BRASIL, 2006).

No item *Organização espacial*, o documento trata da cozinha, a área destinada ao preparo e ao cozimento dos alimentos, e esta deve ser reservada e de difícil acesso às crianças a fim de se evitar acidentes. A restrição ao acesso pode ser feita por portas à meia altura, que proporcionam segurança às crianças sem restringir a ventilação (BRASIL, 2006).

Já no item *Ambientação: dimensionamento, configuração e aparência*, o documento diz que o refeitório deve distinguir e setorizar duas áreas: o preparo de alimentos e o local da realização da refeição. Ressalta que é importante que possibilite boas condições de higiene, ventilação e segurança, sendo necessário prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos (BRASIL, 2006).

Por fim, o item *Parâmetros técnicos: Serviços básicos de infra-estrutura* diz que a unidade de educação infantil deve ter acesso privilegiado aos serviços básicos de infraestrutura, tais como água, esgoto sanitário e energia elétrica, atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários, além de rede de telefone (BRASIL, 2006).

Em 2009, o Ministério da Educação elaborou os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) que tem como objetivo auxiliar as equipes que atuam nesta etapa da educação, as famílias e os membros da comunidade a participarem ativamente

de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas. Desta forma, existe a real possibilidade de transformação das instituições de educação infantil por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade, que auxilia as instituições a encontrar o seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.

Para que a autoavaliação seja efetivamente realizada, no que se refere à saúde e alimentação das crianças pequenas, algumas questões são colocadas no documento, por exemplo:

As professoras ensinam as crianças a cuidar de si mesmas e do próprio corpo? As professoras atendem de imediato as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento? A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais? As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)? (BRASIL, 2009, p. 42-48)

De acordo com o mesmo documento, o bom desenvolvimento infantil está condicionado às práticas das instituições de educação infantil que assegurem a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável. Conclui-se que a atenção à saúde das crianças é uma das responsabilidades das instituições desta etapa da educação.

Ainda em 2009, foram publicados os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), este documento foi elaborado com o intuito de afirmar os compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de creche com um atendimento de qualidade, considerando as necessidades fundamentais da criança. Por conta desta característica, o presente documento pode ser adotado ao mesmo tempo como um roteiro para implantação, avaliação e um termo de responsabilidade. Ainda em sua apresentação, ressalta que muitos dos itens apresentados podem ser aplicados também em outras modalidades de atendimento, como a pré-escola.

É válido ressaltar que o objeto principal do documento é a qualidade da educação e do cuidado em creches. “Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

Não é objetivo do presente trabalho expor e discutir todos os critérios apresentados no referido documento, assim, selecionamos aqueles que tratam da alimentação, nutrição e saúde da criança. No item denominado *Esta creche respeita a criança – Critérios para a*

unidade creche, o documento reza que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. Ainda no que se refere às características do ambiente, é importante ressaltar que estas colocações também valem para o refeitório da creche. Outros direitos das crianças que são colocados: direito à higiene, saúde e alimentação sadia.

No subtítulo denominado *Nossas crianças têm direito à atenção individual*, o documento coloca a importância do educador aprender a lidar com as preferências individuais das crianças por alimentos.

Em *Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza*, é colocado que a creche deve se esforçar para manter plantas e canteiros em espaços disponíveis. É válido ressaltar que, por exemplo, uma horta escolar é um excelente instrumento para aprendizagem das crianças, considerando que os conhecimentos apreendidos pelos pequenos vão muito além da alimentação e da nutrição.

No aspecto denominado *Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde*, o documento mostra que as crianças devem aprender a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde. Neste mesmo item, observamos a importância de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças. Estaremos valorizando o desenvolvimento e a autonomia das crianças, a partir do momento em que elas se responsabilizam por pequenas ações relacionadas à higiene e saúde, graças ao estímulo dos adultos.

Em *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia*, o documento explora vários pontos, como o preparo dos alimentos, o clima e a higiene da cozinha e do refeitório, o planejamento do cardápio, o respeito à individualidade das crianças em relação à idade, o respeito às preferências e hábitos alimentares, o incentivo à autonomia das crianças a se alimentarem sozinhas e a disponibilidade de água filtrada para as crianças. Em relação às práticas educativas, neste mesmo item, observamos o incentivo para que as crianças participem de algumas atividades na cozinha, na arrumação das mesas e utensílios deste ambiente, antes e após as refeições; e o incentivo para manter uma horta com a finalidade das crianças aprenderem a plantar e a cuidar das verduras. Nota-se a ênfase na educação alimentar e nutricional na seguinte citação, “procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 20). Assim, de uma forma bastante clara, o documento mostra aos educadores o que é necessário atentar para alimentação das crianças no ambiente escolar.

O item *Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche* trata que uma das atenções especiais é a alimentação, mostrando que as crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante a fase de adaptação.

Continuando o estudo do documento, já no segundo capítulo encontramos *A política de creche respeita a criança – Critérios para políticas e programas de creche*. Este fala sobre o comprometimento da creche com o bem-estar e o desenvolvimento da criança, trabalhando a educação e o cuidado de uma forma indissociável. Mostra também que a política de creche entende que as crianças têm direito à higiene, à saúde e a uma alimentação saudável.

O subtítulo *A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante* diz que os prédios devem oferecer condições adequadas para o bem-estar e o conforto das crianças. Sendo as condições mínimas: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável. É de extrema importância que os espaços, os móveis e os materiais disponíveis sejam planejados e organizados com a finalidade de permitir que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade. Em relação à estrutura do refeitório, para que as crianças possam se alimentar de forma adequada, as creches devem dispor de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres. Para que a refeição servida na creche seja segura e higiênica, é indispensável que a creche respeite as normas e regulamentações da Vigilância Sanitária vigentes.

O item *A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde* fala da importância de manter o orçamento da creche compatível com os custos relativos à manutenção da higiene e promoção de condições favoráveis à saúde das crianças e funcionários. Os temas relacionados à higiene e à saúde devem ser contemplados na formação prévia e em serviço dos adultos. Isto para que, conseqüentemente, possam trabalhar com essa temática com as crianças. No planejamento das atividades para as crianças, a creche deve considerar os temas de saúde e higiene. E, ainda tratando desse universo, é de extrema importância dar atenção especial à comunicação entre família e creche.

O subtítulo *A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável* diz que o orçamento das creches deve prever um custo da alimentação das crianças. O planejamento do cardápio das creches prevê alimentos *in natura*⁴, proporcionando uma refeição balanceada e variada a fim de suprir as necessidades calóricas e

⁴ Alimento *in natura* são aqueles obtidos diretamente de plantas ou de animais (como folhas e frutos ou ovos e leite) e adquiridos para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza (BRASIL, 2014, p. 25).

proteicas das crianças. A alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil devem ser levadas em consideração na formação prévia e em serviço dos profissionais da creche. Esta formação torna-se necessária para que a programação das creches considere a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado no processo educativo infantil.

O subtítulo *A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza* trata que o orçamento da creche prevê custos para a manutenção de uma área verde no entorno e no interior da creche. É de extrema importância que os projetos de construção e de reforma das creches considerem os espaços externos. Isto para que as creches tenham condições para o plantio de pequenas hortas, jardins e árvores frutíferas de rápido crescimento.

Concluimos que o documento levantado traz diferentes pontos, como planejamento do cardápio, estrutura da cozinha e do refeitório, a realização de práticas pedagógicas no ambiente da cozinha, contato com a natureza por meio da horta escolar, dentre outros. Desta forma, o presente documento leva em consideração o desenvolvimento da autonomia da criança por meio de um atendimento de qualidade que contemple a saúde, bem-estar, higiene, nutrição e alimentação como parte do processo educativo.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999) sofreram uma ampla revisão, e a nova resolução foi elaborada em 2009, sendo que a última foi revogada. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) reforçam que a proposta pedagógica das instituições desta fase da educação deve ter como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O documento oficial ainda complementa, em relação à saúde:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; (BRASIL, 2009, p. 4).

Verificamos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) são claras quando dizem que a criança tem direito à saúde, e que as

instituições de educação infantil devem contemplar em seu projeto curricular atividades que envolvam a temática de saúde e bem-estar com a finalidade de desenvolver a autonomia das crianças.

O documento oficial *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) também foi publicado em 2009 e teve como objetivo principal problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos professores de instituições desta fase da educação. Apresenta o conceito de educação para as crianças pequenas e orientações sobre o trabalho pedagógico por meio de estratégias adequadas para este público específico. Em relação à alimentação, alega que o alimento faz parte do mundo material e simbólico da criança, e esta se relaciona com o alimento de modo particular, não o compreende a partir da lógica adulta. Em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, as crianças “não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes” (BARBOSA, 2009, p. 16). Assim como outros documentos já mencionados, este material traz também a importância da integração do cuidado e da educação. A maneira como as instituições de educação infantil são organizadas já demonstram o quanto foram planejadas para, além de proporcionar às crianças espaços que possibilitem aprendizagens, realizar em um espaço público e de vida coletiva, ações para o cuidado e a educação das crianças que sempre foram consideradas como da vida privada, por exemplo, a alimentação, a higiene e o repouso (BARBOSA, 2009).

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BARBOSA, 2009, p. 68-69).

O documento diz que o estabelecimento educacional da infância possui muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças, além dos professores. Todos os adultos que trabalham na creche são potencialmente educadores, isto porque funcionários e docentes interagem com as crianças. Os funcionários da instituição devem ter os mesmos valores em relação ao pensamento educacional da creche, e “para que ocorra essa sintonia entre os diferentes profissionais e para que eles compartilhem e ofereçam no seu cotidiano os valores

educacionais preconizados pelo estabelecimento educacional, é preciso criar oportunidades de formação em serviço para todos” (BARBOSA, 2009, p. 39).

Desta forma, é importante que haja oportunidades de formação dentro da instituição de educação infantil com todos os adultos visando à construção de consensos pedagógicos, possibilitando a construção de uma proposta pedagógica por meio das decisões sobre a vida coletiva na escola. Nesse sentido, todos os funcionários da escola, como a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda, a diretora, a professora poderão participar das decisões educacionais da escola, por exemplo, compartilhar ideias, discutir as dificuldades de dividir um espaço comum, trocar opiniões, construir posições, trazer contribuições, dentre outros (BARBOSA, 2009). “Constituir, em serviço, a formação específica e a identidade como cozinheira de uma escola de educação infantil é diferente de ter uma identidade como cozinheira de um restaurante ou hospital. Todos os adultos são trabalhadores da educação” (BARBOSA, 2009, p. 39-40).

No item *Contextos educativos e/ou núcleos temáticos* do referido documento, encontramos que as propostas devem incluir, além de áreas de conhecimentos, outras temáticas denominadas de contextos educativos e/ou núcleos temáticos. Trata-se de assuntos cotidianos que emergiram da necessidade de contemplar determinadas especificidades da vida das crianças pequenas, como temas relacionados à sexualidade, à violência, à morte, à separação dos pais, à adoção, à violência, à alimentação e à religião. Sendo que o trabalho pedagógico com estas temáticas auxilia as crianças a compreenderem tanto a si mesmas quanto às realidades em que vivem. Há a necessidade de um trabalho coordenado pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e os demais profissionais, pois se tratam de temas de grande complexidade. Sendo os projetos e temas geradores, as formas de organização de ensino que mais se adaptam a essa forma de trabalhar esses conteúdos (BARBOSA, 2009).

No item *Estética*, como experiência individual e coletiva, o documento diz que as práticas que ocorrem no cotidiano das instituições de educação infantil, como o momento da refeição, são potencialmente práticas pedagógicas, no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009). O documento estudado reitera que o momento da refeição deve ser entendido como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças, no item *Comer, vestir, dormir, sonhar*:

As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas,

mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis (BARBOSA, 2009, p. 95).

Desta forma, o momento da refeição pode se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança com diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança (BARBOSA, 2009).

Concluimos esta seção compreendendo um pouco mais da trajetória das instituições de educação infantil no mundo e no Brasil. Como mencionado, entender as instituições de educação infantil na atualidade é também compreender o seu passado. Se hoje os documentos oficiais nos trazem a importância de um atendimento que integre o cuidar e o educar, acreditamos que estas orientações estejam diretamente relacionadas ao enfrentamento do passado assistencialista da educação infantil. Observamos que todos os documentos oficiais e as políticas públicas estudadas trazem algum ponto sobre alimentação, nutrição ou saúde da criança, possuindo um rico conteúdo sobre estes temas.

3. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RICA EXPERIÊNCIA

Apresentaremos nesta seção os aspectos específicos da educação alimentar e nutricional, tendo em vista que a alimentação e a nutrição são indispensáveis para promover e proteger a saúde das crianças, além de se constituírem como elementos para a efetivação do seu desenvolvimento integral. O crescimento e o desenvolvimento humano, a qualidade de vida e o bem-estar estão diretamente relacionados à nutrição, principalmente para crianças entre dois a cinco anos de idade. Nesta seção, abordamos o *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012), a *Política Nacional de Alimentação e Nutrição* (PNAN) (BRASIL, 2013), o *Guia Alimentar para a população brasileira* (BRASIL, 2014), o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE) (BRASIL, 2017) e o *Programa Saúde na Escola* (PSE) (BRASIL, 2017). Veremos que a PNAN (BRASIL, 2013) objetiva melhorar as condições de saúde da população por meio da promoção de práticas alimentares adequadas e reduzir a morbimortalidade relacionada à alimentação inadequada e ao sedentarismo. Já o PNAE (BRASIL, 2017) tem como objetivo atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula e formar hábitos alimentares saudáveis por meio da educação alimentar e nutricional.

Um dos aspectos da assistência integral à criança é a alimentação, e esta merece cuidados especiais por parte da creche e da pré-escola visto o processo de pleno desenvolvimento. Um atendimento de qualidade em instituições de educação infantil é caracterizado pela combinação de diversos fatores, como proposta educativa, saúde, alimentação, recursos materiais e humanos, espaço físico e relação com os familiares (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

A nutrição representa um atributo biológico fundamental em todo o ciclo vital, desde a concepção até a senectude. Nos processos de rápida multiplicação celular, como na vida intrauterina, na fase de lactação, nos primeiros anos da criança e da adolescência, sua relevância torna-se primordial. São fases que representam a biologia do crescimento propriamente dito, caracterizado pelo predomínio do anabolismo sobre o catabolismo, ou seja, dos processos de síntese sobre o desgaste de células e tecidos (ACCIOLY, 2009).

Desta forma, uma alimentação diversificada e de qualidade são cruciais para a criança pequena. Abaixo deixamos uma referência sobre o conceito de alimentação saudável:

A alimentação saudável é entendida como aquilo que se bebe e se come, que proporciona bem estar, mas sem causar danos à saúde. Para ser considerada saudável, a alimentação deve ser planejada com alimentos de todos os tipos e de procedência conhecida. Os alimentos devem ser consumidos

preferencialmente em sua forma natural, adequados qualitativa e quantitativamente, pertencentes ao hábito alimentar, preparados de forma a preservar os valores nutritivos, os aspectos sensoriais e seguros do ponto de vista higiênico-sanitário. Os indivíduos devem fazer as refeições em ambientes “calmos”, mastigando adequadamente e com tempo para satisfazer as necessidades nutricionais, emocionais, sociais e para promoção de uma qualidade de vida saudável (PHILIPPI, 2006, p. 39-40).

No entanto, uma alimentação desregrada trará sérias consequências para as crianças, sendo uma delas a obesidade. Segundo Accioly (2009), há muito tempo, os estudiosos vem realizando pesquisas sobre a obesidade infantil, e esta é considerada a doença nutricional que mais cresce no mundo e a de mais difícil tratamento. Existe uma relação direta entre obesidade e o desenvolvimento de sérias complicações à saúde, como doença cardiovascular, hipertensão arterial, risco de infarto agudo do miocárdio, hiperlipidemias, Diabetes Mellitus tipo 2 e consequências no plano ortopédico, respiratório, emocional e estético (ACCIOLY, 2009). Desta forma, devemos prevenir ou tratar a obesidade o mais precoce possível a fim de evitar estes agravos à saúde.

A obesidade vem aumentando gradativamente nos últimos anos. Explica-se esse fato pelas mudanças nos hábitos alimentares, com a utilização cada vez mais frequente de alimentos industrializados, *fast-foods*, com alta densidade energética e por estilo de vida mais sedentário. No Brasil, estima-se, que 49% da população encontram-se acima do seu peso ideal e 15% das crianças brasileiras são obesas, sendo maior prevalência em meninas, nas regiões Sul e Sudeste (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 126).

Como foi visto na primeira seção, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, acreditamos que a realização de projetos educacionais na área de alimentação e nutrição certamente contribuirá para o bem-estar e qualidade de vida, favorecendo o desenvolvimento físico e intelectual da criança por meio da aquisição de hábitos alimentares e estilo de vida saudáveis. Além do aspecto da saúde, não podemos perder de vista o aspecto da educação, isto porque a educação alimentar e nutricional possibilita o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia das crianças. Os professores da educação infantil devem usar a sua curiosidade, conhecimento, sensibilidade, criatividade e persistência para trabalhar com a temática de alimentação e nutrição com as crianças a fim torná-las autônomas. Desta forma, as crianças terão a capacidade de realizar suas escolhas alimentares de forma consciente por meio de práticas pedagógicas reflexivas.

Em relação ao conceito de educação alimentar e nutricional, este trata da promoção da prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, sendo desejável que esta

prática seja contínua, permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional. A temática de alimentação e nutrição deve ser abordada de forma problematizadora e ativa, de uma forma que favoreça o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as etapas do curso da vida e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012).

3.1. A alimentação na educação infantil

Uma alimentação equilibrada é de extrema importância para a criança pequena, como foi colocado nas referências supracitadas. Acreditamos que a alimentação tenha um lugar especial nas instituições de educação infantil, isto porque possibilita o trabalho integrado com a educação e o cuidado. As refeições das crianças tornam-se momentos muito ricos, pois há a possibilidade trabalhar os mais diversos aspectos que envolvem a alimentação, como o emocional, a nutrição, as práticas culturais e sociais, dentre outros.

O PNAE, mais conhecido como merenda escolar, trata destas questões educativas que envolvem a alimentação. Sendo que este programa possui como um de seus objetivos, atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência na escola, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos mesmos, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2012).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a mera ausência de doença não se traduz em uma saúde plena. A saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social. A creche e a pré-escola são ambientes que devem promover o processo de saúde da criança. Assim, a instituição de educação infantil deve cuidar da saúde, respeitando o bem-estar físico, mental e social da criança. O respeito a esse bem-estar encontra-se diretamente relacionado à questão dos direitos e deveres das crianças. Desta forma, a instituição precisa se esforçar no sentido de fazer valer os direitos e promover o exercício dos deveres das crianças. Vale lembrar que a educação trata-se de um desses direitos e deveres, e que cuidar também é educar. Isto porque ao cuidar de uma criança também estaremos exercendo uma prática educativa. A partir desta visão, é importante considerar todas as áreas que envolvem as práticas de cuidado para que elas sejam integradas ao objetivo educativo das crianças pequenas (MELLO, 2011).

Além das questões biológicas de saúde, crescimento e desenvolvimento da criança, não menos importantes são as questões sociais, as práticas culturais da alimentação, como a referência abaixo nos mostra:

O homem, ao contrário dos outros animais, não come somente para matar a fome. Come para estar com amigos. Para festejar, fechar negócios, despedir-se. O homem também come para cultivar. Exemplo disso são os católicos, que celebram Cristo recebendo a hóstia. Em cada uma dessas situações, a comida nos ajuda a estar com os outros. A comida tem, pois, um significado cultural (PIOTTO; FERREIRA; PANTONI, 2011, p. 129).

Desta forma, o momento que envolve a alimentação vai adquirindo um significado social, ao mesmo tempo em que se configura em uma explosão de formas, sabores, texturas e cores. O contato com a comida transforma-se em uma grande festa, pois a criança tem vontade de pegar, olhar, sentir e cheirar os alimentos. (PIOTTO; FERREIRA; PANTONI, 2011). Algumas habilidades são aprendidas por meio da cultura, como alimentar-se, manter-se seguro, dormir, banhar-se, usar o sanitário, ou seja, cuidar de nossos corpos; esta aprendizagem ocorre por meio das interações sociais com indivíduos da nossa família e de outros contextos como a escola (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

O desenvolvimento da autonomia é outro aspecto que deve ser levado em consideração no momento das refeições. “Ao ajudar a criança a comer, dando a autonomia que é possível para sua idade, a interação com o adulto será mais satisfatória, diminuindo os eventos de protesto e birra” (PIOTTO; FERREIRA; PANTONI, 2011, p.130). Assim, as crianças aprenderão a manejar talheres e outros utensílios de cozinha, a escolher os alimentos, saciar-se, dentre outros. Pensamos que a implantação do *self-service* no refeitório é uma forma de estimular o desenvolvimento da autonomia das crianças. De acordo com Oliveira (2010), as refeições realizadas no sistema de distribuição de alimentos do tipo *self-service* devem ser consideradas por oferecer múltiplas oportunidades para as crianças. Por meio do *self-service*, a criança tem o seu apetite estimulado, aprende a perceber o que e quanto deve comer para saciar-se e a manusear talheres e outros utensílios presentes em uma situação de almoço. Desta forma, propicia à criança a formação de hábitos de conduta, habilidades motoras, o aprendizado de representações sobre o comer e, consequentemente, o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, é importante que os adultos estejam próximos das crianças no momento da refeição a fim de proporcionar segurança e afeto. Oliveira *et al.* (2014) alegam que os professores devem organizar as refeições em ambiente higiênico, seguro, confortável, bonito e que possibilite a socialização, a nutrição adequada e o desenvolvimento da autonomia, a todos os grupos etários. Os professores também devem ajudar as crianças que recusam determinados alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentar. Sendo estes alguns,

dos vários indicadores de uma unidade de educação infantil promotora da qualidade de vida das crianças que os professores devem respeitar (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Para que todo este processo educativo e de cuidado se concretize de fato, é indispensável que os adultos da instituição – professores, diretor, coordenador, funcionários dos vários setores – incorporem o seu papel de educador no momento da refeição. As refeições das crianças devem ser enxergadas por uma visão que vá além de *mais uma rotina* das instituições de educação infantil, ou seja, os adultos devem entender como um rico momento de aprendizagem e de ampliação dos saberes. Assim, “as refeições não são atividades isoladas, devendo ser percebidas como atividades pedagógicas” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 123). De acordo com Ribeiro (2011), na creche Carochinha (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto/SP), cada um dos trabalhadores em suas diferentes funções deve ser considerado um educador em potencial, e não apenas aquele indivíduo que lida diretamente com as crianças ou os responsáveis pela *turma*.

Desta forma, os funcionários da cozinha também devem ser considerados educadores. Podemos observar isto nos dizeres de Marcos Renato Gomes, auxiliar de cozinha da referida creche: “Também fico incentivando a criança a comer e não dispersar” (RIBEIRO, 2011, p. 137). Ferreira, Holland e Faria (2004) orientam que as funcionárias da cozinha devem ser apresentadas às crianças, e é necessário explicar a elas sua função no trabalho para que sejam respeitadas e valorizadas.

“O papel do educador é essencial na formação das boas práticas alimentares das crianças” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 123). Acreditamos que o diálogo seja a peça chave para que o processo educativo e de cuidado se concretiza no momento das refeições das crianças, pois um diálogo tranquilo descompromissado deixará o ambiente do refeitório mais leve e propício para que novos saberes sejam sedimentados.

[...] conversa amigável dos educadores com as crianças, versando sobre assuntos leves, acontecimentos positivos do dia, estimulando a fala e a participação das crianças, interagindo com elas a respeito do que estão comendo e comentando a respeito de conceitos como cores, números, temperatura do alimento e comportamento alimentar. O ambiente mais tranquilo parece também afetar o apetite das crianças (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 125).

Concluimos que as colocações supracitadas devem ser levadas em consideração no momento da alimentação em instituições de educação infantil, com a finalidade de realizar um atendimento de qualidade para as crianças pequenas.

3.2. Políticas públicas voltadas à educação alimentar e nutricional

Em 2012, o documento oficial *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) foi publicado. A apresentação do documento diz que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) percorreu um longo caminho, permeado por idas e vindas, e superou obstáculos a fim de alcançar mudanças conceituais e práticas significativas, assim alcançando um ponto importante de seu processo de construção. Atualmente, a EAN se insere no âmbito das políticas públicas no contexto da promoção da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). O documento foi elaborado por meio da participação de vários cidadãos, como gestores, profissionais, representantes da sociedade civil, educadores e acadêmicos “que se dedicam ao tema, compartilham e acreditam que a Educação Alimentar e Nutricional contribui para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e para a construção de um Brasil saudável” (BRASIL, 2012, p. 06).

Ainda em sua apresentação, o documento trata que os setores governamentais e da sociedade civil tem o grande desafio de atuarem como multiplicadores das informações contidas neste material. Sendo necessário divulgá-lo entre os mais diversos atores da sociedade que estejam envolvidos com a promoção de ações educativas na área da alimentação e nutrição no País (BRASIL, 2012).

O capítulo *O contexto de elaboração do Marco de Referência* trata que a EAN tem sido considerada uma estratégia imprescindível para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais da sociedade contemporânea, isto se justifica porque a EAN é um campo de ação da Segurança Alimentar e Nutricional e da Promoção da Saúde. A contribuição na prevenção e controle das doenças crônicas não transmissíveis e deficiências nutricionais, a valorização das diferentes expressões da cultura alimentar, o fortalecimento de hábitos regionais, a redução do desperdício de alimentos, a promoção do consumo sustentável e da alimentação saudável, são alguns exemplos de seus resultados potenciais (BRASIL, 2012).

O objetivo do *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) é promover a reflexão e orientação da prática de EAN que tenha origem, principalmente, na ação pública, e que contemple os diversos setores vinculados ao processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos. Assim, pretendendo alcançar o máximo de resultados possíveis por meio do apoio de diferentes setores governamentais em suas ações de EAN, estas integradas as estratégias mais amplas para o desenvolvimento, tendo o potencial de contribuir para melhorar a qualidade de vida da população.

O *Histórico da Educação Alimentar e Nutricional* alega que, até a década de 1990, a EAN foi pouco valorizada como disciplina e como estratégia de política pública. No entanto, com o acúmulo de evidências que apontavam os hábitos alimentares como um dos fatores determinantes para o aumento, em todo o mundo, das doenças crônicas, a EAN passou a ser considerada como uma medida necessária para a formação e proteção de hábitos saudáveis.

Neste mesmo período, iniciou-se um intenso processo de renovação da Promoção da Saúde (WHO, 1986; WHO, 1988) e, concomitantemente, da educação em saúde⁵, inspirada enormemente por Paulo Freire (BRASIL, 2008; SANTOS, 2005). A educação baseada na ação crítica, contextualizada, nas relações horizontais e com valorização dos saberes e práticas populares, alinhou-se aos movimentos de democratização e de equidade.

A partir do final dos anos 1990, os documentos oficiais brasileiros começam a contemplar o termo “promoção de práticas alimentares saudáveis”. A promoção da saúde demanda, entre outros aspectos, que o Estado implemente políticas, programas e ações que possibilitem a realização progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada, definindo, para isto, metas, recursos e indicadores de monitoramento destas ações.

Outro momento significativo nesta trajetória, no início dos anos 2000, é a proposição e posterior implementação do Programa Fome Zero (PFZ). Na proposta original do Instituto Cidadania, publicada em 2001, o PFZ contemplava a EAN por meio de campanhas publicitárias e palestras sobre educação alimentar e educação para o consumo. Vale ressaltar que observaram uma demanda para que esses temas fossem também incluídos, obrigatoriamente, no currículo escolar do primeiro grau.

A partir de 2003, observa-se um progressivo incremento de ações de EAN nas iniciativas públicas, no âmbito dos restaurantes populares, dos bancos de alimentos, das equipes de atenção básica de saúde e na requalificação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT).

A Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, fortaleceu o PNAE por meio de uma diretriz que prevê “a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e

⁵ Educação em Saúde é um conjunto de práticas que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com profissionais de saúde e gestores. Paulo Freire (1996) define educação como prática pedagógica participativa aquela que acolhe o outro como sujeito dotado de condições objetivas (que o fazem viver de determinado modo) e de representações subjetivas (que o fazem interpretar o seu lugar no mundo). Alguns pressupostos são importantes nesse conceito: vontade (entendida como a curiosidade crítica e dúvidas), autonomia, emancipação, diálogo e afetividade (relação de dignidade coletiva) (BRASIL, 2012).

o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2009). Outras medidas também presentes nesta Lei contribuem diretamente para a EAN, como a presença de alimentos da agricultura familiar local e os parâmetros que orientam a definição do que será oferecido aos escolares (BRASIL, 2009).

O capítulo *Conceito de Educação Alimentar e Nutricional* trata que este deve considerar aspectos que contemplem desde a evolução histórica e política da EAN no Brasil, às diversas dimensões da alimentação e do alimento e os múltiplos campos de saberes e práticas, construindo uma ação que integre o conhecimento científico ao popular.

O documento alega que o termo Educação Alimentar e Nutricional é utilizado em detrimento do termo Educação Nutricional ou o termo Educação Alimentar para que o escopo de ações seja mais abrangente, incluindo os aspectos relacionados ao alimento e alimentação, os processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais (BRASIL, 2012). A citação abaixo nos mostra o conceito de EAN:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

O capítulo *Princípios para as ações de Educação Alimentar e Nutricional* orienta que enquanto política pública, a EAN pode ocorrer em diversos setores e deverá observar a área na qual está inserida. Assim, na esfera da segurança alimentar e nutricional, deverá observar os princípios do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN); na saúde, os princípios do SUS; na educação, os princípios da PNAE; na rede socioassistencial, os princípios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e assim sucessivamente. Sendo os princípios estruturantes os seguintes:

- I - Sustentabilidade social, ambiental e econômica
- II - Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade
- III - Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas
- IV - A comida e o alimento como referências; valorização da culinária enquanto prática emancipatória
- V - A Promoção do autocuidado e da autonomia
- VI - A Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos

VII - A diversidade nos cenários de prática

VIII - Intersetorialidade

IX - Planejamento, avaliação e monitoramento das ações (BRASIL, 2012, p. 24-29).

O sexto item *A Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos* traz que o método e a didática utilizada para realizar EAN devem privilegiar os processos ativos. Desta forma, é necessário incorporar os conhecimentos e práticas populares, contextualizar a realidade dos indivíduos, suas famílias e grupos e possibilitar a integração entre a teoria e a prática. A EAN precisa estar presente ao longo do curso da vida respondendo às diferentes faixas etárias e estados fisiológicos, por exemplo, a formação dos hábitos alimentares na primeira infância à organização da sua alimentação fora de casa na adolescência e idade adulta. Assim, a EAN se caracteriza como permanente, em vez de estar presente em apenas uma fase da vida (BRASIL, 2012).

O fortalecimento da participação ativa e a ampliação dos graus de autonomia, para as escolhas e para as práticas alimentares implicam, por um lado, o aumento da capacidade de interpretação e a análise do sujeito sobre si e sobre o mundo e, complementarmente, a capacidade de fazer escolhas, governar, transformar e produzir a própria vida. Para tanto, é importante que o indivíduo desenvolva senso crítico frente às diferentes situações e possa estabelecer estratégias adequadas para lidar com elas. Diante das inúmeras possibilidades de consumo, bem como das regras de condutas dietéticas, a decisão ativa e informada significa reconhecer as possibilidades, poder experimentar, decidir, reorientar, isto é, ampliar os graus de liberdade em relação aos aspectos envolvidos no comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 27-28).

Neste sentido, a EAN deve gerar situações de reflexão sobre as situações cotidianas, busca de soluções e prática de alternativas por meio da problematização dos conhecimentos (BRASIL, 2012).

O capítulo *Campos de práticas da Educação Alimentar e Nutricional* alega que é necessário considerar o conceito de EAN e o seu caráter intersetorial, isto porque são muitos os setores envolvidos com esta agenda. Esta característica encontra-se presente tanto no âmbito governamental, em todas as esferas da gestão pública e em diferentes áreas, como também nas relações estabelecidas com organizações da sociedade civil e instituições formadoras. Diversas ações de EAN já estão sendo realizadas pelos diferentes setores, dirigidas para diversos públicos. No entanto, ainda é necessário que sejam planejadas, implementadas, monitoradas e avaliadas, a partir de referenciais metodológicos. No que se refere à área da educação, o documento trata que os equipamentos públicos desta área são: escolas, creches, universidades e restaurantes universitários.

O capítulo *Mobilização e Comunicação* orienta que a EAN deve ultrapassar os processos de comunicação e de informação, no entanto, a forma como a comunicação é realizada caracteriza-se como fundamental e reflete nos resultados de maneira significativa. A educação vai além da transmissão de informações, compreendendo o conjunto de processos mediadores da EAN. O documento alega que para que a EAN seja efetiva, esta deve ser pautada na:

- Escuta ativa e próxima;
- Reconhecimento das diferentes formas de saberes e de práticas;
- Construção partilhada de saberes, de práticas e de soluções;
- Valorização do conhecimento, da cultura e do patrimônio alimentar;
- Comunicação realizada para atender às necessidades dos indivíduos e grupos;
- Formação de vínculo entre os diferentes sujeitos que integram o processo;
- Busca de soluções contextualizadas;
- Relações horizontais;
- Monitoramento permanente dos resultados;
- Formação de rede para profissionais e para setores envolvidos, visando trocas de experiências e discussões (BRASIL, 2012, p. 35).

Somente quando o tema da EAN - enquanto expressão de cidadania e fator protetor da vida – for realmente valorizado, haverá a mobilização da sociedade, dos profissionais e dos gestores em torno da promoção da alimentação adequada e saudável. Sendo preciso sensibilizar e ampliar as informações e os conhecimentos sobre esta agenda, para que isto se concretize é necessário reconhecer que o tema se caracteriza como complexo, compreender as diversas visões existentes no interior da sociedade; possuir “um profundo conhecimento das diferentes práticas alimentares da população brasileira e seus determinantes; e o entendimento de que o impacto almejado necessita de ações permanentes, sendo que os resultados são de médio e de longo prazo” (BRASIL, 2012, p. 36).

O capítulo *Formação profissional e educação permanente* traz que a EAN integra o currículo obrigatório dos cursos de graduação em Nutrição, enquanto disciplina e campo de prática. Também trata-se de uma área de pesquisa, em programas de pós-graduação e projetos de extensão, porém, ainda de maneira insuficiente. No entanto, por ser um campo intersetorial e multidisciplinar, outros profissionais das mais diversas áreas devem ter acesso aos programas de formação e educação continuada que abordem esta temática. Na formação de profissionais da área da educação, por exemplo, as ações de formação continuada são realizadas por equipes intersetoriais constituídas por iniciativa das Secretarias de Educação, no âmbito do PNAE, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

diretamente ou por meio dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANEs), dentre outros. Os gestores, professores, coordenadores pedagógicos, profissionais que preparam a alimentação escolar, nutricionistas, bem como os produtores de alimentos, em especial os agricultores familiares são considerados sujeitos da formação. Alguns exemplos de resultados importantes que foram alcançados são a incorporação do tema alimentação e nutrição nos currículos e nas formações permanentes dos profissionais de educação; um maior envolvimento da comunidade escolar; à diversificação da alimentação escolar e às ações educativas; e à aproximação entre os saberes técnico e popular. No entanto, há dificuldade em ampliar, monitorar e difundir as ações de EAN no ambiente escolar; a escassez de materiais que orientam essas instituições e a ausência de uma agenda intersetorial comum. Assim, isto deve ser encarado como desafios a serem superados (BRASIL, 2012).

O capítulo *A agenda pública de Educação Alimentar e Nutricional* reza que é imperativa a institucionalização das ações de EAN nas políticas públicas; é necessário sensibilizar e formar os gestores, e os profissionais devem ter autonomia e acesso a processos de educação permanente. Por outro lado, é necessário que a sociedade se aproprie e defenda a agenda da EAN, isto para que as práticas alimentares saudáveis sejam consideradas um valor social. Para que isto se concretize, é preciso uma agenda estratégica e de articulação intersetorial. Em relação à área da educação, o documento orienta a:

- Articulação de ações que viabilizem a incorporação de temas de alimentação, saúde e nutrição nos currículos e nos projetos pedagógicos das escolas.
- Fomento ao desenvolvimento de estratégias de EAN nos diferentes espaços públicos dos setores, principalmente, da Saúde, Educação e Desenvolvimento Social.
- Agenda voltada para a formação profissional, estudos e pesquisa.
- Valorização da semana da alimentação nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2012, p. 43-45).

Desta forma, podemos concluir que o profissional da educação também é um dos atores responsáveis pela EAN, podendo multiplicar os conhecimentos desta área da alimentação e nutrição em seu ambiente de trabalho.

A *Política Nacional de Alimentação e Nutrição* (PNAN) (BRASIL, 2013) foi aprovada no ano de 1999 e tinha como proposta respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação. Desde então, a população brasileira passou por grandes transformações sociais, tais como a diminuição da pobreza, da exclusão social, da fome e da desnutrição que resultaram em mudanças no seu padrão de saúde e consumo

alimentar. Houve uma melhoria ao acesso e variedade dos alimentos, além da garantia da disponibilidade média de calorias para consumo, embora ainda existam cerca de 16 milhões de brasileiros vivendo na pobreza extrema. Por outro lado, notamos a ocorrência do aumento vertiginoso do excesso de peso em todas as camadas da população, desta forma, a obesidade e o sobrepeso tornaram-se protagonistas de um novo cenário de problemas relacionados à alimentação e nutrição. Para tanto, após 10 anos de sua publicação, foi realizado um processo de atualização e aprimoramento das bases e diretrizes da PNAN com o objetivo de consolidar-se como uma referência para os novos desafios a serem enfrentados no campo da Alimentação e Nutrição no Sistema Único de Saúde.

A PNAN tem como propósito a melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população por meio da promoção de práticas alimentares adequadas e saudáveis, a vigilância alimentar e nutricional, a prevenção e o cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e nutrição. O objetivo desta política é a redução da morbimortalidade relacionada à alimentação inadequada e ao sedentarismo. Sendo que este objetivo será alcançado por meio da formulação e implantação de estratégias nacionais, locais e regionais efetivas e integradas. Ressaltamos que devem ser levadas em consideração as diferentes realidades locais do país e integradas às suas políticas, com vistas a garantir aos indivíduos a capacidade de fazer escolhas saudáveis em relação à alimentação e à atividade física (BRASIL, 2013).

A PNAN também objetiva melhorar a qualidade de vida da população por meio de ações intersetoriais voltadas ao coletivo, aos indivíduos e aos ambientes (físico, social, político, econômico e cultural), mediante uma de suas diretrizes *Promoção da Alimentação Adequada e Saudável* (PAAS), que será apresentada adiante. Desta forma, busca responder as necessidades de saúde da população, contribuindo para a diminuição dos casos de sobrepeso e obesidade e das doenças crônicas degenerativas associadas (BRASIL, 2013).

A PNAN mostra dados da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher realizada em 2006, referente às doenças relacionadas às deficiências de micronutrientes. A pesquisa traz alguns dados como:

[...] reafirmou que as deficiências de ferro e vitamina A ainda persistem como problemas de saúde pública no Brasil: 17,4% das crianças e 12,3% das mulheres em idade fértil apresentam hipovitaminose A, enquanto 20,9% e 29,4% desses grupos populacionais, respectivamente, apresentam anemia por deficiência de ferro. Estudos regionais apontam para uma prevalência média de cerca de 50% de anemia ferropriva em crianças menores de cinco anos de idade (BRASIL, 2013, p. 16).

De acordo com a PNAN, o Brasil vem enfrentando o aumento expressivo do sobrepeso e da obesidade, mas ainda persistem altas prevalências de desnutrição crônica em grupos vulneráveis da população. Sendo estes grupos vulneráveis as crianças indígenas (26%), quilombolas (16%), residentes na região norte do país (15%) e aquelas pertencentes às famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda (15%), afetando principalmente crianças e mulheres que vivem em bolsões de pobreza (BRASIL, 2013).

