



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Faculdade UnB - Planaltina  
Faculdade de Educação  
Instituto de Química  
Instituto de Física

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

***QUE EU ME LEMBRE: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES NA  
EDUCAÇÃO ALIMENTAR EMANCIPATÓRIA BASEADA NA VIVÊNCIA***

**SUELI DA SILVA COSTA**

Brasília - DF

2022



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação  
Instituto de Ciências Biológicas  
Faculdade UnB Planaltina  
Faculdade de Educação  
Instituto de Química  
Instituto de Física

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

***QUE EU ME LEMBRE: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES NA***  
**EDUCAÇÃO ALIMENTAR EMANCIPATÓRIA BASEADA NA VIVÊNCIA**

SUELI DA SILVA COSTA

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Educação Científica e Cidadania. Área de Concentração: Educação em Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana de Senzi Zancul.

Brasília - DF

2022

## FOLHA DE APROVAÇÃO

SUELI DA SILVA COSTA

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Educação Científica e Cidadania. Área de Concentração: Educação em Saúde.

Brasília, 08 de março de 2022.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Mariana de Senzi Zancul- UnB (Presidente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Cristina Hamid - IFB (Membra Externa)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Simone Paixão de Araújo - IFG (Membra Externa)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Juliana Eugênia Caixeta- Unb/FUP (Membra Interna)

---

Prof. Dr. Gerson Mol – Unb (Suplente)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro (in memoriam) e Aldenora, ao meu filho Arthur e minha sobrinha Letícia.*

*Obrigada pelo amparo material e espiritual nesta jornada!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e pelas capacidades para vivê-la.

Agradeço à professora Dra. Mariana Zancul, pelo acolhimento, pela orientação profissional e presente, sempre compreensiva e atenciosa. Tenho certeza de que o seu exemplo me conduz a excelentes caminhos na docência e na vida.

À Universidade de Brasília, pelo espaço para pensar e construir, além do fomento para algumas etapas desta pesquisa.

Agradeço, também, ao Instituto Federal de Brasília, por me permitir fazer, da construção desta tese, o meu trabalho durante os últimos anos.

Aos estudantes do PROEJA em Administração do *Campus* Gama, entrevistados nesta pesquisa. Sem vocês, eu não conseguiria chegar a este momento. Meu Muito obrigada!

À amiga Cláudia Marques, pela revisão deste texto para que ele se tornasse mais compreensível.

A minha mãe e ao meu padrasto, por acreditarem tanto em mim e me estimularem a estudar desde que eu me entendo por gente.

Ao meu filho Arthur e à minha sobrinha Letícia. Vocês são o que eu tenho de melhor e me ajudam tanto. Até com sugestões para esta tese, todas as vezes que a lemos juntos. Obrigada pela compreensão em todos os momentos.

Aos meus irmãos Solange, Marta e Pedro, por levantarem tanto minha bola e autoestima quando elas estão murchas.

À minha amiga Renata Mourão, pelas orientações e dicas que me fizeram retomar a racionalidade nos momentos de desespero.

À amiga Mércia, pelas palavras de apoio e incentivo.

Às professoras Sônia, Simone e Juliana e ao professor Gerson, por aceitarem ler e contribuir com esta investigação.

Meu muito obrigada a todos. De coração!

## EPÍGRAFE

*Memória de um tempo onde lutar por seu direito é um defeito que mata. São tantas lutas inglórias. São histórias que a história qualquer dia contará. De obscuros personagens, as passagens, as coragens, são sementes espalhadas nesse chão. De Juvenais e de Raimundos, tantos Júlios de Santana, dessa crença num enorme coração. Dos humilhados e ofendidos, explorados e oprimidos, que tentaram encontrar a solução. São cruces sem nomes, sem corpos, sem datas. Memória de um tempo onde lutar por seu direito é um defeito que mata.*

Pequena Memória Para Um Tempo Sem Memória-  
Gonzaguinha

## RESUMO

A presente investigação teve como objetivo analisar as contribuições das Memórias Coletivas Alimentares e das Representações Sociais do alimento e da comida para a proposição dos fundamentos teóricos e práticos de uma proposta de Educação Alimentar baseada nas vivências pessoais dos estudantes e voltada para jovens e adultos. Para tanto, recorreremos a entrevistas de História Oral para a elaboração de narrativas associadas à memória coletiva dos estudantes entrevistados. Observou-se, também, a partir das narrativas, as Representações Sociais do alimento e da comida contidas nas narrativas, uma vez que consideramos que elas podem refletir parte dos saberes prévios dos educandos a respeito do tema. Também a partir dessas narrativas e com a utilização da estratégia de Análise de Conteúdo, refletimos acerca dos elementos basilares para o estabelecimento dos fundamentos teóricos e sugestões de práticas de uma estratégia de Educação Alimentar com o propósito emancipatório e baseado nas vivências dos educandos adultos. Os elementos encontrados nas narrativas dizem respeito à identidade dos educandos, aos fatores financeiros relacionados a sua alimentação, aos afetos e emoções associadas à sua comensalidade, à sociabilidade do ato de comer e aos elementos que contribuem para a composição do gosto alimentar. A partir da análise destes elementos, propomos que as estratégias de Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos devem apresentar, como fundamentos, a emancipação, a colaboração, a contextualização, a dialogicidade e a valorização das relações sociais. É relevante que as atividades didático-pedagógicas, que tenham como objetivo a reflexão a respeito do hábito alimentar de estudantes adultos, considerem estes fundamentos na prática educativa de sala de aula.

Palavras-chave: Memória Coletiva; Representação Social; História Oral; Emancipação; Educação Alimentar.

## **ABSTRACT**

The follow investigation aimed to analyze the contributions of Collective Food Memories and Social Representations of food for the proposition of the theoretical and practical foundations of a Food Education proposal based on the personal experiences of students and aimed at young people and adults. Therefore, we resorted to Oral History interviews for the elaboration of narratives associated with the collective memory of the interviewed students. It was also observed, from the narratives, the Social Representations of food contained in the narratives, once we consider that they may reflect part of the students' previous knowledge on the subject. Also from these narratives and using the Content Analysis strategy, we reflect on the basic elements for the establishment of theoretical foundations and suggestions for practices of a Food Education strategy with the emancipatory purpose and based on the experiences of adult learners. The elements found in the narratives concern the identity of the students, the economic factors related to their food, the affections and emotions associated with their commensality, the sociability of the act of eating and the elements that contribute to the composition of food taste. Based on the analysis of these elements, we propose that the Food Education strategies of young and adult students should present as fundamentals the emancipation, collaboration, contextualization, dialogicity and the valorization of social relations as fundamentals and that it is relevant that didactic-pedagogical activities that aim to reflect on the eating habits of adult students, regarding these fundamentals in the educational practice in the classroom.

**Keywords:** Collective Memory; Social Representation; Oral History; Emancipation; Nutrition education.



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las contribuciones de las Memorias Colectivas Alimentares y de las Representaciones Sociales de los alimentos y de la comida para la proposición de los fundamentos teóricos y prácticos de una propuesta de Educación Alimentaria basada en las vivencias personales de los estudiantes y dirigida a jóvenes y adultos. Para ello, recurrimos a entrevistas de Historia Oral para la elaboración de narrativas asociadas a la memoria colectiva de los estudiantes entrevistados. Se observó, también, a partir de las narrativas, las Representaciones Sociales del alimento y de la comida contenidas en las narrativas, una vez que consideramos que ellas pueden reflejar parte de los saberes previos de los educandos acerca del tema. También a partir de estas narrativas y con la utilización de la estrategia de Análisis de Contenido, reflexionamos acerca de los elementos básicos para el establecimiento de los fundamentos teóricos y sugerencias de prácticas de una estrategia de Educación Alimentaria con el propósito emancipatorio y basado en las vivencias de los educandos adultos. Los elementos encontrados en las narrativas se refieren a la identidad de los estudiantes, a los factores económicos relacionados a su alimentación, a los afectos y emociones asociados a su comensalidad, a la sociabilidad del acto de comer y a los elementos que contribuyen a la composición del gusto alimentario. A partir del análisis de estos elementos, proponemos que las estrategias de Educación Alimentaria de estudiantes jóvenes y adultos deben presentar como fundamentos la emancipación, la colaboración, la contextualización, la dialogicidad y la valorización de las relaciones sociales y que es relevante que las actividades didáctico-pedagógicas, que tengan como objetivo la reflexión acerca del hábito alimentario de estudiantes adultos, consideren estos fundamentos en la práctica educativa del aula.

Palabras clave: Memoria Colectiva; Representación Social; Historia Oral; Emancipación; Educación Alimentaria.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Caracterização dos sujeitos de pesquisa ..... 58

**Tabela 2:** Distribuição das categorias e subcategorias da análise dos conteúdos das narrativas de História Oral Temática a respeito das Memórias Alimentares dos entrevistados ..... 68

**Tabela 3:** Processo de ancoragem e objetivação dos termos não-familiares na construção da Representação Social ..... 151

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama das etapas de execução de um Plano de Educação Alimentar Emancipatória e baseada nas vivências ..... 181

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

COVID: Corona vírus disease

DF: Distrito Federal

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ETEC: Escola Técnica Estadual

FUNDEB: Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação

GO: Goiás

IFB: Instituto Federal de Brasília

IMC: Índice de massa corporal

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação brasileira

MEC: Ministério da Educação

MG: Minas Gerais

PA: Pará

PEGA: Pequenos grupos de aprendizagem

PI: PiauÍ

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SALT: Saúde, Alimentação, Transporte e Energia

SUS: Sistema Único de Saúde

TLCE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNB: Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO .....	i
DEDICATÓRIA .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
EPÍGRAFE .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
RESUMEN .....	vii
LISTA DE TABELAS .....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
1. APRESENTAÇÃO .....	13
2. INTRODUÇÃO .....	16
3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
3.1 A MEMÓRIA COLETIVA E EDUCAÇÃO.....	20
3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	27
3.3 MEMÓRIA MATERIALIZADA: OS ALIMENTOS, A COMIDA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	33
3.4 EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA PERSPECTIVA DA ALIMENTAÇÃO COMO ATO COMPLEXO.....	39
3.5 EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EJA PROFISSIONAL.....	50
4. OBJETIVOS .....	18
4.1 OBJETIVO GERAL .....	18
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
4.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	56
5.2 COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	57
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
6.1 OS ELEMENTOS SUBSIDIADORES DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR DE JOVENS E ADULTOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS MEMÓRIAS COLETIVAS.....	69
6.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ALIMENTO E DA COMIDA.....	143
6.3 EDUCAÇÃO ALIMENTAR EMANCIPATÓRIA BASEADA NA VIVÊNCIA ....	156
7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DESDOBRAMENTOS.....	179
8. REFERÊNCIAS .....	184
9. APÊNDICES.....	220

## 1. APRESENTAÇÃO

A pesquisa que apresentamos neste documento tem como metodologia de investigação a História Oral que, por filosofia, centra-se na valorização da memória do cotidiano, do povo que não é citado nos livros. No entanto, estas não são memórias menores ou menos ricas, pois é a partir delas que a realidade se constrói lenta e rotineiramente. São ainda o meio pelo qual os hábitos se fixam e que subsidiam nossa realidade, tradições e identidades.

Tais histórias engendram nossas memórias, elaboradas como seres sociais ao longo das gerações e, assim sendo, eu não poderia iniciar este trabalho de outro modo, que não fosse a partir da narrativa das minhas memórias como estudante, professora, mãe e como pessoa. Isto se faz necessário, pois foram os fatos que hoje compõem a minha memória, que me conduziram à proposição da investigação que lhes apresento.

Sou bióloga, formada pela Universidade Católica de Brasília no ano de 2005. Trabalho como professora de Biologia desde 2006. Inicialmente, trabalhei como docente temporária nas Secretarias de Educação dos Estados do Tocantins e do Distrito Federal. E, desde 2009, atuo como docente no Instituto Federal de Brasília-IFB. No IFB, leciono as disciplinas de Biologia, Microbiologia e Bioquímica nos cursos de Ensino Médio integrados de Química e Alimentos, além de compor o quadro de docentes do curso de Especialização em Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental no *campus* Gama do IFB.

No que diz respeito à Educação Alimentar, minhas reflexões foram iniciadas a partir do meu trabalho como docente no curso Técnico em Agroindústria no IFB *campus* Planaltina. Neste curso, eu lecionava as disciplinas de alimentação humana, microbiologia de alimentos, entre outras. Era 2009 e, desde essa época, venho refletindo acerca do quão importante é pensar a alimentação, o alimento, a comida e seus ritos como sistema complexo e não apenas do ponto de vista dos elementos técnicos da produção e consumo de alimentos, ou da biologia nelas envolvida.

Dando sequência a essas reflexões, cursei o Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, onde desenvolvi a dissertação cujo título foi “Refeitório

Escolar: Espaço de Aprendizagem e Troca de Conhecimentos sobre Alimentação”. Essa dissertação foi fruto de projeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar o processo formativo em Educação Alimentar a partir da metodologia problematizadora em grupo de estudantes de Ensino Médio em regime de internato.

Utilizamos a Metodologia de Problematização com o Arco de Maguerez<sup>1</sup> (BERBEL, 2001) e verificamos que, em função de estarem na Instituição Total, os estudantes desenvolveram uma série de adaptações à rotina alimentar oferecida no refeitório (pedidos de pizzas sem o conhecimento dos responsáveis pela instituição, revenda de alimentos como refrigerantes, salgadinhos e doces, entre outros), introduzindo à sua rotina alimentar, secretamente, alimentos não saudáveis. Após o diagnóstico e como estratégia de contribuição para a aquisição de hábitos alimentares mais adequados, desenvolvemos uma série de oficinas de alimentação saudável, a partir das quais elaboramos a sequência didática de Educação Alimentar para a escola.

Após o encerramento do Mestrado e em função de minhas atribuições como docente do Instituto Federal de Brasília, continuei realizando pesquisas na área de Educação em Saúde, a partir das quais produzi trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais e artigos publicados em revistas científicas.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, também na Universidade de Brasília, passei a refletir a respeito dos fatores que contribuem para a formação do hábito alimentar, uma vez que consideramos que este não seja fenômeno composto exclusivamente por fatores biológicos ou demográficos, mas envolve aspectos outros, relativos às memórias e afetos vinculados aos alimentos. Afetos e memórias estes que construímos ao longo da vida.

Assim, consideramos que o estudo a respeito da alimentação e as estratégias de Educação Alimentar devam envolver não apenas conhecimentos relativos à Biologia, mas também incluir saberes oriundos da Antropologia, da Sociologia, da

---

<sup>1</sup> A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez se trata de uma estratégia educativa que utiliza situações de ensino que possibilitem a aproximação dos educandos com situações reais capazes de promover reflexão e ação como elementos de construção de conhecimento e de proposição para a solução de problemas a eles relacionados. Esta metodologia é elaborada em fases que são denominadas: 1. Observação da realidade; 2. Elaboração dos pontos-chaves; 3. Teorização; 4. Elaboração de hipóteses de solução e 5. Aplicação na realidade.

Psicologia e de outras ciências humanas. Essa leitura a partir de diferentes áreas contribui para a reflexão mais completa acerca do fenômeno alimentar, leituras estas que, como bióloga, me atrevi a refletir nesta pesquisa.

Como resultado deste olhar ampliado, acreditamos ser possível construir subsídios para o planejamento de ações didático-pedagógicas que contribuam para a Educação Alimentar contextualizada e capaz de favorecer uma tomada de decisão dos estudantes frente às escolhas alimentares e no sentido de estilo de vida mais saudável.

É a partir dessa trajetória e desse ponto de vista que realizamos a presente investigação, que pretendeu contribuir para o campo de pesquisas de ações educativas para estudantes jovens e adultos: público historicamente negligenciado no que diz respeito a políticas públicas de educação.

## 2. INTRODUÇÃO

A alimentação envolve bem mais que elementos relativos à fisiologia e à sobrevivência e, assim sendo, devemos analisá-la na perspectiva multidisciplinar, enfatizando suas interlocuções, principalmente com a construção da cultura e da identidade. Para iniciarmos, então, é necessário compreender que a comida é elemento do nosso cotidiano repleto de significados. Comida é cultura, é determinante de *status* social, é elemento de subsistência, é expressão de identidade. É componente complexo, rico e carregado de simbolismos, embora eles passem despercebidos no vai-e-vem do cotidiano (WOORTMAN, 2016).

Quando entramos nos supermercados, feiras e restaurantes, ou seja, quando fazemos nossas escolhas, nem sempre nos damos conta de todos os elementos ancestrais e atuais, materiais e simbólicos que estão incluídos nesse ato de escolha. A ausência de escolha, no que se refere à alimentação, também é manifestação da nossa organização social. É reflexo das desigualdades e injustiças que produzimos enquanto sociedade. É efeito colateral do modo que escolhemos nos organizar como seres humanos (MEDINA *et al.*, 2019).

Muito da nossa história e de nossa evolução enquanto espécie se manifesta no processo de alimentação. O próprio modo pelo qual os estabelecimentos de compra e comensalidade estão organizados, bem como o que neles está posto à venda estão repletos de traços deste nosso caminho evolutivo, de nossas escolhas e de nossa história como comunidade. Os temperos que utilizamos na condimentação de nossas refeições, o modo como cortamos e cozinhamos, como servimos e comemos nos ritos de comensalidade, tudo é cheio de história, memória e cultura (WOORTMAN, 2016).

Cabe destacar que, aqui, o termo comensalidade é utilizado para descrever as características simbólicas e sociais que compõem o ato de comer. Etimologicamente, a palavra é derivada da união dos termos em latim *cum + mensalis*, ou seja, com + mesa, significando, então, compartilhar à mesa. A comensalidade é termo geralmente utilizado para denominar o processo de compartilhamento das preparações à mesa por um grupo de indivíduos (BOSI *et al.*, 2019).

Nesses atos de comensalidade, é comum também a associação dos alimentos a rituais e crenças religiosas. A dimensão do sagrado muitas vezes se materializa na oferta ou na ingestão de alimentos denominados sagrados ou que são direcionados como oferta a divindades (SANTOS, 2008).



Todos esses processos ligados aos alimentos e à alimentação fazem parte e são construídos cotidianamente através das interações sociais as quais são registradas por meio de nossas memórias. A memória que, sem que percebamos, nos constrói cotidianamente e que, muito provavelmente, estará presente nas comunidades futuras através dos hábitos e das tradições que são constantemente compartilhados em nossos quadros sociais (HALBWACHS, 1990).

Na análise que desenvolvemos nesta investigação, assumimos como principais as ideias de memória coletiva de Halbwachs (1990), a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1961), a emancipação de Paulo Freire (1987), bem como a teoria da memória alimentar de Ellen Woortmann (2016).

As memórias coletivas de Halbwachs (1990) dizem respeito ao registro que cada pessoa constrói, acerca de si e de suas experiências, a partir das interações sociais que realizamos em nossos grupos de convivência. Esses assentamentos ou registros são utilizados por nós rotineiramente na manutenção e alteração de nossos hábitos e tradições do cotidiano. Elas compõem nosso caminhar pelo mundo, orientam-nos e nos caracterizam como comunidade.

Já as representações sociais de Moscovici (2011) estão associadas aos processos de circulação dos conhecimentos reificados nas ciências, artes e política, por exemplo, para os saberes comuns. Este caminho do saber restrito para o popular se dá através da linguagem e é compartilhado dentro dos grupos sociais e utilizado por nós como força condutora da ação individual.

A memória alimentar, descrita por Woortmann (2016), está associada a reconstruções do passado com consequências no modo como nos alimentamos no presente e que, além disso, apresentam projeções no futuro, apontando tendências para como será a alimentação e a comensalidade adiante. A memória alimentar, quando inculcada, converte-se em tradição e na própria definição do que é ou não é alimento ou comida dentro de um quadro social determinado.

Finalmente e igualmente importante nesta investigação, uma vez que pensamos na perspectiva educativa da alimentação, é o conceito de autonomia em Paulo Freire (1987). Essa ideia está ligada ao processo de conscientização individual acerca das opressões que operam nossa condição de seres humanos no mundo, além

de estabelecer a *práxis* como estratégia de superação das contradições existentes entre opressores e oprimidos, no sentido de que os segundos sejam capazes de tomar decisões que conduzam à libertação individual e coletiva, inclusive do ato de comer.

Além dessas ideias centrais, foram acrescentadas contribuições de outros autores e investigadores cujos temas de pesquisa circularam em torno desses conceitos base e aos quais agradecemos por contribuírem para a continuidade do fazer científico e para a solidificação de nossas análises e proposições.

A partir das reflexões a respeito dos alimentos, da comida, da comensalidade e suas relações com as memórias coletivas e representações sociais a respeito do tema, estabelecemos as perguntas que nortearam esta pesquisa: 1. Quais as memórias alimentares encontradas nas narrativas de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Brasília? 2. Que representações sociais do alimento, da comida e da comensalidade estão presentes nas memórias alimentares verbalizadas nas narrativas dos estudantes entrevistados? 3. É possível identificar, a partir da análise das narrativas associadas às memórias coletivas dos estudantes, elementos que contribuam para a elaboração de fundamentos teóricos da Educação Alimentar baseada na vivência? 4. Quais são os fundamentos teóricos que caracterizam a Educação Alimentar que tenha como objetivo a emancipação alimentar nos educandos e que seja baseada em suas vivências?

Diante dessas indagações apresentamos os objetivos desta investigação:

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo geral analisar as contribuições das Memórias Coletivas Alimentares e das Representações Sociais do alimento e da comida para a proposição dos fundamentos de uma proposta de Educação Alimentar baseada nas vivências pessoais dos estudantes jovens e adultos.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Foram objetivos específicos do estudo:

1. Identificar, por meio das narrativas de um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Brasília, as memórias construídas na infância e adolescência e relacionadas à alimentação, identificando pessoas, lugares e acontecimentos.

2. Identificar, com o auxílio dessas narrativas, as representações sociais a respeito da alimentação construídas nos quadros sociais dos estudantes.

3. Reconhecer e descrever os elementos constitutivos da memória e que apresentam potencial de contribuição para o planejamento de estratégias de Educação Alimentar de adultos.

4. Analisar as contribuições desses elementos, constitutivos das memórias coletivas enunciadas nas narrativas dos estudantes, para o planejamento dos fundamentos teóricos da Educação Alimentar baseada nas vivências.

## 4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo é dedicado à delimitação das bases teóricas para a realização desta investigação. Apontamos as ideias centrais que foram basilares para a proposição da pesquisa, sua execução e as análises e interpretações que aqui apresentamos. Importante lembrar que, além do levantamento pretensamente pormenorizado das teorias principais, os demais trabalhos de pesquisas apresentados tiveram grande importância para nosso processo reflexivo, contribuindo, assim, para a análise de contextos de aplicação das teorias e na oferta de outros olhares a respeito de nosso tema de investigação.

### 4.1 A MEMÓRIA COLETIVA E EDUCAÇÃO<sup>2</sup>

Propomos aqui a reflexão acerca das principais ideias relacionadas às memórias coletivas e suas relações com a educação.

Para Izquierdo (1988), a memória diz respeito ao armazenamento e evocação de informação as quais adquirimos quando experienciamos o mundo e nos relacionamos com outras pessoas. Para Izquierdo: *a aquisição de memórias denomina-se aprendizado. As experiências são aqueles pontos intangíveis que chamamos presente* (1988, p.89).

A memória prediz continuidade, passagem paulatina do modo de viver de uma geração a outra, no processo contínuo e imperceptível, pois é feito em nós sem que sejamos capazes de perceber. Levantar-se pela manhã, tomar café forte com leite e pão francês com manteiga compõe a memória de parte da população brasileira, uma vez que é refeito dia após dia na tradição do cotidiano (TRANCOSO *et al.*, 2010). Assim como o pão de queijo mineiro (MENESES *et al.*, 2008) ou a cuca porto-alegrense (MATTHES; CHECCUCCI, 2018). É neste sentido que consideramos que, na maioria das vezes, não há ruptura no processo, caso houvesse, seria necessária a intervenção de profissional que se dedicasse a recontar e a reconstruir o passado.

---

<sup>2</sup> Este capítulo foi publicado em setembro de 2021 na Revista Conjecturas sob o título “Educação alimentar na perspectiva da memória coletiva e das representações sociais do alimento e da comida”, como parte das exigências para defesa desta tese.

Alguém que se debruça em investigar e traçar estratégias para nos contar como era o café da manhã dos povos no passado, por exemplo. A essa tarefa se dedicam os historiadores. Neste sentido, é importante considerar que a memória é, como afirma Pollak (1992), *“flutuante e mutável, tanto do ponto de vista individual quanto coletiva”* (p.201), embora existam pontos de invariação e estabilidade e estes se associam às tradições e aos hábitos.

Assim, a memória se faz presente nos atos corriqueiros e do cotidiano. Não há interrupção brusca entre o que se fazia no passado e o que se faz hoje, pois a memória ao mesmo tempo em que é ato de agora, é ponte para o passado e elo com o futuro. Há alterações, afinal homens e mulheres têm em si inquietações constantes e estão sempre em busca do novo. Os engenheiros de alimentos, por exemplo, estão sempre em busca de novas formas de fazer o pão francês ou novas torras para o café. Ou os gastrônomos e os cozinheiros, em busca de novas preparações e sabores, seja por curiosidade ou movidos pelo capital financeiro associado à alimentação (SALES, 2018).

Assim, a memória é elo entre o passado, o que é vivido no presente e oferece apontamentos para o futuro. Halbwachs (1990) aponta, inclusive, que *“a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente”* (p.71). Esse elo, portanto, se alimenta das lembranças e que se converte em nossos ritos e costumes atuais, mesmo tendo se iniciado longinquamente no ponto de vista temporal. Além disso, a memória é elaborada nos grupos, os quais ela mesma une. Isso quer dizer que existem tantas memórias quanto existem grupos sociais. Então, para Nora (1993), a memória é múltipla, desacelerada, coletiva, plural e individualizada.

Um dos principais estudiosos da memória foi Maurice Halbwachs. Maurice Louis Halbwachs nasceu em Reims, na França, em 11 de março de 1877. Desde o início de sua vida, esteve imerso no ambiente acadêmico, no qual permaneceria até o final de sua vida, uma vez que seu pai também era profissional acadêmico na *École Normal Superior* desde 1871 (URTEAGA, 2013).

Halbwachs estudou no colégio Henry IV Khâgne, onde foi aluno de Henri Bergson. A partir de 1905, suas atividades estavam divididas entre a docência e a colaboração na revista *L'Année Sociologique*, que representou o início da história da

Sociologia. A partir das publicações ali vinculadas, Halbwachs passou a ser um dos principais colaboradores para a difusão da obra de Émile Durkheim, seu professor à época (URTEAGA, 2013).

Foi discípulo de Durkheim e, embora Halbwachs tenha dado importante contribuição à sua obra, não deixou de apontar nela o que considerava inconsistência, promovendo a revisão na qual estabeleceu a divisão entre os fatores individuais associados aos fenômenos e ligados à Psicologia, daqueles que apresentam caráter coletivo e estão atrelados à Sociologia. Apesar de estabelecer as diferenças entre esses elementos dos fenômenos sociais, Halbwachs não deixou de considerar as interações e retroalimentações mútuas que ocorrem entre os fenômenos psicológicos e sociológicos, uma vez que estes são indissociáveis. Halbwachs estava mais preocupado com as interpretações sociológicas dos fenômenos do que com as regularidades estatísticas a eles associados, embora sua origem como pesquisador tenha se dado estabelecendo relações entre as questões sociais e os números derivados delas (URTEAGA, 2013).