Em relação à epidemiologia da obesidade de crianças e adolescentes:

Em função de sua magnitude e velocidade de evolução, o excesso de peso – que compreende o sobrepeso e a obesidade – é considerado atualmente um dos maiores problemas de saúde pública, afetando todas as faixas etárias. Em vinte anos, as prevalências de obesidade em crianças entre 5 a 9 anos foram multiplicadas por quatro entre os meninos (4,1% para 16,6%) e por, praticamente, cinco entre as meninas (2,4% para 11,8%). Nos adolescentes, após quatro décadas de aumento gradual nas prevalências, em torno de 20% apresentaram excesso de peso (com pequena diferença entre os sexos) e quase 6% dos adolescentes do sexo masculino e 4% do sexo feminino foram classificados como obesos (BRASIL, 2013, p. 17-18).

A PNAN estabelece diversas diretrizes, sendo uma delas a PAAS⁶, referenciada acima, diz que a alimentação adequada e saudável tem como conceito a prática alimentar apropriada aos aspectos biológicos e socioculturais dos indivíduos, bem como ao uso sustentável do meio ambiente. Isto significa que a alimentação deve ser condizente com as necessidades de cada fase do curso da vida e também com as necessidades alimentares especiais. Além destes aspectos biológicos, inclui-se a cultura alimentar e as dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro. A alimentação deve ser harmônica em quantidade e qualidade, baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis, com quantidades mínimas de contaminantes físicos, químicos e biológicos (BRASIL, 2013).

Uma das estratégias do PAAS é o “[...] incentivo à criação de ambientes institucionais promotores de alimentação adequada e saudável, incidindo sobre a oferta de alimentos saudáveis nas escolas e nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 2013, p. 33). Desta forma, pressupõe-se que o setor da saúde tem o compromisso de articular e desenvolver ações

⁶ As outras diretrizes da PNAN que não foram tratadas neste trabalho são Organização da Atenção Nutricional, Vigilância Alimentar e Nutricional, Gestão das Ações de Alimentação e Nutrição, Qualificação da Força de Trabalho, Pesquisa e Inovação e Conhecimento em Alimentação e Nutrição. Estas não foram abordadas por não estarem diretamente vinculadas à Educação e/ou à Infância.

intersetoriais em diferentes esferas de governo e junto à sociedade. Segundo a PNAN, a EAN é resultante do diálogo entre profissionais da saúde e a população, este tipo de educação é de fundamental importância para o exercício da autonomia e do autocuidado. A EAN deve pressupor o trabalho com práticas referenciadas na realidade local e também deve levar em consideração os contrastes e as desigualdades sociais que interferem no direito à alimentação. Para que isto se torne realidade, são necessárias a elaboração e a pactuação de agenda integrada – intra e intersetorial – de EAN para o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas (BRASIL, 2013).

Essa ação deve ultrapassar as fronteiras da área da saúde, como observamos na citação abaixo:

A responsabilidade das equipes de saúde com relação à PAAS deve transcender os limites das unidades de saúde, inserindo-se nos demais equipamentos sociais como espaços comunitários de atividade física e práticas corporais, escolas e creches, associações comunitárias, redes de assistência social e ambientes de trabalho, entre outros (BRASIL, 2013, p. 33-34).

De acordo com a mesma política, a diretriz *Participação e Controle Social* reforça a importância da integração intersetorial, pois abrangendo diversos setores, como Educação, Trabalho e Emprego, Habitação, Cultura e outros, teremos melhores resultados em relação às ações resolutivas. Desta forma, as perspectivas Intersetorial da Saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional consideram o cidadão na sua totalidade, nas suas necessidades individuais e coletivas. Neste contexto da intersetorialidade há a necessidade do envolvimento da sociedade, sendo de extrema importância a participação crítica e consciente dos movimentos sociais nos momentos de processos decisórios sobre qualidade de vida e saúde (BRASIL, 2013).

O *Controle e Regulação dos Alimentos* trata-se de outra diretriz da PNAN, que tem como meta o planejamento das ações a fim de garantir a inocuidade e a qualidade nutricional dos alimentos, controlando e prevenindo riscos à saúde. Com a finalidade de promover a alimentação adequada e saudável e a proteção à saúde, este quesito deve ser levado em consideração na agenda das políticas públicas. Isso porque é de extrema importância ofertar alimentos saudáveis, garantindo a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica à população⁷ (BRASIL, 2013). Em relação às ações de monitoramento da publicidade e

⁷ O alimento é o produto final de uma cadeia de processos, desde a produção agrícola (tradicional e familiar), processamento, industrialização, comercialização, abastecimento até a distribuição, cuja responsabilidade é partilhada com diferentes setores de governo e da sociedade.

propaganda de alimentos, há a necessidade de buscar o aperfeiçoamento do direito à informação clara e precisa, com intuito de proteger o consumidor das práticas potencialmente abusivas e enganosas, e promover a autonomia individual para uma escolha alimentar saudável. Essa estratégia tem como objetivo limitar a promoção comercial de alimentos não saudáveis para as crianças e aperfeiçoar a normas e padrões para a publicidade de alimentos. Adiciona-se, ainda, a importância do monitoramento e da fiscalização dessas normas que regulamentam a promoção comercial de alimentos (BRASIL, 2013).

Uma meta é ampliar a comunicação e os canais de interação com os consumidores, estabelecendo ações contínuas de informação para que as medidas de controle e regulação sejam compreendidas e plenamente utilizadas pela população. A maior compreensão da percepção de risco nutricional e de saúde por parte do consumidor é fundamental para o desenvolvimento de estratégias efetivas de enfrentamento às práticas inadequadas de alimentação. (BRASIL, 2013, p. 49)

A diretriz *Cooperação e Articulação para a Segurança Alimentar e Nutricional* trata do direito de todos os indivíduos ao acesso aos alimentos de qualidade de forma regular e permanente, em quantidade suficiente, sem que haja comprometimento do acesso a outras necessidades essenciais. A articulação intersetorial se faz necessária a fim de garantir a Segurança Alimentar e Nutricional da população, isto porque não depende exclusivamente do setor da saúde. Os espaços compartilhados de decisões entre instituições e diferentes setores do governo que atuam na área da saúde são possibilitados por meio da intersetorialidade, desta maneira, há a necessidade de formular, implementar e acompanhar as políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional que possam ter impacto positivo sobre a saúde da população. Uma ação intersetorial, que merece destaque, é a articulação com as redes de educação e sócio assistencial para a promoção da EAN (BRASIL, 2013).

Atualmente, a nutrição vive um dilema na área da saúde pública, pois é necessário lidar ao mesmo tempo com situações aparentemente contraditórias, como a desnutrição, a obesidade e seus prejuízos à saúde. Para o enfrentamento desta realidade, os organismos internacionais orientam que é necessário “colocar na pauta uma série de políticas articuladas numa ‘agenda única de nutrição’, mediante a promoção da alimentação saudável, no enfoque do curso da vida” (COUTINHO; GENTIL; TORAL, 2008, p. 335). A PNAN, criada em 1999, é uma política de extrema importância, pois explicitou o papel do setor saúde para a agenda única de nutrição, levando em consideração o direito humano à alimentação adequada e a segurança alimentar e nutricional. Assim, recolocar a nutrição no cenário político, estruturar e

organizar as ações de alimentação e nutrição no setor saúde e fomentar uma rede de apoio institucional nos Estados, municípios, com a sociedade civil e a academia, foram algumas metas traçadas no momento da elaboração da PNAN (COUTINHO; GENTIL; TORAL, 2008).

Em 2014, foi publicada a segunda versão do *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) com a apresentação de novas recomendações, devido às transformações sociais vivenciadas pela sociedade brasileira que impactaram sobre suas condições de saúde e nutrição. O *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) passou por um amplo processo de consulta pública, que permitiu o debate por diversos setores da sociedade. O guia é um documento oficial que aborda os princípios e as recomendações de uma alimentação adequada e saudável para a população, configurando-se como instrumento de apoio às ações de EAN no SUS e também em outros setores.

Na apresentação do documento é colocado que, nas últimas décadas, o Brasil passou por várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que proporcionaram transformações no modo de vida da população. A redução das desigualdades sociais foi o resultado da ampliação de políticas sociais na área de saúde, educação, trabalho e emprego e assistência social, e isto permitiu que o País crescesse de forma inclusiva. Observou-se também rápida transição demográfica, epidemiológica e nutricional, apresentando maior expectativa de vida e redução do número de filhos por mulher, além de mudanças significativas no padrão de saúde e consumo alimentar da população brasileira. “As principais doenças que atualmente acometem os brasileiros deixaram de ser agudas e passaram a ser crônicas” (BRASIL, 2014, p. 05).

Apesar da redução dos números de casos de desnutrição em crianças, as deficiências de micronutrientes e a desnutrição crônica ainda são prevalentes em alguns grupos, como crianças e mulheres que vivem em áreas vulneráveis, indígenas e quilombolas. Simultaneamente, o Brasil vem enfrentando aumento expressivo do número de casos de sobrepeso e da obesidade em todas as faixas etárias, e as doenças crônicas são as principais causas de óbito entre adultos. “O excesso de peso acomete um em cada dois adultos e uma em cada três crianças brasileiras” (BRASIL, 2014, p. 05).

A introdução do *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) informa que a publicação destina-se para todos os brasileiros, como podemos observar na citação abaixo:

Alguns destes serão trabalhadores cujo ofício envolve a promoção da saúde da população, incluindo profissionais de saúde, agentes comunitários, educadores, formadores de recursos humanos e outros. Esses trabalhadores serão fundamentais para a ampla divulgação deste material e para que o conteúdo seja compreendido por todos, incluídas as pessoas que tenham alguma dificuldade de leitura. Almeja-se que este guia seja utilizado nas casas das pessoas, nas unidades de saúde, nas escolas e em todo e qualquer espaço onde atividades de promoção da saúde tenham lugar, como centros comunitários, centros de referência de assistência social, sindicatos, centros de formação de trabalhadores e sedes de movimentos sociais (BRASIL, 2014, p. 11).

Desta forma, fica claro o caráter educativo do documento estudado, sendo o professor um dos profissionais responsáveis em promover à saúde da população, e a escola um dos locais onde o guia deve ser utilizado.

O item *Comer em companhia* orienta que é importante realizar as refeições na companhia de familiares, amigos ou colegas de trabalho ou escola, e compartilhar os acontecimentos que antecedem ou sucedem o consumo das refeições. Isto se justifica porque os seres humanos são seres sociais e o hábito de comer em companhia foi social e culturalmente adquirido, assim como a responsabilidade por adquirir, preparar e cozinhar alimentos. Compartilhar o ato de comer e as atividades correlatas cria e desenvolve relações entre pessoas, ou seja, comer é parte natural da vida social. Refeições feitas no ambiente da casa são momentos de partilha, preciosos para cultivar e fortalecer laços afetivos entre pessoas. “Para as crianças e adolescentes, são excelentes oportunidades para que adquiram bons hábitos e valorizem a importância de refeições regulares e feitas em ambientes apropriados. Para todas as idades, propiciam o importante exercício da convivência e da partilha” (BRASIL, 2014, p. 96).

Comer em companhia quando se está fora de casa, por exemplo, no trabalho ou na escola, ajuda colegas e amigos a se conhecerem e trocarem experiências. Esta atitude também facilita o entrosamento de grupos, proporciona bom desempenho de tarefas do trabalho ou da escola e aumenta o senso de pertencimento ao grupo. As refeições quando são feitas em companhia evitam que se coma rapidamente e favorecem ambientes mais adequados, isto porque refeições compartilhadas demandam mesas e utensílios apropriados. No nosso país, felizmente, compartilhar refeições ainda é frequente. “Colegas de trabalho ou escola preferem comer em companhia. Refeições compartilhadas especiais nos fins de semana e em celebrações são especialmente valorizadas pela convivência que proporcionam” (BRASIL, 2014, p. 97).

O subtítulo *Publicidade* traz que a propaganda de alimentos ultraprocessados⁸ domina os anúncios comerciais de alimentos, sendo comum o veículo de informações incorretas ou incompletas sobre alimentação e atinge, sobretudo, crianças e jovens. Desta forma, a população encontra-se frequentemente exposta à divulgação desses produtos, e esta trata-se de uma das estratégias utilizadas pelas indústrias de alimentos a fim de atingir a meta de venda. Alguns dos exemplos mais frequentes dos mecanismos adotados para a sedução e convencimento dos consumidores são os comerciais em televisão e rádio, anúncios em jornais e revistas, matérias na internet, amostras grátis de produtos, ofertas de brindes, descontos e promoções, colocação de produtos em locais estratégicos dentro dos pontos comerciais e embalagens atraentes. Os produtos comercializados nas redes de *fast food*, salgadinhos “de pacote”, biscoitos, bolos, cereais matinais, balas, refrigerantes, sucos adoçados e refrescos em pó, todos esses ultraprocessados são os alimentos mais divulgados, isto porque mais de dois terços dos comerciais sobre alimentos veiculados na televisão se referem a estes. Na maioria das vezes, os público-alvos desses anúncios, infelizmente, são as crianças e os adolescentes, ocorrendo um estímulo ao consumo diário e em grande quantidade desses produtos (BRASIL, 2014).

Além disso, como foram mencionadas, informações distorcidas são frequentemente veiculadas nos comerciais. Assim, crianças, adolescentes e a população em geral são levados a acreditar que os alimentos ultraprocessados tornarão as pessoas mais felizes, atraentes, fortes, saudáveis e socialmente aceitas ou, ainda, que seus nutrientes seriam necessários para a prática de esportes. Ressaltamos que se todas as estratégias da publicidade, como comerciais, anúncios, ofertas, promoções e embalagens são convincentes e sedutores para os adultos, para as crianças são ainda mais. As crianças ainda não conseguem compreender muitos dos elementos do mundo adulto e estão em um processo especial de desenvolvimento. “Cada vez mais precocemente, as crianças se constituem no público-alvo da publicidade de alimentos. Isso por conta da influência que exercem na escolha das compras das famílias e também porque estão formando hábitos de consumo que poderão prolongar-se pelo resto de suas vidas” (BRASIL, 2014, p. 118). A publicidade voltada às crianças usa elementos estrategicamente atrativos, como personagens de desenho animado, heróis, pessoas famosas, músicas, brinquedos, jogos e coleções. A publicidade utiliza os meios de comunicação a que

⁸ Alimentos ultraprocessados - correspondem aos produtos cuja fabricação envolve diversas etapas e técnicas de processamento e vários ingredientes, muitos deles de uso exclusivamente industrial. Exemplos incluem refrigerantes, biscoitos recheados, “salgadinhos de pacote” e “macarrão instantâneo” (BRASIL, 2014).

as crianças estão mais expostas, como televisão e internet, e está presente nos espaços de sua convivência, por exemplo, escolas, espaços públicos, parques e restaurantes (BRASIL, 2014).

Para o enfrentamento deste problema, o guia orienta que os pais e educadores devem esclarecer as crianças de que a função da publicidade é essencialmente aumentar a venda dos produtos alimentícios, e que esta não tem a função de educar as pessoas. É importante limitar a quantidade de tempo que as crianças passam em frente à televisão, isto com a finalidade de diminuir a exposição à publicidade. Os adultos devem ser os maiores exemplos das crianças, desta forma, as orientações dadas às crianças devem ser praticadas também pelos adultos (BRASIL, 2014).

O guia orienta a atuação do cidadão, exigindo, por exemplo, que as escolas sejam ambientes livres de propaganda de qualquer produto e que o currículo escolar contemple o papel da publicidade a fim de capacitar os estudantes para que tenham uma visão crítica sobre esta temática. Como membro de organizações da sociedade civil, é importante que o cidadão se engaje em organizações de campanhas que regulamentem a publicidade de alimentos e que cobrem o respeito à legislação de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes. Como eleitor, o cidadão pode manifestar ao seu representante no Congresso sua opinião sobre a necessidade de projetos de lei que protejam a população, sobretudo crianças e adolescentes, da exposição à publicidade de alimentos (BRASIL, 2014).

Para atuar como cidadão de uma forma mais efetiva, é importante conhecer a legislação brasileira que protege os consumidores de excessos publicitários praticados por empresas. De acordo com o Código de Defesa do Consumidor, é ilegal fazer publicidade enganosa, seja omitindo informações sobre as características e propriedades de produtos e serviços, ou seja, veiculando informações que não sejam verdadeiras. Além disso, quando a publicidade se aproveita da deficiência de julgamento e experiência da criança, esta é considerada abusiva. É importante também saber que órgãos do Poder Público, como Procon, Ministério Público, Defensoria Pública, Ministério da Justiça e Ministério da Educação, podem ser acionados para que tomem providências legais sempre que forem identificados casos de descumprimento da legislação (BRASIL, 2014).

O capítulo *A compreensão e a superação de obstáculos* trata que as pessoas devem se organizar com a finalidade de exercerem de fato a sua cidadania, comportamento essencial para que as políticas públicas e ações regulatórias facilitem a adoção das recomendações deste documento por toda a população. Citamos aqui alguns exemplos de atuação organizada, como vizinhos em uma mesma comunidade, colegas de trabalho ou escola, usuários de serviços

públicos, militantes de partidos políticos ou membros de organizações da sociedade civil. Uma democracia participativa que conta com uma sociedade civil engajada na reivindicação de ações regulatórias e políticas públicas para proteção do bem comum, estimula e apoia a atuação organizada de cidadãos. Ações e políticas de grande alcance social vêm contribuindo para a superação de obstáculos que dificultam a adoção das recomendações deste guia, sendo alguns exemplos, o aumento da renda dos cidadãos socioeconomicamente vulneráveis, a universalização do acesso à educação e saúde, o apoio e a proteção ao aleitamento materno, o estímulo à agricultura familiar, a criação de equipamentos públicos que comercializam alimentos *in natura* ou minimamente processados⁹ a preços acessíveis e a oferta de refeições saudáveis nas escolas (BRASIL, 2014).

O item *O que você pode fazer* afirma que o presente guia é fonte confiável de informações e recomendações sobre alimentação adequada e saudável, pois seu conteúdo está baseado nos conhecimentos mais recentes produzidos pelas várias disciplinas científicas do campo da alimentação e nutrição. Sendo imprescindível que se discuta as informações e recomendações deste material com seus familiares, amigos, colegas e com os profissionais de saúde. O documento realiza a seguinte orientação:

Caso você seja profissional de saúde, agente comunitário, assistente social, educador ou formador de recursos humanos, procure utilizar as informações e recomendações deste guia nas atividades que você desenvolve. Exercendo sua cidadania, você pode fazer mais. Por exemplo, na associação de pais e mestres da escola dos seus filhos, você pode propor que o tema alimentação e saúde seja priorizado e adequadamente abordado no currículo escolar. Nas organizações da sociedade civil de que participa, você pode sugerir a discussão das recomendações deste guia e sua disseminação em campanhas de esclarecimento da população (BRASIL, 2014, p. 106).

Desta forma, o documento reitera a mensagem que o educador deve ser um multiplicador das informações do guia, e este vai além, quando orienta que os pais devem propor à equipe pedagógica a temática de alimentação como parte integrante do projeto curricular.

O subtítulo *Oferta* trata da disponibilidade dos alimentos ultraprocessados, sendo que estes são encontrados em toda parte sempre acompanhados de muita publicidade, descontos e promoções, enquanto nem sempre encontramos alimentos *in natura* ou minimamente processados em pontos comerciais próximos às casas das pessoas. Até há pouco tempo,

⁹ Alimento minimamente processado são alimentos *in natura* que, antes de sua aquisição, foram submetidos a alterações mínimas. Exemplos incluem grãos secos, polidos e empacotados ou moídos na forma de farinhas, raízes e tubérculos lavados, cortes de carne resfriados ou congelados e leite pasteurizado (BRASIL, 2014, p. 25-26).

alimentos eram geralmente comprados em mercearias, quitandas, açougues e pequenos mercados, e a oferta de alimentos ultraprocessados no comércio era limitada a poucos itens. Nos dias atuais, observamos uma imensa variedade de alimentos ultraprocessados, e estes são comercializados em inúmeros pontos de venda, incluindo grandes redes de supermercados, saguões de *shopping centers* e outros locais de grande circulação de pessoas, como estações de metrô e terminais rodoviários, redes de *fast-food*, pequenas vendas e locais onde alimentos não eram comumente comercializados, como farmácias, postos de gasolina, bancas de jornal, cinemas, ambulantes nas ruas e nas praças, escolas e hospitais. Nos supermercados, alimentos *in natura* ou minimamente processados dividem espaço, em geral com uma desvantagem gritante, com refrigerantes, guloseimas, biscoitos, pratos congelados e uma infinidade de outros alimentos ultraprocessados, estes sempre acompanhados de muita propaganda e promoções (BRASIL, 2014).

O documento sugere que os indivíduos ajam com cidadania e proponham à associação de moradores da sua comunidade a reivindicação junto às autoridades municipais a instalação de equipamentos públicos que comercializem alimentos *in natura* ou minimamente processados a preços acessíveis e a criação de “restaurantes populares e de cozinhas comunitárias¹⁰” (BRASIL, 2014, p. 109). Torna-se necessário lutar para a criação de refeitórios ou de espaços adequados para a alimentação dos trabalhadores, participar dos conselhos municipais que fiscalizam a condução do PNAE e sua integração com a agricultura familiar e fomentar iniciativas públicas que visem à regulação dos alimentos que podem ser comercializados dentro de edifícios públicos, como cantinas de escolas ou de hospitais (BRASIL, 2014).

O guia orienta que a cidadania também pode ser exercida por meio da participação e organização de hortas comunitárias para produção de alimentos orgânicos, essas hortas podem ser feitas em praças e terrenos de escolas, centros sociais e unidades de saúde ou outros espaços públicos, e fortalecem a comunidade devido o favorecimento da interação entre as pessoas (BRASIL, 2014).

No item *Habilidades culinárias*, o guia orienta que é necessário desenvolver e partilhar estas habilidades com as pessoas com quem você convive, principalmente com crianças e jovens, sem distinção de gênero. Para adquirir habilidades culinárias, e isso vale

¹⁰ Restaurante popular e cozinhas comunitárias são espaços públicos que oferecem refeições variadas e saudáveis a preço reduzido (BRASIL, 2014).

para homens e mulheres, é necessário trocar informações com as pessoas que sabem cozinhar, compartilhar receitas com familiares, amigos e colegas, ler livros, consultar a internet, e fazer cursos, mesmo que eventualmente. Como qualquer outra habilidade, a prática melhora a habilidade no preparo de alimentos.

Mesmo que você não tenha muitas oportunidades de exercer suas habilidades culinárias, valorize o ato de cozinhar e estimule as pessoas à sua volta a fazê-lo, em particular os mais jovens. Se você é um trabalhador cujo ofício envolve a promoção da saúde, procure incluir a culinária nos temas dos seus encontros ou conversas com a população. Atuando como cidadão, você pode integrar associações da sociedade civil que buscam proteger o patrimônio cultural representado pelas tradições culinárias locais. Em associações de pais e mestres, você pode propor que habilidades culinárias façam parte do currículo das escolas (BRASIL, 2014, p. 114).

Mais uma vez, o documento reitera a informação de que a temática sobre alimentação deve estar contemplada no projeto curricular de forma ativa e problematizadora, neste caso, por meio de oficinas culinárias. Concluímos que o guia traz recomendações relevantes sobre a alimentação da população brasileira e inclui a escola e seus atores como responsáveis pela promoção da saúde.

Outro programa estudado trata-se do *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE) (BRASIL, 2017), que é considerado um dos maiores do mundo na área de alimentação escolar e é o único com atendimento universalizado, segundo informações do FNDE, órgão responsável pelo gerenciamento e financiamento. Com relação ao histórico do programa, o Instituto de Nutrição defendia a proposta do governo federal oferecer alimentação ao escolar no início da década de 1940. Entretanto, não foi possível concretizá-la por indisponibilidade de recursos financeiros (BRASIL, 2017).

Na década de 1950, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional sob a responsabilidade pública por meio do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. Em 1956, ela foi denominada Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional (BRASIL, 2017).

A partir de 1976, embora 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). Somente em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de

Alimentação Escolar. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 2017).

Uma característica do PNAE até o ano de 1993 foi a centralização de diversas ações, o FNDE planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional. Porém, no ano seguinte, em 1994, ocorreu a descentralização dos recursos mediante a realização de convênios com os municípios e com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, sendo que estes tornaram-se responsáveis pelo atendimento aos alunos de suas redes e das redes municipais das prefeituras que não haviam aderido à descentralização. Nesse período, o número de municípios que aderiram à descentralização evoluiu de 1.532, em 1994, para 4.314, em 1998, representando mais de 70% dos municípios brasileiros (BRASIL, 2017).

No ano de 2000, ocorreu uma grande conquista para o PNAE que foi a instituição do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do programa. Os CAEs possuem uma característica bastante democrática, pois passaram a serem formados por membros da comunidade, professores, pais de alunos e representantes dos poderes Executivo e Legislativo (BRASIL, 2017).

Em 2001, observamos alguns avanços importantes do PNAE, como o respeito aos hábitos alimentares regionais dos alunos e à vocação agrícola do município, favorecendo o desenvolvimento da economia local. Em 2009, ocorreram novos avanços para o PNAE, como a extensão do programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos, e a garantia de que 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. Concluímos que o PNAE evoluiu bastante ao longo do tempo graças às políticas públicas, e observamos várias adequações importantes no decorrer do tempo a fim de melhorar a qualidade do programa (BRASIL, 2017).

De acordo com as informações fornecidas pelo FNDE, o objetivo do PNAE, mais conhecido como merenda escolar, é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula. Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento, o crescimento, o rendimento escolar e a aprendizagem dos estudantes, bem como promover a EAN e a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2017).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil,

ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas (BRASIL, 2017).

A tabela a seguir mostra o valor atualizado, dados de 2017, repassado pela União aos Estados e municípios por dia letivo para cada aluno de acordo com a etapa de ensino para a manutenção do PNAE.

Tabela 1 – Etapa de ensino e o valor repassado pela União aos Estados e municípios por dia letivo para cada aluno

Etapa de ensino	Valor repassado em R\$
Creches	1,07
Pré-escola	0,53
Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino fundamental e médio	0,36
Educação de jovens e adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino	2,00
Médio em Tempo Integral	
Alunos que frequentam o Atendimento Educa- cional Especializado no contraturno	0,53

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>

O repasse é realizado diretamente aos Estados e municípios, por meio dos dados do censo escolar realizado no ano anterior. Os CAEs, o FNDE, o Tribunal de Contas da União (TCU), a Secretaria Federal de Controle Interno (SFCEI) e o Ministério Público são órgãos da sociedade que acompanham e fiscalizam o PNAE. No ano de 2012, o orçamento do programa foi de R\$ 3,3 bilhões para beneficiar 45 milhões de estudantes da educação básica e de jovens e adultos. Os recursos financeiros provêm do Tesouro Nacional e estão assegurados no Orçamento da União (BRASIL, 2017).

Abaixo, encontra-se a tabela que mostra o valor dos recursos financeiros repassados ao PNAE que está diretamente relacionado ao número de alunos e ao respectivo ano de atendimento.

Tabela 2 - Dados estatísticos que nos mostra o valor dos recursos financeiros destinados ao PNAE relativo ao número de alunos atendidos e o respectivo ano.

Ano	Recursos Financeiros (em milhões - R\$)	Alunos atendidos (em milhões)
1995	590,1	33,2
1996	454,1	30,5
1997	672,8	35,1
1998	785,3	35,3
1999	871,7	36,9
2000	901,7	37,1
2001	920,2	37,1
2002	848,6	36,9
2003	954,2	37,3
2004	1.025	37,8
2005	1.266	36,4
2006	1.500	36,3
2007	1.520	35,7
2008	1.490	34,6
2009	2.013	47
2010	3.034	45,6
2011	3.051	44,4
2012	3.306	43,1
2013	3.542	43,3
2014	3.693	42,2

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-dados-estatisticos>

As entidades executoras são as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, prefeituras municipais e escolas federais, e estas possuem autonomia para administrar o dinheiro e necessitam realizar uma complementação financeira para a melhoria do cardápio escolar, conforme estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 2017).

Desta forma, neste primeiro momento conseguimos compreender o que é o PNAE e como funciona a questão dos recursos financeiros. Porém, o que queremos destacar é que o objetivo do programa, além de atender as necessidades nutricionais dos alunos, é realizar a EAN difundindo hábitos alimentares saudáveis através da oferta de um cardápio harmônico e equilibrado.

No que se refere às parcerias, de acordo com informações retiradas da cartilha intitulada: *Alimentação Escolar e Agricultura Familiar* (BRASIL, 2012), com a aprovação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e da Resolução FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009, os produtos da agricultura familiar passaram a ser utilizados nas refeições oferecidas aos alunos das escolas das redes públicas de educação básica. Atualmente, no mínimo 30% do valor enviado aos Estados, municípios e Distrito Federal pelo FNDE para o PNAE devem ser utilizados obrigatoriamente na aquisição de gêneros alimentícios provenientes da agricultura

familiar com dispensa de licitação. O orçamento mínimo do FNDE destinado exclusivamente à compra desses produtos foi de R\$900 milhões em 2010 (BRASIL, 2012).

O PNAE estabelece alguns princípios e diretrizes para que ocorra a união entre a agricultura familiar e a alimentação escolar:

- Um dos princípios é a oferta de uma alimentação saudável e adequada. Isto será possível, em parte, através da aquisição de produtos alimentícios da safra e frescos vindos da agricultura familiar.
- Direito a alimentação escolar por meio de um atendimento universalizado. Desta forma, atendendo todos os alunos da educação básica das escolas públicas e filantrópicas.
- A formação e atuação do CAE, onde membros da comunidade, professores, pais de alunos e representantes dos poderes Executivo e Legislativo fiscalizam e assessoram o PNAE, concretizando a participação da sociedade no controle social.
- Inclusão dos temas alimentação e nutrição no processo de ensino e aprendizagem. Oferecendo uma alimentação saudável aos alunos, rica em alimentos naturais e restrita em produtos industrializados, estaremos realizando a EAN mostrando aos alunos diariamente qual a composição de um cardápio equilibrado.
- Aquisição de gêneros alimentícios diversificados e produzidos localmente fomentando o desenvolvimento sustentável. Desta forma, teremos o fornecimento de matéria-prima de qualidade para o preparo das refeições dos alunos e mais o aquecimento da economia local (BRASIL, 2012).

Com a nova lei, a alimentação escolar passou a contar com produtos diversificados e saudáveis. E essa iniciativa pode ser bastante ampliada. Basta que os gestores locais, sejam estaduais ou municipais, também passem a utilizar parte de seu orçamento destinado à alimentação escolar na aquisição de produtos dos agricultores e dos empreendedores familiares rurais, aumentando com isso o valor investido na produção agrícola familiar e estimulando a economia local (BRASIL, 2012, p. 02).

O profissional nutricionista é o responsável técnico pelo PNAE e deve reunir-se com o controle social, a secretaria de agricultura, a entidade de assistência técnica e extensão rural e as entidades da agricultura familiar. Estas reuniões são importantes para que o nutricionista possa pesquisar a diversidade e quantidade dos gêneros alimentícios ofertados pela agricultura familiar e observar a existência de alimentos orgânicos ou agroecológicos. Nas reuniões com estas entidades, o nutricionista deve dar prioridade aos gêneros alimentícios da safra e observar a especificação completa destes a fim de oferecer uma refeição de qualidade aos alunos (BRASIL, 2012).

Concluímos que a parceria entre a agricultura familiar e a alimentação escolar é de extrema importância. Negociar o seu excedente de produção com o PNAE é bastante interessante para as famílias que dependem da agricultura. Isto se justifica pelo fato das famílias terem a possibilidade de investir na produção agrícola graças ao negócio aquecido com as boas vendas. Outra vantagem desta parceira é que a alimentação escolar ganha qualidade com a utilização dos gêneros alimentícios da agricultura familiar, isto ocorre devido à aquisição de produtos mais frescos, de safra e orgânicos. Desta forma, estaremos cumprindo com os objetivos do PNAE oferecendo uma alimentação adequada as necessidades nutricionais dos alunos e realizando a EAN (BRASIL, 2012).

O PNAE tem a sua relevância na concretização da EAN, de acordo com informações contidas no *Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2012), o objetivo do PNAE é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante o período de permanência na escola. Além disso, também visa contribuir para o desenvolvimento, o crescimento, o rendimento escolar e a aprendizagem dos mesmos, bem como realizar a EAN promovendo a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2012).

Sobre o público-alvo do nosso trabalho, o manual diz: “A fase pré-escolar apresenta elevada vulnerabilidade biológica, sujeita a diversos agravos nutricionais, necessitando de programas e projetos voltados aos cuidados nas práticas alimentares” (BRASIL, 2012, p. 11). Um dos agravos nutricionais mais comum na nossa sociedade contemporânea é a obesidade, assim, torna-se urgente a realização da EAN desde a tenra idade, com o objetivo de promover a saúde e a qualidade de vida das crianças.

Tanto as crianças em idade escolar quanto os adolescentes encontram-se numa fase crítica para o desenvolvimento da obesidade, principalmente por atualmente existir uma tendência para a prática de atividades de lazer inativo associada a uma alimentação inadequada, com baixo consumo de alimentos que contem vitaminas, minerais e fibras, como as frutas e hortaliças, e o consumo de lanches hipercalóricos em substituição às principais refeições. Estes últimos, normalmente representam uma elevada ingestão de alimentos com excesso de açúcar, sal, carboidratos refinados e gordura saturada, típicos da alimentação *fast food* (BRASIL, 2012, p. 11).

O nutricionista do PNAE zela pela preservação, promoção e recuperação da saúde, alimentação e nutrição no ambiente escolar, também possui outras importantes atribuições, como realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos alunos; planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, levando em consideração as necessidades alimentares específicas de crianças, adolescentes e adultos. Além destas

questões técnicas e administrativas de sua função, também deve propor e realizar ações de EAN para a comunidade escolar (BRASIL, 2012).

A experiência da aluna pesquisadora mostra que a realidade, infelizmente, parece ser outra, muitas vezes o profissional nutricionista cumpre a sua função voltado para a prioridade, que é a produção das refeições para os alunos. Sendo assim, as atividades principais constam da elaboração de cardápios, acompanhamento e supervisão de compras, armazenamento e distribuição dos gêneros alimentícios, e não é comum observar nutricionista do âmbito do PNAE realizando ações de EAN para a comunidade escolar.

Levando em consideração os documentos oficiais e políticas públicas levantadas na segunda seção, acreditamos que a Secretaria Municipal de Educação necessita fomentar políticas públicas de EAN para a educação infantil. Por meio da formação continuada nesta temática, o professor da educação infantil poderá realizar um plano de atividades coerente com o nível de desenvolvimento dos alunos e um trabalho significativo com as crianças:

A fase pré-escolar envolve comportamentos e atitudes que persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável, a medida que um conjunto de ações que envolvem o ambiente familiar e escolar forem favoráveis ao estímulo e a garantia de práticas alimentares adequadas. As creches devem proporcionar condições de garantia para o desenvolvimento do potencial de crescimento adequado e a manutenção da saúde integral das crianças, envolvendo aspectos educacionais, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 2012, p. 14).

De acordo com a citação acima, como os hábitos alimentares das crianças persistem na vida adulta é importante que a alimentação na instituição de educação infantil seja um bom modelo para elas, por isso que neste padrão de alimentação saudável alguns alimentos são utilizados com moderação, como o sal, o açúcar e a gordura. Isto para que possamos *moldar* o paladar da criança numa alimentação suave e saudável. De acordo com Ferreira, Holland e Faria (2004), a EAN é aplicável no contexto da pré-escola por conta da profunda interação dos educadores com as crianças. A refeição deve ser considerada como uma atividade pedagógica, ou seja, um momento muito rico com a possibilidade de aprendizagem.

Nas refeições ocorre cotidiana e paulatinamente uma adaptação ao meio social adulto, transformando as crianças em função do conjunto de realidades coletivas, às quais a consciência comum atribui algum valor, o que comumente chamamos de boas maneiras. É também nesse meio social que criança vai moldar suas preferências alimentares e sua capacidade de ingestão, o que ocorre entre 2 a 5 anos de idade (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 124).

Por meio desta linha de pensamento, se justifica outras restrições alimentares, por exemplo, refrigerantes, sucos industrializados, doces em geral, balas, chocolate, sorvetes,

biscoitos recheados, salgadinhos, enlatados, embutidos (salsicha, linguiça, mortadela e presunto), frituras, café, chá mate, chá preto e mel. Estes alimentos podem comprometer o crescimento e desenvolvimento da criança, isto se justifica devido à deficiência de vitaminas e minerais que estes alimentos causam; além disso, podem aumentar o risco de doenças como alergias e obesidade, pois possuem excesso de gordura, açúcar, conservantes ou corantes (BRASIL, 2012). Em relação a um micronutriente em específico, as necessidades de ferro da criança devem ser levadas em consideração com o objetivo de prevenir a anemia ferropriva, tendo em vista que a deficiência de ferro também pode comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012).

Devemos lembrar que o PNAE também tem um grande valor do ponto de vista socioeconômico, pois muitas crianças provindas de famílias carentes estão numa situação de risco, ou seja, ausência de segurança alimentar. Desta forma, a alimentação saudável que não está presente em casa, pode estar acessível na escola devido à eficiência do PNAE.

Concluimos que o PNAE é um programa de grande importância, pois como foi supracitado, além de suprir parcialmente as demandas nutricionais das crianças, a refeição na escola proporciona um momento onde há uma socialização de saberes e também onde a cultura das crianças é reafirmada. Isto porque a alimentação está envolvida com um amplo leque de aspectos, como nutrientes, costumes, crenças populares, valores, culturas, etnias, aromas, lembranças, cores, texturas, sustentabilidade, social, econômico, dentre outros. Assim, a oferta diária de uma alimentação variada, saborosa, colorida, rica em nutrientes às crianças servirá como um ótimo exemplo de cardápio saudável. Através do modelo alimentar encontrado na escola a criança terá a possibilidade de incorporar hábitos alimentares saudáveis.

Já o *Programa Saúde na Escola* (PSE) (BRASIL, 2017) visa à melhoria da qualidade de vida da população brasileira por meio da integração e articulação permanente da educação e da saúde. Para que esta atitude seja consolidada dentro das escolas, é indispensável a elaboração da metodologia das Agendas de Educação e Saúde, a serem executadas como projetos didáticos nas Escolas.

De acordo com informações do portal do Ministério da Educação, o PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, tendo como meta o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O

público que pode usufruir do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2017).

A criação de núcleos e ligações entre os equipamentos públicos da saúde e da educação (escolas, centros de saúde, áreas de lazer, como praças e ginásios esportivos, etc.) será estimulada, pois as atividades de educação e saúde do PSE ocorrerão nos territórios definidos segundo a área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (Ministério da Saúde). O planejamento das ações do PSE leva em consideração o contexto escolar e social, o diagnóstico local em saúde e a capacidade operativa em saúde do escolar (BRASIL, 2017).

A escola é uma instituição privilegiada do encontro da educação e da saúde, espaço para a convivência social e para o estabelecimento de relações que favoreçam a promoção da saúde pelo viés de uma Educação Integral. Sendo que esta última possui um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar. No âmbito da saúde, as ações das equipes de Saúde da Família tratam da prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos (BRASIL, 2017).

Para que o PSE alcance estes propósitos colocados acima, é indispensável a avaliação das condições de saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública, e de acordo com os resultados desta avaliação, é necessário promover a saúde e realizar atividades de prevenção. A formação continuada dos profissionais da área de educação e da saúde, o monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes e o monitoramento e avaliação do programa, são outros quesitos fundamentais para que o PSE atinja as suas metas (BRASIL, 2017).