Em 1938, tornou-se presidente do Instituto Francês de Sociologia e vice-presidente da Sociedade de Psicologia. Em 1944, foi eleito para a cadeira de Psicologia Coletiva no *Collège de France*, mas no mesmo período foi preso pela Gestapo, polícia secreta do governo alemão, não podendo, assim, assumir a função. Em 16 de março de 1945, Halbwachs morreu no campo de concentração de Buchenwald (URTEAGA, 2013).

Halbwachs desenvolveu suas ideias acerca de como a memória coletiva é construída, organizada e retomada em seu livro póstumo “A memória Coletiva”, alicerçado nas ideias na Psicologia Social e na Sociologia.

Para Halbwachs (1990), a memória existe porque somos indivíduos situados em quadros sociais<sup>3</sup>. A memória seria produzida e resgatada coletivamente e, mesmo

---

<sup>3</sup> Halbwachs (1990) argumenta que somente é possível construir memórias, partindo-se da materialidade. Neste sentido, a memória, para encontrar substância, deve estar aparada em quadros de referência. Estes quadros podem ser a sociedade, seus valores, o espaço, os ritos da religião, entre outros. Halbwachs (1990) faz referência, em seu texto, aos quadros sociais, quadros espaciais e quadros temporais que dão materialidade à memória coletiva. Os quadros sociais são conjuntos de pessoas, dentro das sociedades, com as quais estabelecemos relações mútuas. Estes quadros sociais seriam as comunidades afetivas necessárias ao desenvolvimento das memórias coletivas. Os quadros sociais, segundo o autor, apresentam capacidade de persuasão sobre os indivíduos a partir de “correntes de pensamento tão invisíveis como a atmosfera que respiramos”.

quando acreditamos ter a memória exclusivamente individual, há elementos de sua constituição que remontam a eventos de grupo, ou seja, eventos sociais. Assim, ele afirma: *mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós* (HALBWACHS, 1990, p.29).

Para Halbwachs (1990), há sempre a presença do outro nas memórias que produzimos, pois mesmo que este não esteja presente materialmente na cena vivida, estão presentes os elementos coletivos que constroem o que somos, nossa linguagem, nossa forma de pensar e considerar o mundo. Assim, *“há ideias e modos de pensar aos quais nunca teria chegado sozinho”* (HALBWACHS, 1990, p.33).

A presença do outro, é esse elemento externo e social, incrustado em nossa individualidade, atua na composição da subjetividade individual, das memórias que temos do mundo. Neste processo de tessitura de nossas memórias, as impressões em relação aos fatos e acontecimentos apoiam-se em recordações nossas e dos outros elementos dos quadros sociais com os quais convivemos no passado e com os quais ainda estabelecemos laços que preservam, retroalimentam e reconfiguram as memórias em um movimento constante (HALBWACHS, 1990).

O processo de rememoração, como elemento da ação coletiva, ocorrerá sempre que nos recoloquemos nos quadros sociais nos quais estas memórias foram construídas. No entanto, tais memórias apenas serão reconstituídas se o acontecimento produziu em nós e no outro sementes de rememoração. Halbwachs (1990) descreve essas sementes de rememoração como imagens do passado que, permanecendo em nós, mesmo que adormecidas, tornam possível a retomada da memória quando se fundem às imagens formadas por outrem. Assim:

da mesma maneira que é preciso introduzir um germe num meio saturado para que ele cristalize, da mesma forma, dentro deste conjunto de depoimentos exteriores a nós, é preciso trazer como que uma semente de rememoração para que ele se transforme em uma massa consistente de lembranças (HALBWACHS, 1990, p.42).

Ou seja, segundo o autor, para que possamos rememorar, é necessário ter estado e permanecer inserido no quadro social onde essas memórias foram delineadas. Além disso, é necessário ainda que esses eventos tenham deixado imagens em nós para que, associadas às imagens guardadas nos outros indivíduos do quadro social, a memória possa ser de fato reconstruída através de pontos de contatos entre elas. Para Halbwachs (1990), as principais estruturas sociais em que as memórias são elaboradas e rememoradas são a família, a escola e os espaços religiosos.

No que diz respeito às memórias individuais, essas são descritas por Halbwachs (1990) como experiências de intuição sensível, ou seja, dizem respeito ao estado de consciência que se consideraria puramente individual, embora na realidade, para ele, não o seja. Ele aponta, no entanto, que cada memória individual é o ponto de vista da memória coletiva, como se fosse elemento de sua composição e que completam seu sentido quando analisadas em conjunto. As lembranças individuais seriam, então, explicadas, também, pelas alterações que provocam nos meios sociais com os quais estabelecemos relações (HALBWACHS, 1990).

Halbwachs (1990) reflete que, mesmo em situações nas quais acreditamos produzir memórias individuais, o componente coletivo esteve presente, principalmente pelo fato de mulheres e homens serem essencialmente sujeitos sociais. Assim é, pois, nossa identidade e subjetividade construídas também em uma perspectiva coletiva. Nesse sentido, Pollak (1992) afirma que a identidade é um fenômeno que se constrói tendo o outro como referência, uma vez que aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade são conquistas associadas ao outro que utilizamos para a construção do eu, da identidade individual.

A ideia de memória coletiva de Halbwachs (1990) pode, assim, ser compreendida como registro das interações sociais que estabelecemos com nossos grupos de convívio e que influenciam nossa percepção e ação sobre o mundo.

Tal ideia aproxima fortemente a memória coletiva da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu. Para ele, o *habitus* consistiria em:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente



diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1992, p.83).

O *habitus* poderia, então, ser considerado como o sistema de disposições arquitetado pela origem social e a socialização que finda por influenciar as respostas do indivíduo frente ao coletivo. Nesse sentido e conectando à ideia da memória coletiva, como elemento constitutivo da ação humana, pode-se afirmar que as ações individuais seriam guiadas, sem que tenhamos consciência, pelos elementos que a sociedade nos apresenta. Assim, de acordo com Halbwachs (1990):

Toda arte do orador consiste talvez em dar àqueles que o ouvem a ilusão de que as convicções e sentimentos que ele desperta neles não lhes foram sugeridos de fora, que eles nasceram deles mesmos, que ele somente adivinhou o que se elaborava no segredo de suas consciências e não lhes emprestou mais do que voz. De uma maneira ou de outra, cada grupo social empenha-se em manter uma semelhante persuasão junto a seus membros (HALBWACHS, 1990, p.53).

Como no conceito de *habitus* de Bourdieu (1992), Halbwachs (1990) considera que, na maioria das vezes, as influências sociais que nos pressionam passam despercebidas ao nosso entendimento e percepção. Nesse contexto, o que pensamos ser original e exclusivo ao nosso entendimento, nada mais é que o cruzamento de ideias advindas de diferentes grupos sociais e que são fruto da fusão dessas ideias em nossa memória e percepção do mundo e, a partir das quais, construímos nossas interpretações a respeito desse mesmo mundo.

A memória tem relevância em diversos aspectos da existência humana e uma das mais importantes relações que podemos estabelecer é entre memória e educação. Nóvoa (1987) afirma que a educação é um fenômeno associado à memória social. Tal memória é, ao mesmo tempo, geradora e regeneradora dos processos e fenômenos vividos em sociedade.

No desenvolvimento dos processos educativos foram estabelecidas, ao longo da história, algumas modalidades de educação mais ou menos sistematizadas, sendo possível distingui-las entre educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal é aquela desenvolvida em espaços que têm o processo de ensino e aprendizagem como fim específico, ou seja, as escolas. A educação não formal caracteriza-se por também apresentar processos sistematizados. No entanto, as atividades educativas não formais se desenvolvem em espaços não convencionais, como presídios, igrejas e outros espaços comunitários. Já os

processos educativos informais dizem respeito à educação que recebemos desde o nosso nascimento e permanece acontecendo por toda a vida nos mais diversos espaços nos quais transitamos e permanecemos (BRUNO, 2014).

A memória coletiva estabelece elos com as três modalidades educativas, mas especialmente com a educação formal, uma vez que o espaço onde ela é desenvolvida, a escola, é cenário importante para a constituição das memórias dos estudantes, ora pela frustração de expectativa decorrente da impossibilidade de prosseguimento dos estudos, ora pela extensão e potencial das lembranças construídas nos indivíduos que passaram muitos anos no ambiente escolar. Além disso, as relações sociais as quais desenvolvemos no espaço escolar, são também constituintes de nossas memórias (DEMARTINI, 2006).

Mais relevante que o resgate das memórias elaboradas a partir do que foi vivido na escola, é acessar e refletir a respeito das memórias e experiências vividas em relação ao tema que se pretende debater. Pensamos, então, que estes registros são importantes para que se possa compreender a complexidade do ato de educar e educar-se na atualidade e como as diferentes formas de educar dentro e fora da escola se interligam com o indivíduo e com a sociedade ao longo do tempo. Um olhar mais amplo a respeito do tema, trazendo à tona os registros das memórias vividas ou não na escola pode contribuir para a visão mais completa a respeito do que o educando já conhece acerca do tema, uma vez que as construções de significado podem ter se dado em outros espaços onde se pode aprender e ensinar (DEMARTINI, 2014).

Em outra perspectiva de reflexão acerca das relações entre memória e educação, as quais compartilhamos nesta investigação, é a que compreende as relações entre memória coletiva e educação na perspectiva da análise das possibilidades de inserção das memórias vividas nos processos educativos. As lembranças dos indivíduos acerca de situações educativas diversas podem contribuir para a construção e o reordenamento das práticas pedagógicas que tenham como foco a valorização das vivências pessoais dos educandos (PERROTI, 2006).

Assim, para nós, este deve ser o sentido da educação alimentar de jovens e adultos que se propõe emancipadora: valorizar e estimular nos estudantes a sua

identidade como indivíduo e como parte de um quadro social, considerando suas experiências e aquilo que foi construído pelas gerações que o antecederam.

Na relação entre memória coletiva e representações sociais, das quais trataremos a seguir, compreendemos que a memória é o fenômeno pelo qual se mantém as rotinas, hábitos e tradições do cotidiano e que são expressas, por meio da linguagem, em narrativas repletas de representações sociais dos mais diversos temas. No caso da pesquisa aqui desenvolvida, propõe-se que o hábito alimentar, fruto da memória coletiva relativa aos alimentos e alimentação influencia, ao longo do tempo, a alimentação, as tradições gastronômicas e os ritos de comensalidade dos quadros sociais que se pretende analisar; e que estes hábitos e ritos são formas de conhecimentos expressos através das representações sociais contidas nas narrativas.

## **4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Relacionar, perceber, apreender e significar os fenômenos naturais e sociais com os quais nos deparamos no cotidiano nem sempre é tarefa trivial. É necessário, muitas vezes, que todo o conhecimento que chega até nós se torne acessível ao entendimento de homens e mulheres que não fazem parte do contexto de produção deles. É preciso que os saberes reificados<sup>4</sup> sejam convertidos em matéria inteligível para que se torne ação cotidiana e este processo é realizado pelos indivíduos coletivos em mecanismo nomeado por Moscovici (2012) como representações sociais (RS).

Serge Moscovici foi psicólogo social que nasceu em Braila, na Romênia, em 1925. Judeu, foi condenado a trabalhos forçados em um campo de concentração em Bucarest, onde passou grande parte da adolescência durante a II Guerra Mundial. Em 1948, já livre, migrou para Paris, onde estudou Psicologia e Psicologia Social na Sorbonne. Nesse período, dividiu-se entre os estudos e o trabalho em duas fábricas, uma de sapatos e outra de vestuário (CAMARGO, 2015).

---

<sup>4</sup>Saberes reificados fazem parte dos universos reificados que, de acordo com Moscovici (2011), dizem respeito aos saberes e conhecimentos científicos, que têm como características a objetividade, a rigorosidade da lógica e a austeridade metodológica. O termo reificação está associado aos conhecimentos da Filosofia e tem relação com a valorização das coisas em detrimento da subjetividade e da autoconsciência. Trata-se, portanto, de um processo de “coisificação” (LUKÁCS, 1989).

Moscovici (2011) desenvolveu sua tese de doutorado, que foi defendida em 1961, sob o título *La psychanalyse, son image et son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público). Nessa tese, Moscovici (2011) realizou a análise acerca das representações sociais (RS) da Psicanálise na comunidade francesa, suas características e modos de construção, bem como suas relações com a manutenção de comportamentos (PEREZ *et al.*, 2014). Além disso, avaliou, também, a visão da mídia em relação ao fenômeno psicanalítico (CAMARGO, 2015).

Em 1965, Moscovici tornou-se um dos fundadores da Fundação Europeia de Psicologia Social, organização a qual presidiu. Na escola de altos estudos em Psicologia Social, desenvolveu pesquisas com inúmeros colaboradores, entre eles, Denise Jodelet, pesquisadora brasileira que ainda contribuiu para a divulgação das RS no Brasil e para a ampliação das pesquisas relacionadas ao tema. Moscovici faleceu em Paris, em novembro de 2014, aos 89 anos (CAMARGO, 2015).

Para Moscovici (2011), as Representações Sociais podem ser definidas como os conhecimentos dos fenômenos da realidade que tornam possível a compreensão, a comunicação e a organização do mundo e, a partir das quais os comportamentos são orientados. Neste sentido, os conceitos, teorias e práticas elaborados pela ciência são ressignificados pelos indivíduos, tendo como base aquilo que já conhecem, que já faz parte de seu aparato cognitivo. Tais conhecimentos são derivados das relações sociais que estabelecemos em nosso cotidiano e as novas concepções se formam com base no real e no que é conhecido. A partir daí, as representações podem circular entre as pessoas e serem compartilhadas com os demais membros do grupo social (MOSCOVICI, 2012).

Na perspectiva de Garcia (1994):

As representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum, elaborado e compartilhado socialmente. Na construção das representações sociais estão presentes o conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes), o objeto (um trabalho, um acontecimento, uma pessoa) e o sujeito (o indivíduo, a família e o grupo social) (GARCIA, 1994, p. 18).

Nesse processo, as representações sociais teriam dupla função. A primeira delas está ligada à convencionalização dos fenômenos, objetos, pessoas e acontecimentos. Isso significa que os conhecimentos seriam convertidos em imagens, linguagens e cultura, fenômenos a partir dos quais eles poderiam tornar-se compartilháveis pelos indivíduos da sociedade. Em suma, a primeira função diz

respeito a tornar o conhecimento inteligível para quem não faz parte do mundo que o produziu, ou seja, para quem não faz parte do mundo científico, por exemplo (OLIVEIRA; BERTONI, 2019).

No que se refere à segunda função das Representações Sociais, as autoras apontam que ela é prescritiva. Nesse entendimento, as RS teriam a função de conduzir ao que os indivíduos devem expressar e representar. Essa segunda função estaria ligada à tradição e as RS seriam como a força coercitiva da ação individual (OLIVEIRA; BERTONI, 2019).

Ainda no que se refere às funções das representações sociais, Moscovici (2012) aponta que elas atuam como facilitadoras da transposição de conceitos e teorias consideradas esotéricas, produzidas pela ciência, para a linguagem mais palatável ao cidadão comum, convertendo-se, em última análise, no que convencionamos chamar de senso comum. Esta demanda de conversão do abstrato em senso comum por meio das representações sociais reside na necessidade de suscitar comportamentos e visões que sejam adaptados a partir do conhecimento do real e do mundo material cotidiano. Para que o conhecimento vire hábito, ele precisa ser acessado e este acesso se dá na linguagem e comunicação, através da transformação do conhecimento científico para o senso comum, por meio dessas representações (MOSCOVICI, 2012).

A construção das representações sociais é baseada em dois mecanismos principais denominados objetivação e ancoragem. Entende-se por objetivação o processo de conversão de conceitos abstratos em objetos comuns e concretos ao nosso entendimento. Esse processo nos leva a transformar em real os esquemas conceituais dificilmente absorvíveis no cotidiano em sua linguagem científica original (MOSCOVICI, 2012).

A objetivação se trataria, então, de processo de acoplamento da palavra à coisa, reduzindo o abundante número de palavras que circundam os objetos a estruturas que são materiais, fazendo, então, com que o objeto sintetize em si o excesso de comunicados que a linguagem científica oferece. Nesse processo de redução do conjunto de palavras ao objeto, há a aproximação entre ciência e mundo real, o que facilita o domínio do conhecimento pelo cidadão comum. No processo de objetivação, recorre-se ao real, ao pré-existente, para definir e nomear o que é novo e, até então, pouco conhecido (MOSCOVICI, 2011).

Ainda de acordo com Moscovici (2011), “a objetivação move a ciência para o domínio do ser e a ancoragem delimita a ciência no domínio do fazer” (MOSCOVICI, p. 201).

Já o processo de ancoragem, como elaborado por Moscovici (2012), diz respeito ao processo de categorização, nomeação e classificação de objeto ou fenômeno que é novo e causa perigo à identidade coletiva. Esse processo de nomeação e categorização parte sempre do que é conhecido, de categorias que vêm do meio social. Por isso, entende-se que, no processo de ancoragem, há acionamento da memória, com o objetivo de buscar paradigmas estocados e realizar as comparações necessárias ao processo de construção das representações sociais (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais seriam, então, a maneira como os indivíduos sociais constroem o tipo de conhecimento passível de concretizar tradições e construir identidades dentro de um grupo. É a partir das representações sociais enunciadas no processo da comunicação e da linguagem que as memórias coletivas são construídas e, com a materialização da memória em hábitos e rotinas do cotidiano, que os grupos sociais fundamentam a sua identidade como grupo. Consideramos que as representações sociais estão associadas à linguagem e à comunicação dentro dos quadros sociais. Assim, é na conversa, no diálogo existente nesses quadros que as relações sociais se estabelecem. Essas conversas, diálogos e textos escritos são narrativas repletas das representações sociais acerca dos mais diversos assuntos. A memória seria, segundo Halbwachs (1990) o registro dessas interações sociais, que são majoritariamente tecidas através da linguagem, ou seja, a linguagem está repleta de representações. Estas memórias podem ser acessadas por narrativas que também se encontram repletas de representações sociais dos mais diversos temas.

Bertoni e Galinkin (2017), a respeito da análise das estratégias de investigação mais adequadas para o estudo das representações sociais, apontam que as várias técnicas de entrevistas, não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os grupos focais, têm se mostrado técnicas úteis e adequadas ao processo de construção de dados em diferentes contextos, embora também seja possível a utilização de questionários e *softwares* de construção e análise de dados. No entanto, nas entrevistas e grupos focais, os respondentes expressam mais livremente seus pensamentos e sentimentos, tornando possível ao investigador acessar as fontes das representações e identificar se elas estão ou não em estágio de transformação.

Focando nas investigações das representações sociais relativas aos alimentos, Lo Mônaco e Bonetto (2019) dividiram as pesquisas recentes dessa área em três categorias principais que estariam ligadas aos modos de contribuição das RS aos estudos alimentares: 1. pesquisas de atribuição de significados; 2. pesquisas acerca da função modeladora da cultura alimentar; e 3. consequências das crenças nas escolhas alimentares.

A primeira categoria diz respeito à função das representações sociais na construção social de significados ligados à alimentação e sua introdução nas estruturas de pensamento de indivíduos e grupos. A segunda tendência de pesquisa está interessada em saber como a visão comum do objeto de representação social, dentro de um grupo social, possibilita a identificação desse grupo. Já a terceira categoria investigativa estaria interessada em compreender as consequências das crenças alimentares decorrentes das representações sociais nos hábitos de alimentação dos indivíduos dentro da comunidade (LO MÔNACO; BONETTO, 2019). No caso da pesquisa, por nós realizada, acreditamos que ela se enquadre na terceira categoria de análise, pois nos interessa saber como as memórias coletivas e representações sociais acerca do alimento e da comida podem contribuir para a Educação Alimentar mais efetiva, do ponto de vista da alteração dos hábitos alimentares, para estudantes jovens e adultos.

Explorando as investigações a respeito das relações entre Representações Sociais e alimentação, encontramos o trabalho de Garcia (1994). A autora realizou estudo de representações sociais da alimentação em ambientes urbanos e apontou que, no caso desse tema, a fonte de conhecimento para a construção das representações não se encontra apenas nos saberes científicos, mas, também, no que é divulgado nas mídias, na origem cultural e na própria construção do gosto, que confluem no processo de construção da representação.

Bartel e Reiders (2010), em estudo comparativo realizado entre populações dos Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido acerca do papel da demografia e das representações sociais no processo de adoção de novos alimentos orgânicos recém-introduzidos na alimentação de grupos determinados, observaram que, quando estes alimentos estão associados à representação social de “natural”, eles tendem a ser mais facilmente incluídos nos hábitos alimentares locais daqueles países. Assim, para os autores, as descobertas confirmam que valores e ideias compartilhados culturalmente desempenham função importante na percepção dos consumidores a

respeito dos novos produtos alimentícios, enquanto as características demográficas pareceram pouco relevantes.

Já Mäkiniemi e colaboradores (2011) realizaram estudo a respeito das representações sociais dos alimentos com um grupo de 403 estudantes da Finlândia, Dinamarca e Itália, utilizando associação livre de palavras como técnica de construção de dados. Nas respostas aos questionários, os respondentes escreveram as primeiras cinco palavras, ideias ou conceitos que lhes vinham à mente quando apresentados às palavras de estímulo: comida ética e comida antiética. Como resultado, observaram que, no que diz respeito às representações sociais do alimento ético, surgiram as categorias “alimentos necessários”, “alimento natural e “alimento saudável”. Já os alimentos antiéticos foram associados às categorias “alimento global”, “alimento antinatural” e “alimento proibido”. Tais categorias de palavras remetem às questões de ordem prática e ética que estão inseridas no contexto das representações sociais e que, em última medida, impulsionam os indivíduos durante suas escolhas alimentares.

Tendo o exposto em mente, optamos por alicerçar nosso trabalho de investigação nos conceitos de Representações Sociais e Memória Coletiva, por entender que elas cooperam na construção dos hábitos e tradições alimentares que vivenciamos no cotidiano. As representações sociais se configuram como uma das matérias-primas a partir das quais são elaboradas as memórias coletivas alimentares. Portanto, o que entendemos como “nossa cozinha”, nossas tradições e nossas escolhas alimentares tanto do cotidiano, quanto rituais, os quais resultam no hábito que, em última instância, vai impactar no estado de saúde dos indivíduos de uma sociedade.

Além disto, consideramos que as representações sociais e memórias com as quais o estudante jovem ou adulto chega à sala de aula, geralmente produzidas em espaços não formais e informais de trocas de conhecimento, desempenham função importante nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. Muitos desses conhecimentos, que são representados pelo senso comum, são compartilhados pelas mídias e em situações de comunicação interpessoal, fato que os tornam amplamente distribuídos na sociedade e, por isso, as também mídias devem ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem do estudante da modernidade (CHAIB, 2015).



Nesse contexto, a principal tarefa que se apresenta aos docentes envolvidos nesse processo é o de compreender quais são e de que tipo são as representações sociais e as memórias coletivas dos estudantes e valorizá-las nos processos de ensino e aprendizagem. Isso é ainda mais importante quando estamos falando de estudantes adultos. Outro ponto importante é como lidar com tais representações e como torná-las funcionais no processo de troca de saberes entre estudantes e professor (CHAIB, 2015), pois, de acordo com o autor, “a motivação para aprender é sem dúvida melhor se o assunto ensinado é ancorado em referências culturais e nas representações dos alunos” (CHAIB, 2015, p.11).

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho educativo baseado nas representações sociais torna-se ainda mais relevante, uma vez que, embora tenham vivenciado trajetórias escolares consideradas diferenciadas, isso não significa que, no período de ausência do espaço escolar, tenha havido cessação de processos cognitivos, da formação ética, identitária, cultural e sociopolítica. Esse processo é contínuo e ocorre também em espaços não formais e informais de aprendizagem e, quando regressam à escola, para a EJA, os estudantes trazem consigo todas as representações e memórias desenvolvidas no processo de formação ocorrida no cotidiano da vida (ARROYO, 2011).

#### **4.3 MEMÓRIA MATERIALIZADA: OS ALIMENTOS, A COMIDA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Inicialmente, parece-nos pertinente fazer a distinção entre alimento e comida. O alimento pode ser denominado como matéria-prima, o que nos é fornecida pela natureza para nossa nutrição e subsistência; consistindo, então, em material bruto, sem elaboração e que os comemos assim pela ausência da necessidade de preparo. Já a comida estaria relacionada às preparações que elaboramos com os alimentos que escolhemos ou que estão disponíveis em nossa região. Desse modo, o alimento deve sair do plano da natureza para o plano da cultura para tornar-se comida. Esse processo de passagem de alimento para a comida é mediado pela culinária (WOORTMANN, 2013).

Diante disso, o ato de comer é sempre repleto de significados, pois alimentar-se é ato fisiológico, mas a escolha, o modo de preparo, os modos como se serve o alimento são particulares aos povos e isso os distingue. A comida é muito mais que elemento de subsistência, pois a ela estão atrelados inúmeros fenômenos relativos à cultura e à identidade<sup>5</sup> de um povo (MACIEL, 2007).

Analisando os significados da comida, verificamos que, muitas vezes, ela pode simbolizar apenas mercadoria, quando é relacionada à indústria e ao consumismo, por exemplo. No entanto, pode encher-se de significado quando associada à cultura, vinculando-se, assim, à tradição, à nostalgia, à identidade e à singularidade. Nesse segundo caso, incluem-se os alimentos e as comidas associadas às tradições religiosas, por exemplo.

Giorda e suas colaboradoras (2014), analisando os sentidos atribuídos à alimentação pela religião, apontaram que o judaísmo se distingue de qualquer outra tradição religiosa devido ao esforço para definir cada aspecto da nutrição e da comensalidade, com estratégias para controle da produção, distribuição e consumo de alimentos. Aqui, como analisaremos mais detalhadamente mais adiante neste trabalho, as religiões, utilizando-se das memórias coletivas, trabalham no sentido da manutenção de padrões de comportamento que são necessários à sua própria existência.

Retomando o trabalho de Giorda e colaboradoras (2014), as considerações demonstram que, para o judeu, comer é a maneira de construir ativamente o relacionamento com Deus. Já para os cristãos, haveria maior liberdade de alimentação com regras menos rígidas, que se limitam a estabelecer a não ingestão de carnes vermelhas em datas consideradas santas, pois esses alimentos se relacionariam ao sofrimento de Cristo, ou estabelecer a sacralidade em alimentos como o vinho e o pão, por exemplo. Para as autoras, esses são exemplos de como

---

<sup>5</sup> A identidade é “uma autoidentificação predicativa que uma pessoa efetua e é, em certa medida uma condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais” (HABERMAS, 1988, p.147). Do ponto de vista sociológico, para Castels (2000), a construção da identidade passa por uma variedade de conhecimentos socialmente constituídos e, inclusive, pelos aparatos de poder, mas são organizadas a partir de uma estrutura social previamente enraizada, bem como das visões de tempo e espaço característicos do grupo.

o multiculturalismo religioso pode atribuir símbolos diversos aos alimentos e aos ritos de comensalidade (GIORDA, 2014).

Nesse mesmo sentido, Harvey (2015), em estudos acerca dos usos da alimentação em espaços e rituais religiosos, afirma que a religião, por vezes, gira em torno de “o que você come” e “com quem você come”. O autor aponta esta relação, pois, muitas vezes, o ato de conseguir o alimento se choca com os valores e tradições religiosas, encaminhando para certo sentido as proscricções e prescrições alimentares daquele quadro. Além disso, o próprio jejum e festas religiosas também acabam por atribuir simbolismos ao que se come e ao como se come.

Também atrelando alimentos aos signos religiosos, citamos o estudo de Woortmann (2012), refletindo a respeito da venda e consumo do *jamón* na Espanha. Lá é comum o consumidor encontrar a peça do presunto pendurada logo na entrada das lojas especializadas na iguaria. Essa disposição não é realizada ao acaso: ela era o código que informava aos membros da inquisição espanhola que aquele estabelecimento pertencia a um cristão velho e não a um árabe ou judeu. A exposição da peça dava certeza de que aquele pedaço de carne não era de cordeiro, por exemplo, mas sim de porco, alimento proscrito para árabes e judeus, por questões religiosas (WOORTMANN, 2012).

Percebemos também os valores simbólicos associados ao alimento e à comida, Ribeiro Junior e Lima (2022), analisando a comida ritual do Candomblé, pode ser dividida em comida seca e o *eran*. A comida seca é aquela que é servida nas reuniões semanais ou mensais, ou seja, aquelas que são cotidianas e é composta principalmente por vegetais. O *eran* é servido nos dias de festa é composto por, além da comida seca, carnes de diferentes animais que são servidos primeiramente aos orixás e depois aos membros do terreiro.

Nesse processo, a alimentação é identificada como o marcador identitário, pois: “no processo de construção, afirmação e reconstrução dessas identidades, determinados elementos culturais, como a comida, podem se transformar em marcadores identitários, apropriados e utilizados pelo grupo como sinais diacríticos, símbolos de uma identidade reivindicada” (MACIEL, 2007, p.5).

A partir de processos como esses, alimentos como o arroz com feijão, tão presentes na alimentação cotidiana do povo brasileiro, são convertidos em traços identitários nacionais, assim como a feijoada que, embora apareça mais associada a momentos festivos de comensalidade, também é marcadora de nossa construção como sociedade, sendo classificada, então, como comida ou preparação emblemática (MACIEL, 2007).

Os alimentos ou preparações emblemáticas são aqueles que, por si só, representam um grupo determinado, fazendo parte de sua representação e que é, muitas vezes, evocado como símbolo de pertencimento e, assim, de identidade. As preparações emblemáticas são reproduzidas nas cozinhas caseiras, comerciais e nos rituais domésticos ao longo das gerações, não havendo, portanto, ruptura nos processos de perceber o alimento como marcador daquele grupo ou população (MACIEL, 2007). Se assumirmos essa ideia, podemos pensar os alimentos emblemáticos como parte do fenômeno da memória coletiva, já que apresentam caráter de continuidade, garantida pelos registros advindos da comensalidade desenvolvida nas relações sociais dentro de grupos específicos.

Existem diferentes alimento/preparações emblemáticos em diferentes quadros sociais, pois as forças que orientam sua organização são também diversas. Princípios ordenadores que conduzem a relação dos indivíduos com o alimento são diferentes, pois cada sociedade possui suas práticas sociais derivadas do *ethos* e do *habitus* descritos por Pierre Bourdieu (1992). Ou seja, os hábitos e costumes de alimentação são diferentes, pois são diferentes as forças que os constroem e alteram ao longo do tempo (WOORTMANN, 2016).

A identidade relativa à alimentação se materializa no que se denomina “cozinha”, que representaria uma série de características relativas aos alimentos preferenciais (ou disponíveis) para aquele grupo e seus condimentos, seus modos de preparo e as regras de comensalidade, ou seja, quantidades e horários de alimentação; se é realizada só ou em grupo, separação de alimentos para fins rituais e religiosos e observação de tabus alimentares. Embora essa cozinha seja bem marcada no cotidiano, o indivíduo inserido no seu contexto tem dificuldade de caracterizá-la, a não ser quando colocado à frente a outra cozinha nacional ou regional (CONTRERAS, 2012).

Embora ainda seja possível reconhecer a existência da cozinha típica de determinado país ou região, vem ocorrendo, nas últimas décadas, um processo oposto ao de construção identitária promovido pelas cozinhas tradicionais: o da homogeneização alimentar. A homogeneização tem oferecido paradoxos à identidade alimentar dos quadros sociais ao redor do mundo (CONTRERAS, 2012).

Em relação a esse fenômeno homogeneizador, percebemos que o processo de industrialização da produção dos itens alimentares, iniciado no século XIX, expandiu, pelo mundo, padrões alimentares globais, nos quais é difícil reconhecer a origem e a composição das comidas. Como resposta a esse processo são inúmeras as iniciativas de resgate do modo tradicional de se alimentar, de regresso às preparações locais e hábitos de alimentação que remetem às práticas mais longínquas. É possível verificar esta tentativa de reaproximação às origens nos movimentos de denominação de origem, indicação geográfica e produtos ecológicos, por exemplo. Nesse processo, a identidade alimentar de um povo se configura na nova ordem, em que a identidade é plural e se encontra na transformação permanente (CONTRERAS, 2012).

Neste sentido, Contreras (2012) reflete ainda que, a partir dessa nova ordem alimentar, construída sob o paradoxo entre homogeneização e resgate das culturas alimentares tradicionais, não seria possível o compartilhamento dos conhecimentos alimentares de uma geração para a outra em decorrência da perda das identidades alimentares. Discordamos desta posição, pois essa nova organização alimentar, caso subsista, se tornará hábito mesclado ao que há de antigo e, a partir de então, será constituinte da memória e com potencial de ser compartilhada aos que no futuro se incluam nos mesmos quadros sociais de alimentação e comensalidade.

Essa ideia de retroalimentação entre a tradição e as pressões alimentares impostas pelo mundo globalizado, que culmina na incorporação do moderno ao tradicional, encontra-se ancorada em Bourdieu (1983), quando ele reflete que as práticas estruturantes conduzem à incorporação da mudança ao *habitus*. Isso traz à tona o paradoxo, no qual as inovações incorporadas pelos grupos sociais antigos tornam-se parte das estruturas estruturantes de hoje, isto é, passam a configurar-se como parte da tradição. E, assim, atuam na tessitura da memória que, quando

partilhadas, na atuação social, possibilitam a manutenção e transformação dos processos culturais.

Nesse sentido e, como assumimos no desenvolvimento desta investigação, as condições ambientais e as relações sociais impulsionam a construção dos hábitos alimentares, dos ritos de comensalidade e das tradições gastronômicas e, pela da memória coletiva, que atua no registro e continuidade, eles fluem por meio do tempo nas comunidades de comensais e são expressos e verbalizados por meio da linguagem repleta de representações sociais a respeito da alimentação.

Desse modo, é possível afirmar que tais alimentos, suas receitas e modos de uso são traços da memória viva, a concretização da memória, que se materializa nas práticas do dia a dia e, nesse sentido, não são elementos históricos, embora possam ser demasiadamente antigos. A memória se mantém e se renova, pois está alicerçada na prática alimentar, a memória vira pratos e receitas do cotidiano, as prescrições e proscricões da rotina e que constituem a memória alimentar (WOORTMANN, 2016).

É importante ainda considerar que, no mesmo processo, no qual o *habitus* se caracteriza como determinante social da ação individual, há também ação do indivíduo na sociedade, sendo, portanto, via de mão-dupla. Nesse sentido, a sociedade orienta, impulsiona e influencia as escolhas alimentares individuais e, em outra medida, o indivíduo contribui para alterações que ocorrem na alimentação ao longo do tempo. Para Woortmann (2016): “ao abrir novas perspectivas pode-se projetar esta sua proposta ao universo alimentar. Há pessoas que criam alternativas e dimensões a consumos e demandas alimentares, divulgam novas estéticas e podem, destarte, tornar-se parte da memória alimentar do grupo” (p.63).

A comida e os alimentos que a constituem apresentam também características de linguagem. Isto porque as preparações têm algo a dizer a respeito do local, das pessoas que comiam anteriormente e que as comem hoje, das condições socioeconômicas do lugar, dos diferentes graus de hierarquia dentro da sociedade e em relação às características do evento onde ela é servida (WOORTMANN, 2013).

Isso pode ser observado, por exemplo, em pratos que têm forte traço de classe social atrelado, como lagostas, que são geralmente caras e servidas em restaurantes

requintados, e as preparações feitas com miúdos, como dobradinhas e sarapatéis, servidos em feiras e restaurantes regionais a preços baixos. No Brasil colônia, essa marcação era realizada quando os ricos senhores se alimentavam de carnes e biscoitos finos preparados com farinhas vindas da Europa, enquanto às populações negras escravizadas restava mandioca, quiabo e arroz. Um outro exemplo são o arroz com feijão, que são alimentos que trazem informação de cotidiano, do dia a dia, enquanto o bem-casado nos remete à festividade envolvida na cerimônia de casamento (VASCONCELOS, 2016).

Diante do exposto, compreendemos que os alimentos, a comida e a comensalidade envolvem série de fatores que não se restringem à necessidade fisiológica. Entendemos que alimentar-se envolve emoções, memórias, contextos históricos e sociais, dentre outros. Exatamente por isso consideramos que o debate a respeito da alimentação em espaços escolares não deve apresentar apenas o enfoque biologicista e nutricional, unicamente. Contar calorias e estabelecer parâmetros matemáticos, como avaliação do Índice de Massa Corporal - IMC e estabelecimento de dietas, pouco têm funcionado para a alteração de hábitos e rotinas alimentares dos educandos, especialmente daqueles que são jovens e adultos.

Logo, acreditamos que a Educação Alimentar que se proponha relevante nas escolhas alimentares dos estudantes deva considerar fatores subjetivos, como a forma como seus hábitos alimentares foram construídos ao longo das gerações em sua família, pois aceitamos a ideia de que a valorização da memória deve ser considerada no processo de elaboração e execução de estratégias didático-pedagógicas de Educação Alimentar na escola.

#### **4.4 EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA PERSPECTIVA DA ALIMENTAÇÃO COMO ATO COMPLEXO**

A educação é processo de construção de significados que apresenta inúmeras possibilidades de construção de significados para os indivíduos e para a sociedade como um todo. A educação escolar, por seu turno, tem grande importância nos

rumos e na construção dessa sociedade, pois a escola é espaço privilegiado para a formação cidadã. Ela também é o espaço onde há a ligação entre as expectativas de emancipação que se constroem a partir do aumento da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o conhecimento ao qual eles raramente têm acesso em casa, na família ou em comunidades religiosas (YOUNG, 2007).

Entre os diversos temas que são debatidos nos espaços escolares, está a educação em saúde que pode estar associada ao debate de assuntos como o uso de drogas e medicamentos, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis, uso de vacinação, e, ainda, alimentação. Do ponto de vista teórico, a Educação em Saúde pode ser compreendida como o processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que tem como objetivo a apropriação do tema pela população como um todo, buscando o aumento da autonomia dos indivíduos no autocuidado (FALKENBERG, 2014). Ela pode ser entendida ainda como campo do saber no qual o conhecimento produzido nas áreas de saúde e educação instrumentalizam os indivíduos da sociedade para a adoção de novos hábitos e condutas que garantam a aquisição e manutenção de seu estado de saúde (ALVES, 2005).

A Educação em Saúde é construída a partir de diversas concepções advindas da saúde e da educação e que está em constante processo de construção/reconstrução e que vem recebendo muitas contribuições políticas e filosóficas. A Educação em Saúde é o processo de ação pedagógica do ponto de vista do indivíduo ou grupo de indivíduos, a fim de estimular neles a produção de significados que possibilitem o desenvolvimento de escolhas que garantam a aquisição e manutenção da saúde. No entanto, a Educação em saúde vem sendo desenvolvida, muitas vezes, na perspectiva prescritiva, biologicista e higienista, sem considerar a complexidade da ação humana no mundo (VENTURI; MOHR, 2017).

Por fim, a Educação em Saúde consiste, também, na produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular (BRASIL, 2018).

É recomendável que a Educação em Saúde faça parte da rotina escolar, inserindo-se e contextualizando-se a esse ambiente, pois assim os conhecimentos necessários à forma de vida mais saudável serão desenvolvidos de maneira



permanente e perdurarão tanto no espaço escolar, quanto fora dele (MAINARD, 2010).

Para real aprofundamento do significado dessas concepções de Educação em Saúde, até agora apresentadas e que emergem dos campos tanto da Educação como da Saúde, optamos por apresentar breve panorama histórico da Educação em Saúde no Brasil.

### **Um pouco da história da Educação em Saúde no Brasil**

As primeiras referências à Educação em Saúde no Brasil são do final do século XIX, quando os patriarcados, formados por descendentes da colônia portuguesa, voltavam sua atenção para as periferias consideradas desclassificadas e que, pela sujeira das ruas e de suas casas, representavam perigo à saúde pública, por serem consideradas foco de doenças e pestes. Nesse contexto, o Estado viu-se obrigado a elaborar e implementar estratégias de educação em saúde para minimizar os efeitos das epidemias existentes à época e que representavam perigo para a indústria cafeeira (SILVA *et al.*, 2010).

Nesse cenário, as intervenções de cunho educativo, propriamente dito, eram muito raras e tinham papel secundário, sendo todo o processo de tratamento e prevenção realizado de forma impositiva e autoritária, recorrendo, inclusive, ao recurso de criação da polícia médica, que tinha por objetivo garantir a saúde individual mesmo contra a vontade dos cidadãos (SILVA *et al.*, 2010).

Esse cenário permaneceu praticamente inalterado até o final da década de 1920, quando surgiu a área da Saúde Pública, alardeada como nova opção de concepção pedagógica para a Educação em Saúde, que abandonou a perspectiva de causa única para as doenças. Essa nova concepção, denominada sanitaria, opunha-se ao higienismo encabeçado por Oswaldo Cruz, principalmente pela utilização da educação sanitária e da propaganda, em detrimento à utilização de campanhas como se fazia em período anterior. Além de diminuir a importância das campanhas e do uso da força para a promoção da saúde, o modelo sanitaria proposto por Carlos Chagas, pretendia diminuir a incidência de epidemias na população por meio de atividades educativas que visavam à persuasão e à conscientização. Nessa perspectiva, as

escolas passaram a ser vistas como espaços de excelência para a difusão dos conhecimentos a respeito da saúde (SILVA *et al.*, 2010).

A Era Vargas, iniciada em 1930, caracterizou-se pela intensificação das ações do Estado no campo da saúde, criando órgão de apoio à saúde do trabalhador, diminuindo as ações de saúde coletiva e intensificando a de atenção individual. Pouco diferente dos modelos anteriores, na década de 1930, ainda se culpava os indivíduos pelas suas mazelas na saúde e focava ações educativas em saúde para as classes marginalizadas, ações educativas estas que continuavam sendo pensadas pela elite intelectual e política vigente (SILVA *et al.*, 2010).

Ainda segundo Silva (2010), na década seguinte, dos anos 1940, foram incorporadas às práticas pedagógicas em saúde, novas tecnologias e recursos audiovisuais advindos, principalmente, dos ideais tecnicistas da educação. Neste momento, começaram a surgir as primeiras ideias de mobilização e participação social característicos da educação em saúde proposta atualmente, porém, ainda de maneira muito tímida e pouco representativa

Silva e colaboradores (2010) resumem da seguinte forma a educação em saúde desenvolvida nas décadas seguintes:

A pedagogia da saúde entre os anos cinquenta e sessenta pautou-se por uma ideologia modernizadora que tinha por meta remover os obstáculos culturais e psicossociais às inovações tecnológicas de controle às doenças, a fim de manter o domínio estrutural da sociedade (SILVA, *et al.*, 2010, p.254).

As estratégias de educação em saúde adotadas tinham como função exclusiva o convencimento das populações periféricas e rurais a aceitarem a atuação dos agentes de saúde recrutados pelo governo militar ditatorial. Percebe-se, em resumo, que as teorias e metodologias de educação em saúde desenvolvidas até os anos finais da década de 1960 eram voltadas apenas para a prescrição de normas, culpabilização dos indivíduos em detrimento ao compromisso global com as questões de saúde, além de muitas vezes se caracterizarem pelo autoritarismo e falta de diálogo e participação comunitária e popular nos processos de planejamento, implementação e avaliação das estratégias de manutenção de saúde dos indivíduos (SILVA *et al.*, 2010).

Apesar de toda a opressão e restrição de direitos que caracterizaram esse período em função do regime militar, foi também durante os anos nos quais se estendeu esse regime autoritário, que alguns grupos sociais, reunindo intelectuais e populares, começaram a se articular e sistematizar toda a insatisfação e resistência aos acontecimentos que se sucediam sob o jugo militar.

Ao longo da década de 1970, grupos diversos iniciaram movimento de organização e proposição de alternativas não só para o regime político vigente, mas, também, para o controle popular em relação aos serviços de saúde que eram oferecidos ao público. Nesse contexto, retomaram-se concepções pedagógicas emancipadoras para educação em saúde, como as de Paulo Freire (1981), renegando a perspectiva condenatória e higienista da prática educativa a qual todos estavam submetidos (ALVES, 2004).

Dentre os movimentos mais profícuos, enquadra-se o movimento de Educação Popular em Saúde, que tinha como objetivo central integrar as comunidades com as questões de saúde pública emergentes em 1970, instrumentalizando os movimentos populares para o controle social nos serviços de saúde prestados à época (VASCONCELOS, 2004).

Como parte integrante do processo de educação popular e baseada nas concepções emancipadoras de Paulo Freire, a educação em saúde supera a perspectiva higienista, focada nas doenças e na responsabilização do indivíduo, mas sim em processos reflexivos de caráter individual e coletivo que contribuíssem para a construção de significados que conduzissem a uma condição de vida mais saudável. Esta perspectiva culminou, inclusive, na elaboração de uma disciplina ofertada nos cursos de 1º e 2º graus, com o objetivo de estimular o conhecimento e as práticas de saúde e higiene nos estudantes (SILVA *et al.*, 2010).

Nesse período, muito além da visão higienista, tinha como pilar da educação em saúde a mobilização política para o enfrentamento dos problemas de saúde pública e para o intercâmbio de ideias entre os envolvidos no processo (VILANOVA, 2008).

Como fruto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Carta Magna brasileira publicada na década de 1980, esse período que teve seu início com grandes problemas de cunho social, descapitalização do governo, além de dificuldades éticas e de corrupção, foi marcada pela criação do Sistema Único de Saúde, que trazia a educação como um de seus princípios para a saúde coletiva. Esse período caracterizou-se, também, por recuo dos movimentos populares e pela depreciação da qualidade de vida das classes menos abastadas, resultando na diminuição e inexpressividade das ações de educação em saúde.

A Lei Orgânica da Saúde (BRASIL1990) previu o incremento da participação popular nas ações de saúde desenvolvidas a nível governamental e a educação

popular em saúde passou a ser mecanismo de preparação para o exercício da cidadania, gerenciamento e orientação de políticas públicas no setor. Em 1998, foi criado o movimento denominado Rede de Educação Popular e Saúde. A ideia central do movimento é a de que a educação popular é a melhor estratégia para a construção da sociedade mais saudável e participativa, bem como de sistema de saúde mais democrático e mais apropriado para as realidades dos indivíduos aos quais deseja atender (STOTZ *et al.*, 2005).

Ainda na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil – LDB (BRASIL, 1996), a Educação em Saúde passou a integrar o currículo escolar na condição de tema transversal. Isso significa que todas as disciplinas da educação básica devem tratar o tema saúde sempre levando em consideração as características particulares de cada um (BRASIL, 1998).

No ano de 2002, houve a retomada do estímulo às atividades de educação popular em saúde de forma sistematizada, com a criação, por exemplo, de Secretaria dentro do Ministério da Saúde com o objetivo de promover e apoiar iniciativas de movimentos, entidades e instituições para o desenvolvimento da Educação Popular em Saúde e a instituição de programas para o monitoramento da saúde dos escolares (BRASIL, 2012).

Como citado anteriormente, um dos temas trabalhados pelas estratégias de Educação em Saúde na escola é a Educação Alimentar. A Educação Alimentar pode ser definida como o conjunto de estratégias didático-pedagógicas que associam os conhecimentos das áreas da Educação, Saúde, Antropologia, Sociologia, entre outras ciências, com o objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de autonomia e segurança na realização de escolhas alimentares, incrementando, com isso, as chances de adoção da alimentação saudável e prazerosa e que propicie a satisfação de suas necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais (LIMA, 2014). No Brasil, as políticas públicas de alimentação são desenvolvidas levando em consideração que: “Educação Alimentar e Nutricional é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática voluntária de hábitos alimentares saudáveis” (BRASIL, 2014, p.23).

Vasconcelos e Filho (2011) afirmam que, como ciência, a Educação Alimentar e Nutricional originou-se nas disciplinas de Higiene Alimentar, ministradas nos cursos de Medicina das universidades, desde o século XIX. Essa área do saber, consolidada

a partir de 1930, em decorrência do incremento nas políticas públicas, era a confluência de duas correntes de pensamento complementares: a primeira se debruçava nos aspectos biológicos/fisiológicos da alimentação e a segunda se interessava por analisar as questões sociais.

As estratégias didático-pedagógicas da Educação Alimentar foram iniciadas na década de 40 no Brasil. Nesse período, o principal problema relacionado à alimentação no Brasil era a fome e a desnutrição, cenário este que retorna ao país em 2021, após mudanças drásticas no cenário político e em função da pandemia da COVID-19 (BRITO; BAPTISTA, 2021).

Em 1940, a Educação Alimentar baseava-se em campanhas para a introdução de alimentos para a população. Nessa época, havia campanhas de distribuição de alimentos ao povo, incluindo estratégias de Educação Alimentar focadas no uso racional do alimento e na economia do mesmo, objetivando a “alimentação racional” (BOOG, 2013). Também nessa época, a Educação Alimentar foi utilizada, muitas vezes, como forma de inserir, na alimentação da população, alimentos que se encontravam em excesso de produção em determinados períodos. Exemplo disso foram as campanhas para a introdução da soja na alimentação humana (BOOG, 1997).

As ações educativas relativas à alimentação passaram por oscilações, com períodos em que eram reconhecidas como importantes e períodos em que eram negligenciadas. Ainda na década de 40, o foco de atenção era a educação materna, criando-se os Clubes de Mães, uma vez que se consideravam as mães despreparadas para o cuidado com a alimentação dos filhos, tornando necessário, então, educá-las para essa tarefa, pois somente assim se garantiria a produção de riqueza e progresso da nação (VASCONCELOS; FILHO, 2011).

Na década de 1950, foi elaborado o Plano SALTE, abreviação para os termos Saúde, Alimentação, Transporte e Energia, que fracassou por falta de recursos financeiros para sua execução. Esse plano foi elaborado durante dois anos pelo Departamento Administrativo do Serviço Público e execução em conjunto por vários ministérios. Tal plano teve como objetivo realizar mapeamento das dificuldades e propor soluções para problemas graves nas cinco áreas foco do programa. A principal dificuldade relacionada à alimentação era a fome crônica e, para superá-la, foram acionados mecanismos de estímulo à produção e à comercialização de alimentos,

como a assistência social aos profissionais do campo e subsídios financeiros para a produção de arroz, feijão, milho, trigo, açúcar, mandioca, entre outros (BRASIL, 1950).

Nas décadas de 1970 e 1980, o foco das ações governamentais estava centrado em planos econômicos, pois se acreditava que, a partir do desenvolvimento econômico, haveria maior distribuição de renda por meio da distribuição de alimentos e redução da fome. Nesse período, acreditava-se que a desnutrição era resultado da ignorância e, assim, a solução para o problema seria a criação de programas educativos e a introdução de novos alimentos (CERVATO-MANCUSO *et al.*, 2015).

A década de noventa e os anos 2000 trouxeram novo panorama ao cenário da Educação Alimentar no Brasil. O que até então eram ações que necessitavam lidar com a escassez de alimentos, agora precisariam lidar com a obesidade, pois o paradigma da fome havia sido aparente e momentaneamente rompido para a maioria da população, surgindo a necessidade de ações de alimentação e nutrição, no sentido da educação emancipatória, regida pelas concepções da promoção da saúde (BOOG, 2011). Dizemos que foi superação aparente, pois a fome retorna a ser problema para as populações brasileiras em 2021 (BRITO, 2021).

Com isso em mente, acreditamos que o enfoque principal da Educação Alimentar deve ser a produção de informações que sirva de alicerce para as escolhas alimentares dos indivíduos que antes eram acusados de ignorância. Entretanto, ressalta-se que a oferta de informações acerca das questões alimentares não é suficiente para que se garanta a alimentação saudável, pois o processo de comer envolve outras determinantes também importantes para o processo de decisão (SANTOS, 2005).

No que se refere à **pesquisa** em Educação Alimentar e nutricional, muitas investigações têm sido desenvolvidas no Brasil com foco no tema. Analisando os dados do Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Sucupira, entre os anos de 2014 e 2021, em busca relacionada ao termo “Educação Alimentar”, encontramos o total de cento e oitenta e uma pesquisas que foram organizadas de acordo com seus objetivos.

Vinte e uma pesquisas buscavam analisar o planejamento, desenvolvimento e/ou avaliação de intervenções pedagógicas em Educação Alimentar na Escola: Castro (2016), Cândido (2017), Soder (2017), Jurgensen (2017), Albuquerque (2018), Oliveira (2015), Greenwood (2014), Reis (2014), Azevedo (2014), Torquato (2015),

Silva (2015), Garcia (2016), Prager (2017), Neves (2018), Vincha (2017), Frasson (2016), Santos (2017), Estrella (2016), Macedo (2017), Friedrich (2015) e Lima (2021).

Outros vinte e seis trabalhos estão relacionados à análise do Programa Nacional de Alimentação Escolar, sua execução, as ações de Educação Alimentar associadas ao programa, a percepção dos profissionais envolvidos em sua execução, construção de identidades entre os beneficiários e seus estados nutricionais do programa, suas relações com a agricultura familiar, a gestão do programa em espaços escolares, introdução de novos alimentos no programa, entre outros: Matos (2017), Fabris (2016), Rocha (2016), Almeida (2014), Soares (2015), Gomes (2014), Gregório (2014), Ramos (2015), Silva (2015), Siqueira (2018), Cabral (2017), Dysarz (2014), Diogo (2016), Santos (2016), Costa (2016), Oliveira (2018), Lopes (2017), Oliveira (2017), Silva (2018), Teixeira (2015), Valentim (2014), Silva (2015), Martins (2015), Santos (2017), Souza (2015) e Amorim (2021).

Existem, ainda, dezenove trabalhos de pesquisa relacionados à identificação e a estratégias de promoção de hábitos alimentares saudáveis: Aguirre (2015), Falkenback (2014), Pagano (2018), Gabe (2018), Piasetzki (2014), Caivano (2016), Santos (2018), Santana (2014), Bertolini (2014), Araújo (2015), Bandeira (2015), Horta (2016), Prado (2014), Pereira (2016), Heitor (2017), Lacerda (2018), Pessoa (2018), Nogueira (2018) e Soares (2020).

Outras vinte e cinco pesquisas tratavam a Educação Alimentar em espaços não formais de aprendizagem ou abordavam intervenções desenvolvidas por profissionais de saúde. Tais investigações estavam voltadas para a reflexão acerca das percepções dos profissionais de saúde em relação à Educação Alimentar, intervenções de Educação Alimentar com pacientes acamados ou que apresentam enfermidade, Educação Alimentar no atendimento clínico do nutricionista e formação de profissionais de saúde para a Educação Alimentar: Conceição (2018), Machado (2016), Souza (2018), Silva (2018a), Silva (2018b), Menezes (2017), Abad (2015), Silva (2015), Russo (2015), Dias (2015), Cândido (2016), Santos (2018), Shima (2017), Ferreira (2016), Otoni (2017), Porcino (2014), Silva (2016), Santiago (2016), Cadernas (2017), Vieira (2017), Broilo (2017), Santos (2016), Cardoso (2015), Ribeiro (2017) e Almeida (2019).