O PSE vai além de uma estratégia de integração das políticas setoriais, pois se propõe a ser um novo modelo de política de educação e saúde, isto porque trata a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos. Possibilita também a progressiva ampliação das ações executadas pelos sistemas de saúde e educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes, e promove a articulação de saberes, a participação de estudantes, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social da política pública (BRASIL, 2017).

Para que o município possa participar do PSE é necessário que os gestores municipais nomeiem o Grupo de Trabalho Intersetorial (GTI), formado por representantes das Secretarias de Saúde e Educação do Município. Vale ressaltar que o GTI elaborará o Termo de

adesão e o projeto do PSE Municipal. Sendo que este último é um dos requisitos do processo de adesão; a leitura da situação municipal se faz necessária a fim de iniciar o processo de construção coletiva para a ação, visando à implementação do PSE. O Projeto trata-se de um documento desenvolvido a partir da articulação de informações de diversas fontes, acessíveis nas bases de dados dos órgãos federais, estaduais e municipais; também identifica as prioridades e aspectos que precisam ser redimensionados e/ou qualificados no âmbito das ações de educação e saúde no território municipal (BRASIL, 2017).

Apesar do PSE não citar especificamente a EAN para crianças, acreditamos que seja um programa essencial para a aliança entre as áreas da educação e saúde, sendo possível concretizar o trabalho com esta temática.

Concluimos que as políticas públicas e os documentos oficiais estudados tratam da importância das ações intersetoriais – neste caso, das áreas da educação e saúde – formação continuada de professores por meio de cursos que abordam a temática de nutrição, alimentação, saúde e bem-estar. Desta forma, acreditamos que a escola seja um ambiente de solo fértil para que a EAN seja realizada com crianças pequenas. Assim, acreditamos que as Secretarias Municipais de Educação considerem a elaboração e implementação de políticas públicas de EAN.

4. PESQUISA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A presente seção está organizada da seguinte maneira, inicialmente apresentamos a metodologia da pesquisa a fim de entendermos como esta foi conduzida. Na sequência, tratamos da fase da observação com análise dos documentos do município e da instituição, como Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico, registros de planejamento de atividades e diário de classe. Logo após, apresentamos os diversos aspectos contidos no roteiro de observação que se referem às refeições do café da manhã e almoço. Em relação à fase das entrevistas, apresentamos cada questão da mesma analisada e fundamentada com os documentos oficiais e a literatura da área da educação infantil.

4.1. Metodologia

Para alcançar os objetivos do presente trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa que envolve uma análise documental e pesquisa de campo. Uma das características da pesquisa qualitativa é o estudo de relações complexas, em detrimento de explicá-las por meio do isolamento de variáveis, sendo que o objetivo do estudo destas relações complexas é a construção da realidade (GUNTHER, 2006). Segundo Oliveira (2010, p. 22), “fazer pesquisa qualitativa é analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado.”

A pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque nas ciências humanas e sociais, em que se situa a ciência da educação, pois assegura uma abordagem em que a interpretação ou compreensão é mais importante do que a descrição ou explicação de um fenômeno. Assim, o que realmente interessa é desvendar os significados profundos dos dados observados, em vez de desvendar os significados imediatamente aparentes. Nesse sentido, o pesquisador não é um mero observador dos fenômenos, ele tem papel fundamental na investigação, pois é o intérprete (TOZONI-REIS, 2010).

Participantes da pesquisa

A fase da observação foi realizada em uma única escola, foram observadas quatro docentes e suas respectivas turmas (Quadro 1) e o casal de cozinheiros. É importante esclarecermos que não consideramos as crianças como indivíduos observados na pesquisa, apesar da sua participação indireta. As docentes e os funcionários da cozinha encontravam-se sempre presentes no refeitório no momento da refeição. Observamos a presença de outras

pessoas que encontravam-se neste local, com uma menor frequência: uma estagiária, a diretora e três funcionárias dos serviços gerais.

Quadro 1: Distribuição de crianças e professoras por turmas

Turma	Número de crianças	Número de Professoras
Maternal A	21	1
Maternal B	15	1
Jardim A	21	1
Jardim B	19	1

Destacamos que as crianças dos Maternais possuem entre quatro e cinco anos de idade, e dos Jardins cinco anos de idade. Os principais momentos observados foram: a recepção, trabalhos conduzidos na sala de atividades e as refeições – café da manhã e almoço.

Na fase da entrevista, participaram deste estudo 20 professoras de sete escolas da rede municipal de educação infantil. Vale ressaltar que as quatro docentes da escola em que foi realizada a observação também participaram desta fase da pesquisa, a entrevista. Dentre as 20 professoras, seis eram concursadas e 14 foram contratadas por processo seletivo, e com o mínimo de um ano de experiência. Relativo ao tempo de trabalho na educação infantil, 11 docentes têm entre um a quatro anos de experiência, quatro docentes têm entre cinco a nove anos e cinco docentes têm 10 anos ou mais de trabalho nesta área. Foram realizadas duas a quatro entrevistas por escola, sendo sete escolas pesquisadas, totalizando 20 entrevistas.

Local de Pesquisa

O município onde a pesquisa foi realizada possui aproximadamente 70 mil habitantes, encontra-se há 60 quilômetros da cidade de Ribeirão Preto e é caracterizado pela atividade agrícola, agroindústria, comércio e prestação de serviço. Sendo as principais culturas a cana-de-açúcar para a produção do açúcar e do álcool e o amendoim para a exportação.

A observação foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do bairro Companhia de Habitação Popular II (Cohab II). Sendo o critério de seleção a escola estar situada em bairro periférico no município. Próximo à escola há um posto de saúde e serviço odontológico municipais, ginásio de esportes, unidade do corpo de bombeiros e um conjunto de prédios da Cohab II. Em relação ao público atendido pela escola, este é formado por moradores do bairro Cohab II e outros bairros que encontram-se próximos da unidade.

As crianças são provenientes de famílias de média e baixa renda, sendo que algumas encontram-se em situação de grande carência econômica, social e cultural. Em 2016, a instituição atendeu um total de 204 crianças da pré-escola e da creche, nos períodos manhã e tarde. Referente aos recursos humanos, a instituição tinha oito docentes da pré-escola, um docente de educação física da pré-escola e sete docentes da creche, perfazendo um total de 16 docentes. Havia também três funcionárias dos serviços gerais e dois cozinheiros.

O Plano Gestor (2015-2018) traz um breve histórico da instituição, este aponta que em 1985 a escola iniciou o seu funcionamento ocupando apenas uma sala de aula, com sanitários adaptados; havia duas classes de educação infantil, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde. Após seis anos, houve a primeira reforma e ampliação da unidade com a construção de duas salas de aulas, perfazendo um total de três salas de educação infantil que funcionavam nos dois períodos.

Em 1999, houve uma nova ampliação de maiores proporções em que foram construídas quatro salas de aula, sanitários masculinos e femininos adaptados à pré-escola, pátio coberto, minicampo de futebol e parque. Quase uma década se passou e no ano de 2008, uma nova ampliação ocorreu. Nesta, foram construídos um dormitório para acomodar 100 crianças, uma biblioteca, uma brinquedoteca, lavanderia e cozinha apropriadas, ampliação do pátio coberto, arquibancada para acomodar os pais nos dias de festividades e armários de alvenaria em todas as salas de aula. A reinauguração da unidade foi em 02 de junho de 2009. Atualmente a instituição conta com sete salas de aula, sendo quatro salas da pré-escola e três salas da creche.

Instrumentos de coleta de dados

Diário de Campo

A fim de auxiliar o momento de observação, foi elaborado um roteiro que incluiu vários aspectos que foram observados durante o período de pesquisa na instituição, como práticas docentes, condições higiênicas do refeitório, cardápio do dia, comportamento dos adultos no momento da refeição das crianças, dentre outros aspectos. (Roteiro de observação - APÊNCIDE A). Instrumentos como o roteiro de observação e o caderno de registros foram necessários para nortear o trabalho na observação: “Durante a observação são registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações podem ser feitas por meio de registro cursivo (contínuo), uso de palavras-chaves, *check list* e códigos, que são transcritos posteriormente” (DANNA; MATOS, apud BELEI *et al.*, 2008, p. 191).

A observação possibilita ver o comportamento dos participantes em uma nova luz de acordo com o olhar do pesquisador, além de descobrir novos aspectos do contexto estudado. Há a possibilidade de realizar a observação junto a outras metodologias de coleta de dados, providenciando evidências adicionais para triangulação. A observação é um método bastante apropriado para a pesquisa realizada em sala de aula (OLIVEIRA, 2010).

O diário de campo é um instrumento de pesquisa pessoal, ou seja, feito por um indivíduo identificável. A regularidade dos registros é uma das características do diário, isto porque há uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo. As outras características do diário são a contemporaneidade, devido os registros serem feitos no momento ou próximo do momento em que os eventos ocorreram, e ser um registro propriamente dito com os apontamentos que mostram o que o indivíduo considera importante, podendo incluir o relato de eventos, atividades, interações, reflexões, impressões e sentimentos (ZACCARELLI; GODOY, 2010).

Geralmente, a observação é acompanhada pela entrevista seja no estudo de caso, na pesquisa ação ou mesmo na etnografia, e trata-se de uma grande ferramenta de coleta de dados (OLIVEIRA, 2010).

A entrevista pode ser considerada o coração da pesquisa qualitativa e vem geralmente acompanhada de outros instrumentos de pesquisa, como a observação ou questionários completando uma coleta de dados e possibilitando ao pesquisador uma diversidade de dados passíveis de triangulação, podendo resultar em uma satisfatória análise, seja no estudo de caso, na etnografia ou na pesquisa ação (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Entrevistas

As entrevistas realizadas junto às docentes foram do tipo semiestruturadas e continham 18 questões. (Entrevista semiestruturada - APÊNDICE B). As primeiras questões envolveram a formação acadêmica e o tempo de experiência na área da educação infantil, e as demais trataram da temática de práticas de EAN. É válido ressaltar que as questões formuladas foram baseadas na literatura da área da educação infantil e documentos oficiais, como os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Procedimentos de coleta de dados

No início do ano de 2016, fizemos o primeiro contato com algumas escolas. Visitamos uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de pequeno porte situada em um bairro periférico e fomos recebidos cordialmente pela coordenadora pedagógica da

unidade. Após termos apresentado a temática do projeto de pesquisa, a coordenadora nos orientou a procurar a Secretaria Municipal de Educação a fim de solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Também visitamos uma EMEB no bairro central e fomos recebidos pela diretora da unidade de uma forma menos calorosa. Após termos apresentado o projeto de pesquisa, a diretora informou que não permite a presença de estagiários e/ou pesquisadores na escola, dando a justificativa de sobrecarga de trabalho.

Ainda no primeiro semestre de 2016, foi realizado o cadastramento e preenchimento da Plataforma Brasil e feito o pedido de autorização para a realização da pesquisa na rede pública de ensino na Secretaria Municipal de Educação. (Parecer consubstanciado do comitê de ética – ANEXO A).

No segundo semestre de 2016, realizamos uma revisão da literatura sobre história da educação infantil, projeto político pedagógico, currículo e práticas pedagógicas. Neste período, também realizamos um levantamento de documentos oficiais e políticas públicas sobre EAN para a educação infantil do Ministério da Educação.

Ainda no segundo semestre, no início do mês de agosto, demos início à pesquisa de campo que foi subdividida em duas fases, observação e entrevista. Observamos quatro turmas da pré-escola, duas turmas de Maternal (A e B) e duas turmas de Jardim (A e B), somando um total de 76 crianças. (Dados em campo na fase da observação – APÊNDICE C). Vale ressaltar que as crianças do Maternal possuem entre quatro e cinco anos de idade, e as crianças do Jardim possuem cinco anos de idade. As observações foram realizadas no período matutino, das 07h00min às 11h00min, de segunda à quinta-feira, perfazendo um total de 19 dias (74 horas) em campo de pesquisa. Como foi colocado, os principais momentos observados foram: a recepção das crianças, trabalhos conduzidos na sala de atividades e as refeições – café da manhã e almoço.

Ainda no segundo semestre de 2016, finalizada a fase da observação, demos início à segunda fase da pesquisa de campo – as entrevistas. O primeiro contato com cada diretora das sete escolas (EMEB) foi realizado pessoalmente a fim de agendar as entrevistas com as docentes. Neste momento, foi apresentada a autorização para a realização da pesquisa concedida pela Secretaria Municipal de Educação, e realizamos uma breve explicação sobre o projeto de pesquisa e os seus objetivos gerais. Após esta explanação, realizamos o agendamento das entrevistas com as docentes, sendo que a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) foi o momento disponibilizado pelas direções.

A leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) era feita no momento da realização das entrevistas. (TCLE - ANEXO B). Alguns pontos do TCLE foram esclarecidos para as participantes, como a não obrigatoriedade da participação da pesquisa e a garantia do anonimato. As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2016. Foram entrevistadas duas a quatro docentes de cada escola, perfazendo um total de 20 docentes, todas do gênero feminino. Cada entrevista durou aproximadamente 15 minutos, totalizando cinco horas e 17 minutos de entrevista.

Local e Situação da observação

O espaço físico do refeitório não é um espaço amplo como os refeitórios de escolas de ensino fundamental. Porém, é um espaço suficiente para que as crianças se acomodem e realizem suas refeições com segurança e conforto. O refeitório situa-se no centro da instituição e próximo do portão de entrada das crianças, e há salas de aula tanto do lado direito como no lado esquerdo. Dispõe de cinco mesas com bancos, cada mesa acomoda no máximo 10 crianças; este mobiliário é de fórmica e encontra-se em bom estado de conservação. Também há duas mesas de madeira que servem de apoio para os funcionários da cozinha. O edifício é de alvenaria, o piso é de cerâmica e as paredes são pintadas com tinta lavável, ou seja, não há revestimento. Observamos que, no que se refere à construção civil, está em bom estado de conservação. Como o refeitório encontra-se centralizado no espaço da instituição, este possui diversos acessos o que dificulta o uso de telas milimetradas ou mosquiteiras que evitam a entrada de insetos no refeitório e na cozinha, acessível por uma porta e uma janela/balcão. Há disponível no local um bebedouro de galão e um dispositivo de álcool gel.



Figura 1: Refeitório da instituição

No momento das refeições das crianças, eu me acomodava em uma das mesas do refeitório que não era utilizada. Eu me sentava à mesa a fim de realizar a observação e registrar os eventos no diário de campo.

Análise e discussão dos dados

No início do primeiro semestre de 2017, foram realizadas as transcrições das entrevistas, organizados os dados da observação e realizamos um princípio de análise de dados da observação e das entrevistas, sendo que esta análise foi feita separadamente, ou seja, não foi realizada a triangulação dos dados.

Para realizarmos a análise dos dados, optamos por contemplar os mais diversos aspectos que estavam no roteiro de observação no momento do café da manhã e do almoço. Realizamos a quantificação de cada aspecto observado nos 19 dias de observação, por exemplo, o número de dias em que as crianças sofreram algum tipo de repreensão dos adultos no momento da refeição, o asseio do refeitório (contamos quantos dias o refeitório encontrava-se limpo e quantos dias foram encontradas sujidades neste local), acompanhado de um trecho retirado do diário de campo de cada situação. Finalmente, iniciamos o confronto da realidade observada com a literatura especializada e os documentos oficiais com o intuito de responder às seguintes questões: A realidade encontrada na instituição fere os documentos oficiais e as políticas públicas? A literatura da área da educação infantil corrobora o comportamento observado dos adultos para com as crianças?

As informações contidas no diário de campo foram digitadas com a finalidade de auxiliar na organização e análise dos dados observacionais, logo após, os dados foram

tabulados com o objetivo de enxergarmos com maior clareza a realidade do campo de pesquisa. Para analisarmos as práticas que envolvem a temática de nutrição e alimentação tomamos como base alguns documentos oficiais, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998)¹¹, *Crêcher para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) e a literatura especializada na área.

Em relação à análise de dados das entrevistas semiestruturadas, primeiramente estas foram transcritas e, posteriormente, foi realizada a tabulação dos dados coletados com a finalidade de encontrarmos os padrões das entrevistas. Na sequência, quantificamos cada tipo de padrão e dialogamos os resultados obtidos em cada questão com a literatura da área da educação infantil, os documentos oficiais e as políticas públicas.

Demos continuidade na análise realizando a triangulação dos dados obtidos na observação e na entrevista a fim de enriquecer o trabalho. Neste momento, investigamos os possíveis conflitos entre os dados e se em algum momento o que foi notado na observação corrobora o que foi dito na entrevista. Em outras palavras, verificamos se o que foi afirmado na entrevista, foi de fato notado na observação em campo, visto que as docentes que foram observadas na primeira fase do campo de pesquisa, foram entrevistadas também.

Após o levantamento da bibliografia da área, de documentos oficiais da educação infantil e da nutrição, da análise dos dados, refletimos sobre os objetivos da presente pesquisa, e obtivemos respostas para as seguintes questões: As instituições públicas de educação infantil realizam práticas de EAN? Caso sim, como estas práticas se concretizam? A formação inicial das docentes levou em consideração a EAN como tema a ser tratado com as crianças? Qual a concepção de EAN das docentes? As respostas dessas indagações nos levaram a algumas conclusões, que serão apresentadas nas considerações finais deste trabalho. Estas conclusões caracterizam-se como concisas e coerentes com a realidade estudada, e de acordo com esta elaboramos as orientações para que os gestores municipais possam formular e implementar políticas públicas de EAN para a educação infantil (Proposta de Intervenção – APÊNDICE D).

¹¹ Apesar de ser um documento com quase 20 anos de existência, é um dos poucos materiais oficiais que tratam do tema, no currículo da educação infantil.

4.2. Apresentação dos documentos

4.2.1. Plano Municipal de Educação

O plano de educação do município em estudo foi consultado, observamos que o documento apresenta sete seções que tratam sucessivamente da: história do município, níveis de ensino, modalidades de ensino, formação de professores e valorização do magistério, gestão democrática da educação, financiamento e gestão e, por fim, acompanhamento, controle, avaliação e implementação do plano. No entanto, não encontramos nenhuma referência à EAN no documento municipal.

4.2.2. Projeto Político Pedagógico (PPP)

Toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político cultural, desta forma, deve ser visto com um olhar que ultrapasse o enfoque escolar ou administrativo, que frequentemente marcam as propostas educacionais. Kramer (2013) alega não estabelecer diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Isto porque o currículo deve ser caracterizado pelo seu leque de possibilidades, flexibilidade e dinamicidade, características estas que devem também estar presentes em uma proposta pedagógica. Ambos os termos, currículo e proposta pedagógica, estão intrinsecamente relacionados à vida na escola, na creche, na pré-escola; e reúnem fundamentação teórica, diretrizes práticas e aspectos técnicos que viabilizam a sua efetiva concretização.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir (KRAMER, 2013, p. 169, grifo do autor).

Uma nova proposta pedagógica e um novo currículo devem ser considerados como um convite, um desafio, uma aposta. Devem ser considerados como uma aposta porque fazem parte de uma política pública, onde intrinsecamente há um projeto político de sociedade e uma concepção de cidadania, de educação e de cultura. Se a proposta pedagógica tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade democrática, esta não pode trazer respostas prontas apenas para serem simplesmente implementadas. Isto se justifica a fim de

que a justiça social seja de fato concretizada como um bem distribuído igualitariamente à sociedade. Uma proposta pedagógica necessita estar diretamente relacionada à realidade a que se dirige, assim, expressando os valores que a constituem, mostrando seus objetivos de refletir com criticidade essa realidade, enfrentando seus problemas mais agudos. Todos os sujeitos – crianças, professores e funcionários da instituição, famílias e população em geral - devem participar ativamente da elaboração da proposta pedagógica, levando em conta suas especificidades, suas necessidades e sua realidade. Desta forma, nota-se a impossibilidade de uma proposta única, visto que a realidade é diversa e contraditória (KRAMER, 2013).

O PPP da instituição pesquisada é denominado de Plano Gestor 2015-2018, este trata-se de um documento que traz informações da instituição do setor administrativo e da área pedagógica. O quadro de pessoal docente e administrativo, quadro de dependências da escola, quadro geral de funcionamento de turnos, recursos físicos, materiais e humanos, aplicação de recursos financeiros são algumas informações que constam no Plano Gestor que se referem ao setor administrativo. Já as informações contidas neste documento, como concepções pedagógicas, escola e comunidade, objetivos educacionais, planos de trabalho, acompanhamento, controle e avaliação da proposta educacional, planejamento anual da pré-escola são alguns tópicos que estão diretamente relacionados à área pedagógica. Analisamos o Plano Gestor a fim de observar se a temática de EAN está inserida no Projeto Curricular da instituição, tentando encontrar resposta para a seguinte questão: a nutrição e a alimentação são assuntos levados em consideração no currículo da educação infantil?

Na sequência, o Quadro 2 mostra o planejamento anual da pré-escola na área do conhecimento de Ciências.

Quadro 2: Planejamento anual da turma do Maternal e do Jardim

	Maternal	Jardim
Conteúdos	Dengue: prevenção e cuidados, higiene, importância das vacinas, seres vivos, alimentação , prevenção de acidentes, água, bichos de jardim.	Meio ambiente, alimentação , saúde, hábitos de higiene, homem: agente transformador dos recursos naturais, fenômenos da natureza, esquema corporal, seres vivos, prevenção de doenças transmissíveis e acidentes, dengue: prevenção e cuidado, poluição, cuidados com o lixo, órgãos e sentidos, ar e água, bichos de jardim.
Objetivos	- Estimular a criança a descobrir e conhecer progressivamente o próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a sua saúde e bem-estar; - Levar o educando a explorar o meio ambiente em que vive, desenvolvendo hábitos de respeito e preservação.	- Refletir sobre a influência do homem na natureza; - Desenvolver hábitos de boa alimentação e higiene pessoal; - Reconhecer as funções das partes do corpo; - reconhecer o que é ser saudável por meio da alimentação, higiene e exercícios físicos; - conhecer os cuidados que devemos ter para evitar acidentes; - compreender o mundo e suas transformações.
Atividades	Textos informativos, cartazes, pesquisas, músicas, desenhos, vídeos.	Roda de conversa, debates, textos informativos, vídeos, pesquisas, cartazes, músicas, recorte e colagem, experiências, quebra-cabeças, jogos e cruzadinhas.
Metodologia	Pesquisas, cartazes, murais, orientação.	Pesquisas, confecção de cartazes e murais, brincadeiras, jogos e experiências.

Fonte: Quadro construído pela autora com base no Plano gestor 2015-2018

Podemos concluir que a temática da alimentação está inserida no planejamento anual da pré-escola na área de ciências. Porém, o documento não entra em detalhes como a equipe pedagógica irá abordar este assunto com as crianças. Sendo que não fica explícito quais serão as brincadeiras, jogos e experiências realizadas com as crianças, e como estas serão conduzidas. Outras questões também ficam sem respostas, por exemplo: Como as pesquisas serão realizadas e quais são seus objetivos a serem alcançados? Como os cartazes serão confeccionados e com qual intuito deste tipo de atividade? Desta forma, concluímos que o tema da alimentação encontra-se no PPP da instituição, no entanto, notamos a ausência de algumas informações complementares.

4.2.3. Planejamento

O planejamento das aulas era registrado pelas docentes em um caderno individual, tipo caderno universitário. Apesar do nome – caderno de planejamento – os registros eram de atividades dadas em sala, ou seja, registros pós-atividade, sendo que estes eram feitos em tópicos, e observamos a ausência de anotações sobre os objetivos a serem alcançados com a realização das atividades. É válido lembrar que as docentes possuem uma hora e meia de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para realizarem o planejamento semanal, este era realizado às terças-feiras das 17h30min às 19h.

Oliveira *et al.* (2014) orienta que para a construção de um trabalho pedagógico consistente, que se inicia no planejamento do professor, é necessário tomar como ponto de partida a clareza sobre os direitos das crianças, concepção de infância e educação infantil. Os autores destacam algumas questões que o professor deve refletir no momento do planejamento:

O que é importante oferecer às crianças em cada momento da vida? O que lhes propor diariamente? É importante variar as atividades ou manter sempre as mesmas? Como a criança que frequenta uma instituição educativa poderá se inserir nesse contexto maior? Que aspectos da cultura o professor deve apresentar intencionalmente às crianças? Como abrirá as portas da instituição para o mundo? Que valores ele deverá destacar ou discutir com as crianças? (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 38).

Conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, a autonomia que elas possuem para a resolução de problemas, as características inerentes da faixa etária, a sua história social e cultural fora da instituição escolar, são alguns aspectos que devem ser levados em consideração no momento do planejamento do trabalho na educação infantil. Além de conhecer o público-alvo, o professor deve considerar princípios e referências, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), a fim de tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de educação infantil brasileiro e com o projeto educativo da própria instituição (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

De acordo com a referência acima, podemos notar a importância do planejamento do trabalho nesta primeira etapa da educação básica. O registro do caderno era manuscrito, sendo que muitas vezes utilizavam uma planilha para auxiliar neste trabalho, e esta era composta da seguinte forma, as colunas referem-se aos dias da semana e as linhas referem-se às atividades que serão trabalhadas. As docentes faziam cópia desta planilha na própria instituição e

colavam no caderno para preencher posteriormente, quando não havia esta planilha, o registro era feito no próprio caderno.

Na maioria das vezes, o registro do planejamento das atividades era diário, mas também foram observados registros referentes à semana inteira e, por fim, notamos outro tipo de planejamento caracterizado pela ausência de registros escritos, havendo apenas a colagem da atividade que foi dada para as crianças. Desta forma, podemos concluir a falta de padronização na realização do planejamento das docentes, esta colocação se justifica pelo fato de em um mesmo caderno haver três tipos de registros, não existindo um padrão de registro de planejamento de cada docente. Assim, o planejamento de cada docente foi analisado com o intuito de verificar se a temática de alimentação e nutrição foi contemplada.

Na sequência, o Quadro 3 mostra um exemplo de registro de planejamento de aula de cada docente.

Quadro 3: Registros de planejamento de aula referentes a cada turma da pré-escola

Data que as atividades serão ministradas	Turma	Registro das atividades planejadas
16/02/16	Maternal A	“Acolhimento, guarda do material, saudação, hora da novidade, chamadinha, leitura do alfabeto, calendário, linguagem oral e escrita, roda de conversa, atividade (eu já consigo), descanso, roda de leitura, momento brinquedo, pátio, recreio, higiene, avaliação do dia, saída.”
25/04/16	Maternal B	“Atividade permanente, acolhimento, café da manhã, chamadinha, leitura do alfabeto, leitura dos numerais, ensaio Dia das mães, apostila pg 6, 8 e 10, almoço, descanso, higiene, Filme Sítio do Pica Pau Amarelo, avaliação do dia, saída.”
24/02/16	Jardim A	“Acolhimento, roda de conversa, alfabeto, calendário, chamada, música, linguagem oral e escrita, roda de música, roda de leitura, recreio, higiene, momento brinquedo: blocos, avaliação do dia, saída.”
02/05/16	Jardim B	“Acolhimento, oração, leitura do alfabeto, números e formas geométricas, café da manhã, apostila, atividade da prancha, almoço, dança das cadeiras e saída.”

Fonte: Quadro construído pela autora com base nos cadernos de planejamento das docentes da pré-escola.

Notamos que o registro de planejamento de aula se repete quando observamos um mesmo caderno, e isto também ocorre quando comparamos os quatro cadernos de planejamento de aula. Os registros das atividades, como acolhimento, calendário, leitura do alfabeto, leitura dos números, formas geométricas, almoço, higiene e saída, são constantes. Isto acaba por acusar uma visão escolarizante, tão criticada na fase da pré-escola. Assim, a

maior parte dos demais registros se assemelha aos registros que se encontram no quadro acima, deixando o caderno de planejamento monótono.

Quando observamos um mesmo caderno, notamos que o diferencial entre os registros ao longo do tempo são algumas atividades, como “sala de vídeo”, “brinquedoteca”, “momento de leitura”, dentre outras atividades registradas. Como foi supracitado, notamos que as atividades pedagógicas não trazem informações detalhadas, por exemplo, o registro da atividade “sala de vídeo” não especificou qual filme a criança assistiu ou qual o objetivo de assistir determinado vídeo. A atividade “momento de leitura” não informa qual livro foi trabalhado e qual o intuito de realizar determinada leitura.

Quando o registro do planejamento de aula se referia ao material didático, este não era realizado de uma forma especificada, pois havia apenas a indicação “apostila”¹² e/ou “atividade da prancha”¹³, sem registrar qual atividade de fato foi realizada, qual o objetivo do trabalho, dentre outras informações importantes para a condução e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Neste momento, faz-se necessário uma reflexão sobre os sistemas apostilados de ensino. Observamos pouca sensibilidade e conhecimentos em nossos diferentes governos e governantes referentes à infância, em contrapartida, o interesse exacerbado no que se refere a verbas, a marcos e bandeiras políticas; e não ao melhor para a população e ao bem comum. A questão do sistema apostilado é um caso que serve de exemplo, relacionado à educação infantil, bem como a condição de atuação docente nessa etapa educacional. Isto porque observamos os educadores e educandos tornarem-se marionetes de produtores de sistemas apostilados para os diferentes níveis e modalidades educacionais, isentando-os de agirem com autonomia e discernimento na efetivação da prática pedagógica. “Material caro e que pouco colabora para o desenvolvimento integral da criança e profissional para o adulto, que por ela será responsável” (ANGOTTI, 2009, p. 135).

As propostas que se referem às comemorações eram registradas de forma bastante simplificada, como “ensaio festa junina” e “atividade Páscoa”, por conta disso, não é possível concluir se os alimentos típicos de festividades foram trabalhados na sala de atividades. No caderno de planejamento das turmas do Jardim (A e B), havia os registros das aulas de

¹² O município utiliza sistema apostilado privado.

¹³ A prancha é um material didático de apoio que geralmente traz uma proposta que complementa as atividades da apostila.

educação física, que é responsabilidade de outra docente. Esta aula é realizada uma vez na semana e tem a duração de 50 minutos.

Após a verificação de todos os cadernos das docentes observamos a ausência do planejamento de atividades com a temática de alimentação e/ou nutrição nas turmas do Maternal A, Maternal B e Jardim A, isto se justifica porque não observamos registros referentes à EAN. Porém, o caderno de planejamento do Jardim B havia alguns registros que remetem ao trabalho com a alimentação.

Quadro 4: Registros do caderno de planejamento da turma do Jardim B que tratam da alimentação e/ou nutrição

Data que a atividade será ministrada	Registro no caderno de planejamento	Explicação da docente
31/05/16	“pintura do bolo de aniversário”	Esta foi uma atividade do material didático – prancha. Segundo a docente, o objetivo desta atividade era colorir um bolo com cobertura e recheio, também decorado com morangos e velinhas.
03/05/16	“Mão na massa”	Oficina culinária. Segundo informações dadas pela docente, nesta aula as crianças fizeram um docinho de coco na sala de atividades. Foi possível abordar temas de diferentes disciplinas. Em ciências, foi trabalhada a questão da higiene na manipulação dos alimentos. Assim, os alunos lavaram as mãos e vestiram touca e luva descartável. Com relação à disciplina de matemática, foram trabalhados os números contando as forminhas dos doces e nas medidas caseiras dos ingredientes (1 xícara, 1 vidro, dentre outros). A alfabetização e letramento foram trabalhados colocando a receita na lousa. Os ingredientes usados foram leite em pó, coco ralado e leite condensado e modo de preparo foi apenas unir os ingredientes na quantidade correta. Lembrando que a receita original pedia a cocção, mas devido à impossibilidade de utilizar a cozinha, a receita teve que ser adaptada.
15/06/16	“construindo uma horta”	De acordo com a docente as crianças trabalharam numa horta no espaço externo da escola.

Fonte: quadro construído pela autora com base no caderno de planejamento da docente responsável pela turma do Jardim B.

De acordo com o quadro acima, podemos concluir que a temática de alimentos encontra-se presente no planejamento de aula. No entanto, não é possível afirmar que a EAN foi de fato realizada, justificado pela ausência de objetivos das atividades que não encontram-se explícitos neste documento. Em relação às atividades citadas no quadro acima, nos angustiamos na tentativa de encontrar respostas para alguns questionamentos: nas atividades

envolvendo doces, como “bolo de aniversário” e “mão na massa”, houve alguma intenção em educar as crianças no que se refere à problemática do consumo excessivo de açúcar? Por que as crianças não podem utilizar a cozinha para realizar a atividade de oficina culinária? Nas atividades que envolviam a horta escolar, em algum momento foi trabalhada a importância do consumo de verduras e legumes para a saúde?

Acreditamos que a horta escolar seria a única atividade de EAN planejada, pelo desfecho já conhecido deste tipo de trabalho, que é a colheita e consumo das verduras pelas crianças. Concluímos que dos quatro cadernos de planejamento das turmas da pré-escola analisados, observamos apenas um único registro de EAN ao longo de um semestre.

4.2.4. Diário de Classe

O diário de classe é um documento onde são registradas as propostas ministradas na sala de atividades e a frequência da criança. Este documento é confeccionado na caderneta do Estado de São Paulo e o preenchimento deste é responsabilidade da docente. Notamos que o diário de classe era preenchido semanalmente ou mensalmente, por meio de tópicos, como consta no exemplo abaixo. Os diários de classe das quatro turmas da pré-escola foram analisados com o intuito de observar se as atividades com temática de alimentação e nutrição foram devidamente registradas. Deixamos um exemplo de registro do diário de classe da turma do Jardim A referente ao mês de março de 2016:

- “- nome e sobrenome
- reconhecimento do nome na lista
- reconhecimento do nome dos amigos da sala e professora
- contagem dos alunos presentes, ausentes e total
- que dia é hoje?
- noção de tempo cronológico
- rotinas da escola e de casa
- atividades da apostila
- meu nome, meu jeito, minhas escolhas
- gosto, não gosto
- **comer bem, crescer saudável**
- leitura: Família relógio
- o que você faz?
- minha agenda
- agenda telefônica
- amigos para tomar lanche, brincar no parque
- organização da sala
- já faço sozinho
- Quantos pontos?
- Quantos faltam?
- fogo, foguinho
- maninho, maninha
- apreciação artística

- atividade da prancha
- Leitura João e Maria (Diário de Campo - 17º dia, grifo nosso)

Os outros registros da docente da turma do Jardim A são semelhantes ao exemplo acima, e a única atividade de EAN registrada foi “comer bem e crescer saudável”. Observamos também os registros de datas festivas como “ensaio festa junina, festas populares, festa do boi”, no entanto, não é possível afirmar que os alimentos típicos destas datas comemorativas foram trabalhados na sala de atividades.

Os registros da turma do Jardim B mostram duas anotações que se referem à temática de EAN: “comer bem e crescer saudável” e “construindo uma horta”.

COMER BEM, CRESCER SAUDÁVEL

MENU

CAFÉ DA MANHÃ

LANCHE

ALMOÇO

LANCHE

JANTAR

Figura 2: Atividade *Comer bem, crescer saudável* - Unidade 1

A figura acima mostra a atividade do material didático, intitulada *Comer bem, crescer saudável*. Quando observamos a lista de propostas do diário de classe, concluímos que não há uma sequência lógica de atividades, visto que a atividade anterior intitulada “Gosto, não gosto”, assim como a proposta subsequente “leitura: família relinho”, não possuem conexão com a atividade em questão *Comer bem, e crescer saudável*. Assim, denunciando as atividades da educação infantil como fragmentadas e descontextualizadas, características tão criticadas para esta etapa da educação.

Esta atividade (Figura 2) propõe que a criança desenhe os alimentos que tem o hábito de consumir. Podemos considerar uma proposta de EAN somente se houver a mediação do professor, orientando quais são os alimentos saudáveis e quais são prejudiciais à saúde, além de realizar uma abordagem cultural e social dos alimentos. Caso a participação do professor seja passiva, simplesmente deixando as crianças desenharem livremente, a proposta perderá a função de EAN.

No diário de classe da turma do Maternal B, foram encontrados os registros das atividades “Páscoa” no mês de março e “ensaio da festa junina” no mês de junho. Porém, novamente, as propostas não foram especificadas, desta forma não é possível saber se foram trabalhados os alimentos típicos destas comemorações.

Nos diários de classe do Maternal A e B não encontramos registros de atividades referentes à EAN.

Acreditamos que os registros de planejamento de aula e os registros do diário de classe deveriam estar em sintonia. Afinal, uma atividade que foi devidamente planejada será realizada e registrada como aula dada. No entanto, quando realizamos o cruzamento dos dados do planejamento de aula e do diário de classe, observamos que esta sintonia não acontece, isto porque notamos que as atividades que foram planejadas para o Jardim B no início de junho, como “pintura do bolo de aniversário” e “mão na massa”, não foram registradas no diário de classe como atividades realizadas. Já a atividade “comer bem, crescer saudável” que encontra-se registrada nos diários de classe do Jardim (A e B) não está presente no caderno de planejamento das docentes.

Podemos concluir por meio da análise do planejamento e do registro de aulas que a EAN na instituição não se efetivou. Como foi colocado no início desse tópico, o PPP leva em consideração a alimentação como tema a ser tratado no Projeto Curricular. No entanto, observamos o não cumprimento desta orientação, pois os registros referentes à alimentação são quase nulos ou escassos.

4.3. Momento das refeições

4.3.1. Horário de início das refeições

A turma do Maternal sempre realizava as refeições antes da turma do Jardim. O horário de início do café da manhã das turmas do Maternal (A e B) girou em torno das 07h49min (sete horas e quarenta e nove minutos) e das turmas do Jardim (A e B) foi em torno de 07h58min (sete horas e cinquenta e oito minutos). Como foi colocado, as crianças do Maternal sempre eram as primeiras a entrar no refeitório, já as crianças do Jardim adentravam

no refeitório assim que as turmas do Maternal retiravam-se desse local. Assim, tomando como base os horários de início do café da manhã observados, há um intervalo de tempo entre os dois horários de aproximadamente 10 minutos, sendo este tempo a duração da refeição das crianças.

No que se refere ao almoço, as turmas do Maternal e do Jardim também realizavam esta refeição em horários distintos, no mesmo esquema do café da manhã. A média do horário de início da refeição do almoço do Maternal foi de 09h46min da manhã e a média do horário de início desta refeição para o Jardim foi de 10h00minh da manhã.

4.3.2. Asseio do refeitório

No momento do café da manhã, o refeitório encontrava-se limpo em nove dias, dos 19 dias observados. Quando limpo, encontrava-se com a mobília sem restos de comida, gordura, poeira ou outras sujidades. O piso também estava claro e sem vestígios de sujeira, e o odor do refeitório frequentemente era de temperos, como alho e cebola, sendo fritos para a preparação do almoço. Os cozinheiros sempre estavam utilizando touca e avental brancos. Porém, em 10 dias o refeitório não encontrava-se limpo, a justificativa era de que este espaço havia sido utilizado pelas crianças do Maternal, assim, encontrava-se com a mobília com restos de pão e migalhas nas mesas, bancos e/ou chão.

No que se refere ao almoço, dos 17 dias observados, em nove o refeitório encontrava-se limpo. Nestes dias o refeitório encontrava-se com a mobília sem restos de comida, sujeira ou poeira¹⁴. O chão também encontrava-se sem vestígio de sujeira. “Como o refeitório foi higienizado entre o café da manhã e o almoço, as manchas vistas no início da manhã não foram vistas no piso do local” (Diário de campo – 13º dia). Dos nove dias em que o refeitório estava limpo, em oito dias era a refeição do Maternal e em um dia era a refeição do Jardim. Assim, concluímos que o refeitório encontrava-se limpo nestes dias por conta da rotina supracitada.

Dos 17 dias observados, em oito dias o refeitório encontrava-se com restos de alimentos, principalmente grãos de arroz e feijão, na mobília e/ou no chão. A rotina da refeição do almoço era idêntica à do café da manhã, como já foi mencionada. As turmas (A e B) do Maternal utilizavam o refeitório antes das turmas (A e B) do Jardim, sendo que este

¹⁴ Tendo em vista que o material das mesas e cadeiras era de fórmica foi observado o reflexo da luz na mobília.