Análise de materiais didáticos e recursos educativos como jogos, aplicativos para *smartphones*, materiais imagéticos também figuravam entre os objetos de pesquisa de treze teses e dissertações relativas à Educação Alimentar desenvolvidas

no Brasil, nesse período, como em Franco (2015), Ribeiro (2017), Micali (2017), Bernard (2016), Costa (2017), Araújo (2016), Filgueiras (2016), Lobo (2014), Fonseca (2017), Silva (2016), Silveira (2017), Chagas (2017) e Santos (2020).

Outros dezessete pesquisadores tinham como objetivo a análise de crenças, percepções e discursos construídos acerca dos alimentos e do processo de Educação Alimentar. Entre eles, alguns buscavam compreender os sentidos da alimentação entre professores e alunos, as percepções a respeito do processo educativo em alimentação, construídos por profissionais da saúde e a respeito da merenda escolar por estudantes do Ensino Fundamental. Outra pesquisa teve como foco a investigação das percepções acerca da alimentação em espaços educativos adeptos da pedagogia Waldorf: Rezende (2015), Moreira (2018), Coelho (2014), Sarkis (2017), Borsoi (2015), Oliveira (2018), Ferreira (2016), Fernandes (2018), Almeida (2016), Oliveira (2016), Olival (2015), Silva (2016), Machado (2016), Silva (2014), Scarparo (2017), Lema (2018). Um dos trabalhos analisados pretendeu avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes relativos ao tema alimentação: Magalhães (2016).

Apresentaram-se, ainda, na Plataforma Sucupira, oito trabalhos relacionados à análise de perfil nutricional: Garozi (2016), Neves (2017), Grandisoli (2014), Miske (2018), Costa (2015), Gomes (2016) e Camargo (2015). Três foram análises de legislação e políticas públicas relativas à Educação Alimentar: Souza (2016), Souza (2018) e Oliveira (2016). Alguns temas foram alvo de apenas um estudo nesse período. São os casos da formação de professores para a Educação Alimentar por Silva (2018a); compreensão da Educação Alimentar nos processos de construção de identidades dos estudantes Silva (2018b) e as relações entre Educação Alimentar e construção de auto-imagem Pellegrinelli (2016). Estudos de Educação Alimentar para idosos foram realizados por Valentim (2016), Torres (2018), Moreira (2018) e Hacke (2017). Por fim, quatro estudos focaram na investigação das relações entre a Educação Alimentar e estratégias de publicidade e *marketing*: Fogel (2018), Pereira (2014), Spaniol (2014) e Bento (2016).

Desses trabalhos, apenas um relacionou Educação Alimentar e Representação Social. Trata-se da pesquisa de Figueiredo (2014), realizada em seis Escolas Técnicas Paula de Souza- ETEC- no estado de São Paulo. A pesquisa buscou, entre outros objetivos, investigar as representações sociais de professores de Educação Física a respeito do tema alimentação. Como resultado, a pesquisadora aponta que



os docentes representam a alimentação como saúde e/ou prazer e que suas práticas pedagógicas relativas ao tema são desenvolvidas com base nessas representações.

Diante dos dados levantados a partir desses trabalhos, vislumbramos que o objeto da pesquisa aqui proposta, que é a análise das memórias coletivas e representações sociais no processo de Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos, ainda carecia de estratégias de investigação e resultados que pudessem contribuir para aprimorar esse tipo de ação pedagógica. Damos o primeiro passo com a pesquisa que aqui apresentamos, mas acreditamos que este ainda é campo fértil e vasto para o desenvolvimento de outras pesquisas.

No que se refere ao **currículo** da Educação Alimentar no Brasil, foi publicada a Lei 13.666, editada em maio de 2018, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB - trazendo como obrigatório o ensino de Educação Alimentar nas disciplinas de Ciências e Biologia nos Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).

Embora haja a previsão legal de debate do tema nos Ensinos Fundamental e Médio, seja na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos que as estratégias de Educação Alimentar ocorrem mais comumente entre estudantes na infância e adolescência. Isso é assim, pois se considera que é nesse período da vida, em que os meninos e meninas estão em formação e se encontram mais abertos a novas experiências. Crianças e adolescentes são considerados mais curiosos e disponíveis para as estratégias de ensino escolar (BOOG, 2013).

No entanto, cabe salientar que as estratégias de Educação Alimentar para estudantes jovens e adultos são igualmente importantes, pois é nessa etapa da vida que são identificados o maior número de doenças relacionadas a hábitos alimentares inadequados (MELO *et al.*, 2019). E, além disso, nós somos seres em constante desenvolvimento, com capacidade para aprender e para ensinar ao longo de toda a vida (FREIRE, 1987).

Para tanto, é importante que as estratégias educativas desenvolvidas no processo de Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos priorizem a participação deles como agentes da construção de seu conhecimento. Assim, é recomendável a utilização de atividades diversificadas e atrativas.

Em estudo realizado com jovens, utilizando vídeos educativos, Boog e colaboradores (2013) perceberam que a arte, como desencadeadora de emoção,

pode atuar na construção dos valores necessários para a busca ativa de maior qualidade de vida para si mesmo e para os grupos com os quais convivem.

#### **4.5 EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EJA PROFISSIONAL**

O público com o qual desenvolvemos esta pesquisa foram estudantes jovens e adultos matriculados no PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, do *Campus* Gama do Instituto Federal de Brasília. Diante disto, acreditamos ser importante caracterizar, mesmo que de maneira resumida, do que se tratam a EJA - Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional desenvolvidas na instituição estudada.

Pesquisando o tema, percebemos que, em decorrência das características da construção do Estado brasileiro, muitos cidadãos, ao longo de nossa história, tiveram o seu direito à educação suprimido. Durante longos períodos, tivemos números elevados de pessoas adultas sem alfabetização. Em função disso, foram criadas políticas públicas de educação para jovens e adultos que apresentavam, à época, características supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes, desconsiderando as características e os potenciais da juventude e dos estudantes adultos e idosos que, embora estivessem afastados da escola, sempre estiveram próximos da vida comunitária; sendo, inclusive, protagonistas dela (ARROYO, 2011).

Embora muitas das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos tenham as características citadas por Arroyo (2011), outras ações viraram referência e deram aportes profundos, não só para o debate do tema da Educação de Jovens e Adultos, mas para a educação como um todo; entre elas, estão as contribuições de Paulo Freire. Freire (1987), entre outros inúmeros estudos, desenvolveu a metodologia de alfabetização de jovens e adultos baseada na perspectiva transformadora e de formação cidadã dos estudantes pela ação pedagógica profissional, política e comprometida com os conhecimentos prévios dos estudantes e o seu lugar como sujeitos sociais (NUNES; BALADELLI, 2017).

Para Paula e Oliveira (2011), “o legado freiriano é, em todos os sentidos, inovador. É vanguardista e antecipa corajosamente a possibilidade de mudança. É

solidário e inclusivo ao acolher e respeitar o outro na diferença. É sustentável ao propor o bem comum (p. 82).

As contribuições de Freire foram muito significativas para a sistematização e o avanço da EJA, inclusive no que diz respeito aos seus marcos legais. Isso se deu, pois, dada a sua relevância, Freire (1987) lançou luz à situação de exclusão dos jovens e adultos e, para além disso, desenvolveu estratégias para que eles fossem protagonistas de seu processo educativo, a partir do diálogo e da valorização de seus saberes, levantando o debate e o desenvolvimento de ações e políticas públicas. Igualmente, do ponto de vista da cronologia relacionada aos marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tivemos, na década de 80, um momento de reconhecimento da necessidade de educação dessas pessoas e esse reconhecimento coincidiu com o processo de redemocratização do país, que teve como marco a promulgação de nossa Constituição Cidadã (BRASIL, 1988).

Na Constituição, foi incluída a previsão da educação como direito de todos, sendo o Estado e a família responsáveis pelo seu desenvolvimento, incluindo, então, a necessidade de reflexão e propostas de ação para a inclusão educativa dos estudantes que antes estavam afastados do espaço da escola (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente também apresenta menção à educação para esse público estudantil quando imputa ao poder público a obrigação de: “o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação com vistas à inserção da criança e do adolescente excluídos do ensino fundamental obrigatório. (BRASIL, 1990, p.38).

Na sequência dos instrumentos legais orientadores da EJA, elaborou-se a Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996). Esse documento orienta que a modalidade de ensino aconteça integrada ao sistema regular de ensino, garantindo sua especificidade no que diz respeito às estratégias de ensino para atendimento adequado aos estudantes.

O Conselho Nacional de Educação se debruçou, em 1997, a respeito das orientações em relação às faixas etárias para a inclusão dos estudantes na EJA, bem como as estratégias de certificação de estudantes em exames supletivos para a conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 1997).

Apenas em 2000, houve o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (BRASIL, 2000), garantindo, assim, que, ao menos do ponto de vista legal, houvesse atendimento das especificidades desse grupo social no que diz respeito à estrutura dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Nesse mesmo período, o Conselho Nacional de Educação também apontou como funções da EJA a reparação, equalização e qualificação dos educandos (BRASIL, 2000).

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), foram estabelecidas metas para a educação de Jovens e Adultos, bem como estratégias de valorização e formação de docentes para o atendimento específico a essa modalidade de ensino e estabeleceu a década como marco para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, houve a previsão de alocação de recursos financeiros em toda a Educação Básica, incluindo a EJA nos seus níveis fundamental e médio (BRASIL, 2007).

Embora já tenham se passado trinta anos de inclusão da EJA no marco legal da educação no Brasil, em que se reconheceu a educação como direito de todos os cidadãos, permanecem precárias as condições de desenvolvimento da EJA no Brasil, sendo necessários avanços nas políticas de acesso, permanência e saída exitosa desses estudantes do processo educativo, principalmente aqueles que fazem parte de populações tradicionais e pessoas em condições de vulnerabilidade social. Neste contexto, ainda hoje ocorrem embates pela plena efetivação dos marcos estabelecidos em lei, mas que são até hoje negligenciados (MELO, 2019).

Entre as estratégias desenvolvidas no âmbito brasileiro como tentativa de dar sentido à Educação de Jovens e Adultos está a integração da formação básica de nível Médio com a Educação Profissional. Aqui compreendemos que a Educação Profissional é a modalidade de ensino construída no contexto de fortes tensões, pois se divide entre atender as demandas de formação cidadã da sociedade e, em contrapartida, contribuir para a produção capitalista que estabelece os parâmetros técnicos, de formação e ideológicos, característicos da força de trabalho que se deseja para o desenvolvimento econômico na perspectiva do capital (DEITOS; LARA, 2016).

Para entendermos as novas características que a Educação Profissional tem assumido nesse momento histórico, precisaremos consolidar a compreensão acerca

das mudanças no capitalismo que se encontra em processo de crise há alguns anos. Segundo Deluiz (2010), a crise do capitalismo se expressa pelo esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção e acumulação de capital; pelas fusões de/entre empresas que aumentam a concentração do capital em processos monopolistas; pela desregulamentação da força de trabalho com a flexibilização de leis de amparo ao trabalhador frente às forças empregadoras; e, por fim, pela desacreditação das formas de organização dos trabalhadores.

Neste sentido, Fontes (2017) aponta que: “as últimas décadas vêm se caracterizando por uma tendência em escala internacional (mas ela não é homogênea e não ocorre identicamente em todos os estados capitalistas) à eliminação de conquistas dos trabalhadores e redução dos direitos populares nos Estados (p.409).

Essa crise e as novas formas de arranjos da produção têm empurrado os processos de formação do trabalhador em novo sentido, resultando na modificação do processo formativo e no investimento de recursos financeiros para ele. As novas formas de organização do trabalho impulsionam o trabalhador a ser bem mais que um “apertador repetitivo de botões”; obtendo, pelo contrário, a capacidade de interpretar dados, planejar, trocar informações, conviver em grupo, resolver problemas com criatividade, raciocinar com rapidez, tomar decisões individuais e coletivas e mover-se nesse mundo das tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, é notória a exigência de maior escolaridade e a qualificação profissional mais especializada, mesmo para trabalhadores que atuam em ofícios considerados mais simples (FERNANDES, 2015).

Uma das possibilidades de obtenção desse perfil profissional com habilidades ampliadas é a Educação Profissional Integrada, que pode ser desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A regulamentação do PROEJA tem como fundamento: “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.5).

Nesse processo educativo integrado, a formação humana, caracterizada pelo acesso aos saberes socialmente construídos ao longo da história, está articulada com

a preparação para o trabalho, de modo que o indivíduo, formado nesse processo, tenha capacidade reflexiva e potencial para analisar e alterar o ambiente onde está inserido, quando isso se fizer necessário, sempre com foco na organização social mais justa e inclusiva (BRASIL, 2007).

De acordo com Ciavatta (2014), a integração pretendida nesses percursos formativos não estaria ligada apenas à conexão dos currículos do Ensino Médio e da formação profissional, mas iriam além, integrando as diversas dimensões que estruturam a vida do educando, como o trabalho, a ciência e a cultura, abrindo novas perspectivas para que os jovens superem as desigualdades sociais produzidas ao longo da história do Brasil. Nesse sentido, o projeto de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, baseado nas dimensões do Trabalho, a Ciência e a Cultura, pode contribuir para a superação do dilema em torno da função da escola, entre formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, pois, nesse contexto, ambas as vertentes desejadas pelo bom processo educativo seriam satisfeitas (RAMOS, 2005).

Embora as ideias norteadoras da Educação Profissional Integrada lancem o olhar para a formação omnilateral dos educandos, em termos práticos, ainda são necessárias muitas adequações de percurso. Em muitas instituições, ainda é predominante a prática educativa focada nas avaliações e prosseguimento dos estudos em direção à formação superior. Nesse sentido, Cruz e Ramos (2018) apontam que:

no que se refere ao projeto de EMI, a pesquisa revela o quanto a concepção de formação integrada que o define está distante da realidade estudada. De um lado, mantém-se a dicotomia entre formação para o mercado de trabalho e formação para o prosseguimento de estudos, de modo que o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas ora é valorizado pelo cumprimento da função propedêutica, ora é criticado por afastá-los da formação técnica. De outro lado, o comprometimento da autonomia escolar em nome do cumprimento das metas de avaliação redundando no estreitamento curricular e na intensificação do trabalho docente e discente, o que se torna obstáculo para a superação da mencionada dicotomia e para a construção de um projeto de formação integrada dos estudantes (CRUZ; RAMOS, 2018, p. 580).

Assim, tornam-se necessárias ações educativas que tenham como foco uma formação para a ação cidadã dos estudantes, que lhes deem subsídios para a tomada de decisão frente aos problemas individuais e comunitários relativos à alimentação (entre outros), aos quais são submetidos no cotidiano. E foi nesse sentido que a presente investigação foi conduzida: com foco na valorização dos saberes prévios dos educando através das memórias coletivas e representações sociais dos educandos,

buscando neles os elementos necessários para o delineamento dos princípios da Educação Alimentar com o potencial emancipatório. Emancipação necessária ao pleno exercício da cidadania e de hábitos alimentares mais saudáveis. Aqui a emancipação é entendida na perspectiva da superação da contradição opressor/oprimido gerada pela composição desigual das sociedades modernas (FREIRE, 1987).

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram participantes desta pesquisa dez estudantes matriculados no quinto módulo do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília, *campus* Gama. Caracterizamos a amostra, componente desta investigação, no grupo das amostragens intencionais (YIN, 2016). Consideramos assim, pois realizamos a seleção de unidades amostrais específicas e com potencial de geração de dados relevantes para nosso tema de pesquisa.

Dado que desejávamos compreender as memórias alimentares de estudantes adultos, encontramos na EJA os sujeitos com as características do público que buscávamos analisar. Dentro da EJA, optamos pelos estudantes da Educação Profissional do Instituto Federal de Brasília, uma vez que, em decorrência de nossas vivências com a comunidade escolar, consideramos que ali existiam demandas relevantes no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a Educação Alimentar dos estudantes.

Além disto, Freire (2011) considera que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Sendo assim, entendemos que refletir a respeito dos contextos de exercício de sua prática educativa é importante caminho para que o professor possa aprimorá-la. Dessa forma, consideramos importante contribuir para a resolução de problemas que, inicialmente são localizadas, mas que podem se refletir, posteriormente, em situações que são comuns a grupos mais generalizados e amplos. Ou seja, iniciar a investigação atendendo a problemas locais não necessariamente significa que as soluções se restrinjam a um único contexto, podendo, posteriormente ser utilizadas em outros semelhantes.

Na estratégia de composição da amostra, todos os 28 estudantes que compunham a turma do V módulo do PROEJA em Administração foram convidados a participar das entrevistas e, destes, dez estudantes aqui descritos aceitaram o convite. Estes eram assim caracterizados:



Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa.

Identificação	Idade	Sexo	Estado Civil	Origem	Ocupação
E1	37	Feminino	Casada	Goiânia/Go	Salgadeira
E2	31	Masculino	Solteiro	Brasília/DF	Motorista de Aplicativo de transporte
E3	57	Feminino	Casada	Teresina/PI	Dona de Casa
E4	28	Masculino	Casado	Brasília/DF	Servidor Público Militar
E5	48	Feminino	Solteira	Brasília/DF	Estudante
E6	26	Feminino	Casada	Brasília/DF	Recepcionista
E7	25	Feminino	Casada	Brasília/DF	Vendedora
E8	20	Feminino	Solteira	Gonçalves Dias/MA	Estudante
E9	29	Feminino	Casada	Brasília/DF	Vendedora
E10	26	Feminino	Casada	Brasília/DF	Vendedora

## 5.2 LEVANTAMENTO, SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa apresenta caráter qualitativo e abordagem dedutiva (YIN, 2016). As investigações qualitativas se caracterizam principalmente pela busca de significados de fenômenos ligados a contextos particulares. Aqui, consideramos, como apontado por Gondim (2002), que, em pesquisas com essa característica, a relação estabelecida entre pesquisador e objeto é a do tipo sujeito-sujeito, ou seja, o que é investigado não é independente do processo de investigação e, assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico, não sendo possível o isolamento da “variável” pesquisador dos demais componentes do processo.

No contexto qualitativo, o conhecimento produzido não deve ser fim em si mesmo, mas sim uma estratégia para o conhecimento humano e para o seu posicionamento diante dos fenômenos da natureza e diante dos outros seres humanos, uma vez que, em conjunto, constituem os meios sociais (GONDIM, 2002).

De acordo com Yin (2016), investigações qualitativas se caracterizam, principalmente, por analisar os processos relativos à existência dos indivíduos como seres sociais, captando, **por meio** de técnicas adequadas, as visões, concepções e

perspectivas das diversas facetas da vida humana, como os relacionados à alimentação, por exemplo. Nos processos investigativos associados à pesquisa qualitativa, são levados em consideração os contextos nos quais os investigados estão inseridos, além dos fenômenos que possam, porventura, influenciar suas escolhas.

Segundo Kauark e colaboradores (2010), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como aquela que prevê a existência de relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e o mundo real no qual está inserido. Estes estão tão indissociavelmente entrelaçados que é difícil separar a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito, a qual não pode ser medida numericamente. Nesse tipo de pesquisa, a interpretação dos fenômenos a partir da atribuição de significados a eles é o objetivo básico desse modo de investigação.

Levando em consideração o exposto, no desenvolvimento da análise aqui proposta, delineada dentro do escopo das estratégias de pesquisa qualitativa, optamos, como delineamento de pesquisa, a Pesquisa Narrativa, pela metodologia de História Oral Temática (ALBERTI, 1996). A metodologia da história oral consiste na realização de entrevistas com pessoas que sejam capazes de testemunhar eventos, fatos, conjunturas, hábitos culturais cotidianos ou quaisquer outros elementos da história e da cultura contemporânea (ALBERTI, 1996). Já Dunaway (1996), descreve a história oral como sendo o levantamento, preservação e divulgação de dados históricos obtidos por meio de entrevistas aprofundadas a respeito das histórias de vida.

Tal estratégia metodológica é considerada fundamental em processos construção de lembranças a partir de narrativas com as quais reconstruímos traços da memória, ponderando que ela interage com a experiência subsequente e com as representações ideológicas e culturais do presente e do passado. Nesse processo, entendemos que, quando se dão os relatos de experiência, é possível acessar a realidade social na qual elas foram produzidas, pois, para lembrarmos, é necessário acessar as linguagens e os discursos a partir dos quais construímos nossas vidas (SUMMERFIELD, 2016). Nesse sentido, Portelli (1997) alega que a relevância da História Oral reside no fato de que ela se refere menos aos eventos em si, mas muito mais aos significados produzidos a partir deles.

A História Oral foi definida inicialmente por Ronald Grele (1973) como entrevistas a serem realizadas com testemunhas oculares de fatos do passado, com vistas à reconstrução de eventos de outrora. Do ponto de vista dos objetivos, Thompson (1975) descreve, como foco da História Oral, o acesso às vozes e às versões dos grupos negligenciados pela história tradicional que era centrada no trabalho dos historiadores profissionais e tendo como foco, na maioria das vezes, a versão dos povos vitoriosos e mais bem estabelecidos.

No entanto, Summerfield (2016) reflete que o uso da História Oral se encontra, atualmente, expandido e não restrito ao testemunho de fatos. Para a autora, o interesse atual na história oral reside nas narrativas que as pessoas constroem a respeito do passado e as investigações acerca das formas como as memórias e cultura são reconstruídas no processo de narrar e analisar relatos do passado.

Gooch (1961) defende as entrevistas de história oral como técnica importante para a compreensão da memória coletiva de uma determinada comunidade. Por essa estratégia, o pesquisador pode ter acesso aos costumes, maneiras de agir e conviver, rituais e experiências que sejam comuns a todos os membros do grupo. Nesse contexto, as entrevistas podem ser realizadas de maneira coletiva, o que minimiza a possibilidade de subestimação ou exagero na descrição dos fatos por parte dos participantes, e assim, seria possível traçar as experiências do grupo a contexto social e econômico determinado.

Nesse mesmo sentido, Smith (1964) orienta que a entrevista de História Oral, quando realizada de maneira coletiva, é técnica a partir da qual é possível a compreensão da cultura local, das crenças, hábitos e histórias coletivas, que pode ser realizada em evento. Nesse contexto, a comunidade pode refletir a respeito de um problema específico a fim de compreendê-lo sob a perspectiva multifocal no que se refere aos participantes do evento.

As entrevistas de história oral são dialógicas. Elas são o resultado da interação entre entrevistador e entrevistado. Embora o entrevistador não direcione ou apresente tendências no processo da entrevista, ele fornece questões que facilitem ao entrevistado acionar suas memórias, solicitando que explique melhor as respostas apresentadas e, assim, é possível afirmar que a descoberta e a mudança são

elementos comuns e centrais no processo de construção da História Oral (SUMERFIELD, 2016). Para a autora: “uma vez que a história oral é sobre subjetividade, ela exige atenção acerca da cultura, da memória e a dinâmica da entrevista” (SUMERFIELD, 2016, p.5).

A história oral pode ser dividida em três categorias. A primeira é a História Oral de Vida. Ela é analisada a partir das narrativas individuais construídas com o auxílio das memórias das pessoas. A segunda é a história oral temática, que tem o seu foco voltado para tema/assunto específico e, por isso, pode ser considerada mais objetiva. Por fim, temos a tradição oral, que se detém nas análises pormenorizadas dos aspectos do cotidiano (TEODÓSIO *et al.*, 2016).

A pesquisa em história oral temática pode ou não ser associada à pesquisa documental para a melhor compreensão dos dados, caso isso se faça necessário para a compreensão dos fenômenos (TEODÓSIO *et al.*, 2016). Nesse aspecto, na pesquisa que aqui descrevemos, nós utilizamos as entrevistas de história oral temática, tendo os alimentos e os ritos de comensalidade como vertentes da alimentação como tema complexo. Para tanto, realizamos entrevistas individuais a partir das quais tivemos acesso às narrativas construídas pelos estudantes, podendo compreender, então, elementos de composição das memórias coletivas deles e as representações sociais previamente construídas a respeito do tema.

### **5.3 ESTRATÉGIA DE PESQUISA-PILOTO**

Realizamos a aplicação de uma entrevista piloto com cinco respondentes estudantes do Curso Técnico em Administração- PROEJA egressos do campus Gama do IFB. Yin (2016) reflete que esses testes e pesquisas-piloto têm como função o refinamento e teste de etapas da pesquisa, entre elas, os instrumentos de pesquisa.

Nesta etapa, entramos em contato com os entrevistados da pesquisa piloto por meio de mensagens instantânea no Whatsapp. Após a aceitação dos participantes, aplicou-se o roteiro da entrevista de História Oral temática.

Decorrente da aplicação deste teste piloto, algumas alterações foram realizadas na formulação das questões de pesquisa para melhor adaptação aos

objetivos da investigação. Verificamos que algumas questões estavam com interpretação confusa por parte dos entrevistados, tendo como resultado respostas demasiadamente curtas ou que não atendiam aos objetivos da pesquisa.

Além disso, verificamos que a entrevista se mostrou demasiadamente longa e era necessário considerar que alguns participantes utilizavam apenas internet 4G, como fonte de dados. Dado isso, algumas delas foram encerradas antes que pudessem ser concluídas. Dado isso, algumas indagações foram retiradas e outras reformuladas. O roteiro final de pesquisa pode ser visualizado no apêndice C desta tese.

#### **5.4 CONSTRUÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA**

Para iniciar a etapa da coleta de dados do processo investigativo, entramos em contato com a direção geral do *campus* Gama do Instituto Federal de Brasília (IFB), para que nos fosse concedida autorização para entrevista dos estudantes e coleta dos demais dados de investigação e caracterização dos participantes. Após concessão dessa autorização, entramos em contato com a coordenação do Curso Técnico em Administração-Proeja para planejar a execução das atividades do plano inicial, contido no projeto de pesquisa, que previa a realização de entrevistas presenciais que seriam gravadas e, posteriormente, transcritas para análise. No entanto, em função da Pandemia da COVID-19 e da suspensão do calendário escolar em todo o IFB, foi necessária a adaptação desse planejamento e realizar entrevistas por meio da plataforma de reuniões virtuais do *Google*: o *Google Meet*.

Solicitamos, então, junto à Coordenação do Curso Técnico em Administração-PROEJA, os contatos de endereço de e-mail e número de telefone dos estudantes da turma do 5º módulo do curso, pois nessa turma havia maior número de estudantes matriculados e, assim, acreditávamos que conseguiríamos número maior de respondentes.

Enviamos convites para os estudantes, explicando a proposta da investigação e os meios pelos quais ela seria realizada. Esses convites foram enviados por *e-mail* e via *Whatsapp* (aplicativo de mensagens instantâneas).

À princípio, o convite foi colocado no grupo de alunos dentro do aplicativo, mas como não houve respostas, o convite passou a ser enviado individualmente para os estudantes, novamente via *e-mail* e através do *Whatsapp*. Quando o convite foi realizado individualmente, houve respostas positivas por parte dos estudantes.

Quinze deles responderam positivamente à solicitação de entrevista; no entanto, cinco, apesar da disposição e resposta positiva ao pedido, não encontraram espaço na agenda para dar resposta aos questionamentos da entrevista, mesmo com a insistência da pesquisadora em oferecer diferentes horários para a pesquisa.

Ao final dessa etapa, dez estudantes atenderam ao convite e concederam entrevista, que foi individual. No dia da reunião, alguns minutos antes do envio do *link* de *internet* para a conversa, os estudantes receberam por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- apêndice A) construído na plataforma digital Google Forms de elaboração de formulários. No documento foram descritos, resumidamente, o tema de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos de pesquisa, além das garantias relativas ao sigilo.

Após a confirmação do consentimento no Google Forms, os estudantes receberam o *link* de *internet* para a reunião no Google Meet através de mensagem no *Whastapp*. Quando iniciada a reunião, com a entrada do estudante na sala, houve solicitação de permissão para a gravação da entrevista. Todos os estudantes permitiram que a entrevista fosse gravada, alguns mantiveram a câmera do computador/celular aberta e foi possível também capturar a imagem dos entrevistados. Outros optaram por manter a câmera fechada e tivemos acesso apenas ao áudio da entrevista.

As entrevistas ocorreram entre os dias 10 de abril de 2020 e 9 de junho de 2020 e foram realizadas a partir de roteiro de entrevista temática (Apêndice C), previamente elaborado. Branco (2020) afirma que, em entrevistas de História Oral temática, é necessário que o pesquisador se prepare previamente por meio da elaboração desse roteiro que deve ser flexível, para que possa ser alterado durante a entrevista, sem que perca o tema da investigação em foco. Ocorreu alteração do roteiro em algumas entrevistas, incluindo questionamentos para o maior detalhamento das respostas nas

entrevistas, dado o andar da conversa, quando isso se mostrou necessário para o melhor entendimento das respostas ou para completá-las.

Nove entrevistas tiveram a duração média de quarenta minutos, mas, em uma delas, o diálogo se estabeleceu durante duas horas. Isso ocorreu, pois, em todos os casos, os entrevistados ficaram livres para produzir suas respostas e tecer suas lembranças sem tempo pré-determinado e, embora a maioria tenha respondido as perguntas de maneira objetiva, outros sentiram a necessidade de dar mais detalhes e relatar mais pormenorizadamente suas vivências. Essas diferenças se deram por características individuais dos entrevistados.

Após a realização e gravação das entrevistas, realizamos a transcrição das narrativas para que as respostas pudessem se converter em fontes de pesquisa das memórias coletivas e das representações sociais. No processo de transcrição, como prevê Branco (2020), adotamos a estratégia de preservar o conteúdo das narrativas, transcrevendo-as da maneira mais fiel possível à real fala do entrevistado, suas pausas, seus risos e, inclusive, suas incorreções no que se refere à norma culta da língua.

Ainda em relação às transcrições, acompanhamos as recomendações de Matos e Sena (2011) que orientam que:

Quanto à fase de transcrição, algumas regras devem ser observadas: A transcrição deve ser feita pelo próprio entrevistador, o quanto antes; As passagens pouco audíveis devem ser colocadas entre colchetes; As dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências; As pessoas citadas, designadas por iniciais (se necessário); As palavras em negrito serão as de forte entonação; Anotações como risos devem ser grifadas; Subtítulos para facilitar a leitura; Os erros flagrantes deverão ser corrigidos: datas, nomes próprios entre outros (p. 104-105).

Após a realização das transcrições das entrevistas de História Oral Temática, passamos para a etapa de análise das narrativas relacionadas à alimentação. Para tanto, utilizamos o método de Análise de Conteúdo sistematizado por Bardin em seu livro *Analyse de Contenu*, que foi publicado pela primeira vez em 1977. De acordo com Bardin (2011), a expressão análise de conteúdo diz respeito a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Na pesquisa aqui descrita, adotamos o método desenvolvido por Bardin (2011), pois acreditamos que ele busca compreender as características, estruturas ou modelos inseridos nas mensagens produzidas nas mais diversas formas de comunicação. A análise de conteúdo das narrativas a respeito das memórias associadas à alimentação, realizada por nós, consistiu em três etapas principais: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; e 3. Tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (CÂMARA, 2013).

Na **pré-análise**, realizamos a leitura flutuante da transcrição das narrativas. Esse foi, então, o nosso *corpus* de pesquisa construído na coleta de dados. Nessa leitura, foram observados os pontos de convergência nas narrativas, **convergências semânticas** estas que foram utilizadas, posteriormente, na fase de construção das categorias de análise (SILVA, 2005).

Na etapa de **exploração do material**, estabelecemos as unidades de codificação que, posteriormente, resultaram em categorias, às quais associamos os excertos das narrativas que as justificam. Escolhemos como categorias expressões que remetem aos elementos de composição das memórias coletivas que consideramos relevantes à elaboração e desenvolvimento da Educação Alimentar que tivessem características emancipatórias e que valorizasse as vivências dos educandos e, a partir da leitura e análise detalhada do conteúdo das narrativas, agrupamo-las em categorias construídas a partir das expressões “Elementos de Identidade”, “Elementos Financeiros”, “Elementos de Sociabilidade”, “Elementos Afetivos”, “Elementos de Composição do Gosto” e “Elementos de Aprendizagem e Saberes Prévios”. Essas categorias foram definidas *a posteriori*, na etapa de análise das narrativas. Estas categorias se caracterizaram por serem unidades de caráter qualitativo e classificadas como nominais, uma vez que não estabelecem ordem entre si (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021).

Aqui o termo aglutinador “elementos”, utilizado na elaboração das categorias, vem com o sentido contido nos significados do dicionário Oxford Languages (2021). Nesse dicionário, o verbete é descrito como “parte constituinte de um todo”. Desse modo, o elemento é parte de um todo, que são as memórias dos estudantes entrevistados.



A última etapa consistiu na organização dos resultados pela construção de inferências e interpretações das categorias e seus conteúdos. Nessa etapa, com as categorias estabelecidas e excertos de narrativas vinculados a elas, além das análises estabelecidas, passamos a elaborar a proposição dos fundamentos<sup>6</sup> teóricos e sugestão de prática da Educação Alimentar que tenha como foco a emancipação e que seja baseada na vivência dos estudantes. Nessa etapa, introduzimos trabalhos e reflexões de outros autores para, então, corroborar, apresentar contraposições ou novas perspectivas a respeito das relações entre memória coletiva, representações sociais e a alimentação (CÂMARA, 2013).

Em resumo, a nossa pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1<sup>a</sup>- Realização das entrevistas de História Oral Temática com dez estudantes do Curso Técnico em Administração (Proeja) do Instituto Federal de Brasília, *campus* Gama com o objetivo de identificar e analisar as narrativas produzidas a partir da Memória Coletiva e das Representações Sociais dos alimentos e da comida nesse grupo de estudantes.

2<sup>a</sup>- Registro, transcrição e análise das respostas às entrevistas.

3<sup>a</sup>- Elaboração e reflexão acerca dos fundamentos teóricos da Educação Alimentar com foco na emancipação e baseada nas vivências dos estudantes.

---

<sup>6</sup> No dicionário Michelis (2021), o verbete “fundamento” corresponde a um conjunto de princípios básicos que regem a organização e o funcionamento de uma atividade, uma instituição, um ramo do conhecimento etc., exprimindo sempre uma série de circunstâncias, quer jurídicas, quer de fato, em que se firmam as coisas ou em que se sancionam as ações.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, analisamos o *corpus* de pesquisa. O *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96). No caso da investigação aqui descrita, o *corpus* é constituído pelas narrativas dos estudantes do PROEJA em Administração do *campus* Gama do IFB a respeito dos alimentos, as comidas e a comensalidade vivida na infância e na adolescência. Narrativas estas registradas a partir das entrevistas de história oral temática.

Neste processo investigativo, realizamos a análise das narrativas dos entrevistados, destacando, no texto, os excertos de fala que contribuíram para a codificação e nomeação das categorias de análise que foram determinadas *à posteriori*. Câmara (2013) alega que, na análise de conteúdo, as categorias podem ser elaboradas *à priori*, com bases nas teorias que subsidiam a investigação, quanto *à posteriori*, quando emergem da análise dos dados.

Bardin (1977) aponta que os excertos de fala são importantes para que o pesquisador possa dar ao leitor a ideia dos parâmetros que o conduziram à construção das categorias analíticas. A esses excertos, Bardin (1977) denomina de unidades de contexto. As unidades de contexto são utilizadas no processo de codificação e categorização das unidades de registro e compreendem segmentos da mensagem que possuem as características ótimas para que se possa compreender a significação das categorias. No caso de pesquisa temática, as unidades de compreensão são os parágrafos. Ainda para Bardin (1977, p. 108), as unidades de contexto “são pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos que operamos com os instrumentos mais adequados no processo analítico”.

Além disso, realizamos a análise e a interpretação dos conteúdos manifestos e latentes nessas narrativas. O conteúdo manifesto é aquele que está expresso no *corpus*. O conteúdo latente diz respeito às interpretações que podemos realizar, a partir do *corpus*, os sentidos que se dão para além do que pode ser imediatamente compreendido, o que está para além do explícito nas narrativas dos entrevistados (CÂMARA, 2013). Essa análise contribuiu para que pudéssemos refletir a respeito dos fundamentos da Educação Alimentar com características emancipatórias.

A tabela 2 apresenta um panorama das categorias e subcategorias estabelecidas à posteriori no processo analítico aqui desenvolvido.

Tabela 2: Distribuição das categorias e subcategorias da análise do conteúdo das narrativas de história oral temática a respeito das memórias alimentares dos entrevistados.

ELEMENTOS DA MEMÓRIA COLETIVA							
Categorias e Subcategorias							
Elementos de identidade	Elementos Financeiros	Elementos Afetivos		Elementos de Sociabilidade	Elementos de Composição de Gosto	Elementos de Aprendizagens e Saberes Prévios	
1. Quadro Territorial e Preparações Emblemáticas	1. Responsabilidade da aquisição dos alimentos	1. Alimentos mais presentes na memória alimentar		1. Almoços Dominicais	1. Prescrições e Proscrições	1. Saberes sobre alimentação	1.1 Saberes Teóricos 1.2 Saberes Práticos
2. Crença, Religião e Culto	2. Condições financeiras para a aquisição de alimentos	2. Episódios alimentares marcantes	2.1 Memórias vinculadas a laços e afetos familiares; 2.2 Memórias de quebra da monotonia alimentar	2. Datas Festivas	2. Predileções Alimentares	2. Conceitos sobre alimentação saudável	2.1. Alimentação Natural 2.2. Alimentação que não engordam 2.3. Alimentação Controlada
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ALIMENTAÇÃO							
Categorias							
Representação da qualidade da alimentação				Representação do acesso ao alimento			

## **6.1 Os elementos subsidiadores da Educação Alimentar de jovens e adultos constituintes das memórias coletivas**

Neste capítulo, buscamos analisar, a partir da tessitura de narrativas pelos estudantes entrevistados, quais as contribuições das memórias coletivas para a construção dos fundamentos da Educação Alimentar focada nesse público, baseada em suas vivências e que tenha como objetivo a emancipação alimentar deles.

Assim o fizemos, por assumir a hipótese de que o conteúdo das narrativas ligadas às memórias coletivas acerca do alimento e da comida pode apresentar potencial para servir como fonte de informações para a construção da Educação Alimentar de jovens e adultos, capaz de contribuir para a reflexão e posterior alteração de seus hábitos alimentares, no sentido da promoção e da manutenção do estado de saúde.

Os entrevistados foram estimulados, por meio das questões da entrevista de história oral, a tecer narrativas que informassem o conteúdo das memórias alimentares da infância e da adolescência, pois consideramos que é nesse quadro temporal que são estabelecidas as bases dos hábitos alimentares que repetimos ao longo da vida, porque, de acordo com Piassetzki e Boff (2018): “a conformação dos hábitos alimentares e de características do estilo de vida se iniciam na infância, são consolidadas na adolescência e, frequentemente, mantidas na idade adulta” (PIASETZKI; BOFF, 2018, p.1).

É também nesse período que se adquire a identidade e as características dos quadros sociais nos quais convivemos. Na infância, convivendo com os mais velhos de nossos grupos, são transmitidas para nós, através principalmente da linguagem e da observação, as tradições que compõem a cultura e que são importantes para o sentimento de pertencimento e reconhecimento mútuo. Embora o hábito possa ser mais intensamente construído nas etapas iniciais da vida de homens e mulheres, é principalmente na vida adulta que aparecem os reflexos dele em nosso estado de saúde.

Verificamos muito dessa trajetória quando analisamos as narrativas<sup>7</sup> associadas às memórias coletivas a respeito da alimentação desses educandos. Além disso, quando buscamos nelas as relações do afeto com a comida e com quem se come, os hábitos, os conhecimentos prévios dos educandos acerca do tema e as representações sociais que eles têm no que diz respeito à alimentação, aumentamos as chances de engajamento dos estudantes na tarefa de aprendizagem e, em decorrência disso, podemos encontrar melhores resultados, quando o objetivo é a reflexão quanto ao hábito de alimentação (COLARES; OLIVEIRA, 2020). Realizamos, então, o levantamento e a análise das narrativas construídas a partir das memórias alimentares dos estudantes entrevistados, tendo esses pontos como foco.

O que percebemos, a partir da análise dessas narrativas, é que elas nos conduzem a elementos constituintes da memória com capacidade de contribuir para o desenvolvimento da Educação Alimentar, baseada nas experiências e vivências prévias dos alunos, valorizando e considerando os conceitos e representações do alimento e da comida que foram construídos por eles em seus quadros sociais ao longo da vida. Esses elementos são os pontos a partir dos quais, pode se dar início à tarefa educativa e os quais devemos valorizar no planejamento das estratégias didático-pedagógicas mais adequadas ao público dos estudantes adultos (PIMENTEL *et al.*, 2017).

Essas práticas pedagógicas, para que se reflitam em aprendizagem relevante do ponto de vista da criticidade e da atuação cidadã das mulheres e homens envolvidos na ação educativa, precisam valorizar a atividade intelectual dos educandos, voltando-se para a problematização do ato de escolher alimentos e da comida, analisando e confrontando as experiências sociais desses estudantes com os conteúdos planejados para o desenvolvimento do tema (ZOMPERO *et al.*, 2017).

É neste processo de confrontação das realidades vividas com aquilo que se pretende ensinar, que encaixamos os elementos vindos das memórias alimentares por meio das narrativas. Elas atuam como fontes a partir das quais se pode pensar no fenômeno da educação alimentar com foco no estudante adulto e suas vivências e experiências.

---

<sup>7</sup> Alberti (2003), a respeito das narrativas, afirma que, para que um evento ou vivência experimentado pelo entrevistado na pesquisa em história oral seja transmitido a outra pessoa, ele precisa necessariamente ser narrado. Neste processo, o que foi vivido é convertido em linguagem. A narrativa seria, então, o esforço da linguagem em cristalizar as imagens do vivido, para que possam, então, ser acessadas e, no caso de investigação científica, possam ser analisadas.

Reconhecemos a hipótese de que estes saberes previamente construídos podem contribuir para o processo educativo em saúde das seguintes maneiras: trazendo as características de identidade do grupo para o foco, a fim de valorizá-las; buscando as relações de afeto que se pode ter pela comida e pelos atos de comensalidade, pois elas podem ser relevantes no que se refere à adoção ou não de novos hábitos; reconhecimento das condições econômico-financeiras que norteiam o ato de comer, uma vez que estes podem ser barreiras à alimentação saudável, principalmente no que diz respeito à variedade; verificar os ritos de sociabilidade vinculados à alimentação do grupo em estudo, uma vez que comer é ato também social, além de fisiológico e, por fim, analisar os saberes prévios a respeito do tema da alimentação, desenvolvidos dentro e fora da escola, para, então, partir deles para a construção de novos conhecimentos.

Vejamos cada um destes elementos que, constituintes da memória, emergiram na tessitura das narrativas dos entrevistados.

### **6.1.1 Elementos de Identidade**

Aqui, assumimos a ideia de identidade de Pollak (1992). Para o autor, a identidade apresenta uma dimensão individual e outra coletiva. A dimensão individual diz respeito à imagem que a pessoa faz de si mesma e que é apresentada por ela aos outros componentes do quadro social. Em contrapartida, a identidade coletiva estaria relacionada aos investimentos realizados pelo grupo no sentido da construção de um sentimento de unidade, continuidade e coerência. Neste contexto, Pollak (1992) assume a memória como um elemento que trabalha na constituição do sentimento de identidade.

Os elementos de identidade, identificados nas narrativas dos entrevistados e que nos remetem às memórias coletivas registradas por eles ao longo da vida, dialogam intimamente com os territórios e o modo como eles influenciam a construção das características individuais e coletivas no que diz respeito à alimentação. Isso se dá porque, as características do território colaboram, em conjunto com outros fenômenos, para o estabelecimento do que é ou não comida e quais alimentos são disponíveis para a composição da cozinha local.

Além do território, outro aspecto emergente das narrativas e que consideramos ligada às identidades do grupo, são as crenças alimentares associadas ou não ao fenômeno religioso. A religião e a fé, ou ausência delas, também são fatores relevantes no estabelecimento das identidades alimentares, uma vez que dentro das organizações religiosas existem regras que encaminham para a determinação ou sugestão do que pode ou não ser considerado alimento ou comida.

Ressaltamos que é possível que haja outros elementos de identidade que podem ser reconhecidos nas narrativas da memória coletiva em outros grupos ou populações. No entanto, aqui discutiremos esses dois aspectos, pois foi ao que nos remeteu os dados contidos nas narrativas da História Oral Temática para esse grupo.

### **6.1.2 Quadro Territorial <sup>8</sup>e Preparações Emblemáticas**

O local, ou seja, as cidades, os bairros, as ruas, os espaços onde a pessoa nasceu e passou a infância e a adolescência estão relacionados intimamente à construção e à composição da identidade alimentar dela e, na perspectiva de Halbwach (1990), correspondem ao quadro territorial no qual se desenha a memória coletiva. Isso tanto do ponto de vista material, quanto das relações sociais que ali se desenrolam.

Entendemos que o quadro territorial que compõe as memórias coletivas é elemento contributivo para a construção do hábito alimentar. Isso ocorre, pois, quando um grupo social está inserido em espaço físico específico, ele altera a sua composição e é igualmente modificado por ele. As imagens do mundo exterior penetram a consciência de quem habita o espaço, regulando o seu desenvolvimento em função das possibilidades e limitações que a ele se impõem. No que diz respeito à alimentação, essas potencialidades e limitações se relacionam com as características de composição dos solos, quantidade de água a que se tem acesso para os cultivos, animais nativos desse espaço ou que podem nele ser criados, entre outros aspectos.

---

<sup>8</sup> O quadro espacial, para Halbwachs (1990), diz respeito à composição e organização do espaço e que têm importância na construção das memórias, pois têm um caráter de estabilidade e permanência. Para a rememorar, somos remetidos ao entorno material de elaboração da memória coletiva, reconstruindo as relações que ali se estabeleceram.



As características do espaço contribuem para o hábito alimentar na medida em que, em maior ou menor intensidade, limitam aquilo que grupo social pode comer e suas quantidades e, nesse sentido, o espaço concorre para a construção das memórias alimentares que culminarão na construção do hábito e da tradição alimentar do local.

Esses hábitos alimentares locais têm grande peso e influência nas escolhas alimentares. Além disso, eles impõem resistência a sua alteração. Não é fácil para o indivíduo alterá-los, pois são decorrência de um território previamente estabelecido por forças naturais ou até mesmo humanas, mas de difícil modificação. O território é passível de mudanças, porém estas ocorrem muito mais lentamente do que em outros quadros, como o social, por exemplo.

Além disso, o hábito colabora para a manutenção da configuração espacial, em processo de constante retroalimentação. Quando olhamos para a cidade, especialmente em lugares estáveis do ponto de vista econômico, verificamos uma série de estabelecimentos de compra de alimentos e comensalidade nos quais podemos construir o nosso hábito alimentar. Se visitar estes espaços faz parte do nosso hábito, mais tempo estes estabelecimentos permanecerão funcionais e atuando na manutenção do hábito alimentar e de comensalidade, em ciclo que pode não ser permanente, mas é duradouro.

Além da imposição das condições a partir das quais a tradição e o hábito são desenvolvidos, o quadro espacial é também importante, porque o espaço contribui para a composição dos grupos sociais nos quais são construídas e revividas as memórias coletivas a respeito do alimento e da comida.

Como mencionamos, a existência de quadros sociais, compostos por grupos de indivíduos que se relacionam, é condição para que as memórias coletivas sejam construídas. Esses grupos sociais têm como característica o fato de serem permanentes e restritos, ou seja, tão profundas e diversas em quantidade serão as memórias, quanto maior for o tempo no qual o grupo esteve em contato e quanto menor for a distância entre eles, uma vez que estar longe pode ser um empecilho para a convivência e, logo, para o preparo cooperativo da alimentação e para o comer juntos.

É diante disso também que o quadro espacial, o território, impõe-se: é o fato de os indivíduos estarem próximos no espaço que lhes permite conviver, conversar, debater, criar vínculos sociais, inclusive no que diz respeito à alimentação e à comida. Percebemos isso quando, por desejo ou necessidade, movemo-nos do lugar onde outrora morávamos ou trabalhávamos para outros mais distantes. Há, com o decorrer do tempo, a dissolução dos laços sociais anteriormente existentes em função da distância da moradia ou trabalho. Em contrapartida, há a construção de novos grupos sociais a partir dos elos que agora construímos. Portanto, estar próximo espacialmente, compartilhar o território, pode ser condição para o estabelecimento dos hábitos comuns que compõem a tradição alimentar.

Com o advento das tecnologias de comunicação, esta imposição tem mudado para algumas atividades da vida humana. Na ocorrência da pandemia da COVID-19, por exemplo, vários grupos sociais de convivência intensa passaram a relacionar-se através da *internet* e redes sociais. No entanto, há limitação das potencialidades a depender da atividade desenvolvida. Escolher os alimentos, prepará-los, desenvolver os rituais da comensalidade, ainda é a ação em que predomina a presença física, o contato e a proximidade. É necessário estar próximo espacialmente. É claro que, em função da impossibilidade de tal proximidade, como foi o caso da pandemia da COVID-19, desenvolvemos estratégias para confraternizar a distância, num vinho ou café *online*, por exemplo. No entanto, mesmo que estejamos postos frente à tela com um amigo ou familiar, tomando vinho ou café, não compartilharemos o mesmo alimento, o mesmo gosto, o mesmo tempero. A questão espacial, então, é relevante quando estamos tratando da comensalidade. Possivelmente, diante deste cenário pandêmico, a família tenha se solidificado ainda mais como quadro social em que a comensalidade se desenvolve, pois a distância para eles não foi fator limitante, mesmo em situação altamente adversa.

Diante disso, concebemos que a produção das lembranças, construídas das memórias, pode acontecer em função da reconexão com um quadro territorial no qual estivemos no passado e no qual estabelecemos relações sociais. Muitas vezes, ao passar diante de um restaurante no qual já comemos, ou na frente da residência de um amigo do passado, podemos ser conduzidos a acessar nossas sementes de rememoração. Aquelas que foram deixadas em nós por momentos de comensalidade

anteriores. Assim, a rua, o bairro, as edificações são componentes do quadro espacial da memória coletiva com capacidade de promover o resgate de lembranças de momentos de alimentação.

Ainda no que se refere ao local e sua importância na construção das identidades, Raffestin (1993) promove a reflexão a respeito da distinção entre os conceitos de “espaço” e “território”. Para Raffestin (1993), o espaço é natural e anterior a qualquer utilidade do ponto de vista humano. É o local, o solo, a terra e onde se estabelecem, ou não, mulheres e homens. Já o território, é o espaço onde se desenvolvem atividades humanas e no qual as relações sociais, especialmente as de poder, são desenvolvidas. Então, o que para Halbwach (1990) seria espaço, ou quadro espacial da memória coletiva, seria para Raffestin (1993), realizando uma adequação do termo, um quadro territorial da memória coletiva.

Compreendemos o espaço e o território de maneira semelhante a Raffestin (1993). Assim, tomaremos, para nosso entendimento, o conceito dos quadros espaciais de Halbwach (1990), denominando-o, porém, como quadro territorial da memória coletiva, por entendermos que, ali, além de existir espaço físico onde ocorrem interações sociais, a partir das quais as memórias coletivas são elaboradas e rememoradas, ocorrem, também, relações de poder com potencial de interferir na maneira como as mulheres e homens acessam a comida e fazem uso dela.

Voltando-nos, agora, para a análise dos quadros territoriais de construção das identidades alimentares de nossos entrevistados, percebemos que a maior parte deles nasceu no Distrito Federal (7), embora haja aqueles nascidos nos Estados do Piauí (1), Maranhão (1), e Goiás (1). Entre os que nasceram na região do Distrito Federal, duas entrevistadas passaram suas infâncias nos estados de Minas Gerais (Araxá) e Piauí (Teresina), guardando, assim, memórias alimentares desses quadros territoriais. O entrevistado com nascimento no estado do Maranhão (Gonçalves Dias) passou períodos da infância no Pará (Marabá).

A fim de analisar o quadro territorial de construção das memórias e hábitos alimentares do grupo em estudo, buscamos caracterizar a alimentação brasileira, em termos de composição e alimentos emblemáticos. Excetuamos a região sul, pois não

houve, entre os entrevistados, ninguém que tivesse nascido ou vivido por algum momento da vida nessa região.

Desse levantamento percebemos que, de acordo com Sonarti e colaboradores (2009), o alimento e a comida no Brasil apresentam características de regionalização e assim se manifestam:

Região Norte: A mandioca é o alimento típico dessa região, herdada da cultura dos índios nativos. A mandioca nessa região é servida cozida ou como farinha. Ainda se usa seu suco para o preparo do tucupi junto com alfavaca e chicória, prato típico da região. Por ser uma região de grandes rios, o peixe também é muito apreciado e entre os mais consumidos estão o tambaqui, traíra, piranha, pescada, sardinha de rio, tucunaré, pacu e pirarucu. Esse último é também chamado na região pelo nome de bacalhau da Amazônia. Outros pratos típicos: Tacacá (caldo do tucupi com folhas de jambú); Maniçoba (carne de sol, cabeça de porco, mocotó, toucinho, sal, alho, louro, hortelã-pimenta e folhas de mandioca tratada); Açaí com tapioca; Carnes assadas de jacaré e tartarugas. Além de alimentos secos como o camarão, as frutas silvestres (açaí, murici, graviola, cupuaçu, mangaba, pupunha), castanha do pará, guaraná, manga e abacate.

- Região Nordeste: além da influência portuguesa, indígena e negra, recebeu contribuições de holandeses, ingleses e franceses. Podemos dizer que a parte do litoral nordestino que vai do Piauí até o sul da Bahia utilizam como alimentos básicos a farinha de mandioca, o feijão, a carne de sol (influência indígena), a rapadura, o milho, peixes e frutos do mar. Já para a população do sertão temos a carne bovina, caprina, o leite e a manteiga, o feijão, a batata doce, mandioca, alguns legumes e frutas nativas. Pratos típicos: Angu e cuscuz (que podem variar o modo de preparo dependendo do local); abóbora com leite; queijo com rapadura; batata doce com café, doce de leite com banana, polenta com leite; galinha de cabidela (influência portuguesa); acarajé, vatapá, abará, caruru (influência africana).

- Região Centro-Oeste: Por ser uma região banhada por duas bacias hidrográficas (Amazônia e do Prata), é uma região que consome produtos da pesca e da caça (pacu, piranha, dourado, pintado, anta, cotia, paca, capivara, veado e jacaré). Alguns pratos típicos: peixe na telha, peixe com banana, carne com banana, costelinha, bolinhos de arroz, pamonha, feijão tropeiro, carne seca, toucinho e banha de porco. Com a inauguração da capital Brasília essa região começou a receber influência de vários outros estados.