último adentrava no refeitório assim que as turmas do Maternal se retiravam deste local. Desta forma, observamos o mesmo problema que apontamos no café da manhã, sujidades visíveis nos bancos, mesas e/ou chão. Apesar desta ocorrência, o odor do local era agradável vindo das preparações que estavam sendo servidas no almoço.

Assim, reforçamos que o refeitório encontrava-se limpo para uso da primeira turma (Maternal), porém, as crianças do Jardim chegavam neste local, encontravam o espaço com migalhas de pão, grãos de arroz, feijão sobre a mobília e/ou no chão. Raramente este encontrava-se limpo no momento da refeição das crianças do Jardim. Desta forma, acreditamos que seria importante rever a rotina das atividades no refeitório a fim de implantar a limpeza das mesas e dos bancos na mudança de turmas. Assim, os funcionários da cozinha limpariam a mobília antes da turma do Jardim utilizar este espaço.

A merendeira tem a responsabilidade de manter a mais rigorosa higiene nas dependências da despensa, cantina, área de preparo e distribuição da merenda (BRASIL, 2012). Silva Jr. (1995) diz que a higiene do ambiente é de extrema importância pelo fato dos alimentos se contaminarem facilmente, sendo necessário manter perfeitamente limpas todas as superfícies utilizadas para preparar os alimentos. Qualquer desperdício, migalhas ou manchas pode se transformar em um reservatório de microrganismos. Quanto à situação observada acreditamos que a limpeza não era viável entre a refeição de uma turma e outra, devido ao curto espaço de tempo e quantidade de funcionários disponíveis na instituição. Como dito anteriormente, as turmas do Jardim dirigiam-se ao refeitório assim que as turmas do Maternal terminavam a refeição.

A diretora da unidade nos informou que o casal de cozinheiros limpa as mesas no momento de troca de turmas, como tarefa rotineira. No entanto, em poucos dias, foi observado o cozinheiro limpando as mesas com um pano antes da turma do Jardim iniciar a refeição. Acreditamos que essa prática poderia realmente se tornar uma rotina na instituição por conta da higiene e estética. Observamos que a limpeza ocorria diariamente, após a finalização do café da manhã e do almoço de todas as turmas.

Apesar do número elevado de dias em que foi observado o refeitório com alguma sujidade, em geral, este local sempre encontrava-se asseado e organizado. O piso e a mobília do refeitório são de cores claras, visto que esta coloração facilita a visibilidade de manchas de gordura e outras sujidades. Já as paredes tinham uma tonalidade mais escura, laranja e azul; porém, também não observamos manchas ou marcas de restos de alimentos. Um dos locais de acesso ao refeitório era através de uma porta de vidro, sendo que esta sempre encontrava-se

translúcida e brilhante. Apesar de não haver tela milimetrada¹⁵ nas portas e janelas, não foi observada a presença de moscas ou outros insetos neste local. Os utensílios utilizados na cozinha, como panelas, talheres, canecas, pratos, dentre outros encontravam-se em boas condições de uso e higiene; as panelas eram areadas e os pratos de vidro translúcidos, ou seja, os utensílios eram bem higienizados.

De acordo com a portaria do Centro de Vigilância Sanitária (CVS), a higienização é a operação que compreende duas etapas, a limpeza e a desinfecção. Sendo a limpeza uma simples remoção de sujidades, como substâncias minerais e/ou orgânicas indesejáveis, por exemplo, terra, poeira, resíduos alimentares, gorduras, dentre outras. Para a finalização do processo de higienização é realizada a desinfecção, que se trata de uma operação que tem a finalidade de reduzir parcialmente os números de microrganismos patogênicos por método físico e/ou químico (BRASIL, 2013). Um dos fatores que contribui para surtos de doenças de origem alimentar é a higiene inadequada de equipamentos e utensílios de preparação, principalmente se tratando de alimentos processados a quente (SILVA Jr., 1995).

Doenças de origem alimentar são todas as ocorrências clínicas decorrentes da ingestão de alimentos que podem estar contaminados com microrganismos patogênicos (infecciosos ou toxigenos), substâncias químicas ou que contenham em sua constituição estrutura naturalmente tóxicas (SILVA Jr., 1995, p. 52).

Na transferência de microrganismos de um local para outro por meio de utensílios, equipamentos e mãos ocorrerá a contaminação cruzada. A regra básica para evitá-la é manter a higiene em geral - a higiene adequada das mãos, utensílios e superfícies -, entre uma atividade e outra. As facas, garfos, colheres, panelas, pratos e outros utensílios entrarão em contato direto com o alimento durante o seu armazenamento, preparo e distribuição. Desta forma, de nada vale tomar todos os cuidados com a higiene dos alimentos, se for colocá-los em uma panela mal higienizada ou mexer com uma colher suja (SILVA Jr., 1995).

A cozinha da instituição observada exalava, com frequência, um odor agradável de alimentos sendo preparados. Não foi observado odor desagradável de alimento em decomposição, gordura rançosa, panos mal higienizados, dentre outros. Os cozinheiros sempre utilizavam avental branco, touca descartável, calça comprida e sapatos fechados. Desta forma, apesar de um número significativo de dias em que o refeitório encontrava-se sujo, concluímos que o ambiente era minimamente asseado e organizado, devido aos argumentos colocados acima.

¹⁵ As telas milimetradas ou telas mosquiteiras são instaladas em janelas e portas da cozinha e refeitório com a finalidade de criar uma barreira, evitando a invasão de insetos.

Em relação à higiene pessoal dos funcionários da cozinha, o documento do Centro de Vigilância Sanitária faz referência às questões sobre esta temática. No que diz respeito ao asseio e estética, é de extrema importância que os manipuladores de alimentos tomem banho diariamente; tenham a barba e o bigode raspados; mantenham as unhas curtas, limpas, sem esmalte ou base e evitem a maquiagem. Proíbe-se a utilização de adornos, como colares, amuletos, pulseiras, fitas, brincos, *piercing*, relógio, anéis, alianças e outros acessórios, e os objetos necessários para uso no trabalho, por exemplo, caneta, lápis, papéis e termômetro devem ser colocados nos bolsos inferiores do uniforme. Os manipuladores de alimentos devem manter seus uniformes bem conservados e limpos, lembrando que a troca do uniforme é diária e a sua utilização é restrita às dependências internas do local de trabalho. Os cabelos devem estar presos e totalmente protegidos com touca, e os sapatos devem ser fechados, antiderrapantes e em boas condições de higiene (BRASIL, 2013).

Como foi apontado anteriormente, o refeitório era um ambiente parcialmente limpo e organizado. Porém, seria interessante que a limpeza das mesas e dos bancos entre as trocas de turmas fosse vista como rotina. Desta forma, assim que as turmas do maternal finalizassem uma refeição, um funcionário da cozinha realizaria uma rápida limpeza com a finalidade de retirar as migalhas e restos de alimentos das superfícies das mesas e bancos.

4.3.3. Cardápio

Os alimentos mais frequentemente servidos no café da manhã foram biscoitos de água e sal e de maisena, pão de leite, margarina como recheio e leite integral com achocolatado. Em relação aos alimentos sólidos, dos 19 dias observados, em seis dias foram servidos biscoito de água e sal, em três dias foram servidos biscoitos de maisena e em 10 dias foram servidos pão de leite recheado com margarina. Dos seis dias em que foram servidos biscoito de água e sal, em cinco foram servidos como sanduíche (dois biscoitos com recheio de margarina) e em um dia o biscoito foi servido puro. No que se refere à bebida, em 18 dias serviram leite integral UHT com achocolatado e em um dia foi servido chá mate com açúcar (Cardápio do café da manhã - APÊNDICE E).

Os biscoitos eram servidos no início da semana, nas segundas-feiras e terças-feiras. Já o pão de leite era servido do meio da semana em diante. Verificou-se que a aceitação dos biscoitos, tanto o de água e sal como o de maisena, era menor em comparação com a aceitação do pão de leite. Observamos que as crianças repetiam o consumo do pão, mas isto não ocorria ou ocorria com menor frequência, quando eram servidos os biscoitos.

Como visto na terceira seção do presente trabalho, o Programa Nacional de Alimentação Escolar depende diretamente de recursos públicos federais limitados, contudo, a gestão mais eficiente dos recursos é realizada no âmbito municipal por conta da descentralização que ocorreu 1994. Assim, Angotti (2009, p. 143) alega que:

[...] a educação infantil enquanto direito da criança exige o devido compromisso dos municípios na estrutura da proposta de atendimento, dos profissionais envolvidos em seu processo formativo na creche e na pré-escola na estruturação de competência profissional específica para o trabalho com as diferentes etapas desse período, bem como a atuação destes na orientação de pais/família e da comunidade nas atividades complementares e propositoras da educação em contextos de vida da criança, para que possa viver a plenitude de seus direitos, o que constitui desafio para todos.

Acreditamos que o cardápio do café da manhã poderia ser mais variado a fim de estimular o paladar das crianças. Preparações como bolo simples (bolo de laranja, bolo de milho), pão caseiro (pão de cenoura), vitaminas de frutas (leite batido com banana e maçã), iogurte ou bebida láctea de frutas e outros alimentos diferenciados poderiam fazer parte do cardápio das crianças, mesmo que esporadicamente. Desta forma, com um cardápio mais variado e atrativo, estaremos contribuindo para a formação de hábitos alimentares mais saudáveis das crianças.

No que se refere ao cardápio do almoço, observamos que dos 17 dias em campo, em apenas seis este encontrava-se completo (Cardápio do almoço completo - APÊNDICE F). Philippi e Alvarenga (2004) defendem que podemos considerar uma refeição qualitativamente satisfatória quando as escolhas alimentares pertencem aos grupos de alimentos básicos (carnes, ovos/laticínios, cereais, massas/grãos, vegetais e frutas). Não podemos considerar uma refeição de qualidade satisfatória quando um ou mais destes grupos forem frequentemente evitados. Assim, em todas as refeições devem estar presentes alimentos básicos, como cereais, frutas/hortaliças, feijões, carnes, ovos e produtos lácteos.

Em 11 dias havia a ausência de algum tipo de alimento, sendo a sobremesa o item mais escasso no cardápio das crianças (Cardápio incompleto do almoço – APÊNDICE G), e visto que a sobremesa era uma fruta, o prejuízo é considerável. Isto porque as frutas são excelentes fontes de vitaminas, minerais, carboidratos e fibras, também contêm pouca proteína e gordura. As vitaminas mais encontradas são a vitamina C e o caroteno, e os principais minerais são o potássio e o ferro (PHILIPPI, 2006). Assim, o cardápio completo oferece às crianças um maior aporte de nutrientes, o que é indispensável nessa fase de pleno desenvolvimento. No que se refere à bebida, dos 17 dias em campo, em dois observamos as crianças consumindo refresco de fruta – baixa concentração de suco de fruta (10%) e alta

concentração de açúcar. Estima *et al.* (2011) alega que bebidas açucaradas são caracterizadas por elevada densidade energética resultante da grande quantidade de açúcar. A fisiologia da ingestão e digestão dos produtos líquidos é diferenciada dos alimentos no estado sólido, ocorrendo um esvaziamento gástrico mais rápido com os líquidos, desta forma, não há o ativamento dos centros de saciedade, o que leva o indivíduo a ter maior ingestão energética. Assim, acreditamos que as crianças não deveriam consumir bebidas no momento da refeição visto os prejuízos colocados na referência acima.

Algumas considerações devem ser feitas, por exemplo, a salada de alface era uma constante no cardápio das crianças. Dos 17 dias observados, em 13 foi servida salada de alface, o que nos indica a existência de um cardápio monótono com pouca variedade de alimentos e, conseqüentemente, de nutrientes. Em relação ao processo educativo das crianças podemos indagar: Como formar um hábito alimentar saudável, se não apresentamos às crianças as mais diversas verduras? Como as crianças irão se habituar a consumir repolho roxo, rúcula, chicória, acelga, dentre outros folhosos se não lhe são ao menos apresentadas através do cardápio escolar?

O feijão preto estava sendo servido em substituição ao feijão carioca, justificado pelo aumento de preço deste alimento no período em que a pesquisa foi realizada¹⁶. A diferença de valor nutricional entre os dois alimentos não é relevante, mas a maior diferença entre eles é no seu aspecto cultural. O feijão carioca é a variedade mais consumida no nosso país, já o feijão preto também é bastante popular desde os tempos coloniais. Este último é a variedade mais consumida no Rio de Janeiro, talvez seja uma herança dos tempos da antiga corte do Brasil imperial (MARTINS; BASÍLIO; SILVA, 2014). A única leguminosa apresentada às crianças foi o feijão, preto e carioca, sendo que outros tipos de leguminosas não foram encontradas no cardápio. Grão de bico, soja, ervilha, lentilhas, amendoim e outros tipos de feijões como feijão branco, jalo, rosinha, dentre outros não foram contemplados no cardápio do almoço.

As hortaliças¹⁷ observadas no cardápio foram: brócolis, cenoura, batata, alface, abobrinha, tomate, milho, chuchu, repolho, beterraba, mandioquinha e couve. Algumas hortaliças não foram observadas compondo o cardápio das crianças, como berinjela, pepino, batata-doce, acelga, almeirão, chicória, mandioca, repolho roxo, rúcula, couve-flor, vagem, quiabo, inhame, cabotia, abóbora moranga, dentre outros.

¹⁶ Em 12 dias foi servido feijão preto para as crianças.

¹⁷ Hortaliça é a denominação genérica para legumes e verduras (PHILIPPI, 2006).

Dos 17 dias observados, em apenas seis houve o oferecimento de frutas, tais como: melancia, goiaba, banana e mamão. Frutas, como laranja, caqui, tangerina, melão, maçã, pera, morango, manga, abacate, abacaxi, dentre outras não foram observadas compondo o cardápio das crianças. Reiteramos aqui a importância da variedade do cardápio e do valor nutricional excepcional das frutas. Como foi exposto na terceira seção, um dos objetivos da merenda escolar é promover a EAN. Neste caso, novas questões surgem: Será que a EAN consegue de fato se concretizar com a oferta de um cardápio isento de frutas? Já que a Pirâmide Alimentar reza que devemos consumir três porções de frutas diariamente, não seria razoável que a merenda escolar ofertasse ao menos uma porção para as crianças?

Assim, acreditamos que o cardápio poderia ser mais variado, evitando a repetição de determinados alimentos e a ausência de outros. Desta forma, o cardápio deixaria de ser monótono e a criança passaria a entrar em contato com diversos tipos de alimentos. Também entendemos que o cardápio poderia ser mais completo, oferecendo a fruta diariamente como sobremesa, o que enriqueceria o cardápio esteticamente trazendo colorido ao prato, e nutricionalmente, considerando que as frutas são ricas em fibras, sais minerais e vitaminas. Para uma alimentação ser considerada saudável, esta deve ser planejada com alimentos de todos os tipos e de procedência conhecida (PHILIPPI, 2006).

O objetivo de oferecer uma refeição adequada é o de proporcionar à criança o equilíbrio entre idade, peso e estatura, além do desenvolvimento físico e psíquico harmoniosos. Crianças maiores não necessitam de uma alimentação com modificação de texturas e consistências, havendo a possibilidade de oferecer um cardápio variado, sempre com alguma novidade a fim de estimular o paladar e evitar a monotonia. (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

O documento *Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) traz o tema *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia* e defende a importância de diversificar a alimentação das crianças, por meio da elaboração de um cardápio variado, educando-as para uma dieta equilibrada e harmônica. O cardápio também deve ser composto por alimentos frescos, em detrimento dos alimentos congelados ou enlatados. Ao final, o documento orienta que seja estabelecido um canal de comunicação com as famílias das crianças, pois os pais ou responsáveis devem ser informados sobre a alimentação escolar, e suas sugestões devem ser bem recebidas (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Em relação à técnica dietética¹⁸, acreditamos que a forma de preparo dos alimentos era realizada corretamente, pois foi observado que os alimentos eram cozidos, refogados e assados, evitando-se as frituras. Lembrando que a fritura deve ser consumida com moderação, pois neste processo o alimento é imerso em óleo, tornando-se mais calórico. Os legumes eram frequentemente refogados e as carnes cozidas.

Os cortes dos alimentos e as cores apresentadas poderiam ser mais variados. Como foi colocado anteriormente, alguns alimentos se repetiam com certa frequência, comprometendo a coloração do cardápio. As cores fortes e características dos alimentos, como cabotia, abóbora moranga, quiabo, tangerina, dentre outros não estavam presentes nos pratos das crianças. Cortes diferenciados de alimentos também não foram observados, por exemplo, jardineira, palito, Julienne, dentre outros¹⁹. As questões estéticas são de extrema importância para o estímulo do apetite das crianças, afinal, não comemos apenas com o olfato e o paladar, lembrando que os outros sentidos devem ser estimulados no momento da refeição. Desta forma, concluímos que há a possibilidade de tornar o cardápio das crianças mais atrativo e nutricionalmente adequado. O cardápio deve ser agradável no quesito sabor e odor e ter uma boa apresentação a fim de estimular o consumo de alimentos. “A apresentação diária dos cardápios deve ter cores variadas, cortes diferentes (ralado, rodela, palito, etc.) e cocções diversas (crua, assada, cozida, refogada, etc.)” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 120).

Ainda no que se refere ao quesito cardápio, este não estava exposto no refeitório ou em outro local da instituição. Apesar das crianças ainda não serem alfabetizadas, pensamos que seria interessante deixar o cardápio exposto para que elas tomassem conhecimento das preparações que irão consumir. O cardápio poderia estar escrito com letra bastão e com ilustrações das preparações que serão servidas a fim de que as crianças possam visualizar estas informações, se necessário, com ajuda dos adultos. O Manual da Merendeira (BRASIL, 2012) orienta que o cardápio fique bem visível, com todos os dias da semana e os nomes das preparações. Isto é importante, pois auxilia na organização do preparo da refeição, alternando preparações doces com salgadas, além de evitar perguntas repetitivas sobre a merenda de cada dia. Expor o cardápio para os pais ou responsáveis pelas crianças também é uma forma de comunicação bastante interessante (BRASIL, 2009).

¹⁸ Técnica Dietética é a sistematização e o estudo dos procedimentos para tornar possível a utilização dos alimentos, visando a preservação do valor nutritivo e à obtenção dos caracteres sensoriais desejados (PHILIPPI, 2006).

¹⁹ Trata-se de cortes diferenciados de alimentos como cubos pequenos, rodela, palito, boleado, dentre outros.

4.3.4. Sistema de distribuição dos alimentos

O sistema de distribuição dos alimentos na instituição não é *self-service*. No café da manhã, os alimentos sólidos como biscoitos e pães ficavam acondicionados numa vasilha plástica grande com tampa, e um adulto com esta vasilha nas mãos passava de mesa em mesa, oferecendo o alimento para as crianças.

Já o leite com achocolatado encontrava-se porcionado nas canecas plásticas em uma mesa de apoio no refeitório. Foram observados dois esquemas de distribuição da bebida: um adulto levava as canecas até as crianças, que estavam acomodadas à mesa ou as crianças passavam pela mesa de apoio e retiravam a caneca com a bebida. Porém, neste último caso, as crianças não se serviam do leite, pois já estava porcionado na caneca. Observamos que geralmente as crianças menores (quatro anos) eram servidas à mesa, já as crianças maiores (cinco anos) se serviam retirando a caneca da mesa de apoio. No entanto, este não era um modelo padrão de serviço de distribuição da instituição, pois notamos que na maioria das vezes os adultos, o casal de cozinheiros e as docentes, distribuíam as canecas com o leite para as crianças.

Os cozinheiros encontravam-se a maior parte do tempo no interior da cozinha. Junto com as crianças estavam as duas docentes; uma docente de cada turma. Uma docente serve as crianças com as canecas de leite nas mãos, e diz: “Atenção, quem quer leite?” (Diário de campo – 18º dia)

Abaixo encontramos outro exemplo retirado do diário de campo.

Logo que a docente chega ao refeitório com as crianças, ela pede: - “Quem quer leite passa da mesa e pega a caneca.” Em tom de voz tranquilo. A outra docente fica na mesa de apoio auxiliando as crianças; ela distribui as canecas e serve aquelas crianças que estão repetindo a refeição. (Diário de campo - 16º dia)

No que se refere à refeição do almoço, o sistema de distribuição dos alimentos também não é do tipo *self-service*. Próximo do horário desta refeição, os cozinheiros montavam os pratos das crianças, porcionando as preparações e deixando os pratos sobre uma mesa de apoio no refeitório. Assim, as preparações perdiam temperatura durante esse processo, impedindo que as crianças se queimem no momento de consumir a refeição. Porém, é importante lembrarmos que o *self-service* também possibilita esta perda de temperatura, isto porque os alimentos irão esfriar enquanto as crianças se servem, e o grande diferencial dessa estratégia é que as crianças terão o poder de decidir quais alimentos do cardápio irão consumir, além de aprenderem a medir as porções que conseguem comer.

Em cinco dias observamos que os pratos encontravam-se dispostos em uma das mesas do local, quando as crianças chegavam ao refeitório para almoçar. Acreditamos que isso se dava a fim de agilizar o trabalho, caso contrário, teriam que servir uma criança por vez. Para as crianças que se acomodavam na mesa onde os pratos não estavam dispostos, as docentes ou um dos cozinheiros levavam os pratos até elas. Nos outros 12 dias as crianças aguardavam serem servidas à mesa, sendo que os adultos ofereciam os pratos de comida para as crianças, uma a uma. Não se observou crianças retirando o prato de comida da mesa de apoio, porém, no momento da repetição de algum alimento, a criança se levantada e se dirigia até a janela/balcão da cozinha para ser servida por um dos cozinheiros.

Também no momento de repetição foi observada outra situação, na qual as docentes perguntavam qual o alimento que a criança desejava e elas se dirigiam até a janela/balcão da cozinha para o cozinheiro porcionar o alimento. Em nenhum momento observamos travessas ou bandejas circulando nas mesas a fim das crianças se servirem dos alimentos.

O que foi observado em campo, infelizmente, é uma realidade diferente do que a literatura da área da educação infantil trata. Oliveira (2010) diz que as refeições realizadas no sistema *self-service* oferecem múltiplas oportunidades para as crianças, pois este tipo de distribuição estimula o apetite, ensina a criança a perceber o que e quanto deve comer para saciar-se, ensina a criança a lidar com talheres e outros utensílios presentes em uma situação de almoço e, conseqüentemente, desenvolve a autonomia. Desta forma, propicia à criança a formação de hábitos de conduta, habilidades motoras e o aprendizado de representações sobre o comer.

Ferreira, Holland e Faria (2004) apontam que após os dois ou três anos de idade, as necessidades variam de acordo com a individualidade de cada criança, inclusive quanto ao apetite e às preferências alimentares. Nas creches e pré-escolas onde a distribuição das refeições se dá pelo sistema *self-service*, a criança começa gradualmente a aprender a se servir de salada, que é passada em uma travessa de mesa em mesa, após a criança receber o prato pronto com os outros alimentos. A partir do módulo maternal, com a coordenação motora das crianças desenvolvida, o *self-service* já pode ser total. Havendo dois exemplos para este sistema, todos os alimentos circulando pelas mesas nas devidas travessas ou todas as travessas em uma mesa, para onde as crianças se dirigem em fila e vão se servindo, indo sentar-se em seguida para almoçar. Piotto, Ferreira e Pantoni (2011) reiteram estas informações apontando que, a partir dos três anos de idade, as crianças podem começar a comer no sistema *self-service*, para tanto, as travessas de comidas devem ser colocadas nas mesas. Além disso, é

importante apresentar às crianças os diversos pratos do cardápio diário em um ambiente de valorização do paladar. Como já foi colocado, seria interessante expor o cardápio do dia na entrada da creche ou da pré-escola, para que os pais e responsáveis possam ter a ciência da alimentação das crianças.

Esse sistema permite que a criança coloque no prato os alimentos de sua escolha nas quantidades que lhe apeteça, dando inclusive sinais aos coordenadores quando certos grupos de alimentos, às vezes não tão aceitos, precisam ser mais trabalhados através de orientações e atividades pedagógicas, para que sejam escolhidos e ingeridos com prazer (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 124).

Ao tratar do direito à alimentação sadia, o documento *Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) destaca a importância de respeitar as preferências, ritmos, hábitos alimentares individuais e incentivar as crianças maiores a se alimentar sozinhas. Desta forma, observamos que a realidade encontrada na instituição não condiz com as orientações deste documento. Nesse sentido, é necessário encontrarmos soluções para as seguintes questões: Como a instituição de ensino respeita as preferências alimentares das crianças se o sistema de distribuição de alimentos não é *self-service*? Como respeitar os hábitos alimentares individuais das crianças se lhe é negado o poder de tomada de decisão sobre os alimentos a serem consumidos?

Para o documento mais antigo publicado pelo Ministério da Educação, o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 2), a criança de zero a três anos deve ser estimulada a experimentar novos alimentos e comer sem ajuda, pois uma criança que não teme o consumo de novos alimentos sempre terá o seu cardápio variado, abrindo caminho para uma alimentação saudável. Além disso, por volta dos três anos de idade, a criança já tem condições para alimentar-se sozinha, caso tenha tido oportunidade de experimentar, determinar o seu próprio ritmo em relação ao tempo e a quantidade de alimentos que ingere. Porém, pode necessitar de ajuda e estímulo de um adulto para experimentar novos alimentos ou para servir-se. Nesta fase, pode ocorrer a rejeição de alguns alimentos, selecionando apenas os seus preferidos, e a repelir a ajuda do adulto para alimentar-se.

O sistema de distribuição das refeições nas creches e pré-escola pode variar de acordo com os cardápios elaborados, a idade das crianças, o tipo de refeição (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar), os horários das refeições, os utensílios utilizados, a disponibilidade e o número de funcionários presentes no refeitório. No que se refere às práticas educativas, o sistema de distribuição de alimentos também está diretamente

relacionado à visão e a linha pedagógica adotada na creche e pré-escola (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004). Uma instituição que tem uma proposta pedagógica diferenciada, onde uma de suas metas é o desenvolvimento da autonomia da criança irá se esforçar para implantar o sistema de distribuição *self-service*.

Desta forma, podemos concluir que a equipe pedagógica não compreende a refeição como um momento de ensino-aprendizagem e de propiciar o desenvolvimento integral das crianças, e enxerga esta situação como mais uma rotina da instituição a ser cumprida. Até o momento, concluímos que o sistema municipal de ensino e a equipe pedagógica deveriam rever o sistema de distribuição dos alimentos, implantando o sistema *self-service* na instituição com a finalidade de proporcionar um momento diferenciado e lúdico de aprendizagem para crianças. O sistema *self-service*, além de proporcionar novas aprendizagens para as crianças, possibilita à tomada de decisão sobre os alimentos que compõem o cardápio, contribuindo para a formação de um indivíduo crítico e autônomo.

4.3.5. Comportamento dos adultos

4.3.5.1. Momento de ensino-aprendizagem

O café da manhã durava entre 10 a 12 minutos²⁰, e neste intervalo de tempo, observamos que a maior preocupação dos adultos era em servir as crianças, sendo que não foi observado ao menos um diálogo sobre os alimentos. Abaixo, encontram-se os resultados de uma pesquisa que verificou a duração das refeições em instituições de educação infantil, realizada no nordeste do país.

Observou-se, em cinco Centros de Educação Infantil (CEI) de Maceió - AL, pouca variação da duração média de cada refeição (13 a 18 minutos), já o tempo destinado para a realização de todas as refeições (café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar) perfaz um total de aproximadamente 50 minutos. Observou-se que o tempo médio de duração por refeição foi de 15 minutos (BRITO *et al.*, 2015).

Em relação ao momento de ensino-aprendizagem na hora da refeição, observamos dois diálogos. Porém, estes ocorreram no momento da recepção das crianças, em dias distintos. No 9º dia em campo, uma docente questionou uma mãe sobre o apetite da criança em casa. A mãe relatou que a menina tem pouco apetite e que é necessário dar a comida na boca. A docente informa à mãe que a menina não se alimenta bem na escola e que tem que

²⁰ Valores retirados a partir das observações em campo.

ficar ao lado dela para consumir alguma coisa. Este primeiro diálogo é finalizado com a mãe conversando com a filha, ela tenta explicar para a menina sobre a importância da alimentação. O segundo diálogo foi realizado no 12º dia, e a mesma docente conversa com a mesma mãe, reforçando o comunicado que a criança possui pouco apetite no momento das refeições.

Já no refeitório, os adultos agiam de uma forma mecânica oferecendo os alimentos às crianças, a verbalização tinha a finalidade de comunicar a oferta do alimento, como podemos verificar no trecho abaixo retirado do diário de campo de um momento no refeitório. Não havia um diálogo com as crianças sobre os alimentos, nutrientes ou outro assunto do gênero.

Uma docente serve as crianças, perguntando: “Quem quer leite?” Esta docente também serve o biscoito de água e sal. A outra docente fica sentada, pois sofreu acidente recentemente e está com uma perna machucada. Uma docente pede para a criança retirar o pé do banco, sem gritar. (Diário de campo – 9º dia)

Assim, verificamos que não foram observados diálogos com as crianças no ambiente do refeitório no momento do café da manhã.

No que se refere ao almoço, em 09 dias esta refeição durou entre 14 a 16 minutos e em 07 dias durou 15 minutos. Dos 17 dias observados, em sete dias observamos o diálogo sobre alimentação. Na sequência deixamos um trecho do diário de campo exemplificando os diálogos.

Uma professora conversa com uma criança, de forma gentil, tentando convencê-la a comer: “Você tem que comer o arroz, o feijão e a salada, e não só carne!”

As docentes servem as crianças, levando os pratos até a mesa. Lembrando que, logo que as crianças chegaram ao refeitório, os pratos já estavam sobre uma das mesas do refeitório. Elas também servem as crianças que querem repetir, a estagiária também auxilia neste serviço.

Uma aluna entrega o prato cheio de comida e a docente diz, com o tom de voz tranquilo: “Não. Você tem que acabar de comer!”

As docentes ficam em pé observando as crianças finalizarem a refeição.

No final da refeição as crianças são servidas pela cozinheira da sobremesa, melancia. As crianças consomem o pedaço de melancia fora do refeitório.

Espaço externo que fica ao lado do refeitório. Uma docente diz: “Hoje é a frutinha que nós vimos lá na apostila!” (Diário de campo – 15º dia)

No diálogo acima, observamos as docentes incentivando as crianças a consumirem os alimentos em um momento agradável, sem ameaças ou repreensões. Acreditamos que o diálogo no momento da refeição é de suma importância para a criança, pois envolve aspectos de confiança, aprendizagem e afeto. Foi observada uma docente realizando uma conexão entre o assunto tratado na sala de atividades com o alimento que estava sendo consumido. Esta atitude é bastante interessante, pois ela utiliza a refeição das crianças como ilustração do

tema abordado na sala de atividades. Acreditamos que estes diálogos deveriam ocorrer diariamente, com a finalidade das crianças aprenderem a consumir todos os tipos de alimentos. Além deste quesito pedagógico, devemos levar em consideração o aspecto social e cultural do almoço, e a conversa sobre alimentos no momento da refeição também deixa o ambiente mais leve e amistoso.

Porém, os dados coletados em campo nos mostram uma realidade diferente, dos 17 dias em observação, em 10 dias não houve diálogo sobre a temática estudada. Assim, concluímos que a conversa sobre os alimentos não era uma constante e observamos que as professoras preocupavam-se principalmente em servir as crianças. Diariamente, as docentes ou um dos cozinheiros ofereciam os pratos de comida para as crianças e auxiliavam quando desejavam repetir um determinado alimento. Após a finalização do almoço, as docentes recolhiam os pratos das crianças. Na sequência, a cozinheira retirava os restos de alimentos dos pratos, e estes eram levados à cozinha para a higienização.

Destacamos que, algumas vezes, não era possível acompanhar o diálogo das docentes com os alunos devido à distância e o ruído das crianças conversando, talheres batendo no prato, no local em que foram realizadas as observações. Desta forma, pode ter ocorrido alguma conversa sobre alimentação no momento das refeições que eu não tenha observado.

De qualquer maneira, a impressão que permanece depois de 19 dias de observação, foi de que as docentes entendem este momento como rotina de cuidados da instituição e não como um momento oportuno para o ensino-aprendizagem, isto porque tudo ocorria de uma forma muito *automática*.

Desta forma, a realidade encontrada não condiz com a literatura da área da educação infantil, pois esta aponta que os educadores deveriam entender os momentos das refeições na instituição como atividades pedagógicas de grande valor para o aprendizado infantil. Há uma adaptação ao meio social adulto nos momentos das refeições, de forma cotidiana e paulatina, transformando as crianças de acordo com o conjunto de realidades coletivas, “às quais a consciência comum atribui algum valor, o que comumente chamamos de boas maneiras. É também nesse meio social que a criança vai moldar suas preferências alimentares e sua capacidade de ingestão [...]” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 124).

O documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) também considera o momento das refeições como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças. Todas as ações que ocorrem no cotidiano das instituições de educação infantil, como a alimentação, devem ser consideradas

como práticas pedagógicas, no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009).

Para que os educadores possam enxergar o momento da refeição pelo prisma da oportunidade de aprendizagem é necessário um trabalho formativo prévio. É importante que o ambiente não esteja agitado e que exista adultos em número suficiente (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004), assim, é recomendado que o adulto sente-se junto às crianças, que saiba conduzir um diálogo durante a refeição a fim de que este momento se torne de fato uma oportunidade educativa informal. Esse tipo de atitude transformaria a postura do educador, de supervisor para participante, estimulando conversas e interações mais relaxantes e espontâneas.

A citação abaixo reitera a importância do momento da refeição da criança como uma forma de aprendizagem:

O trabalho com alimentação representa muito mais que o simples ato de comer. Nós nos preocupamos com a construção de hábitos alimentares saudáveis, de forma lúdica e prazerosa. Procuramos trabalhar preventivamente e relacionar diversas áreas, como a psicopedagogia, por exemplo. O trabalho de nutrição nas creches não consiste apenas em fazer um cardápio adequado às necessidades nutricionais, mas também em acompanhar o desenvolvimento dos hábitos alimentares de cada criança (COSTA; GUIMARÃES, 2011, p. 134).

Ao retomarmos o objetivo principal da educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças, lembramos que este irá se concretizar nas creches e pré-escolas na condição de levar em consideração a cultura, linguagem, cognição e afetividade, sendo que todos esses aspectos devem estar voltados para a construção da imaginação e da lógica (OLIVEIRA, 2010). Num determinado momento histórico, a instituição de educação infantil pode atuar como agente de transmissão de conhecimentos, que irá se concretizar por meio da mediação de parceiros significativos, e a criança terá a possibilidade de *ler* o mundo de uma nova forma, quando lhe é apresentado modos de expressar sentimentos, de recordar, de interpretar uma história e de compreender um fenômeno da natureza.

Desta forma, acreditamos que a equipe pedagógica deveria rever a sua postura no refeitório, especificamente no momento das refeições, a fim de proporcionar as crianças um momento agradável, seguro e propício para novas aprendizagens por meio do diálogo e a interação. Assim, a equipe pedagógica deveria entender o momento da refeição como uma oportunidade de apresentar algo novo para as crianças, tendo em vista que a refeição por si só é um momento extremamente rico, no qual encontramos odores, cores, texturas, sabores,

cultura, rituais e vários outros estímulos para as crianças. Tudo isso somado a um parceiro experiente, neste caso o professor, as possibilidades de aprendizagem se multiplicam.

4.3.5.2. Adultos apressando as crianças

Dos 19 dias observados, em nove as crianças sofreram algum tipo de pressão para finalizarem a refeição do café da manhã.

Docente apressa aluna para finalizar a refeição: “- Vamos, Maisa?”
Próximo do final da refeição, as crianças que não finalizaram o café da manhã ficam no refeitório. Porém, foi observado que estas crianças se apressam e finalizam a refeição rápido para acompanhar a turma. (Diário de campo – 9º dia)

Em outra situação semelhante, próximo do final da refeição, havia duas meninas comendo biscoito, e a docente informou que elas deveriam terminar de comer na fila de volta para a sala de atividades.

No que se refere ao almoço, dos 17 dias observados, em 10 as crianças foram apressadas de alguma forma para finalizarem a refeição. Para exemplificar, deixamos um trecho do diário de campo: “Um garoto é repreendido de forma agressiva pela professora, por estar brincando no momento da refeição: - ‘Bruce, come tudo esta comida!’” (Diário de campo – 16º dia)

Em 07 dias não foram observadas pressões sobre as crianças:

Logo após o almoço foi servida a sobremesa, neste caso o mamão. A fruta foi servida na saída do refeitório e as crianças consumiram a fruta numa área externa ao lado deste local. Aquelas crianças que não finalizaram a refeição ficaram no interior do refeitório. Porém, a docente pede para eles não se apressarem, pois há sobremesa para todos. (Diário de campo - 9º dia)

Concluimos a partir das observações que, na maioria dos dias, as crianças foram apressadas de alguma maneira para finalizar a refeição. Acreditamos que os adultos ao agirem desta forma não levam em consideração os dizeres do documento publicado pelo Ministério da Educação, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* que alega: “Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 17). Este documento também traz que as crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições, e que os adultos devem respeitar as preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Faz-se necessário realizarmos uma reflexão sobre o ritmo fisiológico das crianças pequenas, ou seja, o intervalo de tempo destinado às refeições deve ser diretamente proporcional ao tempo que respeite a mastigação correta dos alimentos. Observamos que não houve preocupação das docentes para com a mastigação dos alimentos pelas crianças. Não notamos as docentes orientando as crianças a mastigar corretamente os alimentos durante as refeições do café da manhã e almoço, sendo que não houve ao menos uma intervenção neste quesito. Ressaltamos aqui a importância da mastigação dos alimentos no processo de digestão dos mesmos, lembrando que a mastigação adequada irá triturar os alimentos facilitando a sua digestão. A absorção dos nutrientes do intestino para o organismo está diretamente relacionada com uma digestão adequada. Desta forma, alimentos deglutidos em grandes pedaços terão a sua digestão e absorção prejudicadas e, conseqüentemente, a utilização destes nutrientes também será afetada negativamente. Levando em consideração que a criança encontra-se em fase de crescimento, o hábito de não mastigar bem os alimentos pode trazer sérios prejuízos.

4.3.5.3. Repreensões dos adultos sobre as crianças

Dos 19 dias observados, em oito notamos repreensões dos adultos sobre as crianças no momento do café da manhã. Verificamos que na primeira semana, especificamente no 5º dia, as docentes ameaçavam as crianças (quatro e cinco anos), que julgavam não ter um comportamento adequado, de colocá-las no cadeirão de refeição de bebê; o cadeirão era utilizado como uma forma de punição. Uma dessas ameaças foi voltada para uma criança com deficiência, por não estar *se comportando* adequadamente, a menina era bastante agitada e tinha dificuldade de ficar sentada à mesa do refeitório. Em outra situação, no 11º dia em campo, observamos a cozinheira oferecendo o biscoito de água e sal, e a estagiária oferecendo a caneca com o leite para as crianças do Jardim A. Na sequência, a turma do Jardim B chega ao refeitório, as crianças passam da mesa de apoio e se servem da caneca de leite, e a estagiária também auxilia as crianças que querem repetir os alimentos. Visto que esta refeição dura apenas 10 minutos, observamos que a cozinheira incomoda-se quando uma criança pede o alimento próximo do horário de finalizar o café da manhã, ela serve a criança, porém não deixa de ameaçá-la. “E a cozinheira repreende-a: ‘Da próxima vez você não vai ganhar!’” (Diário de campo – 11º dia)

No momento do almoço, dos 17 dias observados, em 12 foram notadas repreensões dos adultos para com as crianças.