- Região Sudeste: Essa região talvez seja a que mais recebeu influência de outros povos. No Espírito Santo, temos uma influência ainda marcante da cultura indígena, como exemplo a moqueca de peixe cozida em panela de barro à base de coentro e urucum. Tem-se ainda o quibebe, torta capixaba (feita de bacalhau), peixes e frutos do mar. O estado de Minas Gerais recebeu forte influência indígena e dos bandeirantes e a comida mineira é fiel até hoje à tradição do feijão, milho e porco. Como pratos típicos, podemos citar: feijão tropeiro, tutu de feijão, torresmo, angu com quiabo, couve à mineira, canjiquinha com carne, curau, pamonha, broa entre outros. São Paulo e Rio de Janeiro são estados que se destacam pelo cosmopolitismo de suas cozinhas. Isso se dá não só pela forte influência da colonização, mas também pelo número de visitantes que recebem de todas as regiões do país. É difícil eleger um prato típico para esses estados. Em São Paulo, a influência mais marcante é a italiana com a pizza, lasanha, macarrão, nhoque, canelone e pães. No Rio de Janeiro, predomina a influência portuguesa devido à instalação da corte de Portugal.

Espanhóis, árabes e japoneses também deixaram suas marcas com a paelha, quibes, esfihas, grão de bico, gergelim, sushi e sashimi (SONATI *et al.*, 2009, p.144-146).

Partindo desta descrição de parte da composição da variedade alimentar brasileira, no que diz respeito a seus alimentos e a comidas emblemáticas, verificamos que, para os entrevistados, a ideia de alimento regional está mais fortemente presente naqueles que nasceram ou passaram a infância em outras regiões que não o Distrito Federal. E1, por exemplo, que nasceu e viveu a infância no estado de Goiás, destaca como alimentos emblemáticos regionais o frango com pequi e o empadão goiano com gueroba. Embora não apareçam na descrição de Sonati e seus colaboradores (2009), as preparações citadas pela entrevistada são muito comumente consumidas no sul do estado de Goiás, como aponta Barbosa (2014).

O autor, analisando as comidas emblemáticas de cidades de Goiás, aponta para a relevância delas no contexto identitário goiano. Menciona ainda que, além de fazer parte da rotina alimentar da população local, é comum, o turista, que ali chega, ir a busca dos empadões e preparações com pequi, a fim de apreciar as tradições alimentares locais que são servidas em casarões coloniais especialmente ambientados para a recepção de turistas (BARBOSA, 2014).

Ortêncio (1978), também refletindo a respeito da tradição alimentar goiana, aponta os seguintes traços identitários:

Além do 'empadão goiano', do 'arroz com pequi' e do 'bolo de arroz', são enumerados o 'biscoito' e o 'pão de queijo', 'o peixe na telha', a 'pamonhada', a 'galinhada' e a 'guariroba', todos pratos conhecidos e saboreados em muitas regiões do país, mas especialmente em Goiás. Quanto ao bolo de arroz, "é tradicional da Cidade de Goiás, antiga Capital do Estado [...] O hobby dos homens é ir ao mercado comer bolo-de-arroz, pela manhã, e ficar no bate-papo interminável (ORTENCIO, 1978, p.54).

O autor também faz referência ao pequi e ao empadão como alimento e comida emblemáticos do estado de Goiás, embora, no caso do pequi, também seja consumido em outras regiões do país, como Minas Gerais, Bahia e Tocantins.

A entrevistada E3, natural do estado do Piauí e E10, que passou a infância no mesmo estado, destacam como preparações características da região a buchada e a panelada e ainda citou o creme de galinha, tapioca e o cuscuz com ovos. A panelada e a buchada, confeccionados a partir de cortes de carnes bovinas e caprinas, compõem a tradição alimentar do sertão nordestino, como mencionado por Sonati

(2009) e colaboradores. Houve convergência também no uso do milho, em geral, e do cuscuz, especificamente.

O milho é item alimentar de distribuição generalizada no Brasil e é a maior cultura em termos mundiais. A grande importância do milho na alimentação pode estar associada à sua versatilidade, pois são estimadas mais de três mil e quinhentas preparações possíveis com a utilização desse alimento (CONTINI *et al.*, 2019).

Tendo vivido a infância em Minas Gerais, E6 descreve como alimentos tradicionais, em sua infância, o pão de queijo, o frango com quiabo e tutu de feijão. O tutu também apareceu na descrição de Sonati (2014) das preparações tradicionais do estado de Minas Gerais, na região sudeste.

Ramos e Lima (2019), analisando narrativas de consumidores do grão, na tentativa de compreenderem as relações entre o consumo do feijão e constituição da identidade brasileira, afirmam que o baixo custo de aquisição desse alimento, associado à sua alta capacidade de proporcionar saciedade, além do valor nutricional igualmente elevado, contribuíram para que ele se tornasse alimento muito presente em comidas emblemáticas em várias regiões do Brasil. Como exemplos, temos o tutu citado pela entrevistada, a feijoada ou o virado à paulista, que também tem este alimento em sua composição.

Voltando às narrativas acerca das comidas emblemáticas de seus quadros territoriais de nascimento e permanência na infância, E8, de origem maranhense e tendo vivido infância no Pará, lista alimentos *in natura* como tradicionais naquele lugar: açaí, banana, milho, jaca e manga. Não houve referência, por parte do estudante, a comidas da tradição alimentar desses estados.

Destacamos que esse estudante viveu o período investigado no espaço rural, tendo acesso aos alimentos diretamente da horta e quintal. Acreditamos que eles fizeram parte da rotina alimentar da família pela facilidade de acesso e o baixo custo. O estudante ainda menciona que a avó confeccionava preparações com as frutas destacadas por ele e, acreditamos que, pela frequência e contextos de grupo em que eram utilizados, ficaram fixados na memória.

De maneira diferente dos demais entrevistados, aqueles que nasceram e/ou que passaram sua infância na região do Distrito Federal, apresentaram dificuldade em descrever comidas ou alimentos que sejam emblemáticos dessa região. É possível percebermos essa dificuldade em falas como:

*Eu não sei te dizer isso. Não consigo identificar se o DF já tem essa identidade. Eu não consigo, porque a minha alimentação mesmo, toda a raiz veio muito do nordeste misturado com goiano. Porque ó... tapioca, cuscuz. Eu poderia falar cuscuz, porque eu vejo muita gente comendo aqui, mas cuscuz não é nosso. Não é daqui do DF. Então assim cuscuz, cuscuz com carne seca, tapioca, é... Então não tem. O pão francês, que tem muito em São Paulo que a pessoa come, então eu não consigo identificar. Comida mesmo, eu conheci muito pequi, que tem muita gente que gosta, mas o pequi é tanto de Goiás, quanto de Minas Gerais, frango com pequi, é... Que já vem lá de Goiânia, dos goianos. Ahhh. Mas não sei. (E2).*

*Não acho que aqui tenha comida típica. Na verdade, a gente nem tem vida própria porque veio muito nordestino para cá, né? Veio muito nordestino. Muito, muito mesmo. E a gente come de tudo. Tem vezes que eu tenho sotaque que eu não sei nem de onde que é. As pessoas me perguntam: E9, tu é baiana? Você é do Piauí? (risos) Eu falo: pior que não. Eu nasci aqui. (E9).*

No conteúdo dessas narrativas, percebemos o reconhecimento da suposta ausência de identidade da alimentação do Distrito Federal. Para os entrevistados, o que aqui acontece em termos alimentares, é derivado de outras regiões brasileiras, fruto, possivelmente, da migração ocorrida na criação da região. Diante disso, não haveria, portanto, preparações emblemáticas e que confirmam identidade à região. Percebemos, então, que a principal representação social da alimentação do DF, para esse grupo, é a da não-identidade, ausência de personalidade ou distinção como região, do ponto de vista alimentar.

Quando refletimos a respeito dessa ideia, é importante verificar que a construção de uma identidade alimentar, ou seja, a produção de uma cozinha emblemática, que caracterize um grupo, envolve caminhos que passam pelas condições históricas de construção ou desenvolvimento da região.

No caso do Distrito Federal, essa construção aconteceu em contexto de intensa migração de mulheres e homens de diferentes regiões do Brasil e do mundo, cada qual trazendo consigo hábitos e costumes de comensalidade emblemáticos de suas regiões de origem. Ao se estabelecerem aqui, muitas vezes saudosos de suas raízes, de seus quadros territoriais, esses migrantes buscavam, entre outras

estratégias, resgatar a alimentação de suas terras natais, por encontrarem nela lugar de conforto e reconexão com as suas origens (REIS JUNIOR, 2008).

Acreditamos que, por isso, seja difícil para esse grupo de estudantes definir o que seria a cozinha característica brasiliense, uma vez que a alimentação e a comensalidade locais foram construídas com base na mistura de comidas emblemáticas advindas principalmente dos estados da região Nordeste do Brasil e dos estados de Goiás e Minas Gerais (BRUMANO; ZANETI, 2019).

O deslocamento entre quadros sociais, que ocorre no caso dos migrantes, provoca a movimentação dos hábitos alimentares adquiridos nos grupos de origem, uma vez que o grupo se movimenta e com ele se movimentam suas memórias, hábitos e tradições alimentares. Desse movimento, alguns costumes são mantidos, tendo em vista que a memória coletiva atua na resistência do hábito a alterações bruscas.

Acreditamos que o hábito costuma mudar mais facilmente frente a quadros financeiros limitadores do que a processo de migração propriamente. Diante disso, embora haja tendência, pela força da memória coletiva, para a manutenção dele, pode haver o surgimento de novos quadros alimentares que são formados em decorrência desse movimento migratório, que desencadeia mudanças em quem se movimenta e nos grupos sociais que são receptores dessas novas populações, de seus hábitos, preparações e alimentos. Embora o processo seja de resistência à mudança, apesar disso, ela acontece (BRUMANO; ZANETI, 2019).

Bartolomei (2016), em estudo acerca das alterações nos padrões de alimentação em decorrência da migração de pessoas de países africanos para a Itália, Portugal e Espanha, considerou que as migrações provocam alterações nos hábitos alimentares, tanto dos povos que acolhem os migrantes, quanto nos hábitos dos próprios viajantes. Considerou, ainda, que a movimentação de pessoas do sul do continente africano para países europeus tem provocado nestes a transição do ponto de vista da alimentação: os migrantes assumem em parte a cultura alimentar local e, em contrapartida, há no quadro social de destino, a integração dos hábitos alimentares dos migrantes pela população local, gerando, assim, novas dietas e rotinas alimentares.



Isso acontece, porque, ao chegar ao seu destino, o migrante inicia fluxo comercial de alimentos de seus países originários e chegam, muitas vezes, a comercializá-los em supermercados e restaurantes, como comidas emblemáticas de países estrangeiros. Esse comércio da comida do migrante se inicia para atender à necessidade de reconexão com suas origens alimentares, de retomada das memórias alimentares do agora estrangeiro. No entanto, pode acabar por atingir os nativos dos países de recepção, na maioria das vezes, pela curiosidade por novos sabores e culturas. Com a intensificação desse comércio, surgem ofertas de novos alimentos no local, o que pode resultar na promoção de mistura entre culturas e hábitos alimentares nesses países (BARTOLOMEI, 2016).

O que ocorreu na região do Distrito Federal nos parece ter sido movimento diferente, na medida em que o fluxo de pessoas no processo migratório era majoritariamente interno, de um estado para o outro dentro do próprio país, ou seja, embora houvesse diferenças pontuais no que diz respeito aos costumes, trata-se de um mesmo povo (VIDESOTT, 2009). Desse modo, o transporte das comidas emblemáticas locais era menos custoso financeiramente e mais fácil no que diz respeito ao tempo, se comparado ao movimento de transporte de alimentos entre países. Dessa forma, parece ter sido mais fácil para os migrantes, aqui estabelecidos, trazerem consigo os alimentos emblemáticos oriundos de seus territórios de origem, contribuindo assim para a miscelânea de sabores que compõe a alimentação no Distrito Federal.

Desse modo, não nos parece cabível falar em ausência de identidade nos hábitos e na cultura alimentar do Distrito Federal. Há de se imaginar, por outro lado, a convivência harmoniosa entre diferentes tradições alimentares, sem que uma se sobrepusesse a outra e esta é a tradição alimentar da região: a da convergência de sabores e modos de comensalidade, baseada nos diferentes quadros sociais que aqui se relacionam. Logo, não existe, até o momento, uma tradição que se sobreponha a outra do ponto de vista da identidade alimentar, embora não descartemos que isso venha a acontecer no futuro.

Ainda investigando a percepção dos estudantes entrevistados a respeito da identidade alimentar dos locais de nascimento e vivência da infância, percebemos que, no conteúdo manifesto em suas narrativas, existem traços do processo de

homogeneização alimentar decorrente da industrialização e uniformização do ato de comer. Queremos dizer que, nessas narrativas, os estudantes listam como alimentos tradicionais, típicos de sua região de nascimento, aqueles que são marcadores de homogeneização. Isso ocorreu especialmente entre os entrevistados que nasceram e viveram majoritariamente no DF.

Para esse grupo, as comidas tradicionais da região são aquelas que estão amplamente distribuídas no mundo e que, em última análise, não são mais característicos ou exclusivos de nenhuma região, como *fastfood*, por exemplo. Vejamos o conteúdo das narrativas a seguir:

*Aqui do Gama eu acho que são os fastfoods que fala, né? Que é as comidas mais gordurosas. O que eu lembro do Gama é pizza, do hamburguer do Geléia, que ficou muito famoso na época, que botava os nomes bíblicos nos hamburques. Então assim... Acho que é isso que eu me lembro de referência de comida é isso aí: pizza e hamburguer (E4).*

*Então... o que acontece é a questão de que quando encontramos um local, alimentação balanceada de verdade, saudável ela costuma ser muito cara, né? E então, quando nós vamos aos restaurantes populares, nas lanchonetes, a gente tem a nossa coxinha, a gente tem, né? Aquela coisa empanada com a salsicha dentro e aí... (E5).*

Para analisar as narrativas acima apresentadas, acreditamos ser necessário compreender os processos de homogeneização, urbanização e globalização que nos levam ao consumo de comida homogeneizada, como os *fast foods*, e a sua identificação como emblemática.

Para tal entendimento, necessitamos compreender que o Distrito Federal é território majoritariamente urbano e, em função disso, é espaço com intensa homogeneização alimentar. Aqui circulam pessoas de todos os lugares do Brasil e do mundo, sendo que a presença internacional no DF se dá, em grande medida, em função do estabelecimento de embaixadas nessa região. Além disso, é região turística, o que favorece a circulação de culturas diversas. Somado a isso, está inserida em um país que tem mudado ao longo do tempo, deixando cada vez mais de ser rural, para tornar-se a nação composta principalmente por centros urbanos (NASCIMENTO *et al.*, 2017), o que impacta na forma como as pessoas comem.

Ainda falando a respeito da homogeneização alimentar, considera-se que o Brasil, onde a região do DF está inserida, passou por processos de industrialização, embora esta tenha sido intermitente. Ela ocorreu também no setor de alimentos, em

que houve incremento na produção de itens processados industrialmente e ricos em condimentos para a conservação e a acentuação do sabor. Essa indústria, a de alimentos, é uma das mais ricas do país, pois, embora haja hoje trabalho intenso por parte de órgãos de saúde para a diminuição de produtos processados industrialmente, eles ainda fazem parte da rotina de muitas famílias pelo fácil acesso, custo relativamente baixo e facilidade de conservação e vêm substituindo os alimentos *in natura* e minimamente processados na rotina alimentar brasileira (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Acreditamos que esse processo de industrialização da alimentação no Brasil teve reflexo também nos padrões de identidade alimentar. Consideramos que há regiões nas quais a industrialização se instalou, alterando a tradição alimentar local. Nesses territórios, há intensa circulação de produtos alimentares homogeneizadores como pizzas e hambúrgueres. Já em outros locais, houve a formação de movimentos de resistência e, assim, há tendência menor de absorção desses alimentos homogeneizadores do hábito alimentar. Embora a homogeneização se mostre forte, há crescentes movimentos de resistência sendo formados em contraposição a ela (KARNOPP *at al.*, 2016; BELIK, 2020).

Em decorrência da homogeneização alimentar, muitas pessoas passam a reconhecer a comida homogeneizada como emblemáticas de seus quadros territoriais, pois é o que mais se come, o que é mais comum fora dos limites do lar. Basta observar o número de estabelecimentos que servem esse tipo de alimentação na região para verificar o quanto são comuns (BEZERRA *et al.*, 2017). Esta homogeneização alimentar é fruto de um processo ainda maior e mais complexo: o da globalização.

O processo de industrialização, o qual mencionamos, está relacionado à globalização. De acordo com Alvarez (1999), entende-se que o termo globalização serve para:

Caracterizar um conjunto aparentemente bastante heterogêneo de fenômenos que ocorreram ou ganharam impulso a partir do final dos anos 80 - como a expansão das empresas transnacionais, a internacionalização do capital financeiro, a descentralização dos processos produtivos, a revolução da informática e das telecomunicações, o fim do socialismo de Estado na ex-URSS e no Leste Europeu, o enfraquecimento dos Estados nacionais, o crescimento da influência cultural norte-americana etc. -, mas que estariam desenhando todos uma efetiva 'sociedade mundial', ou seja, uma sociedade

na qual os principais processos e acontecimentos históricos ocorrem e se desdobram em escala global (p. 97).

Diante da conceituação apresentada por Alvarez (1999), a globalização pode ser compreendida como fenômeno que envolve vários fatores, entre eles os políticos, financeiros, sociais e culturais. Estando, pois, a cultura influenciada por processos globalizadores desde a década de 80, a alimentação não poderia estar fora desse contexto, uma vez que é processo constituinte da cultura dos países.

Várias são as consequências do processo globalizante das sociedades, entre elas, a urbanização das populações e, associadas a ela, inúmeras alterações nos modos de vida. A urbanização tem como um de seus principais propulsores o empobrecimento das populações do campo, decorrente da mecanização das lavouras, sendo, portanto, a urbanização o resultado do empobrecimento das pessoas no campo e não o reflexo de prosperidade, como seria possível imaginar (WATKINS, 2003).

Quando chegam aos centros urbanos, empobrecidos, os trabalhadores migrantes do campo encaram a necessidade de subsistência sem, contudo, ter acesso à terra para plantar e colher seus alimentos. Quando isso acontece, eles seguem, muitas vezes, para o subemprego, que não lhes garante recurso financeiro o suficiente para a escolha mais livre de seus alimentos. Eles precisam, então, escolher alimentos mais baratos e acabam por aderir à alimentação baseada principalmente em arroz, milho e trigo, que têm mais baixo custo. Esse baixo preço ocorre, em muitos países, em decorrência de subsídios promovidos pelos governos locais para esses cultivos (BRUNO *et al.*, 2012). A ingestão frequente desses alimentos decorre, então, do processo de homogeneização alimentar, que é fruto da globalização. Nesse processo, os subsídios econômicos são um dos fatores propulsores. Percebamos que há um processo em cadeia, no qual há alterações nos modos de produção de alimentos no campo, através da mecanização. O povo do campo migra para os centros urbanos empobrecidos e esta mudança impulsiona o modo como se alimentam.

Essa mudança do campo para os centros urbanos é uma das causas da condução dos comensais urbanos para o maior consumo dos alimentos processados e refinados, característicos da convergência ou homogeneização alimentar. Nesse

processo de mudança de quadro territorial, há alteração no estilo de vida com impactos relevantes na gestão do tempo. O comensal passa a maioria das horas úteis de seu dia no trabalho e são necessárias, inclusive, várias horas no deslocamento dele até sua residência. Quando chegam em casa, sobra pouco tempo para a escolha dos alimentos e preparo das comidas. Assim, come-se de maneira improvisada, privilegiando alimentos de preparo rápido, que, muitas vezes, são ultraprocessados, refinados e ricos em gorduras e sal. Alteram-se, inclusive, os ritos e horários de comensalidade e recorre-se a três elementos que contribuem ainda mais para o processo de homogeneização alimentar: comida de rua, *fast foods* e supermercados (BRUNO *et al.*, 2012).

No que se refere à comida de rua, ela também é reflexo do empobrecimento das comunidades urbanas. Os trabalhadores, muitas vezes sem colocação formal de trabalho, encaminham-se a pontos movimentados da cidade para a venda de preparações alimentares que, na maior parte das vezes, refletem ainda mais a homogeneização alimentar: sanduíches, *pizzas* e afins. Em locais, onde a legislação e fiscalização por parte do poder público são menores, esse fenômeno é ainda mais intenso na medida em que, sem o pagamento de impostos, torna-se mais barato e, logo, lucrativo, o serviço de alimentação nas ruas e não em estabelecimentos legalmente regularizados (BINI, 2018).

Outro elemento que contribui para a homogeneização alimentar são as grandes redes de *fast foods*, que se espalharam pelo mundo e com maior intensidade em países em desenvolvimento como Brasil e China. Na China, em especial, esse fenômeno foi ainda mais intenso, pois, até a década de 90, não havia a inserção dos principais grupos multinacionais de alimentação como KFC, McDonalds ou Pizza Hut. A entrada desses grupos no país foi tão agressiva, que hoje o grupo KFC tem mais restaurantes na China do que nos Estados Unidos (ZHOU, 2018). A presença desses estabelecimentos no mundo como um todo e nos países em desenvolvimento, em especial, intensificou o processo de homogeneização da alimentação, uma vez que poucas adaptações são realizadas no cardápio para a valorização da cultura alimentar local, sendo ele praticamente inalterado em todos os países onde estas redes se estabelecem.

Somando-se ao papel homogeneizador das redes de *fast food* e da comida de rua, os supermercados também apresentam a ação homogeneizadora dos hábitos alimentares como característica importante. Cada vez mais, grandes conglomerados de supermercados se instalam nos países em desenvolvimento. No caso brasileiro, esse avanço já está consolidado, com grandes redes, como Carrefour e Extra, amplamente distribuídas pelo quadro territorial do país. Esses estabelecimentos caracterizam-se principalmente pela grande variedade de produtos ofertados e pela organização do espaço, que acaba por dar viés às escolhas alimentares dos consumidores no momento da compra. Essa promoção de tendência se dá por meio da disposição dos alimentos, do modo no qual os alimentos industrializados, embalados e ultraprocessados, comuns na alimentação homogênea, são colocados na entrada dos estabelecimentos ou em lugares de acesso mais fácil, em comparação aos alimentos *in natura* ou minimamente processados (ZHOU, 2018).

Ainda nesse sentido, além desses três elementos intensificadores da homogeneização alimentar, acrescentemos as estratégias de *marketing* ostensivo realizadas pela indústria alimentícia. Esse talvez seja um dos elementos mais representativos nesse processo, uma vez que é onde se depositam os maiores volumes de recursos financeiros. Estima-se, inclusive, que no Reino Unido seja despendido mais dinheiro em estratégias de *marketing* de alimentos industrializados, do que nos processos educativos em saúde por parte dos entes públicos (LANG, 2013).

Ainda a respeito da reflexão acerca da influência do *marketing* e da propaganda na homogeneização das dietas, Sawaya e colaboradores (2013) verificaram que, no Brasil, naquele período, os comerciais de alimentos reportavam, em sua maioria (58%), a alimentos gordurosos e enriquecidos em açúcar. Apenas 9% dessas propagandas faziam referência a carnes, feijões e ovos e nenhuma propaganda fazia referência a legumes, frutas e verduras. Acreditamos que assim ocorra, pois, no Brasil, esses alimentos *in natura* são cultivados e comercializados por produtores de menor potencial financeiro na agricultura familiar. No caso das hortaliças, os pequenos produtores representam mais da metade da produção nacional (BRASIL, 2021), não havendo, muitas vezes, recursos financeiros para o investimento em estratégias de *marketing* e propaganda.

Ainda no sentido de analisar as estratégias de *marketing* e considerando o advento das tecnologias dos *smartphones*, observamos que elas parecem ser ainda mais intensas que em outros sistemas de comunicação na tarefa de persuasão. Isso ocorre uma vez que, no caso das televisões e rádios, era necessária a reserva de um momento ao longo do dia para assisti-los e ter acesso às propagandas comerciais. Com o surgimento dos celulares com acesso à *internet* e às redes sociais, as propagandas de todo tipo, inclusive de alimentos, são exibidas a todo o momento para os consumidores na tela do aparelho celular. Derivado disso, surgem as necessidades artificiais de compra e consumo de alimentos, muitas vezes irrefletidas e decorrentes da pressão e do excesso de exposição à propaganda (SANTOS, 2018).

Esses elementos, em conjunto, estão presentes no quadro territorial do Distrito Federal, o que contribui para o processo de homogeneização dos hábitos alimentares de seus habitantes e, diante disso, a sensação, por parte dos entrevistados que nasceram e/ou viveram a infância na região, de que hambúrgueres, pizzas e *fast foods* em geral, são comidas emblemáticas locais. À luz das características do padrão alimentar de grandes centros urbanos e analisando as representações dos entrevistados acerca da alimentação do DF, percebemos que a maioria dos entrevistados identifica a região como carente de identidade alimentar e, em função de não a reconhecerem, tampouco conseguem julgar tal alimentação no que se refere aos seus impactos na saúde.

Analisaremos, agora, as representações que os estudantes formulam a respeito das características dos alimentos emblemáticos de suas regiões de vivência na infância e adolescência, no que se refere a sua contribuição para promoção e manutenção da saúde.

Entre os entrevistados que viveram infância e/ou adolescência fora do DF estavam, como mencionado anteriormente, duas estudantes. Elas são naturais dos estados de Goiás e Maranhão/Pará. Essas entrevistadas representam a comida local como saudável e atribuem a ela as características de serem “da roça”, “coisa do quintal”, “sem conservantes” e “do mato”.

*Era a maioria coisa do quintal, então assim. Esses eram saudáveis. (E8)*

*É a comida mais tradicional de lá e eu acho saudável. Não tem conservantes, essas coisas. Ah, tem o empadão também. Algumas pessoas colocam*

*gueroba. Quando eu era criança, não passava nem perto (risos). Hoje em dia, eu gosto muito. (E1)*

Para aqueles que nasceram e cresceram no DF e, além disso, identificam *fastfood* como a alimentação característica da região, a alimentação local foi representada com valoração negativa, avaliada como não saudáveis e, atribuídas a elas, imagens como “gordurosas”, “cheias de calorias”, “fritas”, “industrializadas” e “enlatadas”.

*Aqui a gente come muita coisa industrializada. Ai professora, eu nem sei. Porque eu, por exemplo, consumo muita coisa enlatada, muito milho, são as coisas que eu costumo usar e facilitam a minha vida, até por conta do acesso é mais fácil, né? Mas não é saudável. (E7).*

Diante dessas respostas, compreendemos que as representações desenvolvidas para tais grupos de alimentos têm caráter de valoração dos elementos da dieta, categorizando-os entre aqueles que são saudáveis e recomendáveis para o consumo e aqueles que têm valoração negativa e devem ser evitados no contexto de uma vida com saúde.