Uma aluna brinca durante a refeição e a professora chama a atenção, sem gritar, pedindo para ela comer. Porém, uma outra docente repreende de forma mais agressiva as crianças que estavam gritando, dizendo: - “Aqui é o refeitório, não é a casa de vocês!” (Diário de Campo – 7º dia)

Notamos também uma docente realizando chantagem emocional com o intuito da criança se alimentar, ela diz: “Se você não comer você não vai no pula-pula!” (Diário de campo – 16º). Finalizamos com um último exemplo de uma repreensão do cozinheiro, assim que as crianças adentraram o refeitório, uma criança com deficiência encontrava-se próxima do cozinheiro e observava o funcionário porcionando as preparações nos pratos. Na sequência, ela é repreendida e convidada a se sentar: “Vai sentar Raquel!, diz o cozinheiro em tom de voz alto”. (Diário de campo – 2º dia)

Questionamentos surgiram na reflexão sobre o comportamento do cozinheiro para com a aluna. As crianças não poderiam, mesmo que esporadicamente, acompanhar o preparo e o porcionamento das preparações na cozinha? Em um momento rico como este, a docente não poderia aproveitar para falar dos alimentos, nutrientes e suas propriedades? O cozinheiro de uma instituição de educação infantil não teria também o papel de educador?

A literatura da área e os documentos oficiais nos mostram que os funcionários da instituição de educação infantil deveriam possuir uma função diferenciada. A participação das funcionárias da cozinha no dia a dia das crianças pode e deve ir além da preparação das refeições (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004). As funcionárias da cozinha têm uma importante função de educadoras das crianças na creche e pré-escola. As cozinheiras e auxiliares devem ser apresentadas às crianças, sendo necessário explicar a sua função no trabalho para que sejam respeitadas e valorizadas. O Manual da merendeira (BRASIL, 2012) aponta que é responsabilidade do funcionário da cozinha manter um bom relacionamento com o diretor, os professores, os alunos e os demais funcionários, e tratar as crianças com delicadeza.

O documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) esclarece que as interações entre adultos e crianças, nos diversos momentos da creche, devem ser consideradas como situações de ensino-aprendizagem.

Assim, por exemplo, a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança, entendendo, como já explicitamos, situações de aprendizagem como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança. Nessas situações interativas com adultos e outras crianças acontece a conquista da autonomia, da construção da identidade, das manifestações corporais e expressivas da

criança, da ludicidade, entre outras coisas que fundamentam a pedagogia da educação infantil (BARBOSA, 2009, p. 95).

As Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA, 2009) alegam que as instituições de educação infantil possuem muitos outros profissionais, além de professores, que cuidam e educam as crianças. O projeto coletivo e comunitário de educação é constituído e implementado por meio das relações entre as pessoas, assim, todos os funcionários interagem com as crianças e, conseqüentemente, são potencialmente educadores. A educação como um projeto coletivo e comunitário deverá contar com a participação de todos os colaboradores: a cozinheira, a secretária, a servente, a monitora, o guarda e a professora. De acordo com contextos e especificidades, estes discutirão e participarão das decisões educacionais no âmbito escolar, a partir do compartilhamento de ideias, discussão das dificuldades de dividir um espaço comum e construção de posições (BARBOSA, 2009).

Ribeiro (2011) reitera esta informação, apontando que o educador não é apenas o responsável pela *turma* ou a pessoa que lida diretamente com as crianças, mas cada um dos trabalhadores em suas diferentes funções. Os funcionários que trabalham na cozinha, mesmo em uma função auxiliar, exercem também uma função de educadores. Na sequência, encontram-se relatos dos funcionários da cozinha da creche Carochinha da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto – SP. “A partir do momento em que você está interagindo com a criança, você também é um educador. Temos as mesmas atenções que o educador que está com a criança” (RIBEIRO, 2011, p. 136), afirma a cozinheira Sueli Aparecida Pinto dos Santos. O auxiliar de cozinha da referida creche, Marcos Renato Gomes, relata “Também fico incentivando a criança a comer e não dispersar” (RIBEIRO, 2011, p. 136), e ele afirma que em grupo as crianças comem mais, apesar das conversas e brincadeiras.

Por meio dos exemplos reais mencionados acima, os funcionários das instituições de educação infantil devem se esforçar a fim de integrar as ações de cuidado e educação no dia a dia das crianças. Esse objetivo pode ser atingido levando em consideração o papel educativo exercido por cada um dos funcionários (RIBEIRO, 2011).

Acreditamos que os adultos observados têm um comportamento equivocado, levando em consideração as referências supracitadas. Os sistemas de ensino e as instituições deveriam promover um espaço de formação continuada sobre a questão, a fim de evitar as repreensões das crianças no momento das refeições, visto que este deve ser caracterizado pelo prazer, troca social, cultural, afetiva e de conhecimentos. Concluímos que somente com uma

formação continuada das profissionais será possível fazer com que os adultos mudem a sua atitude diante das crianças, a fim de tornar a refeição um momento agradável por meio do diálogo, assim, possibilitando a aprendizagem. Desta forma, os cursos de formação continuada irão possibilitar que os adultos da instituição se enxerguem como educadores em potencial e, conseqüentemente, a refeição será compreendida como um momento propício para novas descobertas.

4.4. Horta Escolar

No primeiro dia em campo de pesquisa, observamos que no espaço externo da escola havia canteiros de pneus e estrados na parede para horta vertical. No entanto, não havia uma horta, ou seja, não observamos nenhuma verdura ou outro vegetal nos canteiros. Segundo informações dadas por uma docente da pré-escola, a instituição possui um projeto de confecção e manutenção de horta com o envolvimento das crianças. Até meados do mês de julho, havia verduras no canteiro, mas foram colhidas com a finalidade de recomençar o projeto da horta escolar.



Figura 3: Local da antiga horta escolar

Após aproximadamente duas semanas, no 11º dia de campo, observamos um funcionário da prefeitura municipal, que não faz parte da equipe pedagógica, montando os canteiros das verduras. O funcionário dispôs em uma área da escola, próximo dos estrados da horta vertical, uma espécie de galão de plástico cortado verticalmente ao meio formando um

tipo de jardineira improvisada. Estes recipientes foram cheios com terra para que posteriormente pudesse ser colocada a muda ou semente.



Figura 4: Novo canteiro confeccionado

Observamos que as crianças não participaram da montagem da horta, no entanto, acreditamos que mesmo que a semeadura da terra não tenha ocorrido, as crianças poderiam ver e participar deste momento tão rico. As crianças poderiam ajudar a dispor as *jardineiras* no espaço, encher estes recipientes com a terra e molhá-la. Não temos a menor dúvida que seria um momento educativo, caso fosse planejado com cuidado e antecedência.

Após quatro dias - 15º dia de campo - da montagem da horta, observamos que os recipientes cheios de terra estavam com mudas de alface. De acordo com a docente do Maternal A, as crianças do período da tarde plantaram as mudas das verduras, e as crianças do período da manhã não tiveram participação nesta atividade.



Figura 5: Canteiro da horta com mudas de alface

Por coincidência, a docente conduz uma proposta sobre verduras na sala de atividades nesta mesma data: - “A nossa atividade de hoje é sobre as plantinhas, sobre as verduras e legumes. E eu sei que tem criança que não come verdura!” (Diário de campo - 15º dia)

Na sequência, a docente mostra as ilustrações das verduras e legumes da apostila, e as crianças vão dizendo se gostam ou não gostam de consumir o alimento apontado. A atividade consiste em um canteiro de verduras e legumes incompleto, e a criança deve desenhar o vegetal que está faltando nos espaços em branco. Apesar do diálogo iniciado pela docente no exemplo acima, não foi observado nenhuma fala com maior afinco sobre EAN, sendo que esta não era o objetivo principal da aula. Na sequência deixamos a imagem da proposta do material didático.

COMPLETE O CANTEIRO



Figura 6: Atividade *Complete o canteiro* - Unidade 5

Acreditamos que as atividades supracitadas, trabalho com a horta escolar e a proposta do material didático, poderiam ter sido planejadas a fim de deixá-las mais enriquecedoras para as crianças, referente à temática de EAN. Acreditamos que a atividade teórica da apostila poderia ser complementada com a prática da montagem da horta escolar,

pensamos que as atividades trabalhadas de forma integrada certamente estimulariam as crianças e auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, finalizamos esta temática da horta escolar formulando algumas questões que este trabalho não traz as respostas: O que motiva a equipe pedagógica a trabalhar com a horta escolar? Quais as áreas do conhecimento que serão abordadas neste tipo de trabalho com as crianças? Por que somente as crianças do período da tarde participaram da montagem da horta escolar? Por que não confeccionar uma horta com uma dimensão maior para que todas as crianças possam participar, já que o generoso espaço externo da instituição permite?

Desta forma, dos 19 dias em campo de pesquisa, apenas dois dias houve um trabalho com a horta escolar, porém sem a participação das crianças da pré-escola do período matutino. Após o plantio das mudas de alface, não observamos as crianças regando ou dispendendo outros cuidados para com a horta escolar.

A realidade encontrada na instituição pesquisada não leva em consideração os dizeres do documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Esta publicação traz o item *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia* que trata sobre a temática da horta escolar afirmando que é importante que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras. Desta forma, é necessário manter uma horta escolar, mesmo que pequena (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Neste mesmo documento encontramos o tópico *A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza* que reza que no momento de construção, reforma e conservação das creches, o orçamento deve levar em consideração custos para a manutenção de área verde no entorno ou no interior da creche. O projeto de construção e reforma dos prédios deve contemplar espaços externos que comportem plantas. “O programa prevê que as creches tenham condições para plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 40).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, vol. 3) trata da criança, da natureza e da sociedade, sendo um dos objetivos para as crianças de zero a três anos desenvolver as capacidades de “[...] explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998, p. 175, vol. 3). Para a faixa etária de quatro a seis anos, é necessário que se aprofundem os conteúdos indicados

para as crianças de zero a três anos, ao mesmo tempo em que outros são acrescentados (BRASIL, 1998, vol. 3).

Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento são experiências muito interessantes para as crianças. Com o auxílio do professor, as crianças poderão participar do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo da escola. Em relação à prática, o professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou jardineiras, assim as crianças terão a possibilidade de acompanhar suas diversas transformações e participar dos cuidados para com as plantas. Desta forma, as crianças poderão regar, verificar a presença de pragas, pequenos animais, dentre outros (BRASIL, 1998, vol. 3).

Informações do FNDE, o projeto Educando com a Horta Escolar de Campo Erê – Santa Catarina foi apresentado no V Encontro Nacional do Programa Nacional de Alimentação Escolar – 2010. Este projeto foi um eixo do Projeto Político Pedagógico e tem como objetivo deixar o currículo escolar e a aprendizagem do aluno mais dinâmicos. Todos os membros da escola, como alunos, professores, merendeiras e demais profissionais da educação participavam do projeto da horta, isto possibilitava uma maior troca de experiência entre os componentes do grupo e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem se realizava de uma forma mais ativa. Outra característica importante do projeto foi a integração com todas as famílias por meio da distribuição de mudas e sementes. Desta forma, o projeto não ficou restrito ao ambiente escolar (BRASIL, 2017).

Uma das contribuições da implantação do projeto foi a promoção da segurança alimentar e nutricional do escolar e do direito humano à alimentação. Isto porque os alimentos colhidos da horta eram consumidos na merenda escolar ou distribuídos entre os alunos. Outra contribuição foi a melhoria na qualidade da educação na rede municipal de ensino. Através do desenvolvimento do projeto, muitos conhecimentos foram explorados pelos alunos e professores de uma forma interdisciplinar. Desta forma, o processo de aprendizagem para o aluno tornou-se mais ativo e prazeroso (BRASIL, 2017).

Concluimos que o trabalho com a horta escolar é muito válido para as crianças, isto porque é possível explorar diversos conteúdos como natureza, sociedade, alimentação, dentre outros. As crianças poderão responder diversas indagações por meio deste projeto: O que é necessário para a montagem de uma pequena horta? O que é uma semente? O que é necessário para que a semente germine? Quais os cuidados para com a muda da planta? Qual a diferença entre a verdura e a erva daninha? Há pequenos insetos na horta e qual seria o papel deles neste ambiente? O que é necessário para que a verdura cresça e se desenvolva?

Quais as ferramentas que podemos utilizar para cuidar da horta? Quando devemos colher as verduras? Qual a importância de consumir alimentos de origem vegetal? Em quais receitas podemos utilizar o alimento colhido? A verdura colhida faz parte da nossa cultura alimentar? Poderíamos elaborar uma série de outras questões pertinentes à horta escolar a fim de estimular a curiosidade das crianças, assim, aprendendo de uma forma lúdica e prazerosa. Responder todas essas questões num ambiente de prática e cuidados, certamente irá proporcionar uma aprendizagem muito significativa para as crianças.

4.5. Piquenique

O piquenique ocorreu no 19º dia de campo, sendo que esta atividade foi previamente planejada, os pais foram comunicados sobre o evento por meio de reunião e bilhete informativo.

Após o café da manhã, as crianças retornaram para a sala de atividades para aguardar o início do piquenique. A docente do Maternal A não trabalhou nenhuma atividade e as crianças ficaram nas mesas brincando com os brinquedos que trouxeram de casa. Enquanto a docente aguardava o horário de início do piquenique, ela realiza uma colocação: - “A mãe da Alice é uma das que tem mais condições. Olha que ela trouxe.” A docente me mostrou um suco de caixinha e um bolinho industrializado. Na sequência, a docente pegou o pacote do bolinho e indagou as crianças: - “Quem gosta disto?” E muitas crianças responderam em coro: - “Eu!”

Segundo informações dadas pela docente do Jardim B no dia anterior ao evento, as mães foram orientadas a trazerem mais de uma unidade de lanche, se possível, e estas orientações também foram passadas na reunião dos pais, que foi realizada há pouco tempo. A quantidade de lanche para as crianças era motivo de preocupação para esta docente, pois tinha receio das crianças não trazerem o lanche e faltar alimento para a atividade. Assim, a verbalização crítica da docente do Maternal A, refere-se a esta questão de trazer uma quantidade maior de alimento para que haja a possibilidade de compartilhar com os colegas. Porém, alguns alunos não possuem condição financeira para agir de acordo com esta orientação, mas outros alunos possuem uma situação socioeconômica privilegiada.

Como foi colocado acima, as mães também foram comunicadas sobre o piquenique através de um bilhete elaborado pela diretora da escola que informava os pais sobre a realização do evento. Refletimos sobre o que se refere à comunicação da atividade, acreditamos ser de extrema importância que esta seja clara para os pais ou responsáveis das crianças. Lembrando que o piquenique deveria ser uma excelente oportunidade de trabalhar

EAN, informações como a finalidade da atividade, a quantidade de lanche por crianças, o tipo de lanche e o seu valor nutricional deveriam ser esclarecidos no canal de comunicação com os pais. Acreditamos que outra informação importante seja referente aquela criança que não tem condições de trazer o seu próprio lanche, sendo que esta criança não deve ser excluída da atividade. É importante orientar os pais das crianças que vivem em uma condição social menos privilegiada, que elas devem participar mesmo não tendo condições de trazer um único lanche. Desta forma, evitando a exclusão destas crianças de uma atividade diferenciada.

Se a EAN fosse levada em consideração como um objetivo desta atividade, alguns pontos poderiam ser orientados e esclarecidos. Por exemplo, dar preferência para determinados tipos de alimentos, como lanche natural, frutas, suco de fruta, bolo simples e biscoito sem recheio. Desta forma, evitando determinados alimentos, por exemplo, salgadinho de pacote, salgadinho frito de festa, refrigerante, bolacha recheada, bolo com cobertura e recheio e outras guloseimas. Assim, transformando a atividade diferenciada em um momento lúdico e propício para novas aprendizagens.

Por volta das 9h foi iniciado o piquenique, as crianças acomodaram-se em volta da toalha que as docentes colocaram no chão do pátio. As turmas do Maternal e do Jardim fizeram o piquenique simultaneamente. Porém, não encontravam-se todos juntos, havia um grupo com as duas turmas do Maternal e outro grupo com as duas turmas do Jardim. Na sequência, a docente do Maternal A se preocupou em distribuir os lanches para as crianças, dando exatamente o lanche que a criança trouxe de casa. Caso contrário, segundo a docente, a criança comenta com os pais que não consumiu o lanche que trouxe para o piquenique.

Observamos que as docentes (Maternal A e B) se preocupavam em servir as crianças, elas ofereciam o refrigerante no copo descartável para aquelas que não trouxeram garrafinhas individuais de suco ou refrigerante. Aquelas crianças que estavam com garrafinhas individuais necessitavam de ajuda dos adultos para abrir a embalagem, após o auxílio das docentes, as crianças se serviam da bebida. Foi observado que as crianças não tinham dificuldade de dividir o lanche com os colegas. Na sequência, as docentes ofereciam as crianças os alimentos que vieram em grande quantidade, por exemplo, salgadinhos de festa e bolos em pedaços. Após as crianças estarem servidas as docentes tiraram foto das crianças com o aparelho celular.

Foi observado que o local que as turmas do Jardim (A e B) estavam acomodadas encontrava-se com odor forte de salgadinho de pacote, odor de queijo artificial. Notamos que muitas crianças trouxeram este tipo de alimento.



Figura 7: Salgadinhos de pacote

Observamos que na turma do Maternal havia algumas bananas, maçãs e laranjas dentre os outros lanches. Porém, ao final do piquenique as frutas estavam intactas. Na turma do Jardim também foi observado poucas frutas. O diferencial é que foi observada uma menina consumindo uma banana e uma maçã. É válido ressaltar que durante o piquenique foi a única criança que consumiu frutas.



Figura 8: Poucas frutas

Salgadinho de pacote, bolacha recheada, bolo com cobertura e refrigerante foram os alimentos mais frequentes e consumidos pelas crianças. Bolo simples, suco industrializado, bolacha sem recheio, lanches (tipo bisnaguinha com presunto e queijo), salgadinhos de festa

(coxinha, pastel, quibe...) também estavam presentes no piquenique. As frutas, como banana, maçã, laranja e pera estavam presentes no evento das crianças, mas em uma quantidade pouco significativa e algumas frutas sequer foram consumidas. Em relação ao valor nutricional dos alimentos mais consumidos pelas crianças, ressaltamos que estes possuem uma alta densidade energética, pois são ricos em açúcares e gorduras, e pobres em vitaminas, minerais e fibras. Desta forma, estes alimentos deveriam ser consumidos esporadicamente a fim de evitar deficiências nutricionais e o ganho de peso corpóreo.

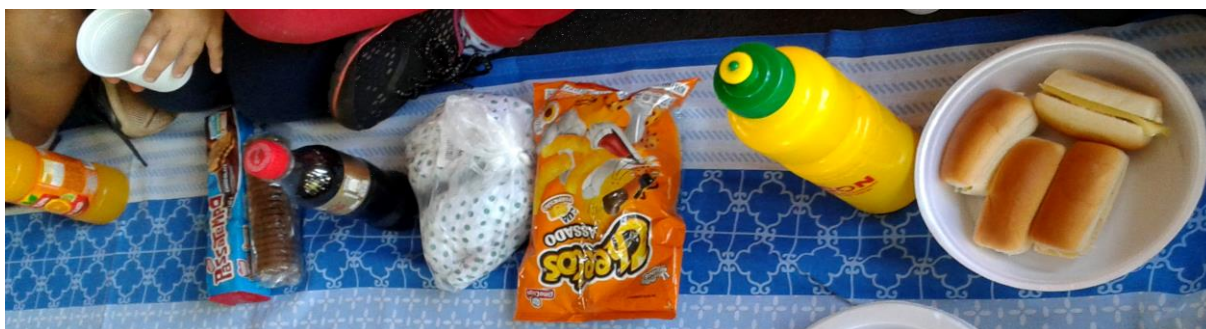


Figura 9: Alimentos mais observados no evento

A última preparação a ser servida para as crianças foi um bolo de chocolate com cobertura. A docente diz: - “Quem quer bolo aqui?”

O clima do evento era tranquilo, as crianças mantiveram-se sentadas em volta da toalha comendo os lanches. Ao longo do piquenique, foi observado que a maior preocupação das docentes era servir as crianças e manter o local limpo e organizado. Por exemplo, a queda de refrigerante na toalha por uma criança foi motivo de estresse para uma docente. Durante o piquenique, as docentes não sentaram no círculo formado pelas crianças a fim de realmente compartilharem este momento lúdico com elas, na realidade nem sequer conversaram sobre os alimentos com as crianças. As docentes poderiam conversar, cantar e brincar com as crianças, sendo que se houvesse o diálogo, este poderia ser direcionado para a EAN.



Figura 10: Queda de refrigerante na toalha

Por volta das 09h30min, o piquenique do maternal foi finalizado espontaneamente pelas crianças que começaram a correr pelo pátio e brincar umas com as outras. Algumas crianças foram para o parquinho que fica ao lado, mas foram repreendidas pelas docentes. Após o término do evento, as docentes pediram para as crianças permanecerem no pátio, enquanto limpavam e organizavam o local, também separavam os alimentos que sobraram, pois as crianças levam o restante para a casa.

Enquanto a limpeza e organização do pátio foram realizadas antes do retorno para a sala de atividades, uma das docentes conta uma experiência de um piquenique que foi organizado no primeiro semestre deste ano, sendo que o diferencial desta proposta foi a abordagem da temática das frutas. Ela comentou sobre a variedade de frutas que as crianças trouxeram, dizendo que levaram até morango e uva.

Após o pátio estar organizado, as turmas do Maternal foram para a sala de atividades. A docente não trabalhou nenhuma atividade com as crianças e elas ficaram brincando de forma livre com os brinquedos que trouxeram de casa. Na sala de atividades, duas crianças comeram as frutas que trouxeram e que não foram consumidas na hora do piquenique. Um menino comeu uma maçã e uma menina comeu uma pera.

Nesta data, por conta da atividade diferenciada, não houve almoço. O casal de cozinheiros aproveitou o dia para realizar uma faxina na cozinha.

Acreditamos que nesta data perdeu-se uma ótima oportunidade de realizar EAN. O primeiro ponto que devemos refletir é sobre o planejamento da atividade, observamos que nos cadernos de planejamento das docentes não havia o registro desta atividade. Um bom planejamento é indispensável para o sucesso de uma atividade diferenciada. Isto pode ser iniciado com uma boa comunicação com os pais das crianças, como foi exposto nas reflexões realizadas acima.

Um piquenique em um ambiente escolar deveria ser realizado com alimentos mais saudáveis e com a interação dos professores. Acreditamos na importância dos professores participarem de fato da atividade, não apenas servindo e organizando o local, mas sentando ao lado das crianças, estimulando diálogos e cantigas, formulando questionamentos e ampliando visões. Assim, a equipe pedagógica tem um papel fundamental em refletir como conduzir este tipo de atividade a fim de agregar algo de novo para as crianças.

4.6. Educação alimentar e nutricional na sala de atividades

No que se refere à realização de EAN no ambiente da sala de atividades, dos 19 dias em campo, em nove dias foram observadas propostas de alfabetização, estudo dos números e/ou formas geométricas. Estas atividades se caracterizavam pela fixação das letras do alfabeto e do sistema numérico, que acaba por denunciar uma função escolarizante tão criticada nesta etapa da educação. Acreditamos que esta situação seja condenável, visto que as interações e as brincadeiras são os dois eixos norteadores das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que estas propostas pedagógicas, colocadas acima, vão contra os dizeres desta resolução:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Nas outras datas observamos atividades, como colagem, desenho, pintura, brincadeiras, jogos, dentre outros. Concluimos que na fase de observação não notamos ao menos uma proposta sobre EAN ministrada pelas professoras na sala de atividades.

4.7. Formação inicial e tempo de experiência das docentes

Quadro 5: Formação inicial, tempo de serviço e forma de contratação

Docente	Formação Acadêmica	Instituição	Presencial / a distância(EAD)	Tempo de serviço(anos)	Processo seletivo/ Concursada
LF1	Educação Física com Complementação pedagógica	Moura Lacerda e FESL*	Presencial Presencial	11	Concursada
LF2	Administração Matemática Pedagogia	Claretiano FATECE*	EAD	9	Processo Seletivo
LF4	Pedagogia	FESL	Presencial	9	Processo Seletivo
LF5	Pedagogia	FESL	Presencial	1	Processo Seletivo
LF6	Pedagogia Matemática	FAAP* FESL	EAD Presencial	2	Processo Seletivo
LF7	Pedagogia	FESL	Presencial	4	Processo Seletivo
LF8	Pedagogia	FESL	Presencial	4	Processo Seletivo
LF9	Letras Pedagogia	FESL FAAP	Presencial EAD	4	Processo Seletivo
LF10	Letras Pedagogia	FESL FATECE*	Presencial EAD	1	Processo Seletivo
LF12	Pedagogia	FESL	Presencial	1	Concursada
LF13	Pedagogia	UFSCAR*	Presencial	21	Concursada
LF14	Pedagogia	FESL	Presencial	10	Concursada
LF15	Pedagogia	FESL	Presencial	8	Processo Seletivo
LF16	Pedagogia	UFSCAR	Presencial	1	Processo Seletivo
LF17	Pedagogia	FESL	Presencial	3	Processo Seletivo
LF18	Pedagogia Matemática	FESL	Presencial	13	Concursada
LF19	Pedagogia	UNESP*	Presencial	7	Processo Seletivo
LF21	Pedagogia	FESL	Presencial	3	Processo Seletivo
LF22	Pedagogia	FESL	Presencial	13	Concursada
LF23	Pedagogia	FESL	Presencial	2	Processo Seletivo

*FESL: Faculdade de Educação São Luís

*FATECE: Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação

*FAAP: Fundação Armando Alvares Penteado

*UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

*UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- campus de Araraquara/SP

Em relação à formação inicial das entrevistadas, 19 respondentes afirmaram ter a graduação em Pedagogia e uma docente é formada em Educação Física com complementação pedagógica. Seis docentes possuem mais que uma graduação. Desta forma, observamos que

todas as professoras possuem habilitação para lecionar na educação infantil, como mostra a LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Em relação ao tipo de universidade frequentada, 17 entrevistadas realizaram a graduação na rede privada de ensino e três em universidade pública. Das 19 entrevistadas que possuem a graduação de Pedagogia, 12 docentes se formaram na Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal-SP. Em relação às universidades públicas, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus de Araraquara/SP foram citadas.

A literatura da área da educação nos mostra que a formação inicial nas faculdades particulares deixa a desejar no quesito qualidade:

Costumo dizer aos alunos em tom de ironia que se o Satanás visitasse o Brasil certamente levaria bela lição. Por quê? Porque o Estado vem, de longa data, “privatizando o público”, para usar a feliz expressão de Anísio S. Teixeira, e, nesse diapasão, vem transferindo para a iniciativa particular a responsabilidade de formação inicial do professor. A grande maioria dos licenciados provém das escolas particulares. Acontece, porém, que o Estado, apesar da privatização, continua a ser o grande empregador. A contradição se instala no âmago do sistema. O Estado delega politicamente uma função estratégica a terceiros e depois se vê obrigado a fazer empréstimos onerosos para financiar o processo de requalificação docente, acionando a universidade pública e privada, além de empresas particulares especializadas em qualificação profissional, realimentando, assim, o processo de privatização da educação no país. Tudo indica que, sem uma formação inicial que dê base mínima de conhecimento numa determinada área de conhecimento, qualquer processo de educação contínua ou em serviço corre o risco de não surtir o efeito desejado por falta de raízes essenciais que permitam progressos significativos. Não se trata de culpabilizar o professor, mas responsabilizar o sistema perverso que transforma a vítima em réu para se eximir das responsabilidades sociais (VALE, 2013, p. 35).

Desta forma, por conta da qualidade das faculdades particulares, o Estado é obrigado a oferecer os cursos de formação continuada para os professores com a finalidade de melhoria do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Os profissionais das instituições de educação infantil devem ser reconhecidos como educadores e não meros funcionários. A formação específica é indispensável para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, com a

finalidade de atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento integral por meio da implementação dos princípios norteadores que definem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999). Estas deverão ser respeitadas em âmbito nacional por todas as instituições de educação infantil, visto o seu caráter mandatório (ANGOTTI, 2010). Acreditamos que a formação inicial de qualidade é inquestionável para a concretização de uma educação infantil que de fato respeite os direitos das crianças. Uma formação diferenciada lhe proporcionará bases para um fazer profissional crítico, autônomo, criativo e desafiador.

No que se refere ao tipo de modalidade de estudo realizada – presencial ou ensino a distância – 16 entrevistadas realizaram a graduação na modalidade presencial e quatro na modalidade a distância. Observa-se que a minoria das entrevistadas realizou a sua formação inicial na modalidade de ensino a distância. Faz-se necessário uma reflexão sobre este tipo de formação sob a luz da literatura:

Os cursos de formação básica a distância que dificilmente oferecerão formação teórica sustentável, experiência prática reflexiva, desenvolvimento de habilidades relacionadas à sociabilidade, criatividade, ousadia e autonomia, elementos metodológicos fundamentais para a construção de uma profissionalidade segura para o educador da primeira infância (ANGOTTI, 2009, p. 135).

Em relação ao tempo de experiência na educação infantil, notamos que 11 entrevistadas afirmaram ter entre um a quatro anos de experiência nesta fase da educação. Quatro entrevistadas relataram ter de cinco a nove anos e cinco entrevistadas afirmaram ter um maior tempo de experiência, 10 anos ou mais. A forma de contratação das docentes também foi outro aspecto analisado, sendo que 14 entrevistadas afirmaram ser contratadas pelo processo seletivo e seis entrevistadas alegaram ser concursadas.

Desta forma, com os dados acima, temos um panorama das características gerais das professoras entrevistadas.

4.8. A formação inicial e o trabalho com práticas de cuidado e educação alimentar e nutricional

Nessa questão foi investigado se a formação acadêmica das docentes levou em consideração a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil. Acreditamos na importância da formação inicial dos profissionais de educação levar em consideração a temática de saúde e bem-estar, já que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) rezam que esta etapa da educação deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, que irão garantir

experiências que proporcionem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (BRASIL, 2009). Como a resolução citada contempla esses temas, acreditamos que seria razoável as licenciaturas em Pedagogia abordá-los, a fim de que os professores formados possam trabalhar com segurança todas essas questões.

Os cursos de licenciaturas deveriam oferecer as mais diversas *ferramentas* para que o futuro docente trabalhe adequadamente as atividades de EAN. Essa necessidade é contemplada no documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) quando assevera que *A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável*, este traz que a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado devem ser consideradas na formação prévia e em serviço dos profissionais, e isto se justifica por fazer parte do processo de educação integral das crianças.

O papel do educador é fundamental na formação dos bons hábitos alimentares das crianças, e para que isto se concretize é necessário investir no que se refere à formação continuada. Uma formação que promova “oportunidades para a conscientização quanto a sua função e a da instituição em relação à criança e à família” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 123).

Neste caso, das 20 professoras entrevistadas, 16 disseram que não tiveram esse conteúdo na sua formação inicial. Dessas 16 que deram resposta negativa, apenas uma mencionou que essa formação vem sendo adquirida por meio da formação continuada realizada nos HTPCs, como podemos verificar a seguir na fala da P9: “*Tem a leitura compartilhada de texto ah: ... tem vídeo ... e também tem a troca de experiência né? aí a gente fala do dia a dia o que acontece com os nossos alunos consegue perceber referente a isso*” (P9).

Quatro delas mencionaram que a temática de nutrição e alimentação foi contemplada na sua formação inicial. As professoras afirmaram que na graduação houve a abordagem da alimentação para criança pequena, por meio de aula expositiva, leitura de textos, realização de seminários, dentre outras atividades. No entanto, das quatro respostas afirmativas, duas professoras responderam que este tipo de assunto foi tratado com superficialidade, não ocorrendo o devido aprofundamento. Notamos esta situação na fala da P17:

“sim ... mas eu vejo como algo deficiente ... é bem pouco não é algo que foi aprofundado tudo breve ... uma apresentação breve. É eu vi ... pelo que eu me lembro mais vinculado a necessidade das famílias em ... precisarem dessa ajuda da escola ... é quando o aluno chega na escola com fome não

tem em casa o que a gente oferece na escola ... então é mais é enfocado isso que o aluno necessita daquilo ... e como uma forma necessária para a aprendizagem se o aluno está com fome ... ele não vai conseguir ele vai ter uma deficiência para aprender ... e um pouco ligado também ao que a deficiência alimentar pode causar ... por exemplo algumas dificuldades que as crianças têm são relacionadas a má alimentação ... a falta de algumas vitaminas tudo nesse sentido mas bem bem breve” (P17).

Assim, podemos concluir que a formação inicial da maioria (16 professoras), não levou em consideração a alimentação da criança pequena como um assunto a ser explorado. Como observamos esta falha na formação prévia das profissionais, acreditamos que a formação continuada seria uma maneira de tentar suprir esta deficiência. Encontramos a necessidade de cursos de formação continuada para as professoras, que abordem a temática de alimentação, nutrição, saúde e bem-estar a fim de que possam desenvolver trabalhos significativos com as crianças.

O documento oficial *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) corrobora esta afirmação, alegando que a EAN deve ser entendida de forma intersetorial e multidisciplinar, para tanto outros profissionais das mais diversas áreas devem ter acesso aos programas de formação continuada que levem em consideração este tema. Na formação de profissionais da área da educação, por exemplo, as ações de formação permanente deverão ser realizadas por equipes intersetoriais constituídas por iniciativa das Secretarias de Educação, no âmbito do PNAE e pelo FNDE e Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANEs), dentre outros. Os gestores, professores, coordenadores pedagógicos, profissionais que preparam a alimentação escolar, nutricionistas, bem como os produtores de alimentos, em especial os agricultores familiares são considerados sujeitos da formação.

4.9. O entendimento do conceito de educação alimentar e nutricional

Nesta questão, foi investigada qual é a concepção de EAN por parte das professoras, pois será essa noção que guiará um trabalho significativo, ou não, com as crianças.

A partir da análise das respostas, observou-se que 14 professoras relacionaram a EAN com o hábito de uma alimentação saudável. Podemos observar isso na fala da professora P12: *“uma orientação ... para mim seria no: infantil ... como nós já trabalhamos até algumas atividades ... no infantil seria uma ... orientação para uma alimentação adequada tentar é ... tentar eh ... é ajudar para que ele tenha costumes com a alimentação mais adequada” (P12)*

Como foi colocado na terceira seção deste trabalho, o *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012), trata do conceito de EAN:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

Na fala de quatro professoras, é possível entender que o responsável pela EAN é o nutricionista que desenvolve suas funções na rede municipal de educação. Podemos observar isso na fala da P7: *“eu acho que seria assim ... seria o cardápio desenvolvido pela nutricionista ... para o ... o crescimento da criança ...”* (P7). Neste exemplo, notamos um distanciamento do conceito de EAN, visto que este é bastante amplo e contempla a intersetorialidade. O documento oficial *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) traz que é preciso uma agenda estratégica e de articulação intersetorial para a EAN de fato se concretizar. Especificamente sobre a área da educação, o documento orienta a necessidade de articular ações que possibilitem a incorporação de temas de alimentação, nutrição e saúde nos projetos curriculares dos PPP's das escolas. O *Guia Alimentar para a População Brasileira* (BRASIL, 2014) corrobora estas informações, pois alega que o educador é uma peça chave para a ampla divulgação desta publicação, devendo ser utilizado em escolas em atividades de promoção à saúde com a finalidade de que seu conteúdo seja compreendido por todos.

Para finalizar, duas professoras não conseguiram responder a referida questão.

Foi observada certa insegurança na maioria das professoras em responder esta pergunta, respostas formuladas com uma atmosfera de dúvida, pausas longas ou a própria verbalização da insegurança, como colocado no exemplo a seguir: *“Algo difícil né ... para a gente que não tem muito ... conhecimento sobre isso”* (P13). Esta insegurança também se traduziu em respostas curtas e incompletas, sendo que a temática poderia ser mais bem explorada pelas respondentes. Alguns aspectos, como a questão social, econômica e cultural do alimento, práticas pedagógicas problematizadoras, metodologias ativas de aprendizagem, orientação das famílias das crianças, não foram sequer citadas pelas professoras entrevistadas.

Verificamos, até o momento, que as professoras desconhecem o conceito de EAN vigente, o que corrobora os dados anteriores, que mostram que poucas alegaram ter recebido formação em EAN na forma inicial. Diante disso, abaixo, encontra-se o Quadro 6 que organiza as respostas obtidas sobre práticas de EAN que são realizadas pelas professoras.

Quadro 6: Lista de práticas em EAN e número de docentes que as realizaram

N	Práticas em EAN	Nº de docentes
1	Realiza EAN na sala de atividades?	11
2	Realizou visita técnica (quitanda, feira, horta, padaria, etc.)?	0
3	Realizou oficina culinária (atividades com alimentos)?	11
4	Visitou a cozinha da escola com as crianças?	01
5	Trabalhou com horta escolar?	11
6	Trabalhou com alimentos de festividades?	17
7	Considera o refeitório como um espaço de ensino-aprendizagem?	19
8	Realiza intervenções educativas durante as refeições?	20
9	Envolveu as famílias das crianças nos projetos de alimentação?	10

Observando o quadro acima, podemos notar que as questões de número seis, sete e oito se destacam das demais, sendo as práticas educacionais mais realizadas, segundo as professoras. No entanto, apesar das professoras afirmarem ter trabalhado com alimentos típicos de festividades, nesta fase da entrevista; não observamos o registro desse tipo de atividade no caderno de planejamento, na fase da observação. Como pode ser verificado no início desta seção, as professoras geralmente registravam “*ensaio festa junina*”, “*atividade Páscoa*”, não sendo possível afirmar se os alimentos consumidos nestas datas festivas foram trabalhados na sala de atividades, pois não havia um maior detalhamento sobre estas propostas. Desta forma, a realidade dita nas respostas das professoras não condiz com o que foi visto nos registros.

Em relação às questões sete e oito, específicas do ambiente do refeitório - momento das refeições - também podemos afirmar uma incoerência com a realidade observada. O resultado das entrevistas mostra um número generoso de professoras que consideram o refeitório um espaço de aprendizagem, e afirmam realizar intervenções educativas no momento da refeição. No entanto, como visto anteriormente na fase da observação, o diálogo sobre alimentação entre as crianças e as professoras era algo raro de ocorrer, e quando eram realizados, não se caracterizavam como mediações educativas. Diante de tais dados, nos

interrogamos sobre a incoerência observada entre o discurso e a prática, que pode ser investigada em pesquisas futuras: Como as professoras entendem o espaço do refeitório como um local de aprendizagem para as crianças, sendo que o diálogo não se faz de fato no dia a dia? Como realizar intervenções pedagógicas neste ambiente, por meio de conversas escassas?

Podemos observar que as questões um a cinco que se referem às diversas práticas de EAN, obtiveram um maior número de respostas negativas. Fazendo novamente a triangulação dos dados, podemos afirmar que estas atividades não constaram no caderno de planejamento da maioria das professoras, assim como não ocorreram nas observações realizadas em campo. Com exceção apenas da docente do Jardim B, que registrou em seu planejamento as atividades de oficina culinária e horta escolar.

4.10. A realização de educação alimentar e nutricional na sala de atividades

Nesta questão, foi investigado se as professoras alegam realizar EAN na sala de atividades. No caso de resposta afirmativa, foi solicitado também que as professoras explicassem como esta prática ocorre. Acreditamos que a EAN para as crianças vai além de ensiná-las a se alimentar adequadamente, isto porque ela possibilita a aprendizagem de uma enorme gama de conhecimentos. Com a EAN podemos abordar os aspectos sociais, culturais, étnicos do alimento, além de trabalhar de maneira interdisciplinar. Em uma oficina culinária, com uma simples preparação, podemos tratar de matemática, ciências, artes, língua portuguesa, dentre outras áreas do conhecimento, e de uma forma integrada.