Ainda refletindo acerca dos elementos de identidade, mais especificamente as preparações emblemáticas do quadro territorial de nascimento e vivência inicial dos entrevistados parecem-nos interessante a verificação de que o entrevistado que passou a infância nos estados do Maranhão e do Pará reconhece como pratos ou preparações emblemáticas ou tradicionais da região, alimentos *in natura* e não comidas. Ele rememora, então, frutas do campo ou do quintal das casas rurais onde passou a infância:

*No Maranhão e no Pará era parecido. Só o açaí que eu comia mais no Pará. Então era muita banana, às vezes tinha milho, jaca, manga. Era a maioria coisa do quintal, então assim. (E8).*

O que percebemos é que esses quadros territoriais do Brasil, Maranhão e Pará, são de menor industrialização (SILVA, 2019), de renda mais baixa (BRASIL, 2018b) e onde as pessoas possivelmente têm menor acesso aos alimentos industrializados vendidos nos supermercados em função de condições financeiras mais frágeis, embora eles costumem ser mais proporcionalmente mais baratos que os alimentos *in natura*, ainda há um custo de aquisição associado a eles que pode ser um impeditivo para o consumo de indivíduos em situação financeira muito precária. Outro fator



relevante para caracterizar este maior consumo de produtos *in natura* parece ser o maior acesso à terra nessas regiões.

Neste contexto, embora pesquisadores considerem que, para as pessoas que possuem áreas de terra com tamanho suficiente para plantio e onde é possível plantar e colher com menos dificuldade o que se come, haveria uma diminuição da dependência dos alimentos industrializados (LANG, 2011; CARNEIRO *et al.*, 2005), outros, como Trivellato e colaboradores (2019), apontam, em investigação a respeito da segurança alimentar e nutricional de famílias da zona rural, que, para os homens e mulheres que fazem agricultura familiar em pequenas propriedades, há grande incidência de vulnerabilidade social. Vulnerabilidade esta que reflete em quadro de insegurança alimentar decorrente de condições financeiras ruins e que se caracteriza por alimentação monótona e pelo estado de fome oculta, representada pela subnutrição ou desnutrição ocasionada pela inadequação da qualidade ou quantidade da ingestão alimentar.

Em suma, consideramos que o quadro territorial, seus alimentos e suas preparações emblemáticas são componentes da identidade dos estudantes e convergem, em conjunto com outros elementos, para a construção e reconstrução das lembranças que podem ser expressas em narrativas e, a partir daí, tornar-se objeto de investigação docente e base para o planejamento e execução de estratégias educativas voltadas para as vivências dos educandos, como veremos futuramente neste trabalho.

### **6.1.3 Crenças, Religião e Culto**

Entre os fenômenos da vida de mulheres e homens, que também participam do processo de construção das identidades, estão as crenças, ritos, cultos e preceitos religiosos. Eles foram a segunda manifestação dos elementos de identidade encontrada nas narrativas dos estudantes entrevistados e que consideramos importantes manifestações derivadas de nossos quadros sociais.

De acordo com Halbwachs (1990), as memórias coletivas religiosas têm função importante na manutenção das instituições. Isso se dá, pois, além da força coercitiva da tradição, hábitos e costumes, há também o desejo institucional e consciente de que as coisas permaneçam como estão. Na religião, este é um pré-requisito para que ela exista: a inalteração. Ainda que os contextos de fora dela se alterem, ela move suas forças no sentido da permanência e, nesse sentido, a memória coletiva faz ainda mais forte manutenção das tradições materializadas nos ritos e dogmas. Nesse sentido, o autor afirma que:

a sociedade religiosa não pode admitir que não seja hoje igual ao que era na origem, nem que deva se transformar. Mas, como todo elemento de estabilidade faz falta no mundo dos pensamentos e sentimentos, é na matéria e sobre uma das várias partes do espaço que ela deve assegurar seu equilíbrio (HALBWACHS, 1990, p.156).

Para tanto, é nos elementos materiais que a memória coletiva religiosa se apoia para existir: nas velas, relicários, bíblias e nos alimentos e comidas que compõem os rituais de fé. E a estratégia constante de solidificação e permanência é baseada em dois elementos: a luta para a manutenção da tradição constante com a utilização de recursos materiais, como a comida e a manutenção dos grupos sociais nos quais as memórias coletivas são formadas e onde a tradição se reforça. Geralmente, as pessoas nascem inseridas na comunidade religiosa e permanecem nela por longos períodos, quiçá, pela vida toda. Essa pouca mobilidade entre quadros sociais, no que diz respeito às religiões, garante a elas a condição de existência e perpetuação (HALBWACHS, 1990).

Nesse contexto, a comida sagrada se faz presente e forte nos quadros sociais e a eles confere identidade. Se em determinada religião se come o pão, a pipoca, ou o abará nos rituais como elementos que remetem ao sagrado, ou se recusa a carne de porco, ou o sangue de animais nas preparações, muito provavelmente será assim por toda a vida dos homens e mulheres que ali congregam. Disso se estabelece a tradição rígida e longa, que permite que os indivíduos identifiquem a si mesmos e aqueles que permanecem na mesma fé religiosa, dando-lhes identificação comum.

Com a ideia da importância do alimento para o estabelecimento e a manutenção da identidade por meio da memória coletiva e da tradição religiosa, questionamos os entrevistados a respeito de terem ou não fé religiosa. A maioria dos entrevistados afirmou estar inserida em contextos de fé, com maior ou menor grau de

atuação e participação em rituais religiosos; apenas uma entrevistada afirmou não ter religião.

Dos que afirmaram ter fé religiosa, a maioria disse professar fé cristã, como católicos ou evangélicos. Para alguns dos entrevistados, não há associação entre suas religiões e a existência de alimentos sagrados ou proibidos:

*Eu sou católica. Que eu saiba não tem nenhum alimento proibido ou sagrado. Que eu saiba, não. (E1).*

*Sim. Tenho religião. Minha religião não tem, não. Não tem alimento proibido nem sagrado. (E4).*

*Eu sou uma pessoa espiritualista. Não. Eu não tenho alimento sagrado ou proibido. É... Não. Na espiritualidade que eu acredito não tem proibição de alimentos nem nenhum que seja sagrado (E8).*

Curioso verificar que, embora cristãos, estes estudantes desconsiderem o pão e o vinho como sagrados, uma vez que eles estão presentes em grande parte das missas e cultos, os quais são consagrados a Deus e distribuídos a todos os que se sentirem aptos a consumi-los.

Para outros quatro, existem relações de sacralidade nos alimentos, especialmente o pão e o vinho que, para essas religiões, estão associados ao corpo e ao sangue de Cristo. Quanto aos alimentos proibidos em função da religião, foram citados carne de porco, café e coca-cola.

*Eu sou evangélica. Quando eu tinha uns dez, onze anos, a minha mãe levava muito a gente para a igreja. Depois ela foi para a religião umbanda, aí depois ela frequentou um tempo e depois ela voltou de novo evangélica. Ela tava se procurando... Lá é proibida a carne de porco. Eles não gostam de carne de porco... E sagrado eu acho que o pão e o vinho (E9).*

*Eu me considero a minha religião evangélica, porém não estou, é. firme ali. Não estou praticando. Não tem alimento sagrado ou proibido, pelo menos o pouco que eu conheci que é a religião que minha mãe era, né? É, na verdade até hoje e eu não me lembro, né. De ter um alimento que diz ó, você não pode comer esse tal alimento. Sagrado eles têm lá a questão do pãozinho, né. Que significa o corpo de Cristo e o suco que representa o sangue no dia da ceia. (E7).*

A percepção da comida como sacra, entre os cristãos entrevistados, baseia-se na assunção de alimentos sagrados, o pão e o vinho e daqueles que são proibidos para alguns grupos cristãos. Diante da sacralidade desses alimentos, os entrevistados afirmaram participar dos momentos de comunhão nos quais esses alimentos são servidos. Nesses momentos de comunhão, forte memória coletiva é reconstruída a

cada celebração. Nela, cada passo é rememorado rigidamente, desde o estabelecimento de quem pode ou não receber os alimentos sagrados; em que momento do ato religioso; a posição das mãos do fiel no momento da recepção dos alimentos; a posição na qual devem permanecer; e o que devem fazer após ingeri-los. Nada muda nesse ritual ao longo dos séculos e milênios. Assim, percebemos a força mantenedora da memória coletiva religiosa que, utilizando-se dos alimentos, entre outros recursos materiais, leva esses estudantes, ou qualquer outra mulher ou homem que caminhe nessa fé, a resgatar quase diariamente a memória coletiva alimentar no sentido da manutenção da tradição.

Souza (2019), analisando práticas alimentares no contexto religioso, afirma que, para além da sacralidade do pão e do vinho, entre os cristãos católicos, há ainda a vedação do consumo de carnes vermelhas no período da Semana Santa, período em que se relembra da morte de Cristo. Essa vedação seria decorrente da relação que se estabelece entre a carne do animal ingerido e a carne do Cristo morto em sacrifício pela humanidade. Além disso, a pesquisadora aponta que tão importante quanto o comer para esse grupo religioso, está o ato de não comer, isto é, o jejum. Considera ainda que o jejum seria o momento de descondicionalidade e aprendizagem para esse quadro religioso.

Interessante observar que, entre os entrevistados evangélicos, os quais não reconheceram alimento sagrado na religião, houve a coincidência de relatos afirmando que, dentro da religião, há o consumo excessivo de alimentos. Ou seja, entre os frequentadores da religião há, com frequência, casos de compulsão e abusos no consumo de alimentos. Há, para estes dois entrevistados, o entendimento de que a religião provoca no grupo a intensa repressão de vontades, como aquelas relacionadas ao sexo ou ao consumo de álcool, levando-os, assim, a depositar suas pulsões nos alimentos gordurosos e bebidas açucaradas, como observamos nos relatos a seguir:

*Sim. Cristã. Então. Depende muito do seguimento, porque o cristianismo tem muitas ramificações. Por exemplo: a igreja dos santos dos últimos dias, que é a igreja dos mórmons, eles não bebem café, não bebem coca cola, não comem carne de porco, então assim. Eles são cristãos também, mas diferente um pouco. A Madureira que é mais tradicional, digamos assim eles não têm uma restrição. Eles comem de tudo. Assim... Você pode perceber que os pastores de igreja a grande maioria "é" acima do peso. A grande maioria. O evangélico geralmente ele não tá fumando, não tá bebendo bebida alcoólica... Então ele canaliza é para o comer (E4).*

*Sim. Cristã. Na igreja cristã come de tudo. Agora por exemplo, a gente não tá indo e frequentando a igreja no momento, né? Mas só que quando a gente ia para o culto sempre depois do culto no domingo a gente ia para uma pizzaria, a gente se reunia na casa de alguém para comer. O crente tem muito disso: comer e beber (E10).*

Além do cristianismo, outra fé religiosa foi mencionada: o *Seicho-no-ie*. A entrevistada que participa da religião *Seicho-no-ie* relata a proibição do consumo de carne entre os participantes da religião, uma vez que esta estaria associada ao sofrimento animal e à diminuição da proximidade entre o ser humano e a sacralidade em função desse consumo fruto do sofrimento.

*Tenho religião... É a Seicho-no ie. Sim... A Seicho-no-ie de alguns anos pra cá entende de que comer carne não é bom, não é saudável, porque está maltratando um animal pra nos alimentar. Toda aquela energia do maltrato que o animal recebe, que ele tá sofrendo, a gente Ó (gesto como se colocasse o alimento na boca) absorve. A gente tá comendo todo sacrifício, toda dor que aquele animal tá sentindo nesse momento. E a Seicho-no ie diz que então, ao consumir, a gente não está fazendo o bem pra humanidade, tampouco. Então, ela agora fala o seguinte, o ideal realmente é a gente não comer carne, não comer carne porque carne vem de um sofrimento de um animal. Porque que a gente vai estar ingerindo este sofrimento? Daí eles falam que o ideal é a gente estar comendo verduras, comer as frutas, inclusive o ideal seria nós mesmos plantássemos, plantar nosso alimento dentro de casa, fazer o nosso jardim... Todos os alimentos no Seicho-no-ie são considerados sagrados, principalmente frutas, legumes e verduras (E5).*

Aqui a sacralidade do alimento parece menos alinhada a questões sobrenaturais, mas sim a bases éticas e/ou filosóficas. De acordo com Miranda e Marçal (2018), as indicações para o não consumo de carnes dentro da cultura religiosa *Seicho-no-ie* está relacionada à adaptação às novas circunstâncias mundiais, em especial, à emergência ambiental. Os autores refletem que a religião inclui em suas doutrinas práticas que contribuam para estimular seus adeptos a aderir a estratégias e modos de vida que diminuam a pressão exercida no planeta. Há, inclusive, na *Seicho-no-ie* do Brasil, a cartilha com orientações a seus fiéis, que incluem a diminuição ou abandono do consumo de carne, uso de escadas ao invés de elevadores, cultivar plantas e consumir produtos fabricados na sua região ou próxima a ela.

A última participante relata não ter religião, mas faz restrição ao uso de alimentos em função de alergias e desconfortos decorrentes de alguns. Ela relata, então, uma proscrição, no lugar de um preceito religioso.

*Olha... Crença religiosa, não, mas eu tenho alergia a carne de porco e não como por alergia. Não sagrado, mas assim... Um alimento que na minha casa não pode faltar é o ovo. A gente é apaixonado por ovo. (E6).*

Reiteramos que, quando se pensa a Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos, é importante observarmos os elementos que conferem e preservam suas identidades, além de sua inserção, manutenção e reconhecimento mútuo nos quadros sociais de convivência. Os possíveis vínculos com a alimentação tradicional de seus locais de nascimento, os preceitos religiosos de fundo alimentar que eles seguem, entre outros. Acreditamos que levar estes aspectos em consideração pode garantir maior contextualização e, logo, maior engajamento no processo educativo alimentar.

Pensamos, ainda, que há alimentos da tradição e identidade regional que podem e devem ser valorizados e mantidos na dieta. Não é toda comida tradicional que é calórica, gordurosa e pouco saudável. Ou, por ser tradicional, é obrigatoriamente saudável. Portanto, há de se ter cuidado a respeito da estigmatização de culturas alimentares, não as taxando como ruins ou não saudáveis. Caso existam itens dessa cultura alimentar que sejam menos saudáveis, não devemos pensar na perspectiva de proibição de consumo, mas sim no consumo refletido e na análise do contexto geral da alimentação, adaptando as escolhas para que seja possível desfrutar deles, sem, contudo, expor a saúde a riscos. Por isso, é interessante que o estudante tenha subsídios para identificar, dentro de sua tradição alimentar, aquilo que é ou não saudável e as situações em que cada um deles pode ser ingerido na alimentação equilibrada.

Pensar que a tradição alimentar dos estudantes deve ser alterada em seu todo por não ser considerada saudável é deixar de reconhecer toda a história e memória dos quadros sociais atuais e antigos que construíram o hábito e nos trouxeram à cultura alimentar na qual os estudantes estão inseridos. E isso pode fadar ao fracasso a Educação Alimentar pensada pelos educadores na escola.

Portanto, a educação alimentar com foco na emancipação deve buscar compreender as identidades alimentares dos educandos e atuar na construção de novos sentidos a respeito dessas tradições alimentares, proporcionando espaços de discussão e trabalho conjunto entre os educandos para que eles construam novos significados a respeito desse conjunto alimentar. A partir desses novos sentidos, eles,

provavelmente, encontrarão os subsídios para assumir as melhores escolhas alimentares possíveis dentro de seus contextos sociais e financeiros.

## **6.2 Elementos Financeiros**

Além dos elementos de identidade descritos anteriormente, a construção das narrativas e análise das memórias coletivas nos conduzem, também, aos quadros financeiros nos quais os hábitos alimentares dos estudantes foram construídos. Consideramos esta reflexão relevante porque as finanças podem influenciar ou definir o modo como as pessoas comem e, conseqüentemente, constroem o seu hábito alimentar. Além disso, o aspecto financeiro também é decisivo para o modo como eles comerão, mesmo depois das estratégias de Educação Alimentar. Pensamos assim, pois não é possível desconsiderar que o ato de comer está intimamente relacionado ao acesso ao alimento.

Assim sendo, para assumir a Educação Alimentar baseada no vivido, nas memórias dos estudantes, é importante refletir a respeito das condições financeiras nas quais o hábito foi construído, pois tanto a condição financeira ruim na infância e adolescência pode levar ao hábito construído com base na monotonia, como a condição financeira abastada pode conduzir aos excessos ou vice-versa. Ambas as situações têm potencial de conduzir mulheres e homens à obesidade e a outras comorbidades associadas à alimentação.

Além disso, a reflexão a respeito das condições sociais locais e nacionais de subsistência, especialmente no que diz respeito à alimentação, pode contribuir para o exercício da consciência cidadã dos educandos. Consideramos que a fome, a desnutrição e a obesidade, decorrentes de condições financeiras desfavoráveis, são estados que ultrapassam os limites da ação exclusivamente individual, sendo necessárias, portanto, políticas públicas para o enfrentamento e a solução dessas condições. Diante disso, é necessário que os educandos sejam capazes de analisar sua realidade material no passado e no presente, para que possam se posicionar como cidadãos frente às escolhas sociais e políticas que envolvem o acesso à comida,

modificando, assim, as possibilidades de escolhas de alimentos no futuro, caso isso seja necessário.

Para compreender as influências do elemento econômico no modo como comemos, no passado e no presente, precisamos partir da esfera macro para a micro, analisando, inicialmente, como se constituiu o patrimônio alimentar brasileiro ao longo do tempo, para, depois, analisar quadros particulares, pois o primeiro contexto influencia fortemente o último.

Observamos que, durante os cinco séculos que sucederam à ocupação do território indígena brasileiro pelos europeus e africanos escravizados que foram obrigados a vir para cá, ocorreram dois processos intensos que interferiram no modo como comemos hoje. O primeiro deles foi a substituição do modo de vida indígena, baseado na caça, pesca e silvicultura, pela monocultura canavieira, denominada revolução agrária. A segunda alteração foi a passagem dessa monocultura canavieira para a mecanização agrícola, pela adoção das máquinas que substituíram a mão de obra humana. A presença das máquinas diminuiu a presença do trabalhador no campo, como mencionamos anteriormente neste texto. Esse processo se deu em função do aumento da produção agrícola, não para dar segurança alimentar à população interna, mas com vistas ao aumento das exportações de alimentos pelos produtores brasileiros (BRASIL, 2015).

A partir da década de 1960, atendendo à lógica da mercantilização do capital através dos alimentos, essa produção para exportação aumentou significativamente, incrementando, também, a mecanização da produção. Esse processo provocou a retirada dos homens e mulheres do campo, no movimento no sentido dos grandes centros urbanos, onde, muitas vezes, os trabalhadores seguiam sem recursos financeiros necessários para a alimentação (BRASIL, 2015).

Esse processo de empobrecimento acarretou para a população brasileira, do ponto de vista do comer, perfil alimentar desigual no que diz respeito à variedade de alimentos aos quais é possível ter acesso. Inclusive, a manutenção das tradições locais é influenciada pelo dinheiro, embora a constituição simbólica da comida seja independente de fatores financeiros. Ou seja, ricos e pobres do mesmo quadro social



podem compartilhar as mesmas tradições, embora isso possa ser mais custoso para estes do que para os primeiros.

Além disso, é possível atribuir à alimentação outros valores, que não apenas o simbólico, uma vez que os alimentos e comidas estão também fortemente relacionados ao valor comercial a eles associado. Nesse contexto, alimentos de exportação, que não têm presença marcante na tradição alimentar brasileira, são produzidos em grandes quantidades para fins de exportação e geração de riquezas para os grandes produtores.

Igualmente, os pequenos produtores estão submetidos ao valor comercial dos alimentos mesmo na composição de seus próprios hábitos alimentares. Woortmann e seus colaboradores (1978), analisando hábitos e ideologias alimentares em grupos sociais de baixa renda, perceberam o movimento interessante no hábito alimentar de lavradores que migraram do estado do Ceará para Santarém, no Pará. Nesse grupo, a farinha seca era produzida no âmbito doméstico e configurava-se como componente importante do hábito alimentar do grupo, sendo, portanto, alimento emblemático da cozinha nordestina.

Após migrarem para Santarém, onde se come tradicionalmente a farinha de puba (molhada), ao invés da farinha seca, houve mudança no padrão de produção da farinha por parte dessas famílias. Não era mais viável financeiramente a produção da farinha seca, pois esta não tinha retorno comercial na nova região de moradia, sendo a produção deslocada para a farinha de puba. Em decorrência dessa movimentação da produção para atendimento de interesses comerciais, houve, também, o deslocamento do hábito alimentar na direção da diminuição ou extinção do consumo da farinha seca, uma vez que era inviável financeiramente a manutenção do hábito, sendo necessária, portanto, a adoção de um novo (WOORTMANN, 1978).

Tomando como base estas ideias e no sentido de compreender as condições materiais, entendidas aqui como financeiras, de construção dos hábitos alimentares dos educandos, buscamos reconectá-los às memórias coletivas a respeito das condições financeiras que suas famílias enfrentavam para a aquisição de alimentos no passado, na infância e adolescência mais especificamente. Essa reconexão se deu a partir das narrativas as quais mencionamos aqui. Neste encaminhamento,

buscamos reconhecer os vários fatores que coadunaram para a condição financeira na qual se deram tais memórias. Investigamos, assim, quem, dos componentes do quadro social familiar, era o responsável pela aquisição de alimentos, uma vez que essa informação impacta o modo como as famílias e rotinas se organizam. Isso é assim, pois, famílias biparentais, monoparentais femininas e monoparentais masculinas enfrentam diferentes níveis de dificuldade no mundo do trabalho e captação de recursos para a alimentação.

Nesse sentido, quando questionados a respeito de quem era o responsável financeiro pela aquisição de alimentos na infância e adolescência, três estudantes afirmaram que eram os avós os responsáveis financeiramente por essa tarefa:

*Meu avô era o responsável pela parte financeira e minha mãe e minha avó eram responsáveis por ir ao mercado, ir à feira (E1).*

*Meu avô, minha mãe e minha tia que morava com a gente na casa, fora os outros, né. Os três proviam a casa financeiramente e iam aos mercados e feiras fazer compras (E6).*

*Minha avó, enquanto eu morei no Maranhão e no Pará era a minha mãe e meu padrasto. Ele trabalhava e ajudava (E8).*

Em duas famílias, eram exclusivamente os pais os responsáveis pelo investimento financeiro na alimentação. Em quatro casos, os entrevistados afirmaram serem as mães as responsáveis financeiras pela aquisição dos alimentos, como podemos perceber nos trechos exemplares das entrevistas:

*Era minha mãe e meus irmãos quando chegaram a uma certa idade, começaram a ajudar ela, né? Um vigiava carro, o outro trabalhava numa pizzeria e assim eles ajudavam (E7).*

*Na parte assim, de comprar era a minha mãe. De fazer era um pouco eu e minha mãe. E meus irmãos, né? A gente dividia um pouco (E9).*

Em apenas uma das famílias ambos os pais eram os responsáveis pela compra dos alimentos.

No que diz respeito ao responsável pela aquisição de alimentos para a subsistência das famílias, estudos como o de Nieuwenhuis e Maldonado (2017) apontam que a monoparentalidade familiar é problema de política pública. Isso se deve ao fato de que, famílias nessa situação, sofrem maior deteriorização de sua condição e capacidade financeiras, principalmente após momentos de recessão econômica. Os investigadores apontam ainda que condições de renda baixa das famílias monoparentais são agravadas, muitas vezes, pela identidade étnico-racial do

progenitor responsável pela sobrevivência da família, uma vez que minorias raciais frequentemente sofrem de baixo *status* socioeconômico.

O gênero também é relevante quando analisamos essa questão. Nesse contexto da monoparentalidade, verificamos que famílias chefiadas por mães/avós/tias-solo estão mais propensas a viver na pobreza e enfrentam mais dificuldades de acesso ao dinheiro, que famílias monoparentais chefiadas por homens. Isso acontece porque elas encontram maior dificuldade de acesso ao trabalho e, quando o encontram, recebem renda menor que os homens na mesma função (BUDIG; BOECKMANN, 2015).

Embora as mulheres tenham adquirido maior escolarização nas últimas décadas, geralmente sua formação está voltada aos cursos de humanidades, profissões estas que costumam ter renda de trabalho mais baixa (SANTOS *et al.*, 2020). Mesmo quando acessam profissões majoritariamente masculinas, há o rebaixamento dos valores que são pagos por esse trabalho. Além disso, o trabalho feminino está mais sujeito a jornadas de trabalho parciais e, por conseguinte, à remuneração mais baixa.

Diante desses entraves, famílias monoparentais chefiadas por mulheres são, geralmente, mais pobres. Isso ocorre porque, além das condições desiguais de acesso ao trabalho e da renda menor, a monoparentalidade torna mais improvável a existência de dupla renda na família, duplicidade de renda esta que contribui para a diminuição do estado de pobreza do grupo familiar. A existência de uma segunda pessoa provedora na família pode contribuir para que situações de desemprego de um dos chefes da casa traga menos impacto para a subsistência deles, além de contribuir para a melhor distribuição dos cuidados com as crianças e diminuição das despesas com escolas e creches, uma vez que mães-solo enfrentam a dupla problemática: tempo e dinheiro (BUDIG; BOECKMANN, 2015).

Esses pesquisadores apontam, como conclusão de sua investigação realizada com famílias monoparentais dos Estados Unidos, que o maior acesso feminino ao trabalho não resolve o problema da prevalência da pobreza em famílias monoparentais, uma vez que, mesmo empregadas, as mulheres ganham menos. Diante disso, eles acreditam que a solução caminha pela criação de políticas públicas com foco na igualdade de renda entre homens e mulheres, além de estratégias governamentais de redistribuição de renda. Pensam assim, pois reconhecem que a

condição de pobreza, decorrente da monoparentalidade feminina, impacta a saúde física e mental das crianças, influenciadas, principalmente, pelas dificuldades de acesso à alimentação equilibrada, além das próprias mães que se encontram sobrecarregadas e esgotadas psicologicamente e fisicamente (BUDIG; BOECKMANN, 2015).

Tendo em mente os reflexos da monoparentalidade feminina nos quadros sociais de construção das memórias coletivas dos estudantes e cientes de que esta é a realidade muito frequente no Brasil, já que, aqui, há cerca de 28 milhões de famílias de chefiadas por mulheres, sendo 11,6 milhões de famílias monoparentais femininas em 2015 (CAVENAGHI; ALVES, 2018); questionamos os entrevistados em relação à condição financeira para a aquisição de alimentos durante a infância e a adolescência. Desse questionamento percebemos diferentes realidades entre os entrevistados, como podemos observar a seguir:

*Ah foi difícil, muito difícil. Porque era minha mãe sozinha e é pra sustentar os filhos dela tudo. Então ela trabalhava de cuidar de criança, em casa de família, passando roupa, lavando, pra poder, de certa forma, sustentar a gente. Então não tinha variedade de alimentos. Não, não... A gente tinha aquela básico. Na época tinha o bolsa família... ô... O Renda Minha, que hoje é o bolsa família, que ajudava e se não me engano o governo dava uma cesta, porque minha mãe geralmente... tinha os "vicentino" na época. Essa equipe chamava os vicentinos. Eles ajudavam a gente é... quando tinha o cadastro e tudo, eles ajudavam a gente em questão de ajuda pra é... reforma, vamos se dizer assim. Quando você comprovava que precisava muito... Porque na minha casa não tinha nem reboco. Era através de um programa do governo aí minha mãe conseguiu, que na época eram os vicentinos. Eles levavam também a cesta alimentação pra gente. Era um grupo de igreja. Nós não frequentávamos a igreja, mas eles ajudavam. Na época eu era pequena e pode até ser que eu acompanhasse minha mãe, porém não me recordo (E7).*

Percebemos, na fala da entrevistada, a relevância assumida pelas ações governamentais de redistribuição de renda criados no âmbito do Distrito Federal e das ações de caridade de grupos religiosos que contribuíam para a alimentação das famílias carentes da região. A recomendação de Budig e Boeckmann (2015) converge com o que ocorreu no Brasil nas décadas de 90 e primeiras décadas dos anos 2000, em que houve sistematização dos programas de assistência social em um único programa com o repasse direto de renda para as famílias (SOUZA *et al.*, 2019).