Língua portuguesa, matemática, ciências e artes são as quatro áreas do conhecimento que devem ser consideradas no planejamento de propostas de EAN. Há uma diversidade de atividades pedagógicas que se utilizam de alimentos e suas respectivas preparações, que tem a finalidade de auxiliar a compreensão e assimilação de bons hábitos alimentares pelas crianças (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

Nove professoras responderam que não realizam a EAN na sala de atividades, sendo que quatro docentes não deram justificativas da sua resposta negativa. Na sequência, destacamos uma resposta que nos chamou a atenção:

“ao meu ver não ... porque as oportunidades que nós temos são bem poucas ... como eu te falei acho que educação nutricional seria isso você apresentar o alimento dar oportunidade para a criança experimentar aquilo. Por exemplo eu vou te falar ... nós estamos no meio de novembro, de fevereiro a novembro eu tive três oportunidades de trabalhar com os meus alunos ... eu acho bem pouco ... três oportunidades de fazer uma receita de apresentar algo novo ... de conversar sobre aquilo de deixar que eles

coloquem a mão na massa mesmo ... três vezes eu consegui fazer isso no ano todo acho pouco não conseguimos fazer isso aqui ainda” (P17)

A fala de P17 deixa bastante claro que apesar de ter oportunidade de realizar EAN, não é possível caracterizar isso como significativo devido a sua escassez. Para considerarmos uma EAN de fato, é necessário um trabalho permanente e contínuo, ao contrário de propostas pontuais ou projetos frágeis que não trarão significados para as crianças pequenas.

O número de professoras que afirmaram realizar EAN na sala de atividades foi 11, e exemplificaram como esta prática ocorre se concretiza no dia a dia da instituição.

Quadro 7: Atividades de EAN realizadas pelas professoras

Prática de EAN que foi desenvolvida:	Número de professoras que trabalharam com essa atividade:
Desenho e/ou pintura de imagem de alimentos	3
Recorte e colagem de imagens de alimentos	4
Levou fruta <i>in natura</i> para a sala de atividades	1
Oficina culinária	2
Leitura de história infantil com a temática estudada	1

De acordo com o quadro acima, as atividades mais citadas pelas professoras foram recorte e colagem de imagens e desenho e/ou pintura de figuras de alimentos. Outras atividades também foram citadas, como leitura de histórias seguida de roda de conversa, oficina culinária, trabalho com fruta *in natura*, porém com uma menor frequência. Na sequência, deixamos um exemplo de atividade que foi realizada por uma professora: “... *tem uma atividade que é só para pintar os alimentos que são considerados os bons né ... e os vilões/e os vilões*” (P1).

Acreditamos na necessidade de atividades mais desafiadoras e estimulantes para as crianças, pois nos perguntamos: Que sentido faz desenhar e pintar frutas, na ausência de um diálogo provocador? Qual o significado de recortar e colar imagens de alimentos, se isso não for contextualizado com a realidade social e cultural das crianças? Para que a educação seja problematizadora, reiteramos a importância de um bom planejamento por parte de toda a equipe pedagógica, pois acreditamos que uma atividade diferenciada necessita de um planejamento prévio coletivo. Desta forma, a equipe pedagógica deve pensar em

metodologias e estratégias que façam parte do contexto das crianças a fim de alcançarem os objetivos da prática de EAN.

A criança entrará em contato com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados através da mediação do professor de educação infantil, sendo esta a sua nobre função. Nas atividades de cuidado, educação e brincadeira, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos por meio da intervenção do professor. Este acúmulo de conhecimento, por meio de experiências e vivências significativas, não é apenas um preparo para o ensino fundamental, mas para a vida (ASSIS, 2009).

Para que possamos entender os desafios impostos para a conquista da implementação do direito da criança, é necessário o enfrentamento de elementos culturais bastante arraigados, tal como o conceito de preparo da criança para o futuro com uma preocupação demasiada no que a criança poderá vir a ser, esquecendo-se do que ela já é, e suas condições de desenvolvimento. Outro ponto que deve ser enfrentado é a concepção preparatória da educação infantil para as primeiras séries do ensino fundamental ou ainda o seu preparo exclusivamente voltado à disciplina e ao bom comportamento e o processo de alfabetização. A preparação antecipada para a atuação no mercado de trabalho e futuro distante também são outros pontos que devem ser repensados (ANGOTTI, 2009).

[...] estruturar nova referência sobre as atividades básicas da primeira infância é importante. Redimensionar elementos metodológicos trará contribuições para a qualificação da vida. Faz-se fundamental, então, que questões relacionadas à percepção, aos sentidos e seus órgãos, às linguagens, ao brincar, ao tateamento experimental... possam ser consideradas, fundamentadas e inseridas nas práticas pedagógicas, redimensionando o curso do que se faz rotineiramente no atendimento educacional destinado à primeira infância (ANGOTTI, 2009, p. 137).

Desta forma, é preciso que as atividades planejadas atendam aos interesses e necessidades da infância e que não sejam prejudicadas diante da preocupação com currículos escolarizantes; que os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, as diferentes linguagens da arte, a literatura infantil, ganhem o devido reconhecimento diante do que podem oferecer, se bem trabalhados, de contribuição para o desenvolvimento integral da criança. Assim, que “a alfabetização de mundo supere as preocupações e interesses com a alfabetização das letras (leitura e escrita) implementada em grande medida sem o componente interpretativo e expressivo” (ANGOTTI, 2009, p. 146).

O subtítulo *Contextos educativos e/ou núcleos temáticos* do documento oficial *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações*

curriculares (BARBOSA, 2009) alega que as propostas devem ir além das áreas de conhecimentos, abordando outras temáticas denominadas de contextos educativos e/ou núcleos temáticos. Estes referem-se aos assuntos que emergiram por conta das mudanças ocorridas no bojo da sociedade e, conseqüentemente, houve a necessidade de contemplar determinados temas específicos, como a sexualidade, a violência, a morte, a separação dos pais, a adoção, a violência, a alimentação e a religião. Para que a criança compreenda a si e ao mundo que a cerca, torna-se indispensável o trabalho pedagógico com estas temáticas. Há a necessidade de um trabalho coordenado pelas professoras, mas articulado com as crianças, os pais e os demais profissionais, pois tratam-se de temas de grande complexidade. Sendo os projetos e temas geradores, as formas de organização de ensino que mais se adaptam a essa forma de organizar esses conteúdos (BARBOSA, 2009).

O *Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição* da Universidade de Brasília (Unb) possui o projeto *Ideias na mesa* que tem como objetivo compartilhar experiências de EAN bem sucedidas realizadas em todo o país. Na sequência, deixamos uma experiência compartilhada por este projeto. Em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul (RS) - São Leopoldo -, estudantes do projeto de Estágio em Nutrição e Desenvolvimento Humano da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) realizaram atividades de EAN em escolas municipais, que tinham o objetivo de levar as Plantas Alimentícias não Convencionais (Panc) para a alimentação escolar. Ao longo de um ano foram desenvolvidas atividades, sendo que a primeira proposta teve como meta apresentar aos alunos as mais diversas frutas e verduras inteiras. Posteriormente, um aluno por vez teve a sua visão vendada para experimentar cada um dos alimentos e adivinhar o nome, enquanto os outros colegas pintavam desenhos de frutas e verduras.

Concluimos que a EAN na sala de atividades é possível, desde que a ação seja bem planejada e orientada pela equipe pedagógica. Por meio da autonomia e criatividade do professor, existe a possibilidade da elaboração de propostas instigantes que ampliem o leque de conhecimentos das crianças.

4.11. Realização de visitas técnicas com as crianças

Nesta questão, foi investigado se houve a realização de alguma visita técnica com as crianças em locais que remetem à alimentação, como horta fora da escola, padaria, feira livre ou quitanda. Acreditamos que o interior da instituição de educação infantil ou a sala de atividades não são os únicos lugares onde as crianças podem aprender. De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), a aprendizagem

deve transcender o espaço da sala de aula, ela perpassa a área externa e outros espaços da instituição. Locais fora da instituição, como a pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria, dentre outros locais, não devem ser considerados apenas para simples passeio, podendo estimular e potencializar as aprendizagens das crianças (BRASIL, 1998, vol. 1). A resolução das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) estabelece que o PPP da instituição de educação infantil deve prever condições para que o trabalho coletivo seja concretizado e “para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009, p. 2).

Expor as crianças às diferentes situações, como visitas à feira, sacolão, peixaria, açougue e supermercados, podem ser consideradas atividades que irão possibilitar, por exemplo, o aprendizado da origem dos alimentos. Estas visitas técnicas podem ser complementadas com outras atividades significativas, como desenhos, colagens, oficinas culinárias, músicas, dentre outras (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004). Levando em consideração a criança como centro do processo de ensino-aprendizagem, estas atividades diferenciadas seriam uma excelente oportunidade para elas descobrirem e enxergarem novos horizontes, ampliando a sua visão de mundo.

Como pudemos verificar no Quadro 6, todas as respostas desta questão foram negativas, pois as professoras nunca tiveram a experiência de levar as crianças em um local diferente do ambiente escolar a fim delas terem este tipo de vivência e aprendizado. É lamentável que as crianças não tenham oportunidades de aprender por meio de ambientes estimulantes e diferenciados.

4.12. Prática com oficina culinária

Nesta questão, foi investigado se as professoras já tiveram a experiência de trabalhar com alimentos, tipo oficina culinária, com as crianças. Acreditamos que a oficina culinária seja uma excelente oportunidade de aprendizagem para as crianças, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como mostra a citação abaixo:

Ao lidar com receitas, há muitas palavras novas para o vocabulário das crianças (língua portuguesa), além das noções de ordenação e sequência. O número de xícaras, colheres, gramas e quilos, além de volumes solicitados mostram uma boa noção de dados de aritmética que a criança irá observar. A transformação dos alimentos, quando misturados, cortados em diferentes formatos, picados, moídos, levados à ação do frio ou do calor, é a parte prática de ciências aplicadas, mostrando o comportamento das diversas

texturas. Na área de artes e criatividade, pode-se fazer muitas atividades com os alimentos, formando as mais variadas figuras com os diferentes formatos de cortes e cores, além de estimular a boa apresentação dos pratos. Desse modo são estimulados todos os sentidos das crianças – paladar, olfato, visão, audição e tato (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 123).

A proposta da oficina culinária gera um efeito bastante positivo em relação aos alimentos de menor aceitação pelas crianças, principalmente quanto às verduras e aos legumes, ou outra preparação nova, quebrando a barreira da não aceitação e do receio de experimentar um novo prato. “Esta prática também faz com que as crianças sintam-se importantes e responsáveis” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 125).

Nove das respondentes afirmaram não que trabalharam com oficina culinária, e apenas uma professora tenta justificar a sua resposta: “... *hum hum eu acho que também não. Sabe por quê? ... Para a gente trazer alimento de fora a a nutricionista da prefeitura é muito rigorosa ... então só dá para trabalhar aqueles que têm aqui. Então não num ... posso trazer nada de fora*” (P1).

Dentre 20 entrevistadas, 11 professoras responderam que já realizaram oficina culinária com as crianças. No quadro abaixo podemos observar as receitas que foram citadas pelas respondentes:

Quadro 8: Preparações culinárias que foram desenvolvidas pelas professoras

Preparação culinária	Número de docentes que citaram esta preparação
Salada de fruta	5
Sorvete com leite e suco natural de fruta	2
Suco natural de fruta	2
Doce (brigadeiro, paçoca cremosa)	2

Das 11 propostas de oficina culinária, nove referem-se às preparações com frutas. Acreditamos que seja uma excelente escolha, visto que as frutas, muitas vezes, são negligenciadas pelas crianças e são excelentes alimentos por ser fonte de vitaminas, sais minerais, água e fibras. Já as propostas de preparação de doces podem ser consideradas atividades de EAN quando há um diálogo mediador entre o educador e a criança, onde o educador frisa os prejuízos do consumo excessivo de açúcar à saúde. A preparação de sorvete com derivados de leite e suco concentrado de fruta, suco natural de fruta e o brigadeiro tratam-se de propostas presentes do Sistema Apostilado Privado adotado pela prefeitura municipal.

Vale lembrar que algumas preparações foram realizadas parcialmente na sala de atividades, como o sorvete e o brigadeiro. Isto porque houve a necessidade da professora, em algum momento, levar a preparação para a cozinha da instituição para finalizá-la. No caso do sorvete, houve a necessidade de colocar a preparação no congelador, deixá-lo de um dia para o outro e após o congelamento as crianças realizaram a degustação. A cocção do brigadeiro também se deu na cozinha da instituição.

Acreditamos que as crianças deveriam acompanhar todo o processo de preparação da receita para que o aprendizado seja significativo, assim entendemos que a forma de proceder com as receitas culinárias é falha. Sendo que as crianças poderiam observar a docente introduzindo o sorvete no congelador, notar a mudança da textura do brigadeiro por conta da alta temperatura do fogo.

Na sequência, apresentamos as imagens das propostas da apostila que se referem à oficina culinária. A primeira imagem trata-se da proposta da *Receita de Picolé* (Figura – 11), que tem como objetivo preparar um alimento que é consumido na praia. A atividade pede para as crianças observarem a quantidade de cada ingrediente e indaga o que elas notaram sobre os números. Isto porque todas as quantidades dos ingredientes são iguais ao número um. Em relação à EAN, acreditamos que a receita poderia trazer frutas em vez de suco concentrado e uma menor quantidade de açúcar, visto o alto valor energético do leite condensado.

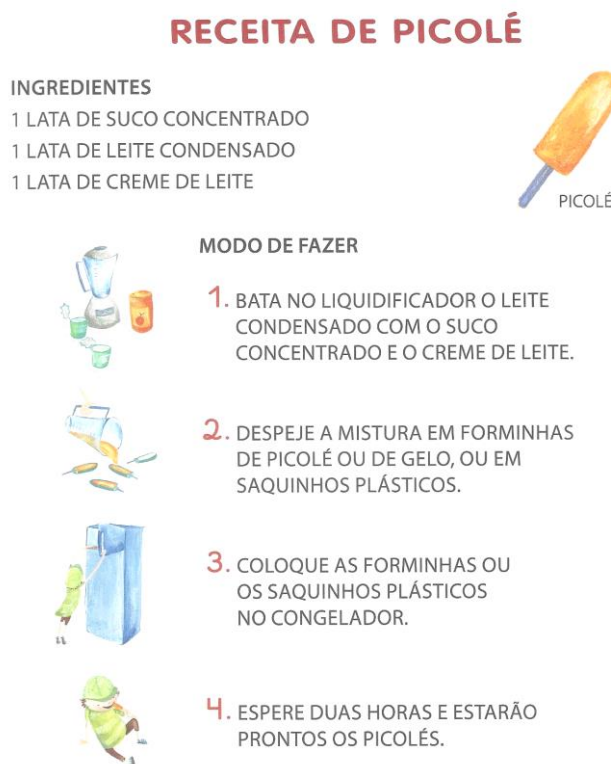


Figura 11: Atividade *Receita de picolé* - Unidade 6



Figura 12: Atividade *Suco de abacaxi e maçã* - Unidade 5

A atividade intitulada *Suco de abacaxi e maçã* (Figura-12) tem como objetivo a preparação da bebida, e esta propõe que as crianças escrevam o número que represente a quantidade de cada ingrediente no espaço reservado da apostila.



Figura 13: Atividade *Brigadeiro* - Unidade 3

A proposta da imagem acima (Figura 13) é preparar um doce de festa, neste caso o brigadeiro. A atividade coloca questões para que as crianças possam refletir sobre os conhecimentos da área de matemática, por exemplo, indaga sobre quantas latas de leite condensado e quantas colheres de chocolate em pó são necessárias para preparar duas receitas de brigadeiro.

Souza (2017), ao analisar este material didático, verificou que as experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças são caracterizadas pela fragmentação, isto se explica porque as atividades da apostila encontram-se organizadas por eixos de aprendizagem, que são semelhantes àqueles apresentados pelo *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). “Um importante aspecto a ser destacado, que pode responder por essa concepção fragmentada, refere-se ao fato de as apostilas aparentemente apresentarem fundamentos o RCNEI (BRASIL, 1998), publicado há 18 anos” (SOUZA, 2017, p. 116).

A autora alega que os produtores do conteúdo deste material didático não se atentaram para as orientações de publicações mais recentes do Ministério da Educação, documentos estes construídos por especialistas que subsidiaram a construção das Propostas Pedagógicas e de um novo olhar para a educação infantil. Os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) são exemplos de documentos publicados após o RCNEI, que parecem ter sido desconsiderados na produção do material didático em questão. Essa escolha por considerar a aprendizagem das crianças por meio de eixos de aprendizagem, conseqüentemente leva a uma antecipação de práticas escolarizantes, trata o pensamento da criança pequena de forma fragmentada, disciplinar, em detrimento do desenvolvimento do corpo e movimento nos processos de aprendizagem (SOUZA, 2017).

Voltando as práticas citadas pelas entrevistadas, a dificuldade de realizar uma oficina culinária na cozinha da instituição explica, mesmo que parcialmente, o número elevado de professoras que fizeram a salada de frutas, visto que esta preparação não necessita de forno/fogão.

Quando as professoras eram indagadas sobre a participação das crianças na preparação das receitas, estas afirmavam que se esforçavam para que as crianças se sentissem participativas e responsáveis. Colocar um ingrediente no liquidificador, misturar os ingredientes, foram algumas ações simples que as crianças realizavam no momento da prática da oficina culinária.

Referente à experiência supracitada de introduzir as Plantas Alimentícias não Convencionais (Pancs) na alimentação escolar, a equipe envolvida no projeto realizou uma oficina de culinária com estes alimentos diferenciados. As preparações foram as seguintes: pizza de ora-pro-nóbis, azedinha e capuchinha e suco de laranja, morango e ora-pro-nóbis. Realizaram também a degustação de bolo de laranja, fisális e capuchinha. Os responsáveis pelas preparações fizeram testes de aceitabilidade até encontrar receitas que agradassem o paladar das crianças e dos pais. Ao final, cada aluno recebeu as receitas das três preparações.

Desta forma, acreditamos que a oficina culinária é uma proposta muito rica para as crianças, desde que haja um planejamento prévio e cuidadoso visando o alcance dos objetivos educacionais. O planejamento é uma peça chave, pensando na possibilidade de utilizar a cozinha da instituição com as crianças, isto para que estas possam visualizar e compreender o passo a passo da proposta educativa. Assim, as crianças terão a oportunidade de aprender de uma forma prática e ativa, e os horizontes dos conhecimentos serão ampliados.

Na fala da P17 podemos observar como se dava a prática da oficina culinária

“A eu vou falar a que dá mais certo assim que não precisa entrar tanto na cozinha é a salada de fruta ... por exemplo quase todos os anos é mesmo porque tem é algo no material apostilado ... tem e ajuda dá né? um suporte e o material pede para fazer uma salada de fruta daí a gente apresenta as frutas deixa que eles experimentem ... descasca corta ... e a gente vai falando a propriedade da fruta a banana é rica em potássio ... o potássio ajuda a ficar inteligente ... daí a gente tenta falar na linguagem da criança ou outra fruta a essa fruta aqui tem vitamina assim assim ... ajuda a crescer o cabelo a unha. Nesse sentido a salada de fruta é uma que dá certo porque eles gostam ... eles participam eles podem ter uma liberdade maior ... não precisa ficar entrando tanto na cozinha.” (P 17)

A professora finaliza a fala afirmando que as crianças ajudam a preparar a receita, ou seja, elas não ficam apenas observando a manipulação dos alimentos pelo adulto. Gostaríamos de chamar a atenção para algo que está nas entrelinhas da fala da professora; ela deixa visível a dificuldade de realizar alguma atividade dentro da cozinha da escola.

Acreditamos que o número de professoras que afirmam trabalhar com oficina culinária poderia ser maior, visto ser uma prática que traz múltiplas oportunidades para a criança pequena, como colocado acima. Vemos que o profissional nutricionista da rede

municipal de ensino pode ser um importante parceiro nesse processo das práticas com as oficinas culinárias. O nutricionista, com o seu conhecimento técnico, pode ser um grande aliado neste momento orientando a equipe pedagógica em como proceder neste tipo de proposta.

4.13. Visita ao ambiente da cozinha da escola

Nesta questão, foi investigado se as professoras já tiveram a experiência de levar as crianças na cozinha da instituição. Acreditamos que a sala de atividades não é o único local para que a aprendizagem se efetive, outros locais da instituição são extremamente ricos e irão estimular a curiosidade das crianças, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. O documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) traz o item *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia* que faz a seguinte orientação: meninos e meninas devem participar de algumas atividades na cozinha, sempre que possível. O documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006) traz que ambientes variados têm a capacidade de favorecer diferentes tipos de interações, e que o professor tem um papel fundamental como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Assim, os objetivos pedagógicos serão delineados de acordo com a escuta, o diálogo, a observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças. Para que esses objetivos sejam alcançados, é indispensável que o espaço físico da instituição seja integrado às atividades pedagógicas e de lazer (BRASIL, 2006).

Ferreira, Holland e Faria (2004) afirmam que uma criança de cada módulo pode ir diariamente à cozinha com a finalidade de saber sobre a composição do cardápio do dia, para repassar a informação aos colegas. Isso também torna-se um exercício de memória e de participação das crianças. Na creche Carochinha, a cozinheira - Sueli Aparecida Pinto dos Santos - faz questão de frisar que as crianças são exigentes e participativas. “A criança tem livre acesso à cozinha, quando tem adulto por lá. Às vezes elas chegam e comentam sobre o cheiro do bife ou da pipoca, mas também questionam e reivindicam certas comidas” (RIBEIRO, 2011, p. 137).

Dentre as professoras entrevistadas, 19 responderam que nunca levaram as crianças na cozinha da escola, sete delas responderam apenas negando a prática, sem dar explicações ou justificativas. As 12 professoras restantes deram uma resposta mais completa, tentando justificar a situação, como podemos verificar na fala da P10:

“não ...a assim não porque assim tem é ... como tem muita restrição da ... própria secretaria da educação do pessoal que toma conta dessa parte da cozinha e tal então ... não é permitido que fique na cozinha talvez até para uma visita um trabalho assim eles liberassem mas...” (P10)

Apenas uma professora teve a experiência de levar as crianças para o interior da cozinha, como podemos observar na fala da P6:

“Sim. Mostro lá dentro deixo entrar lá dentro só que assim ... a gente tem que ter a autorização da cozinheira né? ... A primeira a primeira visita foi para conhecer ... a cozinha. Então colocamos as toucas entramos lá mostrei que ela era a cozinheira ... qual era o serviço dela dentro da cozinha ... que ela fazia a comida para eles ... que era por ela e pelo tio né ... que eles se alimentavam porque eles produziam a comida ... que a comida vem da prefeitura ... que um homem traz a gente vai explicando tudo por etapa ... mostrei as panelas para eles mostrei o fogo ... até trabalhei o perigo né que as crianças né.” (P 6)

Acreditamos que ambientes diferentes têm a capacidade de quebrar a monotonia da sala de atividades, estimulando as crianças para novas aprendizagens. Como foi supracitado, a meta que se quer atingir com as crianças, ou seja, o objetivo educacional está diretamente relacionado com os espaços disponíveis na instituição. Desta forma, acreditamos que a cozinha da instituição deve ser visitada, mesmo que esporadicamente, por ser um ambiente muito rico, com aromas, sons, cores diferentes que certamente estimularão as crianças pequenas.

4.14. Horta escolar

A prática com horta escolar foi investigada nesta questão. Entendemos que a horta escolar seja uma excelente oportunidade de aprendizagem para as crianças, isto se justifica porque há a possibilidade de trabalhar as mais diversas áreas do conhecimento de forma concomitante. O documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeito os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) traz o item *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia* que orienta a manutenção de uma horta, mesmo que seja pequena, com a finalidade das crianças aprenderem a plantar e cuidar das verduras.

O terceiro e último volume do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) trata da criança, da natureza e da sociedade, e traz o seguinte objetivo para as crianças: “[...] explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 175). Ferreira, Holland e Faria (2004) alegam que o cultivo de pequenas hortas é considerado uma experiência prática

gratificante para as crianças e educadores. Quando houver limitação de espaço externo na instituição, há a possibilidade da horta ser confeccionada em vasos ou jardineiras.

Nove respondentes afirmaram que não tiveram a experiência de trabalhar com horta escolar, e 11 alegaram que já tiveram a vivência deste tipo de prática educativa. No entanto, o que nos chama a atenção é que os dados encontrados por meio das entrevistas das professoras não condizem com a realidade notada na fase da observação. Lembrando que não observamos, em um único dia sequer, as crianças da pré-escola trabalhando na horta escolar. Simplesmente ter a horta no espaço externo da escola não é a garantia de um trabalho significativo, é fundamental que as crianças sejam envolvidas nesta proposta como responsáveis do processo de manutenção e cuidado para com as plantas.

Dentre as entrevistadas, das 11 respondentes que afirmaram ter experiência com horta escolar, nove disseram que as crianças participaram de todo o processo de manutenção da horta, como plantio, irrigação e consumo das verduras. Porém, duas respondentes afirmaram que a participação das crianças na horta escola foi parcial, sendo que não houve o trabalho das crianças em todo o processo.

Como foi colocado acima, a horta escolar é uma excelente oportunidade de aprendizagem. Imagine o quanto as crianças podem aprender respondendo simples questões: Como a terra deve ser preparada para receber a muda ou semente? O que é necessário para que a semente germine? Quais os cuidados para com as mudas das verduras? O que é uma erva daninha? Como controlar a população de bichinhos na horta? O que a verdura necessita para se desenvolver e crescer? Qual a importância do consumo de verduras e legumes para a nossa saúde? Várias outras perguntas poderiam ser formuladas pelas crianças e pela professora com a finalidade de estimular a curiosidade e dar novos significados ao conhecimento. A aprendizagem das crianças adquire uma tonalidade mais viva e alegre pelo simples fato do processo ser prático e dinâmico. Por esse motivo, acreditamos na importância da instituição levar em consideração o projeto horta escolar em seu PPP, e incluir as crianças nesta proposta a fim de que possam construir significados sobre a natureza, alimentação, sociedade, sustentabilidade, dentre outros.

4.15. Prática com alimentos em festividades

Nesta questão, foi investigada se atividades referentes aos alimentos típicos de datas comemorativas foram realizadas. Acreditamos que este tipo de atividade seja de extrema importância para as crianças por conta das funções sociais e culturais que este tipo de prática envolve. Sabemos que o alimento tem a sua função biológica, contendo os seus diversos

nutrientes que são essenciais para a saúde humana. Porém, não podemos enxergar o alimento apenas como um combustível para o nosso organismo, isto porque ele possui aspectos sociais e culturais intrínsecos que devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem.

De acordo com Althoff (1998), desde a Idade Média as refeições tinham uma forte característica simbólica, estes momentos eram realizados com a finalidade de conhecer decisões, inovações e mudanças, como podemos verificar na citação abaixo:

Essas refeições eram organizadas em diversas ocasiões: quando indivíduos ou coletividades selavam a paz ou faziam alianças; quando grupos celebraram ritualmente, em datas fixas, a continuidade de laços, quando um acontecimento particular (batismo, casamento, sagração de um cavaleiro, investidura) exigia que as relações fossem explicitadas e reforçadas por um comportamento adequado. A refeição era reconhecida e utilizada como um sinal de criação ou de um reconhecimento de um laço social (ALTHOFF, 1998, p. 301).

De acordo com Ferreti (2011), as festas religiosas populares tratam-se de momentos de lazer que se caracterizam pelo fortalecimento de laços de solidariedade nos meios populares, e pelo pagamento de promessas. Estes eventos festivos são realizados em determinados momentos do calendário da comunidade e se repetem periodicamente, constituem-se em uma oportunidade para expressar a capacidade de organização, a criatividade, a devoção, o lazer e o sincretismo religioso.

Dentre as professoras, 17 afirmaram terem trabalhado com o tema de alimentos típicos de festividades, sendo que três afirmaram não terem realizado esta prática. Mais uma vez, os dados encontrados nesta fase da investigação não condizem com a realidade da observação, isto se justifica porque o registro de atividades que envolvem a temática de alimentos típicos de festividades não foi encontrado nos cadernos de planejamento e nos diários de classe das docentes. Como foi colocado no início desta seção, observamos o registro de “*ensaio festa junina*”, mas sem maiores detalhes sobre a questão alimentar. Na sequência, deixamos uma imagem da proposta da apostila sobre esta temática.



Figura 14: Atividade *Comidas de festas* - Unidade 3

A atividade intitulada *Comidas de Festas juninas* (Figura-14) propõe que a criança escreva ou desenhe os pratos típicos que estão presentes na festa junina. Acreditamos que esta proposta seja válida junto a um diálogo que exponha os fatores sociais e as práticas culturais dos alimentos em questão, visto que a festa junina trata-se de uma tradicional e popular comemoração do nosso país. Os doces, salgados e bebidas estão relacionados, principalmente, à cultura do campo e da região interior do Brasil. Desta forma, seria interessante que esta atividade (Figura 14) fosse agregada a outras propostas a fim de enriquecê-la e ampliar os saberes das crianças. No entanto, a atividade perderá o seu significado caso a docente desconsiderar esta problematização e permitir que as crianças desenhem livremente.

Nos discursos das professoras podemos observar dois tipos de atividades, uma menos elaborada, tal qual predomina o diálogo com as crianças, e uma segunda um pouco mais elaborada, por exemplo, atividades de desenho e colagens.

Quadro 9: Atividades sobre alimentos típicos de momentos festivos elaboradas pelas professoras

Tipo de Atividade:	Número de professoras que realizaram este tipo de atividade:
Atividade onde predomina o diálogo com a ausência de material de apoio.	05
Atividade pouco mais elaborada com a presença de material de apoio.	12

Podemos observar que cinco respondentes afirmaram somente conversar com as crianças sobre os alimentos, não havendo outra proposta de atividade como podemos notar na fala da P10:

“Primeiro a gente assim ... primeiro eu falei para eles dos alimentos típicos da festa junina e depois a gente tem a comemoração da festa junina aqui ... então daí eu fui falando para eles/ eu fui falando que eram os alimentos que iam ter aqui alguns dos doces né e explicando o alimento que era e: ... fazia parte da cultura da festa junina. Uma coisa muito simples bem superficial mesmo.” (P 10)

Na citação acima, notamos uma ausência de planejamento e intencionalidade da ação pedagógica. No entanto, a literatura nos mostra a importância de levar em consideração esses dois aspectos, neste caso, o conceito de educação aqui assumido direciona para as ações intencionais, a fim de propiciar a realização do potencial humano. Trata-se de um processo de desenvolvimento integral com o intuito de elaborar o ser, com a finalidade de tornar-se cada vez mais completo, realizado e feliz na convivência com os outros em sociedade, inserido numa determinada cultura e num momento histórico, “atuando na dinâmica desse processo de maneira dialógica e dialética de pertença e transformação sem perder a dimensão do ser criança e de se viver intensamente a infância em suas interfaces” (ANGOTTI, 2009, p. 136-137).

Podemos considerar o período da infância uma etapa única da vida do ser humano, momento mágico e singular do desenvolvimento e para que isto de fato se concretize, deve ser planejado e estruturado (ANGOTTI, 2010). Desta forma, acreditamos na importância do planejamento e da intencionalidade nas atividades de cuidado e educação para as crianças, sendo estes aspectos indispensáveis para que as propostas se tornem realmente significativas.

Ainda sobre as práticas com alimentos de festividades, 12 respondentes afirmaram realizar esta atividade, no entanto, é algo que vai além do diálogo com as crianças, havendo uma proposta e algum material de apoio. Como podemos notar na fala de P18: *“é foi através de figuras ‘o que é que tem na festa junina?’ quais são as comidas típicas aí o bolo de fubá ... foi mais falado não foi apresentado para eles foi através de figura e não do alimento” (P18).*

Observamos atividades relativamente simples para as crianças, como recorte, colagem e lista de palavras, sendo que apenas uma docente relatou ter trabalhado com oficina culinária preparando uma paçoca cremosa. Acreditamos na importância de enxergarmos a criança no cerne do processo de ensino-aprendizagem, desta forma planejar atividades mais desafiadoras e estimulantes torna-se uma tarefa indispensável para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

4.16. Conhecimento de documentos oficiais e políticas públicas que tratam da educação alimentar e nutricional

Nesta questão, foi investigado se as professoras conheciam algum documento oficial ou política pública que trate de EAN do Ministério da Educação ou do Ministério da Saúde. Acreditamos que ter conhecimento do conteúdo destas publicações seja importante para as professoras, pois trata-se de um material muito rico em informações que podem nortear o trabalho docente, por exemplo, num momento de planejamento de aula. Estes documentos também podem ser explorados nos HTPC's por meio da leitura, mesmo que parcial, e posteriormente pode ser realizada uma discussão pela equipe pedagógica. No que se refere ao conteúdo sobre EAN, como vimos na seção 02 e 03, os documentos oficiais e as políticas públicas possuem um conteúdo significativo sobre esta temática para crianças pequenas, pois tratam dos mais diversos aspectos do tema estudado. Estes caracterizam a cozinha da instituição, a merenda escolar, o momento da refeição das crianças e orientam sobre as práticas docentes que envolvem a EAN. Assim, para a professora que deseja trabalhar com esta temática, há material gratuito e de excelente qualidade disponível nos sites dos respectivos ministérios.

Sobre o conhecimento dos documentos oficiais e políticas públicas que tratam de EAN, 18 respondentes afirmaram que não os conhecem. Como podemos observar na fala de P16: “... não ... nunca tive a oportunidade de ... ter em mãos assim” (P16).

Duas respondentes afirmaram que já tiveram contato, uma respondente citou a LDBEN (BRASIL, 1996), a Constituição federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e a segunda respondente afirmou não se recordar dos documentos como mostra a fala de P17 : “já tive contato ... mas não me recordo dizer para você o que esses documentos dizem ... mas já li já tive contato.” (P17)

Vale ressaltar que essas leis que foram citadas pela primeira docente, tratam do direito da criança e do adolescente à alimentação, porém não contemplam o tema da EAN. Desta forma, concluímos que a respondente se posicionou de forma equivocada.

Acreditamos que o conhecimento do conteúdo desses documentos oficiais e políticas públicas deveria fazer parte da formação inicial das professoras; as ementas das disciplinas de Educação Infantil dos cursos de graduação em Pedagogia poderiam contemplar este rico material. O trabalho com EAN com crianças tornar-se-á um fardo caso não houver uma formação coerente com este tema tão importante, sendo que o desconhecimento destas publicações pode desencadear em uma prática docente falha ou equivocada. Concluímos que como a maioria esmagadora desconhece esses documentos, acreditamos que os cursos de

formação continuada possibilitariam a abordagem de documentos oficiais e políticas públicas sobre EAN para a educação infantil do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde.

4.17. Refeição como momento de aprendizagem

Nesta questão, investigou-se se as professoras entendem o refeitório como um espaço de ensino-aprendizagem e se possuem o hábito de realizar intervenções pedagógicas neste local. O documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) considera o momento das refeições como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças. Todas as ações que ocorrem no cotidiano das instituições de educação infantil, como a alimentação, devem ser consideradas como práticas pedagógicas, no sentido em que as crianças estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009).

De acordo com as informações fornecidas pelo FNDE (BRASIL, 2017), o objetivo do PNAE é atender as necessidades nutricionais das crianças durante sua permanência na escola. Além disso, visa contribuir para o desenvolvimento, o crescimento, o rendimento escolar e a aprendizagem dos estudantes, bem como promover a EAN e, conseqüentemente, a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Dentre as docentes, 19 afirmaram considerar o refeitório um espaço de ensino-aprendizagem, sendo que apenas uma respondente alegou não considerar este local como tal, no entanto, confirmou incentivar as crianças a se alimentarem.

No que se refere às intervenções pedagógicas realizadas, 19 afirmaram incentivar as crianças a se alimentarem adequadamente, assim o diálogo sobre alimentação foi citado por todas as professoras que deram resposta positiva. A literatura corrobora esta atitude alegando que a estimulação constante na oferta dos alimentos pouco aceitos auxiliará a criança a formar hábitos alimentares mais saudáveis e desenvolverá a autonomia para realizar escolhas, que provavelmente serão mais diversificadas e contribuirão para a formação de um paladar mais aberto a novos sabores (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

O segundo item mais citado pelas participantes como tema de intervenção pedagógica foi os *bons modos à mesa*. Das 19 respondentes, 12 afirmaram ensinar às crianças as maneiras adequadas de se comportar social e culturalmente convencionadas à mesa. Na sequência, deixamos uma resposta afirmativa de P10: “*Sim. Porque assim eu acho que além de ensinar a questão de como se comportar né? de saber sentar ... de saber comer ... eu acho que tem a questão nu/nutricional também ...*” (P10)

A alimentação é uma prática social onde há transmissão da cultura e dos saberes de um povo. O momento da preparação dos alimentos e a atividade permanente da refeição constituem momentos mágicos e oportunos para a aprendizagem e desenvolvimento de hábitos e costumes próprios da cultura (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004). De acordo com Oliveira (2000), as diferentes culturas, ao longo da história, foram elaborando formas de conceber o momento das refeições. Também foram elaborando determinados procedimentos para alimentar crianças pequenas e ensiná-las a comer por si mesmas. Na espécie humana, a autonomia para se alimentar sozinho é mais tardia quando comparamos com a maioria dos animais, pois estes nascem preparados para buscar seus próprios alimentos e adquirir rapidamente uma autonomia nesta busca. Em situações historicamente determinadas, ocorrem ações partilhadas que levam a criança a se apropriar de um saber construído em uma cultura. Assim, conseqüentemente, a criança se modifica. Respondendo assim, não apenas as suas necessidades biológicas, mas também as necessidades psicossociais que são históricas.

Outros temas citados, com uma menor frequência, foram: higiene, socialização, cores dos alimentos e autonomia. Uma respondente afirmou não realizar intervenção pedagógica, apesar de considerar o refeitório um espaço onde as crianças podem aprender novos conhecimentos. Esta respondente tenta justificar a sua posição P11 : *“Ali ali no momento para ser sincera não ... porque é um intervalo muito curto ... então é contadinho é tipo 10 minutos cada classe ... então não há esse momento esse tempo para a gente intervir não”* (P11).

Um quesito que nos chama a atenção e que pode estar diretamente relacionado com as poucas intervenções pedagógicas no ambiente do refeitório, é o tempo de duração da refeição, como podemos observar neste exemplo de fala P11. Recordando que o tempo de duração das refeições na fase da observação era bastante escasso, 10 a 12 minutos para o café da manhã e 14 a 16 minutos para o almoço. Podemos verificar isso também na fala da respondente P12: *“Perguntinhas rápidas porque num tempo tão... também não ter tanta coisa na hora da alimentação...”* (P12).

Essa situação constatada não condiz com o documento oficial *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009), as atividades da rotina de instituições de educação infantil, como as refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar próximo das crianças. Diferentemente de fazer para elas, mas sim fazer junto, por meio de um espírito colaborativo. O diálogo corporal constrói um olhar e uma escuta e, conseqüentemente, a professora proporciona a confiança para a criança. Para que isso ocorra de uma forma bem

sucedida, é preciso não ter pressa, levar em consideração as reações das crianças e a sua participação para que venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis (BARBOSA, 2009).

Na referência acima, fica evidente que o tempo é um fator considerável nos momentos de aprendizagem. Afinal, para estabelecer um diálogo com as crianças no momento das refeições é necessário estabelecer um tempo que possibilite essa ação, pois não é possível manter um diálogo construtivo na pressão de outra turma de crianças entrando no refeitório. Para que as refeições se transformem em momentos de aprendizagem é necessário um tempo hábil para que isto de fato se concretize.

4.18. Mudança do hábito alimentar

Investigamos se os hábitos alimentares das crianças mudam ao longo do tempo, segundo a perspectiva das docentes. Acreditamos que a merenda escolar seja de extrema importância para efetivação da EAN por meio de um cardápio atraente e diversificado. Como foi colocado na seção 03 do presente trabalho, a merenda escolar tem os objetivos de atender as necessidades nutricionais dos alunos, contribuir para o desenvolvimento, o crescimento, o rendimento escolar e a aprendizagem das crianças, bem como promover a EAN por meio do incentivo aos hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2017).

De acordo com o *Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos* (BRASIL, 2012), comportamentos e atitudes das crianças que encontram-se na fase pré-escolar persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável na medida em que um conjunto de ações envolvendo o ambiente familiar e escolar forem favoráveis, no sentido de estimular e garantir práticas alimentares adequadas. “As creches devem proporcionar condições de garantia para o desenvolvimento do potencial de crescimento adequado e a manutenção da saúde integral das crianças, envolvendo aspectos educacionais, sociais, culturais e psicológicos” (BRASIL, 2012, p. 14).

A alimentação de boa qualidade, a variedade de alimentos e a adequação do cardápio são condições fundamentais que estão diretamente relacionados às fases do crescimento e desenvolvimento da criança. A tranquilidade deve ser uma característica da hora da refeição, pois se trata de um momento de socialização e novas descobertas para as crianças (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

Todas as 20 respondentes afirmaram observar mudança no hábito alimentar das crianças, dentre elas, 19 afirmaram que a mudança é positiva, ou seja, ao longo do tempo a

criança passa a se alimentar melhor. Já uma respondente afirmou que a mudança no hábito alimentar é negativa, pois as crianças passam a selecionar os alimentos por conta da influência dos amigos. Como podemos observar na fala de P3:

“É é porque eu acho que na escola é assim oh ... principalmente as as pessoas/crianças que são mais ligadas ... eles estão sempre próximos na fila tem aquela turma que é inseparável então vem sempre um atrás do outro se o primeiro falar que quer só arroz ... todos querem só arroz” (P3)

Sete relataram que possuem o hábito de incentivar as crianças a consumirem alimentos menos aceitos, como feijão, verduras e legumes, e atribuem a esta postura a mudança do hábito alimentar das crianças. Como podemos verificar na fala de P9:

“[...] porque tem coisa que eles não querem experimentar “que que é?” a gente fala o que que é aí “eu não vou comer” “mas experimenta um pouquinho você não sabe se é bom ou se não é” aí eles acabam experimentando “é gostoso?” “Ah é gostoso tia” aí eles acabam comendo” (P9).

Outras sete respondentes afirmaram que além do seu incentivo, também atribuem a mudança do hábito alimentar à influência das outras crianças - os colegas de sala. Podemos observar isso na fala de P12:

“nós temos sim desse aspecto sim ... de mudar o hábito alimentar tem sim ... tem por exemplo não comia feijão ... e passou a comer feijão ... aqui então eu atribuo pessoalmente a ... um pouco da insistência que eu fico insistindo “come um pouquinho e fica forte você vai ficar mais rápido” desde ... os amigos também ... ver os amigos” (P12).

Duas respondentes afirmaram que a mudança do hábito alimentar das crianças se dá por conta do incentivo da cozinheira, além do seu próprio incentivo. Como podemos verificar na fala de P10:

“[...] daí tem as tias da cozinha cozinheiras ... que também estão sempre auxiliando “olha prova” sempre incentivando ... às vezes num primeiro momento a gente não fala o nome do alimento ... então por exemplo assim “olha você quer um chuchu couve?” a gente fala assim “você quer esse verdinho?” cores né. Então num primeiro momento experimenta ... depois a gente viu que experimentou “olha esse daqui chama couve” (P 10).

Consideramos lamentável as funcionárias da cozinha serem citadas por apenas duas respondentes, pois acreditamos no potencial educador deste tipo de profissional. Ferreira, Holland e Faria (2004), alegam que as funcionárias da cozinha também possuem um papel de educadoras na creche e na pré-escola, sendo que elas devem ser apresentadas às crianças, sendo respeitadas e valorizadas pela sua função no trabalho. As cozinheiras, além da

preparação das refeições, podem e devem conversar com as crianças no refeitório criando um elo afetivo com elas.

Outras respondentes realizaram afirmações diversas, como chantagear a criança para que se alimente adequadamente e realizar atividades pedagógicas com a temática de alimentação. Um ponto que nos chamou a atenção foi realizar chantagem a fim de que a criança se alimente. A literatura nos mostra que, as crianças muito pequenas tratam-se do público-alvo da educação infantil, isto exige que algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições sejam bem próximas de determinadas práticas de cuidados com crianças realizadas no ambiente doméstico. Essa ambiguidade entre a função materna e a função docente, entre o espaço público e o privado, encontra-se presente no imaginário de muitos professores e, por conta disso, eles acabam reproduzindo práticas maternas na realização de seu ambiente profissional. Desta forma, é necessária a superação da ambiguidade entre materno e profissional no interior das instituições de educação infantil. Para que esta superação de fato se concretize, é necessária a revisão das concepções sobre infância, educação, sociedade e, conseqüente, a realização de alterações nas práticas educativas e de cuidado cotidianas. O trabalho na educação infantil deve ser planejado e realizado de forma intencional com base nas necessidades das crianças a fim da superação dessa ambiguidade (ASSIS, 2009).

O educador da creche e pré-escola é visto pela criança como um exemplo, cabendo a ele controlar suas atitudes e comentários a respeito da alimentação a fim de auxiliar na formação dos hábitos alimentares das crianças. “O educador deverá acompanhar as refeições, respeitar o ritmo de cada criança, proporcionar sua crescente autonomia na hora da alimentação, não fazendo promessas ou ameaças para que a criança se alimente” (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004, p. 123). Outro ponto que nos chamou a atenção é que esta realidade que as entrevistas configuram, itens 4.2.7 e 4.2.8, não condiz com o que foi encontrado na fase da observação. Como foi mencionado nesta última seção, observamos que a maior preocupação dos adultos era em servir as crianças, pois não foram notados diálogos frequentes sobre os alimentos no momento da refeição. Concluímos que a equipe pedagógica demonstra não entender a refeição como um momento de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia da criança, e enxerga este momento como mais uma rotina da instituição a ser cumprida.

A literatura nos mostra que o ambiente do refeitório mais tranquilo parece também afetar o apetite das crianças. O diálogo amigável dos educadores com as crianças sobre

assuntos leves, eventos positivos do dia, estimulando a verbalização e a participação das crianças são alguns aspectos que devem ser considerados no momento da refeição. Os educadores devem interagir com as crianças a respeito do que estão comendo e realizar comentários a respeito de conceitos, como cores, números, temperatura do alimento, comportamento alimentar, dentre outros (FERREIRA; HOLLAND; FARIA, 2004).

4.19. Envolvimento das famílias nos projetos de educação alimentar e nutricional

A participação das famílias das crianças nos projetos com a temática de EAN, por meio do estímulo e convite da equipe pedagógica da instituição, foi investigada nesta questão. Acreditamos na importância da família participar ativamente dos projetos escolares, mesmo que esporadicamente, a fim de auxiliarem no processo de desenvolvimento da criança.

Sabemos que a relação instituição de educação infantil e família é um dos alvos das produções acadêmicas, isso porque essas instituições representam contextos de desenvolvimento potenciais para a criança pequena, com tarefas distintas e complementares. A relação entre essas instituições é indispensável para bom desenvolvimento da criança, no entanto, muitas vezes ela pode se caracterizar complexa e desafiadora (SAMBRANO, 2009).

Entende-se por família uma instituição histórica e social que sofre transformações ao longo do tempo, descartando-se a noção de que há um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há famílias brasileiras, com sistemas simbólicos e padrões de comportamento diversos. Esse pressuposto remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, pautados em um projeto de relações interpessoais, não necessariamente referendados em laços sanguíneos (SAMBRANO, 2009, p. 52).

A entrada das crianças na educação infantil, sendo a primeira transição da família para o ambiente educacional coletivo, tem sido caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis. Por este motivo, há uma maior atenção, participação e envolvimento dos pais nessa primeira etapa da Educação Básica em relação às subsequentes. Devido à idade das crianças e ênfase no desenvolvimento integral delas, o que inclui o aspecto emocional e afetivo, observa-se um consenso de que a educação infantil é o espaço institucional onde mais se enfatiza, privilegia-se e concretiza-se o estabelecimento de uma inter-relação com a família.

A relação instituição de educação infantil e família “pode ser caracterizada pela presença de desafios revelados na trama cotidiana das instituições, além de ser marcada pela complexidade e pela assimetria que se manifesta, sobretudo, pelas expectativas de cada um dos envolvidos na parceria.” (SAMBRANO, 2009, p. 54). E Sambrano (2006), em uma

pesquisa realizada no interior do Estado de São Paulo, constatou que as professoras esperam que as mães valorizem o seu trabalho, confiando na sua figura – profissional docente (SAMBRANO, 2006). No entanto, as profissionais da educação infantil preferem que as mães se mantenham afastadas do contexto escolar, isto justificado por acreditarem que a presença materna pode interferir na dinâmica da instituição, prejudicando o trabalho docente e a relação da professora com a criança.

Desta forma, podemos observar que a literatura corrobora o que afirmam 10 respondentes, de que não há o envolvimento das famílias das crianças nos projetos de EAN. O principal momento em que os pais estão dentro da escola é a reunião de pais, como podemos verificar na fala de P19:

“Olha não ... eu acho que não porque quando tem as reuniões ... eu não sei se eu entendi direito a pergunta mas é só comentado sobre o aprendizado ... o comportamento ... a se tem algum problema que a gente está percebendo na criança ... comunica os pais separado que é um problema mais sério ... e apresenta os trabalhos então a reunião é isso.” (P19)

Em relação aos momentos caracterizados como propiciadores de relação entre os contextos, família e escola, “as educadoras ressaltam as reuniões, os eventos e conversas informais referentes a problemas no comportamento infantil, ou ainda em iniciativas que objetivam uma educação familiar, como palestras e conferências.” (SAMBRANO, 2009, p. 62). Desta forma, podemos notar que a fala da respondente P 19 é corroborada pela literatura da área da educação infantil.

Acreditamos que a resposta mais adequada para esta questão seria que os pais não participam dos projetos de EAN por conta da inexistência destes. No entanto, como poderemos verificar na sequência, número de respondentes que alegaram que os pais participaram de projetos de EAN é igual a 10, ou seja, metade das entrevistadas. Porém, apesar da resposta positiva, notamos que os pais não foram estimulados a estarem dentro da escola participando das atividades junto com as crianças. Fica bastante claro que a participação dos pais é fora do ambiente escolar, por exemplo, os pais levaram para casa as verduras colhidas na horta escolar ou os pais prepararam os lanches do piquenique. Outro exemplo que nos chamou a atenção, das 10 respondentes, sete afirmaram que a participação da família se limita ao envio de atividades para serem realizadas com crianças no ambiente doméstico, como podemos verificar na fala de P6: *“Sim ... porque manda tarefa né o para casa. Então que nem colagem o trabalho da apostila pede colagem das frutas ...” (P6).* Assim, acreditamos que as professoras possuem uma visão equivocada de projeto de EAN, pois compreenderam que este se tratava das atividades que abordavam esta temática, que são

enviadas para casa, ou seja, tarefas que as crianças necessitam realizar com o possível auxílio dos pais e/ou responsáveis.

Os dados encontrados nesta fase das entrevistas não condizem com o que foi notado na fase da observação. No PPP da instituição, nos planejamentos de aula das professoras e no diário de classe não observamos nenhum registro sobre a participação das famílias das crianças nas atividades realizadas no âmbito escolar, portanto, nos perguntamos: as famílias são convidadas a participar?

No que se refere à EAN, podemos afirmar que a participação da família é indispensável. Como os adultos são os responsáveis pela alimentação das crianças no ambiente doméstico, é fundamental que os pais sejam envolvidos no processo de aprendizagem. Isto para que tenhamos um resultado satisfatório.

Assim, acreditamos que a instituição de educação infantil deva repensar o lugar da família na escola a fim de democratizar o ambiente escolar e auxiliar no desenvolvimento das crianças pequenas. A participação efetiva da família no âmbito da escola vai muito além do simples envio de tarefas para serem realizadas no ambiente doméstico, ou da participação da família em reuniões de pais ou datas comemorativas. Desta forma, acreditamos que a família deva ser convidada e estimulada a adentrar a escola e participar junto com as crianças de atividades significativas para que possam fazer parte do seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e análise de políticas públicas e documentos oficiais da área da educação e saúde sobre a temática de EAN, descobrimos um rico conteúdo para crianças pequenas, que tratam dos mais diversos aspectos sobre o tema estudado, como a higiene e estrutura da cozinha, visando à segurança e a saúde das crianças. Encontramos também menção às outras abordagens que envolvem as práticas docentes, como o incentivo à confecção de horta escolar e a realização de atividades na cozinha. Além disso, os documentos trazem algumas informações sobre como organizar as refeições no ambiente escolar, orientando que estas sejam realizadas com pequenas turmas a fim de evitar a dispersão e a espera das crianças pelo alimento.

Estas práticas são apenas alguns exemplos concretos de EAN para a criança pequena, que fazem jus a um dos objetivos estabelecidos para a faixa etária de quatro a cinco anos, que se trata da abordagem da adoção de hábitos de higiene, alimentação, conforto, cuidado com o corpo e aparência, questões sociais, emocionais e culturais que envolvem a alimentação. As pontuações específicas da área da nutrição também são contempladas nos documentos oficiais e políticas públicas, que orientam sobre as características do cardápio, sendo que este deve estar de acordo com o estado fisiológico, preferências e hábitos alimentares da criança.

Assim, concluímos que o Brasil possui documentos oficiais e políticas públicas que abordam a temática de EAN, alimentação, nutrição e saúde. Todas as publicações apresentadas trazem algo sobre o assunto estudado, mesmo que de forma pontual. Porém, não observamos nos documentos orientações mais objetivas sobre a condução das práticas de EAN, para que a equipe pedagógica possa trabalhar com certa segurança e tranquilidade. Como realizar uma oficina culinária com as crianças? Como iniciar a confecção de uma horta escolar? Como organizar uma visita técnica em uma quitanda? Os professores não encontrarão respostas para estas indagações nestes documentos, pois não há um aprofundamento no quesito de práticas docentes.

Em relação aos documentos da instituição de educação infantil que foram analisados, o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento de aula e diário de classe; verificamos que a temática da alimentação está inserida no projeto curricular da área de Ciências no PPP da instituição. No entanto, o documento não informa como a equipe pedagógica abordará este assunto, pois não ficam explícitos quais serão as brincadeiras, jogos e experiências realizadas com as crianças e como estas atividades serão conduzidas. Esse detalhamento também não foi verificado nos demais materiais analisados,

pois os registros referentes à alimentação nos cadernos de planejamento e diários de classe eram quase nulos ou escassos. Vale ressaltar que o PPP da instituição vai na contramão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), pois estas estabelecem que as propostas pedagógicas para as crianças da educação infantil devem ter como objetivo principal a garantia do acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos por meio de diferentes linguagens, e por isso os conteúdos não devem ser trabalhados de maneira fragmentada, ou seja, por áreas de conhecimento. Assim, podemos concluir que a EAN não se efetiva por meio da análise dos documentos da instituição.

Em relação à fase da observação, concluímos que as refeições, café da manhã e almoço, eram realizadas em um curto período de tempo, 10 – 12 minutos para café da manhã e 14 - 16 minutos para o almoço. Há uma ausência relativa de estudos que orientem sobre o tempo adequado de duração das refeições das crianças pequenas, no entanto, o bom senso nos mostra que o momento da refeição caracterizado como propício para o processo de ensino-aprendizagem deve ter um tempo maior de duração.

No que se refere ao cardápio, características como a variedade e diversidade são indispensáveis para que as crianças aprendam a conhecer os alimentos e ampliar o leque do paladar. No entanto, concluímos que o cardápio da instituição poderia ser mais variado, pois as únicas verduras presentes foram alface, repolho branco e couve, desse modo, diversos alimentos que possuem um valor nutricional significativo sequer foram apresentados para as crianças. Vale lembrar que a Secretaria Municipal de Educação é um dos órgãos gestores, sendo que esta é considerada a entidade executora que se responsabiliza pelo desenvolvimento de todas as condições para que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja executado de acordo com o que a legislação determina. Sendo que os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), o Tribunal de Contas da União (TCU), a Controladoria Geral da União (CGU) e o Ministério Público tem a função de fiscalizar o PNAE. Acreditamos na importância do município gerir racionalmente seus recursos a fim de oferecer às crianças uma alimentação de qualidade.

Em relação ao sistema de distribuição de alimentos para a faixa etária observada (quatro e cinco anos), a literatura estudada trata que o ideal é o *self-service*. Isto se justifica porque a criança terá a oportunidade de desenvolver novas aprendizagens, como desenvolver a coordenação motora, conhecer os mais variados alimentos, agir de uma forma socialmente convencionada à mesa, dentre outros. Em campo de pesquisa, observamos que a distribuição

de alimentos das refeições – café da manhã e almoço – da instituição não era do tipo *self-service*, o que impede as crianças de construírem uma série de aprendizagens propiciadas por esta prática.

Os documentos oficiais, políticas públicas e literatura da área apontam que o momento da refeição é uma oportunidade excepcional de ensino-aprendizagem para as crianças. No entanto, infelizmente, observamos que as docentes e os funcionários da cozinha não entendem este momento como tal, visto que era incomum observar diálogos entre adultos e crianças. Em situações frequentes, observamos crianças sendo apressadas para finalizar a refeição e repreensões dos adultos por não estarem *se comportando adequadamente*. Observamos que as docentes enxergavam o momento das refeições como mais uma rotina da escola a ser cumprida, e os funcionários da cozinha não compreendiam que, além de suas funções específicas, eles também tinham a nobre função de educadores de crianças pequenas.

Ainda na fase da observação, no que se refere à realização de EAN no ambiente da sala de atividades, observamos um número significativo de propostas de alfabetização e estudo dos números e/ou formas geométricas. Estas atividades se caracterizavam pela fixação das letras do alfabeto e do sistema numérico, que acaba por denunciar uma função preparatória para o ensino fundamental, e em alguns momentos observamos atividades, como colagem, desenho, pintura, brincadeiras, dentre outros. Acreditamos que esta situação seja condenável, visto que as interações e as brincadeiras são os dois eixos norteadores das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (2009). Concluimos que não houve ao menos uma proposta sobre EAN ministrada pelas professoras na sala de atividades na fase de observação.

Em relação às entrevistas, concluimos que a formação inicial da grande maioria das professoras não considerou a temática de alimentação e/ou nutrição da criança pequena. As professoras, também em um número bastante expressivo, afirmaram desconhecer os documentos oficiais e/ou políticas públicas sobre EAN para a educação infantil, assim como desconhecem o conceito de EAN vigente.

Acreditamos que estas três questões pesquisadas (formação inicial, conhecimento de documentos oficiais e conceito de EAN) se inter-relacionam. Isto se justifica pelo fato de, um profissional da educação que teve uma formação inicial deficiente na temática de alimentação e/ou nutrição para criança, provavelmente deve desconhecer publicações dos ministérios que tratam deste tema e, conseqüentemente, não terá o conceito de EAN bem delineado. Desta forma, as professoras desconhecem o conceito de EAN, o que corrobora os dados anteriores,

que mostram que poucas alegaram ter recebido formação em EAN e/ou conhecerem os documentos oficiais e as políticas públicas que se referem ao tema estudado. Veremos que a prática educativa e de cuidados nesta temática, também encontra-se comprometida por conta destes resultados encontrados. Como dito acima, a formação inicial dos profissionais da educação não contemplou a EAN como temática a ser abordada no âmbito da educação e do cuidado na primeira etapa da educação básica.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) rezam que os temas de saúde e bem-estar devem ser levados em consideração como conhecimentos a serem trabalhados com as crianças. Assim, acreditamos na necessidade de formular políticas públicas que visem à formação docente inicial e continuada de qualidade que tratem dos temas relativos à EAN. A Secretaria Municipal de Educação deve fomentar a realização de cursos de formação em serviço, sendo que estes devem abordar os temas de nutrição, alimentação, saúde e bem-estar, para que a equipe pedagógica consiga realizar um trabalho significativo com as crianças.

Em relação às referências utilizadas neste estudo, vale ressaltar que os documentos, *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas* (BRASIL, 2012) do Ministério do Desenvolvimento Social e os *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) do Ministério da Educação, trazem orientações claras sobre a importância da formação inicial e continuada do profissional da educação na temática estudada. Reiteramos que, quando a base de conhecimentos sobre alimentação e nutrição não é sólida, devido uma formação deficiente, as consequências no campo da prática são desastrosas, como podemos notar por meio dos dados obtidos na fase da observação e entrevista.

Ainda na fase da entrevista, aproximadamente metade das respondentes afirmaram realizar EAN na sala de atividades, e as propostas mais citadas foram recorte/colagem de imagens e desenho/pintura de figuras de alimentos. Estas atividades são caracterizadas pelo pouco estímulo às crianças pequenas, assemelhando-se às propostas escolarizantes, tão criticadas para educação infantil. No entanto, quando triangulamos os dados com a fase da observação, a situação se agrava, pois notamos que a EAN não foi realizada nem na sala de atividade e nem no refeitório. Como foi colocado acima, a incoerência também ocorre quando verificamos os vagos registros sobre alimentação e nutrição nos documentos de planejamento de aula e diário de classe. Desta forma, acreditamos na necessidade de atividades

desafiadoras, problematizadoras e estimulantes, elaboradas por uma equipe pedagógica que seja inquieta e criativa, que atenda o objetivo principal da educação infantil que é o desenvolvimento integral da criança.

Em relação às propostas realizadas fora do ambiente da sala de atividades, todas as professoras afirmaram nunca terem vivenciado uma atividade externa com as crianças, como uma visita técnica à feira, quitanda, peixaria, dentre outros locais que se relacionam à alimentação. Com exceção de uma professora, esta situação não se altera quando perguntamos sobre a realização de atividades internas, como uma visita à cozinha da escola. Um pouco mais que a metade das respondentes (11) alega ter realizado oficina culinária e trabalhado com horta escolar. Acreditamos que o número de respostas positivas poderia ser maior, visto que se tratam de práticas nas quais as crianças mostram bastante interesse por conta da interação e ludicidade inerentes a estas propostas.

No que se refere à horta escolar encontramos conflitos entre os dados coletados na observação e entrevista. Apesar de aproximadamente metade das professoras entrevistadas terem afirmado trabalhar com esta proposta, na fase da observação notamos outra realidade. O registro “construindo uma horta” encontrava-se no planejamento de aula, no entanto, não observamos as crianças participarem ativamente da proposta da horta escolar. Caracterizamos como lamentável esta incoerência e inconsistência nas práticas, visto que o trabalho com a horta é uma excelente oportunidade de ampliar os conhecimentos das crianças.

Os números mais expressivos obtidos pelas respondentes referem-se à prática com alimentos típicos de festividades e situações de ensino-aprendizagem no momento da refeição, no entanto, novamente notamos alguns conflitos quando triangulamos os dados. O número de docentes que afirmou ter trabalhado com alimentos festivos foi 17, no entanto, nos cadernos de planejamento e nos diários de classe não foram encontrados registros sobre este tipo de atividade.

A grande maioria das docentes afirmou considerar o refeitório um espaço de ensino-aprendizagem e possuir o hábito de realizar intervenções pedagógicas neste ambiente, porém, na fase da observação notamos poucos diálogos construtivos entre adultos e crianças. Acreditamos que a equipe pedagógica deveria entender o momento da refeição como uma oportunidade de aprendizagem para as crianças, nos quais diversos aspectos como social, cultural, nutricional e emocional podem ser trabalhados.

A refeição é um momento muito rico para a efetivação de novos saberes, momento onde há presença de cores, aromas, sabores, formatos e texturas que estimulam as crianças

diariamente. Desta forma, acreditamos que os adultos observados têm um comportamento equivocado, levando as considerações supracitadas. Professores e funcionários deveriam evitar as repreensões das crianças no momento das refeições, visto que este deve ser entendido como um momento de troca social, cultural, afetiva e de conhecimentos. Concluimos que os adultos deveriam mudar a sua atitude diante das crianças a fim de tornarem o café da manhã e o almoço rotinas agradáveis por meio de um ambiente amistoso e do estímulo ao diálogo, assim, possibilitando a ampliação da visão de mundo. Porém, para que a refeição se torne este momento rico é indispensável que os adultos da instituição se enxerguem como educadores em potencial.

Todas as respondentes afirmaram observar mudanças no hábito alimentar das crianças, apesar de todos os pontos negativos supracitados. Acreditamos que a mudança no hábito alimentar da criança realmente se altere positivamente com o passar do tempo, visto que as escolas situam-se em bairros periféricos do município, muitas vezes, atendendo crianças que encontram-se em uma situação de *risco social*. Desta forma, a criança aprenderá a consumir alimentos que não tem acesso em casa, devido uma questão social, financeira e/ou cultural. Mesmo com um cardápio que poderia ser mais variado, como colocamos acima, este pode ser mais colorido e atraente do que a criança encontra em sua residência.

De acordo com todas as considerações feitas acima, podemos concluir que as práticas de EAN em instituições de educação infantil situadas em um município do interior do Estado de São Paulo, não se efetivaram. Isso porque não presenciamos nenhuma atividade de EAN na fase de observação e na fase das entrevistas, as poucas práticas que envolviam a temática estudada eram escassas e frágeis em sua essência. Não observamos o relato de atividades problematizadoras que estimulem a criatividade e a curiosidade das crianças, e que levem em consideração os mais diversos aspectos dos alimentos, como social, emocional, cultural, bem-estar, dentre outros. Desta forma, concluimos que as práticas de EAN não condizem com as políticas públicas, documentos oficiais e literatura da área da educação infantil.

Assim, concluimos que há falhas na implementação de políticas públicas, por exemplo, a *Política Nacional de Alimentação de Nutrição* (BRASIL, 2013), visto que não é possível enxergar com tanta clareza a intersetorialidade entre a área da saúde e educação que esta política tanto prega. Acreditamos que pais e responsáveis pelas crianças, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, dentre outros atores da sociedade, devem exercer a sua cidadania e cobrar dos gestores municipais a implementação desta e de outras políticas que envolvem esta temática.

Desta forma, de acordo com estas considerações, acreditamos que as conclusões obtidas justificam a nossa Proposta de Intervenção, lembrando que trata-se da elaboração de orientações para que os gestores municipais da área da educação tenham subsídios para formular políticas públicas de EAN para a educação infantil. A Proposta de Intervenção tem o intuito de instrumentalizar atores, como secretários da educação, supervisoras de ensino, coordenadoras pedagógicas, a fim de que elaborem e implementem as políticas de formação continuada de professores na temática de alimentação e nutrição, isto para que a equipe pedagógica compreenda a importância de trabalhar a EAN com as crianças. A escassez de orientações para a realização de práticas nessa temática trata-se de outra justificativa para a apresentação da Intervenção, pois, como foi colocado no início dessa seção, as políticas públicas e os documentos oficiais não trazem orientações bem delineadas sobre como conduzir este tipo de prática.

Acreditamos que a presente pesquisa não esgota o tema da EAN para crianças pequenas, por ser tão amplo e complexo. Na sequência, deixamos algumas pontuações que não foram abordadas com maior afinco neste trabalho por conta das suas limitações. Estas lacunas, certamente, servirão de inspiração para que novos projetos de pesquisas sejam elaborados na área de educação e nutrição a fim de que a realidade seja alterada e que a EAN se concretize de fato no âmbito escolar.

Entendemos que seja necessário colocar as crianças e seus familiares no bojo de novas pesquisas, indagando-as sobre a alimentação escolar, as mudanças no hábito alimentar, e sobre as práticas de EAN conduzidas na escola. Dar voz às crianças e seus familiares é de extrema importância a fim de conhecer melhor a realidade sobre o tema estudado, assim como ampliar a investigação sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de educação.

Esperamos, com esta pesquisa, que a realidade das instituições de educação infantil se altere a fim de que as crianças tenham condições de se desenvolver integralmente, como fixa a legislação vigente. Para que isto se concretize, temos a esperança de que a Secretaria Municipal de Educação possa utilizar as informações desta pesquisa como sustentáculo para a formulação e implementação de políticas públicas de EAN. Como foi dito, pensamos que o fomento à política pública de formação continuada de professor trata-se de uma forma salutar de iniciar o processo de implantação da EAN na educação infantil. Isto se justifica, pois a equipe pedagógica terá a oportunidade de trocar vivências e saberes sobre a temática em questão e terá a possibilidade de refletir e planejar atividades que estimulem a curiosidade das crianças pequenas. Acreditamos que cada ator, como secretário de educação, supervisor de

ensino, coordenador pedagógico, diretor, professor, demais funcionários, nutricionista da rede, pais de alunos e membros da comunidade tem o seu papel, que é fundamental na implantação de cada proposta educativa e de cuidado. No entanto, o trabalho engajado e o comprometimento de toda esta equipe são cruciais para o sucesso da proposta em questão. Desta forma, propostas bem conduzidas farão com que as crianças compreendam o valor social, cultural, emocional e nutricional do alimento; e desenvolvam a visão crítica e a autonomia para decidir por uma alimentação que promova a qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, E.; SAUNDERS, C.; LACERDA, E. M. A. **Nutrição em Obstetrícia e Pediatra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2009.

ALTHOFF, G. Comer compromete: refeições, banquetes e festas. In: FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

ANGOTTI, M. Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, M. **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** - 3. ed. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2010

ASSIS, M. S. S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. - Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 05 mai. 2017.

BASKALE, H. *et al.* **Use of Piaget's theory in preschool nutrition education**. Revista de Nutrição, Campinas, 22(6):905-917, nov./dez., 2009. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rn/v22n6/v22n6a12.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2018.

BELEI, R. A.; *et al.* **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação – FaE/PPGE)UFPel – Pelotas [30]: 187-199, janeiro/junho 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BORELLI, M.; *et al.* **A inserção do nutricionista na atenção básica: uma proposta para o matriciamento da atenção nutricional**. Ciência & Saúde Coletiva, vol. 20, n. 9, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000902765&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL, **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL, Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação. **Manual da Merendeira**. Mato Grosso do Sul: 2012. Disponível em:<<http://www.redesans.com.br/redesans/wp->

content/uploads/2012/10/manual_da_merendeira_biblioteca.pdf> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL, Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1961. Disponível em :

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 17 mai. 2017.

BRASIL, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1971. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 17 mai. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. - 2. ed. - Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:

<<http://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL, Secretaria do Estado da Saúde, coordenadoria de controle de doenças, **Portaria do Centro de Vigilância Sanitária 5**, de 09 de abril de 2013. Disponível em:

<http://www.cvs.saude.sp.gov.br/up/PORTARIA%20CVS-5_090413.pdf> Acesso em: 05 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 04 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC.

SEB, 2009. Disponível em:

<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em: 21 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Agricultura Familiar**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/agricultura-familiar>> Acesso em: 11 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Alimentação Escolar e Agricultura Familiar**. Brasília – DF: 2012. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais/item/5169-cartilha-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-e-agricultura-familiar>> Acesso em: 09 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-dados-estatisticos>> Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>> Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília – DF: 2012. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais/item/5243-manual-de-orienta%C3%A7%C3%A3o-sobre-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-nas-diferentes-etapas-de-ensino>> Acesso em: 08 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Parceiros e Competências**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-funcionamento/parceiros-e-compet%C3%Aancias-alimentacao>> Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o PNAE**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/alimentacao-escolar>> Acesso em: 11 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Educando com a horta - Campo Erê – SC**. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/13-2011?download=5194:ofianedu-campo-ere-sc>> Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa saúde na escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>> Acesso em: 04 nov. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_encarte.pdf> Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília – DF. 2013 Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. – 2. ed. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <<http://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2017

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. - Brasília: MDS/SESAN, 2012. Disponível e: <https://www.ideiasnamesa.unb.br/files/marco_EAN_visualizacao.pdf> Acesso em: 08 ago. 2017.

BRITO, S.W.F. *Et al.* **Caracterização de refeição em centros de educação infantil de Maceió (AL)**. Revista Baiana de Saúde Pública. V. 39, n.2, p. 234-248. abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Giovana_Longo-Silva/publication/286444485_CHARACTERIZACAO_DE_REFEICOES_EM_CENTROS_D_E_EDUCACAO_INFANTIL_DE_MACEIO_AL/links/56697d1108ae1a797e3750a3.pdf> Acesso em: 12 set. 2017.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que res-**

peite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> > Acesso em: 06 ago. 2016.

COSTA, E. A. A.; GUIMARÃES, L. Bem-vinda, Dona Maria Chicória. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Et al.* **Os fazeres na educação infantil.** - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

COUTINHO, J. G.; GENTIL, P. C.; TORAL, N. **A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única da nutrição.** Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24 Sup 2:S332-S340, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13772/1/ARTIGO_DesnutricaoObesidadeBrasil.pdf> Acesso em: 11 mai. 2017.

CUNHA, E.; SOUSA, A. A.; MACHADO, N. M. V. **A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição.** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, nº 1, Rio de Janeiro, Jan. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000100009 > Acesso em: 26 jan. 2018.

ESTIMA, C. C. P. *Et ali.* **Consumo de bebidas e refrigerantes por adolescentes de uma escola pública.** Revista Paulista de Pediatria. Vol. 29. nº 1. São Paulo. Jan./Mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822011000100007> Acesso em: 07 out. 2017.

FERREIRA, A. M. A.; HOLLAND, C. V.; FARIA, M. P. O. Alimentação da criança. In: SANTOS, L. E. S. **Creche e Pré-escola: uma abordagem de saúde.** São Paulo: Artes Médicas, 2004.

FERREIRA, M. C. R. **A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos.** Revista Criança do professor de Educação Infantil. Dezembro 2008 / nº 46 / Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3668-revistacrianca46&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 jun. 2016

FERRETTI, S. F. **Comida ritual em festas de Tambor de Mina no Maranhão.** Dossiê: Religião e Cultura. v. 9, n. 21 – abr/jun. 2011. Disponível: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n21p242/2628>> Acesso em: 24 out. 2017

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

GUNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol.22 n.2. Mai – Ago 2006.

JUZWIAK, C. R. **Era uma vez... um olhar sobre o uso de contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional.** Interface – Comunicação, Saúde, Educação.

vol. 17, n. 45, 2013. Disponível: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832013000200019&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 26 jan. 2018.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. - 13. ed. - Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN Jr., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, B. T.; BASÍLIO, M. C.; SILVA, M. A. **Nutrição aplicada e alimentação saudável**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2014.

MELLO, A. M., Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Et al.* **Os fazeres na educação infantil**. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

NÓVOA, A. **Relação Escola / Sociedade: Novas Respostas para um Velho Problema**. Caderno de formação: introdução à educação / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

OLIVEIRA, A. A. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Revista FACEVV. Vila Velha. Número 4. Jan./Jun. 2010.

OLIVEIRA, C.L., FISBERG M. **Obesidade na infância e adolescência – uma verdadeira epidemia**. Arquivo brasileiro de endocrinologia e metabolismo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302003000200001&script=sci_arttex> Acesso em: 23 ago. 2016

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. - 2. ed. - São Paulo: Biruta, 2014.

PHILIPPI, S. T. **Nutrição e técnica dietética**. 2. ed. ver. E atual. - Barueri, SP: Manole, 2006.

PHILIPPI, S. T.; ALVARENGA, M. **Transtornos alimentares: uma visão nutricional**. Barueri, SP: Manole, 2004.

PIOTTO, D. C.; FERREIRA, M. V.; PANTONI, R. V. “Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Et al. Os fazeres na educação infantil*. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

REVISTA Ideias na mesa. **Pancs levam diversidade à alimentação em escolas do Rio Grande do Sul**. Revista Ideias na mesa. - 8.ed. - 2º/2016. Disponível em: <https://ideiasnamesa.unb.br/upload/bibliotecaIdeias/13102016092505revistaideiasnamesa8_duplas.pdf> Acesso em: 21 out. 2017

RIBEIRO, L. Trabalhadores da limpeza e cozinha também são educadores. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Et al. Os fazeres na educação infantil*. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

SAMBRANO, T. M. (Con)vivendo com Crianças e suas Famílias. Desafios para o educador? In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SAMBRANO, T. M. **A transição de contextos: inter-relação entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101538?show=full>> Acesso em: 14 set. 2017.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/873/87313716003/>> Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA Jr., E. A. **Manual de controle higiênico sanitário em serviços de alimentação**. São Paulo: Livraria Varela, 1995.

SOUZA, T. N. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, fevereiro, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150455>> Acesso em : 14 nov. 2017.

TARDIDO, A. P.; FALCÃO M. C. **O impacto da modernização na transição nutricional e obesidade**. Revista brasileira de nutrição clínica, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A pesquisa científica em andamento**. Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VALE, J. M. F. **Projeto Político Pedagógico – Como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar**. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão escolar. - São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de

graduação: Univesp, 2013.

WAITZBERG, D. L. **Nutrição oral, enteral e parenteral na prática clínica**. 3. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. CADERNOS EBAPE. BR, v. 8, nº 3, artigo 10, Rio de Janeiro, Set. 2010.

APÊNDICES
APÊNCIDE A – Roteiro de observação

Roteiro de observação

Data: ____/____/____

n° de horas:

Onde fiquei?

Quem está sendo observado?

Como as crianças são encaminhadas para o refeitório?

1- O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, *permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais* (BRASIL, 1998). Explique:

2- A cozinha é limpa e asseada? Descreva:

3- A instituição procura manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras? (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Descreva:

4- São garantidas experiências que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar? (BRASIL, 2009) Descreva:

- elaboração da autonomia

- ações de cuidado pessoal

- auto-organização

- saúde e bem-estar

5- Atividades no refeitório. Por exemplo:

1. Escolha dos alimentos
2. Forma dos adultos se dirigirem às crianças
3. Crianças são “apressadas” para comer?
4. Como é o clima do refeitório?
5. Há preocupação com a mastigação?
6. Se conversa sobre os alimentos?

7- Existe self-service?

APÊNCIDE B – Entrevista Semiestruturada

Entrevista Semiestruturada

1 - Qual a sua formação acadêmica?

2 - Em qual instituição realizou sua formação?

3 - Modalidade presencial ou à distância?

4 - Quanto tempo trabalha na educação infantil?

5 - A sua formação acadêmica levou em consideração a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil?

() sim () não. Explique:

6 - O que você entende por educação nutricional?

7 - Você realiza a educação nutricional na sala de aula?

() sim () não. Se sim, quais são as práticas pedagógicas realizadas relacionadas à educação nutricional?

8 - Você já realizou uma visita técnica com as crianças em uma feira, quitanda, padaria ou horta?

() sim () não Quais locais?

9 - Você já realizou alguma atividade com alimentos – tipo oficina culinária - em sala de aula ou no refeitório da escola?

() sim () não Qual atividade?

10 - As crianças costumam visitar a cozinha da escola?

() sim () não Qual frequência? Como isso é feito?

11 - Você já trabalhou com confecção e manutenção de horta na escola?

☐ sim ☐ não Se sim, conte como foi essa experiência.

12 - Você já trabalhou, em datas comemorativas, os alimentos típicos da festividade?

☐ sim ☐ não. Quais foram e como trabalhou?

13 - Você conhece o que os documentos oficiais falam sobre educação nutricional?

☐ sim ☐ não.

14 - Cite alguns documentos que você conhece.

15 - Você considera o refeitório um espaço de ensino-aprendizagem?

☐ sim ☐ não Por que? Cite exemplos.

16 - Durante as refeições das crianças é realizada alguma intervenção pedagógica?

☐ sim ☐ não Qual tipo de intervenção é realizada?

17 - Nos projetos com a temática de educação nutricional a equipe pedagógica envolve as famílias das crianças?

☐ sim ☐ não. Como?

18 - Ao longo do tempo, você observa mudança no hábito alimentar dos alunos?

☐ sim ☐ não O que você observa?

APÊNCIDE C – Datas em campo na fase da observação

Ordem	Data
1°	01/08/2016
2°	02/08/2016
3°	03/08/2016
4°	04/08/2016
5°	08/08/2016
6°	09/08/2016
7°	10/08/2016
8°	11/08/2016
9°	15/08/2016
10°	17/08/2016
11°	22/08/2016
12°	23/08/2016
13°	24/08/2016
14°	25/08/2016
15°	29/08/2016
16°	30/08/2016
17°	31/08/2016
18°	01/09/2016
19°	02/09/2016

APÊNDICE D – Proposta de Intervenção

Proposta de Intervenção: Orientações para a formulação de políticas públicas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para a educação infantil.

A presente proposta de intervenção tem como objetivo orientar as Secretarias Municipais de Educação na implementação de políticas públicas de EAN na educação infantil. Tal proposta é resultado de um estudo de mestrado, realizado por Tais Maria Otsuko, que tratou de examinar “Políticas Públicas de Educação Alimentar e Nutricional na educação infantil: um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo”¹. A análise dos dados coletados mostrou falhas na formação inicial dos professores, lacunas na formação continuada, no Projeto Político Pedagógico da instituição e no planejamento de aulas que se referem à temática estudada, o que revelou uma ausência de um programa da rede municipal de ensino que procure garantir a EAN das crianças. Desse modo, concluímos que as práticas em EAN não condizem com o que está estabelecido nas políticas públicas e nos documentos oficiais publicados pelo governo federal. Por isso, entendemos que há uma grande necessidade de propor um material para subsidiar os sistemas municipais de ensino a implantarem políticas de EAN.

Os municípios devem administrar seus sistemas de ensino, por meio de um setor administrativo (departamento, coordenadoria, divisão, secretaria ou outros), em colaboração técnica e financeira com os estados e a União, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem a suas peculiaridades. Desta forma, o sistema de ensino municipal possui uma organização que articula as instituições-meio, as gestoras do sistema (Secretaria Municipal de Educação), com as instituições-fim: as escolas, as unidades escolares que ocorre o ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Cabe ao Secretário de educação a função de administrar, avaliar e controlar os recursos materiais e humanos a fim de que o Sistema de Ensino Municipal realize um atendimento de qualidade às crianças. Este gestor público também tem o importante papel de elaborar e implementar políticas públicas que assegurem a formação continuada dos professores e o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem das crianças.

¹ Pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Franca (SP)

Cabe ao Supervisor de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, verificar a organização do trabalho pedagógico e burocrático das instituições. Além das questões administrativas, como observar se os diários de classe, livros pontos, prontuários de alunos estão sendo preenchidos corretamente; o supervisor de ensino também possui um importante papel pedagógico devendo participar dos HTPC's a fim de promover encontros formativos, auxiliar o diretor, o coordenador pedagógico e as professoras na resolução de problemas, e verificar se as propostas de trabalhos estão de fato sendo implantadas, sempre respeitando as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* - DCNEIs (BRASIL, 2009). No que tange as DCNEIs, este documento estabelece que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 1-2).

O coordenador pedagógico tem uma importante função mediadora entre o que está estabelecido nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e os professores, sendo o profissional que deve auxiliar o professor de forma articuladora, formadora e transformadora. Já o diretor da creche e pré-escola tem uma função indispensável, pois tem um relevante papel de liderança, sendo que deve orquestrar a administração da instituição, o fazer pedagógico e a relação com os pais das crianças e a comunidade. O professor de educação infantil tem a nobre função de favorecer o desenvolvimento integral das crianças, “elaborar o seu processo de inserção no mundo, no mundo do conhecimento, promovendo sua identidade singular e coletiva de pertença a uma dada cultura” (ANGOTTI, 2009, p. 10). Os demais funcionários da creche e pré-escola, além das suas funções específicas (auxiliar de serviços gerais, cozinheiro, vigia, etc.), também devem ser considerados educadores em potencial, pelo fato de interagirem com crianças diariamente.

O nutricionista da rede municipal de ensino é o responsável por diversas ações técnicas tais como: realizar a avaliação e acompanhar o estado nutricional dos alunos; planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, de acordo com as necessidades alimentares específicas de crianças, adolescentes e adultos, e também deve propor e realizar ações de EAN para a comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Assim, de acordo com a realidade encontrada pela presente pesquisa, acreditamos que a Secretaria Municipal de Educação seja a peça chave para que a política de formação docente continuada seja viabilizada, e que a EAN tenha lugar garantido no currículo da educação infantil. Desta forma, desenvolvemos uma proposta de intervenção, respaldada nos documentos oficiais, políticas públicas e literatura da área de educação e nutrição, que tem como objetivo principal instrumentalizar os profissionais da educação – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, demais funcionários –, e que irá auxiliá-los na condução das propostas de EAN.

Acreditamos que o professor tem um papel fundamental de mediador neste processo, para fazer com que a criança entre em contato com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados sobre alimentação. Nas atividades de cuidado e educação, que têm como eixo a brincadeira, a criança vai apropriando-se desses conhecimentos por meio da intervenção do professor. Relação que se estabelece com o conhecimento, por meio de experiências e vivências significativas, não é apenas um preparo para o ensino fundamental, mas para a vida (ASSIS, 2009).

Todas as propostas de atividades apresentadas a seguir têm como objetivo realizar a EAN. Mas afinal, o que é Educação Alimentar e Nutricional (EAN)? De acordo com o documento oficial *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012):

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

Acreditamos que a EAN deve ser realizada de forma ativa, lúdica e problematizadora, com a finalidade de formar crianças que terão um grande potencial de transformar o ambiente em que vivem e que terão o senso crítico, a autonomia e a liberdade de decidir por uma alimentação e um estilo de vida mais saudáveis.

Abaixo, estabelecemos algumas propostas de ação a fim de que os gestores públicos possam refletir e se sensibilizar diante do tema da EAN na agenda de políticas públicas do município. As propostas foram pensadas a partir da análise de dados da pesquisa de Otsuko

(2017), e iniciam com a (1) Qualidade do cardápio das instituições municipais, segue para o (2) Tempo destinado ao momento de refeição, (3) O papel do diálogo nos momentos de alimentação, (4) Implantação do *Self-service*, (5) Construção da horta, (6) Documentação e (7) Propostas para a sala de atividades. São sugestões que visam dar suporte às Secretarias Municipais de Educação no planejamento e implantação de programas voltados à EAN.

1. Qualidade do cardápio das instituições municipais

Em relação ao cardápio, características como a variedade e diversidade são indispensáveis para que as crianças aprendam sobre os alimentos e ampliem o leque do paladar. Resultados da presente pesquisa mostram que o cardápio da instituição analisada, que deve ser muito semelhante ou igual aos das demais instituições, poderia ser mais variado. As frutas não eram oferecidas às crianças diariamente, e as únicas verduras oferecidas foram alface, repolho branco e couve, ao longo de 19 dias de observação. Assim, diversos alimentos que possuem um valor nutricional significativo sequer foram apresentados para as crianças e, conseqüentemente, a tarefa de realizar a EAN torna-se prejudicada por conta do cardápio monótono.

Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação é considerada a entidade executora do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou seja, é a responsável pelo desenvolvimento de todas as condições para que este programa seja executado de acordo com as normas vigentes. Assim, a secretaria tem a função de gerir os seus recursos de forma racional a fim de que os alimentos sejam adquiridos para a composição do cardápio das crianças.

O nutricionista deve planejar um cardápio com os mais diversos alimentos, com o intuito de estimular o paladar das crianças. Como funcionário responsável pela compra dos produtos alimentícios, o nutricionista deve colocar em prática a legislação vigente - Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 - que orienta e fomenta a compra de produtos de origem da agricultura familiar, oferecendo às crianças alimentos variados, frescos e seguros. Já no âmbito da escola, o diretor, coordenador pedagógico, professores e demais funcionários devem promover um ambiente agradável no momento da refeição, propício para diálogos e trocas de conhecimentos, conversando sobre os alimentos e a sua importância para a saúde.

A seguir, indicados algumas características do cardápio e um modelo de uma proposta de cardápio mais saudável para as crianças da educação infantil.

Características gerais do cardápio:

- planejar o cardápio com alimentos de todos os tipos e de procedência conhecida;
- estimular a aquisição de produtos advindos da agricultura familiar;
- elaborar lanches com um valor nutricional equilibrado, evitando as merendas industrializadas ou lanches compostos por salgadinhos, bolachas, balas e chocolates;
- evitar que o cardápio seja repetitivo e monótono, estimulando o paladar das crianças sempre com alguma novidade;
- respeitar práticas sociais e culturais de cada criança, que envolvem a alimentação e
- expor o cardápio diariamente para as crianças, pais e responsáveis.

Quadro 01: Modelo de alimentação saudável para crianças de 1 a 6 anos

Refeição	Alimentos
Café da manhã	Leite e derivados Pães, biscoitos, bolos ou outros alimentos ricos em carboidratos
Lanche da manhã	Fruta ou suco de fruta natural
Almoço	Arroz ou macarrão Feijão ou outra leguminosa Carne (vaca, frango, porco, peixe) ou ovo Hortaliças refogadas ou cozidos em diversos tipos de preparações Salada, se possível crua Sobremesa (doce ou de preferência fruta)
Lanche da tarde	Leite ou derivados ou preparações à base de leite (arroz doce, doce de leite, pudins, etc.)
Jantar	Arroz ou macarrão Feijão ou outra leguminosa Carne (vaca, frango, porco, peixe) ou ovo Hortaliças refogadas ou cozidos em diversos tipos de preparações Salada, se possível crua Sobremesa (doce ou de preferência fruta)
Lanche da noite	Leite ou iogurte

Fonte: Sawaya; Solymos, (2002) apud Ferreira, Holland e Faria (2004)

2. Tempo destinado ao momento de refeição

A presente pesquisa verificou que as refeições do café da manhã e do almoço são realizadas em um curto período de tempo, 10 – 12 minutos para café da manhã e 14 - 16 minutos para o almoço. Além disso, ao buscarmos algum parâmetro de intervalo de tempo para a realização das refeições, observamos uma ausência de estudos que orientem sobre o tempo adequado de duração das refeições das crianças pequenas. No entanto, o bom senso nos

mostra que o momento da refeição, caracterizado como propício para o processo de ensino-aprendizagem, deve ter um tempo maior de duração.

Acreditamos que a Secretaria Municipal de Educação deva estabelecer um intervalo de tempo para as crianças realizarem a sua refeição com calma e tranquilidade, com auxílio de especialistas. No que se refere ao tempo, podemos trabalhar com números superiores do que foram encontrados na pesquisa, por exemplo, 20 minutos para refeições menores, como o café da manhã ou café da tarde, e 30 minutos para refeições maiores, como o almoço ou jantar.

Para que esta mudança seja de fato concretizada, é de indispensável que a Secretaria promova cursos de formação continuada para que a direção, professores, demais funcionários entendam a importância desta mudança na rotina da instituição com vistas ao desenvolvimento das crianças. As supervisoras e coordenadoras pedagógicas devem auxiliar nesta formação, avaliar se as mudanças estão sendo implantadas e respeitadas por toda a equipe e garantir uma ampliação desses horários nas rotinas dos profissionais.

3. O papel dos diálogos nos momentos de alimentação

Os documentos oficiais, políticas públicas e literatura da área alegam que o momento da refeição é uma oportunidade excepcional de ensino-aprendizagem para as crianças. No entanto, infelizmente, a pesquisa mostrou que as professoras e os funcionários da cozinha não entendem este momento como tal, visto a ausência de diálogos entre adultos e crianças no refeitório.

Observamos que as professoras enxergavam o momento das refeições como mais uma rotina da escola a ser cumprida, e os funcionários da cozinha não compreendiam que, além de suas funções específicas, eles também tinham a nobre função de educadores de crianças pequenas. Assim, concluímos que os adultos realizavam um trabalho de maneira *mecânica* para com as crianças.

Para que este cenário se altere, acreditamos que a Secretaria Municipal de Educação deva investir em cursos de formação continuada para os diretores, professores e funcionários da instituição; além da alteração do tempo de duração da refeição, citada no tópico anterior. Estes cursos apresentarão a importância das refeições e qual o papel do adulto neste momento tão rico. Desta forma, a equipe terá a oportunidade de mudar o seu comportamento e entender as refeições como momentos propícios de ampliação de saberes.

Há a necessidade de um trabalho em equipe bastante engajado a fim de que a visão sobre a refeição das crianças ganhe uma outra perspectiva. As coordenadoras pedagógicas

devem proporcionar condições para que as mudanças aconteçam e auxiliar a direção nos momentos de alguma dificuldade. Já as supervisoras também devem ajudar na implantação da proposta e avaliar os resultados da formação continuada.

4. Implantação do *Self-service*

Para que a Secretaria Municipal de Educação implante o sistema *self-service* nas instituições, primeiramente, é necessário um levantamento de quais materiais serão necessários adquirir, como travessas, baixelas, talheres, dentre outros; assim como a quantidade adequada para atender as instituições de educação infantil. Além dos recursos materiais, é necessário que a secretaria também atente para os recursos humanos.

Acreditamos que a formação continuada com a participação de diversos atores, como secretário da educação, supervisor, coordenador, diretor, professor, demais funcionários e membros do Conselho de Alimentação Escolar, seja indispensável a fim de esclarecer a importância da implantação do *self-service* nas refeições das crianças. Visto que este é uma excelente oportunidade de aprendizagem e auxiliará no desenvolvimento das crianças. A supervisora de ensino e a coordenadora pedagógica tem a função de participar ativamente dos cursos de formação continuada e auxiliar na avaliação da implantação do *self-service*, também devem auxiliar a direção na superação de obstáculos que possam aparecer ao longo do processo. Os professores e demais funcionários têm o papel de incentivar e estimular as crianças com a nova experiência, também devem auxiliá-las quando for necessário. Vale ressaltar que estes devem encontrar-se próximos das crianças a fim de proporcionar segurança, afeto e estímulo ao diálogo.

Abaixo deixamos algumas orientações que podem ser utilizadas nos cursos de formação continuada da equipe pedagógica.

Sistema de distribuição de alimentos:

- implantar o sistema de distribuição de alimentos do tipo *self-service*;
- oferecer múltiplas oportunidades para as crianças, por exemplo:
 - estimula o apetite;
 - ensina a criança a perceber o que e quanto deve comer para saciar-se;
 - ensina a criança a lidar com talheres e outros utensílios;
 - desenvolve a autonomia e
 - forma hábitos de conduta e o aprendizado de representações sobre o comer.

- implantar o *self-service* de forma gradual, inicialmente a criança aprende a se servir de salada, que é passada em uma travessa de mesa em mesa, após a criança receber o prato pronto com os outros alimentos;
- estimular as crianças do módulo maternal, que possuem a coordenação motora mais desenvolvida, a realizar suas refeições por meio do *self-service* total. Havendo dois exemplos para este sistema, com todos os alimentos circulando pelas mesas nas devidas travessas ou com todas as travessas em uma mesa, para onde as crianças se dirigem em fila e vão se servindo, indo sentar-se em seguida para almoçar.

Orientações gerais sobre a interação adulto/criança:

- entender as refeições das crianças como momentos ricos propícios para novas descobertas, em vez de enxergar como mais uma rotina da instituição;
- proporcionar situações de compartilhamento e ampliação dos saberes das crianças;
- dialogar com as crianças sobre os alimentos, referente aos seus aspectos nutricionais, sociais, emocionais, culturais, dentre outros;
- estimular o desenvolvimento da autonomia;
- evitar a pressão para que as crianças finalizem as refeições, visto que é necessário um tempo suficiente para estas sejam realizadas com tranquilidade;
- manter o clima do ambiente do refeitório leve e amistoso no momento das refeições, evitando-se repreender e/ou chantagear as crianças;
- incentivar as crianças a consumir os alimentos menos aceitos do cardápio e
- estar próximos - adultos, professoras e funcionários da instituição - das crianças para auxiliá-las, caso for necessário.

5. Construção da horta

A Secretaria Municipal de Educação deve prover os recursos materiais para a implantação do projeto, como jardineiras, vasos, terra fértil, sementes, ferramentas de jardinagem, dentre outros. Esta também deve firmar parcerias com ONG's, faculdades ou escolas técnicas públicas ou privadas, caso necessário. Desta forma, alunos com um maior conhecimento técnico podem auxiliar a equipe pedagógica com a proposta da horta escolar.

A supervisora de ensino e a coordenadora devem participar dos HTPC's para esclarecer os objetivos da proposta, planejar e refletir sobre atividades problematizadoras, dentro e fora da sala de atividades que envolvem a temática da horta. Estas funcionárias,

juntamente com a direção da instituição, devem oferecer todo o suporte necessário para que esta seja viabilizada. Os professores devem estimular as crianças para que participem ativamente da proposta da horta escolar a fim de que eles se sintam participativos e responsáveis. A seguir, sugerimos algumas ações voltadas para o trabalho com horta nas unidades escolares.

Orientações gerais para o trabalho com EAN

- confeccionar e manter uma horta em ambiente escolar;
- ampliar os conhecimentos das crianças de uma forma ativa e prática;
- estimular as crianças a indagarem sobre o processo que estão vivenciando e
- elaborar receitas e consumir os alimentos colhidos na horta.

Estratégias que podem ser utilizadas

- estimular a participação das crianças em todo o processo da proposta da horta escolar - preparo das jardineiras ou canteiros, semeadura da terra, irrigação, germinação, retirada de erva daninha e bichinhos, observação do crescimento, colheita e, por fim, consumo das verduras ou legumes no refeitório;
- esforçar-se para que as crianças compreendam cada passo da proposta;
- evitar a fragmentação dos conhecimentos trabalhados com as crianças;
- revezar as turmas da pré-escola para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar da proposta da horta escolar;
- trazer os pais para dentro da escola a fim de participarem desta atividade extraclasse junto às crianças e
- complementar esta proposta com atividades em sala, como leitura de histórias com a temática de alimentos (ANEXO A), roda de conversa, desenhos, colagens de imagens de alimentos, dentre outras.

Materiais que podem ser utilizados

- jardineiras, vasos, canteiros, dentre outros espaços onde haja a possibilidade de cultivar plantas;
- terra própria para a semeadura;
- sementes ou mudas de verduras e legumes;
- regadores e

- ferramentas de jardinagem.

6. Documentação

Os resultados da presente pesquisa mostraram falhas no PPP, planejamento de aula e diários de classe, no que se refere ao registro de atividades de EAN. A nossa proposta é que o PPP da instituição de educação infantil deva ser construído com a colaboração da direção, corpo docente, coordenador pedagógico, demais funcionários, pais de alunos e membros da comunidade, ou seja, de uma forma democrática como reza as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O projeto curricular de EAN deve sempre estar centrado na criança, e tem como objetivo proporcionar acesso aos conhecimentos sobre alimentação, nutrição, saúde e bemestar por meio de diferentes linguagens. Vale ressaltar que a EAN deve ser conduzida levando em consideração o cuidado e a educação como aspectos indissociáveis, e será concretizada por meio de brincadeiras, jogos, teatros, oficinas, gincanas dentre outras atividades lúdicas.

O planejamento de aula possui a sua relevância, pois se trata de um momento de reflexão onde o professor irá pensar e discutir com seus pares sobre métodos, didáticas, estratégias, materiais para que possa atingir o seu objetivo – ampliação dos saberes das crianças. Acreditamos que o objetivo da atividade que está sendo planejada é de extrema importância, pois se trata da essência da proposta educativa e de cuidado.

As atividades concretizadas devem ser devidamente registradas em um diário de campo, se possível de forma detalhada, para que o professor possa acompanhar e avaliá-las. Desta forma, ficarão mais visíveis quais atividades foram bem sucedidas e quais propostas não tiveram tanto êxito, necessitando de adequações para que seus objetivos sejam atingidos. Vale lembrar que todo tipo de registro, contínuo e padronizado, também servirá de base para avaliar as crianças em um momento posterior. Faz-se necessário refletir sobre a mudança do hábito alimentar das crianças após diversas atividades de EAN bem conduzidas.

7. Propostas para sala de atividades

Em relação às propostas ministradas em sala de atividades, os resultados da pesquisa mostraram um número significativo de propostas de alfabetização, estudo dos números e/ou formas geométricas. Estas atividades se caracterizavam pela fixação das letras do alfabeto e do sistema numérico, que acaba por denunciar uma função preparatória para o ensino fundamental, e em alguns momentos observamos atividades, como colagem, desenho, pintura,

brincadeiras, dentre outros. Acreditamos que esta situação seja condenável, visto que as interações e as brincadeiras são os dois eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Não notamos ao menos uma proposta sobre EAN ministrada pelas professoras na sala de atividades, desse modo, a seguir sugerimos algumas propostas que podem ser entendidas como ponto de partida para o trabalho com EAN em sala de atividades. Elas não se constituem em receitas de trabalho, mas em orientações gerais para a realização dos trabalhos que podem ser modificadas e ampliadas a partir da criatividade da equipe pedagógica.

As supervisoras e as coordenadoras devem auxiliar no processo de implantação e avaliação das propostas. O professor tem um papel chave nesse processo, pois tudo o que aprendeu ao longo dos cursos de formação continuada, somada a sua criatividade, autonomia, e iniciativa, será colocado em prática na sala de atividades. Desta forma, acreditamos que o trabalho com o envolvimento e participação de todos os membros da equipe, por meio da troca de experiências e conhecimentos é indispensável.

Proposta 1: Conhecendo os alimentos

Orientações gerais para o trabalho com EAN

- Apresentar algumas frutas, verduras e/ou legumes inteiros para as crianças, e realizar a degustação;
- Cozinhar previamente os legumes, caso haja a impossibilidade das crianças utilizarem a cozinha da instituição para realizarem esta atividade;
- Apresentar aqueles alimentos que, muitas vezes, são pouco aceitos pelas crianças no momento da refeição a fim de estimular a aceitabilidade de novos sabores;
- Informar as crianças sobre os seus nutrientes, os benefícios para a saúde e o seu valor cultural;
- Trabalhar também o conceito de cores, formas, aromas, dentre outros, a fim de enriquecer a atividade;
- Ensinar sobre a necessidade de higienizar os alimentos adequadamente antes do consumo e
- Procurar elaborar as atividades na sala de atividades, na cozinha ou no refeitório da instituição.

Estratégias que podem ser utilizadas

- Apresentar os alimentos na sua forma inteira;

- Vendar as crianças, brincar de tocar e experimentar cada tipo de alimento exposto, e adivinhar o nome;
- Utilizar músicas ou videoclipes que tratem sobre a alimentação para estimular as crianças, por meio do som e do movimento, a refletirem sobre a temática abordada;
- Realizar uma roda de conversa a fim de que as crianças possam se colocar sobre os alimentos que estão sendo estudados e
- Observar os formatos e cores dos alimentos expostos, e tentar reproduzi-los em desenhos e/ou colagens de imagens de frutas, legumes e verduras.

Materiais que podem ser utilizados

- frutas, verduras e/ou legumes;
- utensílios de cozinha, como talheres, vasilhas, dentre outros;
- aparelho de áudio e som;
- papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, figuras de alimentos e cola e
- venda para os olhos.

Proposta 2: Oficina Culinária / Suco do Shrek

Orientações gerais para o trabalho com EAN

- preparar uma receita de suco misto de frutas com verdura, no entanto, outras receitas podem ser experimentadas;
- desenvolver a proposta na sala de atividades ou no refeitório, visto que não há a necessidade de utilizar forno/fogão para o preparo desta receita e
- observar se haverá a necessidade de preparar duas ou mais receitas, a fim de que não falte bebida para as crianças.

Estratégias que podem ser utilizadas

- organizar o ambiente para a aula diferenciada;
- iniciar a aula com a leitura da receita para as crianças, sendo que esta também pode estar exposta na lousa;
- orientar as crianças sobre a higienização prévia dos alimentos que serão utilizados na preparação da receita;
- trabalhar a higiene pessoal, lembrando que as mãos devem ser higienizadas antes da manipulação dos alimentos;

- apresentar às crianças os alimentos na sua forma inteira que serão utilizados na receita, caso os alimentos já estejam pré-preparados para a elaboração da receita, por exemplo, couve picada, suco já retirado da fruta;
- dialogar sobre os nutrientes dos alimentos, seus benefícios para o organismo, bem como o seu valor cultural;
- estimular as crianças para que façam contato visual, tateiem, sintam o seu odor dos ingredientes/alimentos;
- convidar as crianças para auxiliar no momento do preparo, mesmo que seja algo simples, como jogar um ingrediente no liquidificador;
- fomentar o sentimento de participação e responsabilidade de todos; - trabalhar conhecimentos de diversas áreas dos saberes como, a língua portuguesa (receita na lousa), artes (cores, formatos dos alimentos), natureza (trabalhar sobre a origem dos alimentos), matemática (quantidade dos ingredientes), dentre outros.

Materiais que podem ser utilizados

- bancada ou mesa de apoio;
- utensílios de cozinha, espremedor de frutas, faca, xícara, colher, peneira, tábua para cortes;
- liquidificador;
- copos para a degustação;
- ingredientes da receita;
- ponto de energia elétrica e
- extensão, caso necessário.

Receita: Suco Shrek

Ingredientes: 2 xícaras de chá de couve manteiga picada

1 litro de água filtrada gelada

1 xícara de chá de polpa de maracujá

1 xícara de chá de açúcar

½ xícara de chá de suco de limão

Modo de preparo: Lavar bem as folhas de couve, picá-las, colocar no liquidificador e bater com a água. Acrescentar a polpa de maracujá e bater rapidamente. Coar, juntar os demais ingredientes e misturar bem.

8. Visitas externas - Visita técnica a um produtor rural local de verduras e legumes

Para a realização de visita técnica é necessário que a Secretaria Municipal de Educação organize o transporte coletivo para que esta atividade se concretize. Essa atividade visa conhecer como se dá o processo de produção de alimentos, estimular questões sobre os alimentos, ampliar a visão de mundo das crianças para além dos muros da escola, aprender novos conhecimentos de uma forma significativa e esclarecer as diversas questões elaboradas pelas crianças ou pelas professoras sobre:

- a confecção e manutenção da horta;
- germinação das sementes;
- cuidados necessários para que as plantas possam se desenvolver;
- insetos que vivem na horta;
- ferramentas utilizadas no processo de manutenção;
- processo de colheita dos alimentos;
- valor nutricional das verduras, legumes e frutas e
- receitas que podem ser elaboradas com os alimentos;

Estratégias que podem ser utilizadas

- entrar em contato com um produtor rural local;
- agendar a data e horário da visita;
- atentar para detalhes da visita, como horário do término do evento, quantidade de crianças, tempo de percurso, para que não ocorram contratempos;
- providenciar o transporte coletivo;
- comunicar os pais sobre a atividade extraclasse;
- realizar uma reunião de pais, caso sintam necessidade, a fim de expor a atividade diferenciada aos pais e responsáveis;
- orientar os pais sobre a importância das crianças estarem devidamente uniformizadas, se possível com boné, sapato fechado, filtro solar e repelente;
- elaborar um documento com todos os detalhes possíveis, a fim de que os pais autorizem seus filhos a realizarem a visita técnica;
- prever uma pausa para o lanche das crianças, caso o passeio tenha uma duração de tempo maior;

- realizar um trabalho prévio em sala de aula a fim de preparar as crianças para a visita técnica, por exemplo, exibir fotos do local que será visitado ou elaborar uma entrevista para ser aplicada ao produtor rural, juntamente com as crianças e
- realizar um trabalho pós-visita a fim de fixar os conhecimentos aprendidos na atividade diferenciada, por exemplo, confecção de um livro, desenhos, etc.

Materiais que podem ser utilizados:

- autorização dos pais e/ou responsáveis das crianças para a realização da visita técnica;
- meio de transporte coletivo;
- lista de chamada com os nomes das crianças;
- fotos do local que será visitado e
- papel sulfite, lápis de cor, giz de cera, etc.

Diversas outras atividades podem ser exploradas e elaboradas pela equipe pedagógica. A EAN pode ocorrer por meio de teatro, cantigas de roda, exibição de vídeos (desenhos animados e videoclipe), piqueniques, visitas à cozinha da instituição, gincanas, jogos e outras brincadeiras. Por exemplo, um simples jogo de memória com figuras de alimentos pode transformar-se em uma excelente proposta, dependendo da criatividade e mediação do professor. No entanto, para que isto se concretize no campo da prática na educação infantil, faz-se necessário a viabilização de políticas de formação continuada para os docentes.

Vale lembrar que a avaliação deste tipo de aprendizagem deve ser realizada de forma contínua e permanente a fim de observar se os hábitos estão se alterando de forma positiva e se autonomia da criança está se desenvolvendo. Caso os resultados não sejam positivos, é de extrema importância rever as propostas pedagógicas e as metas a serem atingidas com a finalidade de realizar adequações cabíveis.

Considerações Finais

Acreditamos que as atividades de EAN devam ser estimulantes, desafiadoras e problematizadoras, e levar em consideração o contexto social e cultural da criança, a construção de sua identidade e o desenvolvimento da sua autonomia. As propostas dentro e fora da sala de atividades devem contemplar a pintura, o desenho, o teatro, a música, a dança, a brincadeira, a literatura infantil, dentre outros.

O professor tem um papel chave nesse processo, pois tudo o que aprendeu ao longo dos cursos de formação continuada, somada a sua criatividade, autonomia e iniciativa, será colocado em prática na sala de atividades. Desta forma, acreditamos que o trabalho com a participação de todos os membros da equipe, por meio da troca de experiências e conhecimentos é indispensável para que esta proposta seja bem sucedida².

Reiteramos que a Secretaria Municipal de Educação deve elaborar e implementar políticas públicas de formação continuada sobre EAN para a educação infantil, esta também é responsável por prover os recursos materiais necessários para que as atividades, previamente planejadas, possam ser concretizadas. As supervisoras e coordenadoras devem auxiliar nos cursos de formação continuada, fazer com que as diretoras e as professoras compreendam e abracem a ideia da EAN para esta fase da educação. Para que as propostas não fiquem apenas no planejamento de aulas, que sejam concretizadas de fato, as supervisoras e as coordenadoras devem auxiliar no processo de implantação e avaliação das propostas.

Referências:

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ASSIS, M. S. S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB,

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:
<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf> Acesso em 21 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília – DF: 2012.

² Indicamos nas referências bibliográficas utilizadas para esta produção, e a seção – Sugestões de leitura para a formação de equipe pedagógica, a fim de auxiliar os profissionais formadores para que se aprofundem na temática, e que possam trabalhar com certa segurança.

Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais/item/5243-manual-de-orienta%C3%A7%C3%A3o-sobre-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-nas-diferentes-etapas-de-ensino>> Acesso em 08 mai. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas**. - Brasília: MDS/SESAN, 2012. Disponível em: <https://www.ideiasnamesa.unb.br/files/marco_EAN_visualizacao.pdf> Acesso em 08 ago. 2017

FERREIRA, A. M. A.; HOLLAND, C. V.; FARIA, M. P. O. Alimentação da criança. In: SANTOS, L. E. S. **Creche e Pré-escola: uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e organização**. - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

Vídeo: **Educação alimentar nas escolas no combate a obesidade infantil- Jornal Futura - Canal Futura**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VIwHnpaYPKQ>> Acesso em: 22 out. 2017

Sugestões de leitura para formação da equipe pedagógica:

BARBOSA, M. C. S. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. - Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção à Saúde. **Dez passos para uma alimentação saudável. Guia alimentar para crianças menores de dois anos. Um guia para o profissional da saúde na atenção básica**. - 2. ed. - Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/enpacs_10passos.pdf> Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Educando com a horta - Campo Erê – SC**. Disponível em: <hmg.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/.../13-2011?...campo-ere-sc> Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. - 2. ed. - Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <<http://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>> Acesso em 12 de jul. 2017.

BRASIL. Governo de Goiás. Secretaria de Estado da Saúde. Coordenação de Vigilância Nutricional. **Sugestões de atividades de educação alimentar e nutricional**. Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2015-09/cartilha-de-atividades-de-ean.pdf>> Acesso em: 08 out. 2017.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2016.

JUZWIAK, C. R. **Era uma vez... um olhar sobre o uso de contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional**. Interface Comunicação Saúde Educação. v.17, n.45, abr/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n45/19.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Et al.* **Os fazeres na educação infantil**. - 12. ed. - São Paulo: Cortes; 2011.

Site: **Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição**. Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://fs.unb.br/opsan/>> Acesso em: 05 out. 2017.

Vídeo: **Oficinas como atividade lúdica na educação infantil**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Aw5VyWffQWA>> Acesso em: 08 out. 2017.

ANEXO A

De acordo com Ferreira, Holland e Faria (2004), abaixo encontra-se uma bibliografia para trabalhar a EAN e culinária para crianças pré-escolares.

Livro para Receitas:

Os Pequenos Cozinheiros – livro de cozinha do mundo inteiro para rapazes e raparigas, UNICEF.

O Livro de Receitas do Menino Maluquinho. Ziraldo e Tia Emma, LETPM, 1996.

Manual de Receitas da Magali, Estúdios Maurício de Souza, Editora Globo, 1996.

Manual da Roça do Chico Bento, Estúdios Maurício de Souza, Editora Globo, 1997.

Anjos na cozinha – Receitas para as crianças prepararem sozinhas. Rosalina Capuani. Editora Ática, São Paulo, 1995.

Livros com histórias ligadas à Alimentação:

Eu me Alimento. Mandy Surh e Mike Gordon. Editora Scipione, 1996.

Saladinha de Queixas. Tatiana Belinky. Editora Moderna, 1991.

Frutos e Frutas. Sólon Borges dos Reis. Editora Scipione, 1996.

Menina Bonita do Laço de Fita. Ana Maria Machado. Editora Ática, 1997.

Armazém do Folclore. Ricardo Azevedo. Editora Ática, 2000.

Toma lá, dá cá. Flávia Muniz. Editora Moderna, 1992.

Livros sobre hortas e plantações:

A Roça de Milho. Antonieta Dias de Moraes. FTD, 1991.

Em cima e em Baixo. Janet Stevens. Editora Ática, 1999.

O Grande Rabanete. Tatiana Belinky. Editora Moderna, 1990.

Pêssego, pêra, ameixa no pomar. Janet e Allan Ahlberg, trad. Ana Maria Machado. Editora Moderna, 1998.

A Semente e o Fruto. Eunice Braido. FTD, 1994.

Livros com histórias de festas:

Camilão, o Comilão. Ana Maria Machado. Salamandra Consultoria Editorial, 1996.

Mas que Festa! Ana Maria Machado. Editora Nova Fronteira, 1999.

O Bolo de Natal. Elza Fiúza. Editora Moderna.

APÊNDICE E - Cardápio do café da manhã

Data	Alimento sólido	Bebida
01/08/2016	Sanduíche de biscoito de água e sal recheado com margarina	Leite com achocolatado
02/08/2016	Biscoito de maisena	Leite com achocolatado
03/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
04/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
08/08/2016	Sanduíche de biscoito de água e sal recheado com margarina	Leite com achocolatado
09/08/2016	Biscoito de maisena	Leite com achocolatado
10/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
11/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
15/08/2016	Biscoito de água e sal	Leite com achocolatado
17/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
22/08/2016	Sanduíche de biscoito de água e sal recheado com margarina	Leite com achocolatado
23/08/2016	Sanduíche de biscoito de água e sal recheado com margarina	Chá mate com açúcar
24/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
25/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
29/08/2016	Biscoito de água e sal	Leite com achocolatado
30/08/2016	Biscoito de maisena	Leite com achocolatado
31/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
01/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado
02/08/2016	Pão de leite recheado com margarina	Leite com achocolatado

APÊNCIDE G - Cardápio do almoço completo

Data	Entrada	Prato Proteico	Guarnição	Prato base	Prato base	Sobremesa	Bebida
03/08/2016	Alface	Iscas de carne bovina	Abobrinha e cenoura refogadas	Arroz branco	Feijão preto	Melancia em cubos	-
10/08/2016	Alface	Carne de frango desfiada	Chuchu refogado	Arroz branco	Feijão preto	Goiaba	-
15/08/2016	Repolho branco com tomate	Quibe assado	Creme de milho	Arroz branco	Feijão preto	Mamão	-
25/08/2016	Alface	Carne bovina moída com	Cenoura	Arroz branco	Feijão preto	Banana	-
29/08/2016	Alface	Estrogonofe de frango	Mandio - quinha refogada	Arroz branco	Feijão carioquinha	Melancia	-
31/08/2016	Alface	Frango desfiado com molho de tomate	Polenta	Arroz branco	Feijão carioquinha	Mamão	-

APÊNDICE H - Cardápio do almoço incompleto

Data	Entrada	Prato Proteico	Guarnição	Prato base	Prato base	Sobremesa	Bebida
01/08/2016	-	Iscas de carne bovina	Brócolis e cenoura refogada	Arroz branco	Feijão preto	-	-
02/08/2016	Alface	Estrogonofe de frango	Batata saute	Arroz branco	Feijão preto	-	-
04/08/2016	Tomate com ovo	Carne de frango desfiada com	Batata	Arroz branco	Feijão preto	-	-
08/08/2016	Alface	Iscas de carne bovina	Creme de milho	Arroz branco	Feijão preto	-	Refresco de uva
09/08/2016	Alface	Bife de carne bovina	Purê de batata	Arroz branco	Feijão preto	-	-
11/08/2016	Alface	-	Macarrão ao sugo com iscas de carne bovina	Arroz branco	Feijão preto	-	-
22/08/2016	Beterraba	Bife bovino	Creme de milho	Arroz branco	Feijão carioquinha	-	-
23/08/2016	Alface	Carne bovina com	Batata	Arroz com cenoura	Feijão preto	-	Refresco de laranja
24/08/2016	Alface	Almôndega	Purê de batata	Arroz branco	Feijão carioquinha	-	-
30/08/2016	Alface e couve	Carne bovina cozida	Mandioca cozida	Arroz branco	Feijão preto	-	-
01/09/2016	Alface e maionese	Iscas de carne bovina	-	Arroz branco	Feijão carioquinha	-	-

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Pesquisador: Tais Maria Otsuko

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59026216.0.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.709.925

Apresentação do Projeto:

Elaborado para disciplina Metodologia da Pesquisa e adequado ao que se exige.

Objetivo da Pesquisa:

Claramente definido

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos eventuais deverão ser contornados no âmbito das metodologias empregadas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa dotada de coerência e consistência entre objetivos e procedimentos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados de acordo com o que se exige

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 1.709.925

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenadora aprova ad referendum do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_714749.pdf	21/08/2016 15:38:29		Aceito
Outros	entrevistasestruturada.doc	21/08/2016 15:35:00	Tais Maria Otsuko	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	21/08/2016 15:33:04	Tais Maria Otsuko	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoFINAL.pdf	21/08/2016 15:30:21	Tais Maria Otsuko	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	21/08/2016 15:26:31	Tais Maria Otsuko	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemodelo.pdf	21/08/2016 15:25:09	Tais Maria Otsuko	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostotais.pdf	21/08/2016 15:24:38	Tais Maria Otsuko	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 02 de Setembro de 2016

**Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)**

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

NOME DO PARTICIPANTE: _____
 DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: ____
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____ SEXO: M () F ()
 ENDEREÇO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____
 CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO**. O projeto de pesquisa será conduzido por Tais Maria Otsuko, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Tatiana Noronha de Souza, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação da Dissertação de Mestrado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. A pesquisa tem como objetivo geral, observar se as práticas pedagógicas de educação nutricional de instituições de educação infantil de um município do interior do estado de São Paulo, condizem com os programas das políticas públicas e com a literatura da área.. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de de .

 Assinatura do participante

_____(assinatura)
 Pesquisador Responsável
 Nome: Tais Maria Otsuko
 Endereço: Alameda: Henrique Ferreira, 160
 Tel:(16)991639823
 E-mail: taisotsuko@yahoo.com.br

_____(assinatura)
 Orientador
 Prof. (a) Dr. (a) Tatiana Noronha de Souza
 UNESP- Franca / Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas
 UNESP – Jaboticabal / Departamento de Economia, Administração e Educação
 Via de Acesso Prof.Paulo Donato Castellane s/n - CEP 14884-900 - Jaboticabal, SP Tel: (16) 981554248
 E-mail: tati_noronha@gmail.com