Vejamos a segunda narrativa de entrevistada também criada em família monoparental feminina:

*Na minha época, quando eu era menor, tipo assim... De seis anos para baixo, o que eu me lembro é que a gente não tinha, ela não comprava. Tudo que a gente tinha vinha do lixão da Estrutural. Tipo, então, tinha, é... A gente comia, tipo assim... Vinha carreta, caçamba de biscoito, aí tinha caçamba de arroz,*

*né? Que eram os cereais que vinham... Vinha arroz. Eram alimentos que era para jogar fora... É que assim... Quanto, antigamente... Tipo, bem nos anos noventa, de noventa e seis, noventa e cinco, noventa e sete... Lá nessa época o lixão era ático, o Lixão da Estrutural. Era ativo. E com isso, os mercados Carrefour, Extra... Esses mercados que tinha... Que era bem grande, né? Eles pegavam e tudo era jogado na Estrutural. Eram “resto” de alimentos. Tipo assim, vencido ou que fosse vencer. Entendeu? Aí quando eles iam jogar e minha mãe sendo a catadora de reciclagem na estrutural e com isso as caçambas iam e despejavam lá e ela ia lá e buscava. Pegava os alimentos. Tinha data certa para chegar as caçambas. Era tipo assim todas as quintas. Todas as quartas... Eles jogavam em cima do lixo e a gente pegava. Jogava! Jogava lá mesmo no meio do lixo. Jogava lá. Então assim, eles jogavam. Aí quando todo mundo sabia que tinha a data, o dia certo, vamos supor... quinta-feira o carro da carne vem, né? E aí eles já sabem que toda quinta-feira o carro da carne vem. Aí tipo tinha o carro dos cereais, o carro do arroz, feijão, macarrão, tinha é... biscoito, aí tinha também o carro do “latrocínio” (laticínio) que era leite, iogurte, né? De frios, que eles falavam. Alguns alimentos estavam bons pra comer, assim... Biscoito... Que eu me lembro pelo sabor, biscoito, iogurte, dava pra gente comer, a gente comia que até então eu nunca morri. Que eu tô aqui até hoje (risos), mas que eu me lembro carne, mortadela, queijo, tinha assim uma parte verde. Vinha verde e a gente comia assim mesmo. Tinha muita família que comia, sim. Eles tiravam aquela parte verde eles jogavam fora e o que tava bom, o que dava pra comer eles “ferventavam”, ferviam e depois fritavam e fazia o seu consumo normal. Por causa disso tinha casos de diarreia. Ahhh tinha sim. Ahh isso daí era normal (risos). Normal isso. Verme... Principalmente eram os que mais tinham as crianças. Depois a gente saiu de lá do lixão porque o governador Roriz, eles estavam dando lote... Estavam tirando as pessoas que queria, que aceitava sair dali da Estrutural e levava as pessoas a maioria para o Recanto das Emas. Até então que todas as pessoas do Recanto das Emas são pessoas da Estrutural e a metade ali também são aquelas pessoas dos Correios. Aquelas pessoas que trabalhavam nos Correios eles tinham direito. O governo dava uma casa. Não sei... Não me lembro muito bem. E aí a gente foi para o Recanto. chegando lá no Recanto, como minha mãe não tinha, assim... emprego, né? Porque ela tinha na Estrutural. Depois aí ela foi no Recanto das Emas, ela foi virar empregada doméstica ou faxineira, quando surgia, né? E ela trabalhava... Nessa época tudo mudou beem. Assim... Ficou bem difícil. Né, porque minha mãe teve que se virar e fora que tava na época que a casa era de madeirite, né? O chão era terra batida, aquele chão... Aí depois ela saía ela fazia faxina, aí com isso depois ela fez dindin, com o dinheiro do dindin que veio a alimentação melhor, né? O dindin vendia muito e saía muito, bem muito mesmo (E9).*

Essa narrativa traz o registro da condição extrema no que diz respeito à sobrevivência: família monoparental feminina, nove filhos pequenos, morando no depósito de resíduos sólidos e recolhendo os itens alimentares do lixo.

Diante desse cenário, consideramos que o hábito alimentar da entrevistada e de seu quadro social familiar tenha sido construído na escassez de alimentos e consequentes e severas inseguranças<sup>9</sup> e monotonia alimentar. Situação decorrente

---

<sup>9</sup> De acordo com o Glossário Temático de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2013), o conceito de Segurança Alimentar diz respeito ao “conjunto de princípios, políticas, medidas e instrumentos que assegure a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como

do quadro de recursos financeiros altamente limitados ou praticamente inexistentes, o que embargava, sobremaneira, o processo de escolha alimentar da família.

Sendo assim, pensamos que é importante refletir, na Educação Alimentar, acerca do processo de escolha alimentar, levando em consideração não somente a tradição, a memória, mas também as lutas travadas entre elas e a realidade material, que muitas vezes é impositiva.

Dando seguimento às reflexões acerca da realidade financeira de constituição do hábito alimentar, verificamos que o entrevistado E2 também relatou dificuldades financeiras na aquisição de alimentos no período:

*Nós erámos bem assim pobre mesmo. Quase carente, então a gente, É... Graças a Deus tinha todas as refeições, né? Podíamos fazer todas as refeições, mas era uma coisa bem, bem regrada, né? (E2).*

A respeito da análise das condições de escolha narradas pelas entrevistadas acima, refletimos, a partir de estudos da Sociologia, sobre as condições a partir das quais as pessoas fazem escolhas alimentares. Nesses estudos, os pesquisadores da área vêm estabelecendo reflexões acerca das determinantes que levam à situação de “não-escolha”, como é o caso relatado pela entrevistada E9, ou dificuldades no processo de escolha, no caso de E2.

A respeito disso, Murcott (2014), em investigação a respeito do processo de escolha do consumidor na perspectiva sociológica, coloca a utilização do termo escolha em questão. Ele assume essa posição, pois considera que o termo leva à ideia de liberdade irrestrita, o que para parte das pessoas não é verdade. Essa suposta condição de escolha precisa ser considerada dentro da capacidade limitada e tal limitação é de várias ordens: códigos morais, pressões sociais e restrições materiais.

Para o autor, escolher seria a capacidade de exercer a própria vontade, sem a interferência de nenhum outro agente, quer sejam pessoas ou instituições. Isso só seria possível para o indivíduo que não possuísse limitações materiais de nenhuma ordem. Além disso, ele precisaria ser livre de preconceitos ao longo da socialização e não poderia encontrar nenhum julgamento social a respeito de suas ações, ou não se deixar influenciar por eles (MURCOTT, 2014).

---

base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis. Neste caso, a insegurança alimentar seria a ausência destes requisitos.

Diante disso, o termo “escolha”, aqui utilizado, leva em consideração essa série de limitantes, assumindo que muitas barreiras se erguem no cotidiano do hábito alimentar. Quando empregamos o termo, temos ciência de que ele vem atrelado a uma série de situações condicionantes.

Posto isso, Murcott (2014), ainda no sentido de refletir acerca das escolhas do consumidor de alimentos e, entendendo essa escolha como limitada, aponta as formas como se interrelacionam a liberdade e a restrição nas escolhas alimentares das pessoas. Uma das forças que rege a escolha alimentar é a adequação. Essa adequação está ligada à tradição, aos hábitos e à cultura alimentar de quadro social onde se está inserido. Assim, as pessoas internalizariam em si as regras do que é aceitável ou não, no que diz respeito ao consumo de alimentos em sua comunidade. No ato de escolher alimentos e comê-los, ou não, não haveria pressão externa direta, mas sim, aquilo que o indivíduo já tem em si da tradição e que transita, através dos anos, de um quadro social para o outro através da memória coletiva. Nesse contexto, mesmo quando seria possível ao indivíduo exercer escolhas diferentes, ele tem em si uma série de regras e normatizações que regem seus desejos e ações alimentares.

Além da adequação ao quadro social, existe, ainda, como força orientadora da escolha alimentar, a preferência. Nesse contexto de escolha, há a lista do que é possível escolher para comer, dentro daquilo que a tradição permite. No entanto, esta é definida a partir de questões relacionadas ao preço do alimento e à renda do comensal. A partir dessa lista, há, então, a escolha do que é favorito. Essa escolha acontece dentro do padrão estético, operado pela comunicação social e estratégias de propaganda e *marketing* e que leva a distinções sociais pelo consumo (MURCOTT, 2014).

Ainda de acordo com Murcott (2014), seleção seria outra força, a partir da qual se estabelece a escolha alimentar. Na seleção, a escolha é feita entre elementos semelhantes dentro de uma lista. A opção por um ou outro, pouco diz a respeito de quem escolhe, ao contrário da escolha por preferência, que delimita *status* social, configurando-se, assim, um nível mais limitado denominado escolha de Hobson.

A narrativa elaborada pela estudante E9 coloca as suas “escolhas alimentares” no contexto da escolha de Hobson. Pensamos assim, porque a escolha de consumo dela e da família, como um todo, tinha pouca ou nenhuma eficácia na determinação do que seria consumido. Murcott (2014) coloca a falta de recursos materiais para

alcançar a alimentação que se espera e, especialmente no que diz respeito aos recursos financeiros, torna homens e mulheres incapazes de escolher, não tendo eles condições práticas de exercer arbítrio a respeito do que será colocado à mesa. É possível considerar, ainda assim, que os alimentos e preparações consumidas faziam parte da tradição alimentar local, pois eram despejados pelos supermercados locais. Porém consideramos também a grande possibilidade de homogeneização, uma vez que grandes redes de supermercado apresentam a tendência de estímulo ao consumo de alimentos ultra processados e açucarados.

Ainda na reflexão relacionada aos impactos da condição financeira da infância e da adolescência na constituição do hábito, Scaglioni e seus colaboradores (2018), analisando os fatores que influenciam o hábito alimentar de crianças e seus reflexos na vida adulta, apontam que a exposição repetida das pessoas à alimentação variada, durante a infância, colabora para que elas tenham aceitação mais ampla aos alimentos e cultivem a estratégia de abertura à introdução de novos itens alimentares. Em contrapartida, consideram também que, de maneira contrária, a rotina alimentar restrita e limitada, muitas vezes por condições financeiras ruins na infância, pode contribuir para que as pessoas tenham mais resistência à aceitação de novos alimentos.

E esse fato deve ser levado em consideração no processo de Educação Alimentar na escola. Quando analisamos as narrativas elaboradas a partir das memórias coletivas dos estudantes, com o objetivo de trazer à tona, no processo educativo, as suas histórias e vivências, é importante levar em conta e refletir com eles a respeito das implicações do contexto da formação do hábito alimentar e as causas de possíveis resistências a alterações no modo como se come, com vistas à promoção e à manutenção da saúde.

A maioria dos entrevistados (9) trouxe relatos de memórias relacionadas à escassez ou à dificuldade de adquirir a alimentação básica do cotidiano. Percebemos que, em alguns casos, havia restrição em relação à quantidade ou à variedade de alimentos aos quais tinham acesso e, em outros, não havia possibilidade de escolha.

Nesses casos de impossibilidade de escolha, o acesso aos alimentos se dava por meio de ações sociais governamentais ou a dificuldade extrema, com alimentos acessados em restos alimentares depositados em estruturas de recepção de resíduos sólidos. Essas narrativas das memórias nos conduzem à reconstrução do quadro



econômico de grande influência na conformação do hábito, dada a condição de escassez.

É possível que esse hábito tenha sido construído com base em alimentos baratos, de composição energética alta, e baixa complexidade nutricional, como milho, trigo, arroz, entre outros. Alimentos com “sustança”, como se diz em algumas regiões do Brasil (CANESQUI; GARCIA, 2005). Sendo assim, é importante refletir a respeito dessa trajetória para que se reconheça o que há de valioso nela e, para que se mude, o que é necessário para a manutenção da saúde e para a luta social e política por alimentação equilibrada.

### **6.3 Elementos Afetivos**

Compreendemos, a partir das análises e reflexões apresentadas até aqui, que a alimentação é ato complexo que envolve diversos elementos da vida de homens e mulheres. Entre esses elementos, estão os afetos e as emoções contidos nas memórias alimentares. Esses afetos e emoções podem tanto conduzir as escolhas alimentares individuais, quanto serem resultado das escolhas que se estabelecem à mesa, ou seja, o que comemos pode, também, afetar o nosso estado emocional (KÖSTER; MOJET, 2015).

As memórias acerca do alimento, da comida e da comensalidade estão associadas a emoções e a afetos, e eles apresentam potente influência nas opções que fazemos ao comer. Essa influência acontece na medida em que eles podem interferir diretamente na maneira como julgamos os alimentos e a comida e este julgamento contribui para a seleção do que vamos comer. Essa influência acontece quando nos lembramos do alimento ou da experiência alimentar anterior e as emoções, que ali ressurgem, alteram nosso estado de atenção, a codificação e a recuperação de informações anteriormente registradas em nós. Diante disso, a escolha se promove de maneira a intensificar a aceitação ou rejeição do alimento, pois a memória contribui para a análise baseada em experiências anteriores. Em outras palavras, consideramos que as emoções e afetos impressos nas memórias de alimentação poderiam atuar diretamente como atalhos nas escolhas alimentares a partir de julgamentos construídos previamente (BOWER, 1991).

Piqueras-Fizman e Jaeger (2016), analisando a resposta emocional das pessoas a diferentes memórias alimentares, consideraram que as memórias afetivas relacionadas à alimentação têm impacto na escolha dos alimentos e da comida. Neste processo, os pesquisadores assumiram que as memórias positivas acerca da alimentação, aquelas que trazem recordações reconfortantes e/ou alegres, têm maior potencial de influenciar a escolha alimentar futura, conduzindo, assim, à repetição do consumo daqueles alimentos. No sentido oposto, memórias de alimentos associados a momentos de infelicidade e/ou que provocaram alguma espécie de tristeza ou repulsa, têm menores chances de serem consumidos no futuro.

Levando o exposto em consideração, analisamos as narrativas associadas às memórias alimentares dos estudantes entrevistados, buscando investigar em que contextos afetivos e emocionais essas memórias foram construídas. Nessa etapa da investigação, tínhamos dois objetivos: o primeiro era identificar os alimentos mais frequentes nas narrativas das memórias alimentares dos estudantes, e o segundo era identificar episódios alimentares que foram marcantes para eles. Para ambos os objetivos, buscamos, também, identificar as emoções e afetos associados a tais lembranças. A análise da categoria “Elementos Afetivos” resultou em subcategorias que, igualmente, emergiram das narrativas e são analisadas a seguir.

### **Alimentos mais presentes na memória alimentar dos estudantes**

Questionamos os entrevistados acerca de quais alimentos estão nas suas lembranças da infância e da adolescência; em que situações eles eram consumidos; e quais as emoções estavam associadas a eles. Após refletirmos a respeito das respostas, percebemos que tais memórias alimentares puderam ser alocadas em duas subcategorias mnemônicas: momentos alegres e de congraçamento ou momentos de tristeza e monotonia alimentar.

Na primeira subcategoria, momentos alegres e de congraçamento, acreditamos que os alimentos se encontram preservados na memória em função de terem sido ofertados em situações festivas e de alegria. Esses momentos, geralmente, eram relacionados a festividades, momentos em que os entrevistados se encontravam nos grupos sociais em que construíram suas memórias e identidades. Esses momentos de confraternização costumam provocar sementes de rememoração mais duradouras,

já que eles, obrigatoriamente, acontecem em grupos que têm característica de restrição e permanência (HALBWACHS, 1990). Habitualmente, não há como festejar ou congregar sozinho, mas em grupo e, geralmente, grupos com os quais se construiu laços decorrentes do tempo e do afeto, e é por esse motivo que consideramos que tais informações estão mais presentes nas narrativas da memória. Além disso, essas memórias são retomadas ao longo da vida do indivíduo. Vez ou outra as famílias se reúnem, revivendo e recompondo o hábito, tornando o registro mais profundo na memória.

Esta subcategoria, momentos alegres e de conagração, foi estabelecida a partir das narrativas de alguns dos entrevistados, que relataram que os alimentos que estavam mais frequentemente registrados em suas memórias da infância eram aqueles comidos em momentos de festa e alegria, como vemos nestes trechos:

*Esse alimento me faz recordar da minha infância, o creme de galinha, porque foram os momentos mais felizes, porque eu comia uma coisa que não estava no cardápio da minha casa, então quando eu via era festa. É um creme de galinha que a gente faz, que eu faço aqui e então quando tinha, assim, era festa. Inclusive é tradição lá. A gente comia em aniversários, batizados, casamentos (E3).*

A entrevistada afirma preparar o creme de galinha para a sua família. Prática que se estende da infância até o presente, resgatando e refazendo constantemente o hábito a partir do registro alimentar para o qual, possivelmente, construiu o sentimento de felicidade e conseqüente afeto.

Vejamos outros relatos de alimentos associados a emoções e afetos:

*O alimento que me lembra a infância é o suspiro. Eu comia em setembro, quando tinha a festa de Cosme e Damião na minha cidade lá no Piauí. Era tradição! A criançada ficava louca na rua. Era muita felicidade (risos). Hoje eu como de vez em quando, mas hoje é mais difícil encontrar. Eu como, mas não é mais no Cosme e Damião. Aqui ninguém lembra. (E10).*

*Tem sim. Na nossa família, a gente tem um macarrão árabe, minha avó é de origem libanesa, que chama torteline, tem o quibe e o terrine também. Esse macarrão a gente faz no Natal. Era o momento em que juntava-se os netos, os bisnetos, os filhos... Então junta-se a vó, os netos, os filhos, os bisnetos e faz a massa, o recheio e antigamente minha avó que preparava, mas agora ela não dá conta mais, então ela vai só falando e nós vamos seguindo a receita. Sempre fizemos no Natal e Ano Novo, então são umas comida que ficou, sabe? Muito forte na minha mente. Até hoje, eu lembro com carinho e espero o Natal chegar (E1).*

Nas duas narrativas acima, também percebemos a associação de sentimentos de felicidade e carinho com as lembranças alimentares e a tendência de repetição das preparações associadas a esses momentos de felicidade e afeto. No primeiro caso, mesmo na ausência dos festejos tradicionais religiosos de São Cosme e Damião, a memória alimentar do suspiro move a entrevistada no sentido da manutenção do hábito de consumo do doce.

Em contraste, percebemos que as memórias alimentares também podem produzir sentimentos de tristeza e infelicidade e, nesse contexto, surge a segunda subcategoria dos elementos afetivos derivados da memória coletiva alimentar: momentos de tristeza e monotonia alimentar. Essa subcategoria diz respeito à restrição em relação às fontes alimentares, decorrente de condições financeiras precárias. A falta de recursos financeiros ou o fato de estes serem insuficientes desencadeou, em muitas dessas famílias, a condição de monotonia alimentar, em que a gama de alimentos que eram consumidos era restrita. Assim, por não haver momentos de variedade e fartura do repertório alimentar, aqueles poucos grupos de alimentos presentes no dia a dia ganharam destaque do ponto de vista da memória de parte do grupo em estudo, como percebemos nos trechos de narrativa a seguir:

*É o cuscuz... Eu como de vez em quando ainda hoje, mas é muito difícil. Não porque, mas eu comia muito. Era todo dia cuscuz porque era barato e não tinha outra coisa em casa. Principalmente no café da manhã (E4).*

*Eu acho que é o Neston com leite em pó mesmo, porque era o que eu dava conta de fazer em casa. Era fácil de fazer, porque eu ficava sozinha. E ainda era o que o dinheiro dava para comprar (E6).*

*Para mim é o bolo e a couve. Acho que a couve até mais que o bolo, porque quando não tinha arroz, não tinha nada, eu lembrava só da couve. Eu ia lá na hortinha e pegava couve no quintal. Até hoje eu gosto muito, muito, muito. Eu como um maço só no almoço (E7).*

A monotonia alimentar pode ser compreendida como a rotina de alimentação em que não há variação dos elementos que compõem a dieta ao longo do tempo. Esse perfil monótono de alimentação está relacionado ao número de vezes que um item alimentar é consumido por período. Para Siegel e Pilgrim (1958), a monotonia alimentar pode interferir no nível de aceitação inicial a alimento recém-ofertado ou sua palatabilidade. Para os autores, a monotonia alimentar é o estado que dificilmente se dissipa, ou isso acontece em processo lento, pois, para eles, está relacionada com a

personalidade, desconsiderando a existência de fatores externos que contribuam ou promovam a monotonia.

No entanto, pesquisas mais recentes acerca da segurança alimentar apontam que, em países pobres ou de renda média com distribuição desigual dos recursos financeiros, a monotonia alimentar pode ser derivada desse contexto financeiro. Estudo realizado por Weerasekara e colaboradores (2020), em populações empobrecidas do Sri Lanka, aponta que, no grupo estudado, foi detectado o estado de insegurança alimentar decorrente da situação de baixa renda monetária, sendo a maioria das refeições baseada em arroz, com pouca ingestão de frutas e vegetais, havendo, inclusive, declínio no consumo dos alimentos tradicionais da região e daqueles derivados da biodiversidade local. Além disso, os pesquisadores apontaram que, para a amostra estudada, havia correlação alta entre renda e nível de educação e diversidade alimentar (WEERASEKARA *et al.*, 2020).

Consideramos que a construção do hábito, no contexto da privação alimentar e da monotonia, resulta na limitação da aceitação dos alimentos e a consequente dificuldade de inserção de novos alimentos na dieta, dada a ausência de memórias e vivências anteriores. Nesse sentido, a Educação Alimentar, com vistas à promoção do hábito alimentar saudável, precisa levar em conta a possibilidade da monotonia e promover, nas atividades educativas propostas, momentos em que haja a apresentação de novos alimentos e reflexão acerca da importância da variedade nutricional na alimentação, além de investigar, junto com os estudantes, as possibilidades de ampliação da variedade de alimentos ingeridos mesmo no contexto de baixo orçamento familiar.

### **Episódios alimentares que foram marcantes**

Ainda com o objetivo de investigar os elementos afetivos presentes nas narrativas elaboradas a partir das memórias coletivas alimentares, questionamos os estudantes entrevistados a respeito de qual era a memória alimentar mais marcante emocionalmente na infância e na adolescência. Acerca das memórias mais intensas e marcantes emocionalmente, relativas ao alimento e à comida, foram percebidas duas subcategorias de respostas: memórias vinculadas aos laços e afetos familiares e as memórias vinculadas à quebra da monotonia alimentar.

No primeiro grupo, **memórias vinculadas aos laços e afetos familiares**, estão contidas memórias de alimentos ou preparações servidas em família em momentos cotidianos ou festivos. Percebemos que, nessas memórias consideradas emocionalmente marcantes, no que se refere à alimentação e à comida, existem relações com o afeto familiar, sentimento este que possivelmente tenha colaborado para a intensidade dessas memórias entre eles, como refletido por Köster e Mojet (2015). Entre as memórias consideradas como as melhores e que se relacionam aos vínculos e aos laços familiares, citamos as seguintes:

*Bom... na minha infância tem é... Eu tenho assim isso como memória, que é... Eu gostava muito da época do natal. Então assim... Era a época que meu avô tava de folga e era o momento que ele tava ali com a gente e que ele brigava, brigava, brigava com a minha avó e falava que não ia comprar nada pra fazer natal nenhum e não sei o que e aí ele ficava até três horas da tarde, a família toda esperando e aí ele saía e quando ele chegava com peru, com o frango pra assar e minha tia e minha mãe tinha que sair correndo pra temperar pra poder assar e assim uma lembrança que me vem é que elas temperavam pra assar no forno e aí vinha aquele cheiro que era... Né. Maravilhoso. Eu não sei por que ele fazia isso. É. Eu assim. Minha avó, agora depois que ele faleceu e tudo, que ela tá ficando mais velha, ela tem essa mesma mania. Eu não sei se ela sente saudades dele ou o que que é. Eu só sei que ela pegou essa mesma mania. Ela briga, briga, briga e quando vai a tarde ela libera pra poder ir lá comprar as coisas (risos). Todo mundo correndo desesperado no mercado. (risos). E essa é uma lembrança muito forte, porque assim... Aí eu via a minha tia e a minha mãe correr pra lá e corre lá e tempera coisas de cá... Então assim, quando organizava tudo vinha aquele cheiro. A gente comia quase uma hora da manhã, mas dava tempo (risos) (E1).*

*Eu acho que era no fim do ano que a gente reunia a família para comer e sorrir, contar da vida como tinha sido no ano. Ver os primos que a gente demorava para encontrar. Eu guardo muito boas lembranças desse tempo (E2).*

Ainda no contexto das memórias alimentares marcantes emocionalmente e que estão vinculadas aos laços e aos afetos familiares, houve para uma das entrevistadas, sentimento diferente dos percebidos pelos demais: a tristeza. Para E3, as lembranças mais marcantes, no que diz respeito à alimentação, foram aquelas nas quais ainda havia a presença do pai na rotina alimentar da família, sendo que sua ausência provocou o sentimento de tristeza atrelado aos atos de comensalidade:

*As lembranças boas são de quando meu pai estava junto para comer com a gente, porque infelizmente hoje eu não posso fazer mais isso (E3).*

A presença das avós nas memórias alimentares remeteu os entrevistados a sentimentos positivos de alegria e de nostalgia:

*Olha... Para mim acho que os momentos onde tem reunião da família. Cada um leva uma coisa e a gente visita um tio, a avó na chácara. É muito bom ir para lá, porque a comida é gostosa e a gente se diverte muito juntos (E4).*

*Ahh... Acho que foi quando a minha avó fazia um frango... Assim... Um frango frito. Tipo... passado na panela. É... Acho que foi essa mesmo. Foi uma memória muito boa, porque era feito no azeite de coco, tinha um temperinho dela. Era tipo... Eu comia pra caramba. Eu lembro disso (E8).*

Nesse caso, a entrevistada faz referência a um alimento servido no cotidiano, mas que, por ter o “temperinho” da avó, tornou-se especial e passou a ocupar lugar de relevância na memória, remetendo à ideia de família e da comida como promotora e estreitadora de laços afetivos.

Bogado e Freitas (2016), refletindo a respeito das narrativas elaboradas a partir da reconstrução de lembranças alimentares de professores, apontam para a relevância do papel das avós no processo de materialização da memória alimentar, por meio do hábito. Nesse sentido, as autoras afirmam que: “as avós, reconhecidas como portadoras de saberes e de um saber fazer culinários, muitas vezes herdados dos antepassados, também eram apreciadas por deter o saber sobre os gostos dos membros da família, e possuir a capacidade de comprazê-los” (BOGADO; FREITAS, 2016, p.684)

O conhecimento das preferências alimentares dos filhos e netos, aliado à maior disponibilidade de tempo e desejo de satisfação dos desejos dos que estão em volta, conduz as avós no sentido de serem figuras marcantes nas memórias alimentares dos netos. Aqui nos referimos às avós, pois há marca de gênero importante neste processo: dada a idade, existe nos avôs (homens) as marcas sociais da geração passada, na qual viveram a infância e a juventude. Consideramos que eram períodos nos quais o trabalho doméstico era marcadamente feminino; e era destinado quase que exclusivamente às mulheres a responsabilidade pela preparação dos alimentos. Como a memória conduz ao hábito e à perpetuação da tradição, entendemos que elas permanecem até hoje, conduzindo suas cozinhas, enquanto os avôs realizam outros tipos de atividades (FREITAS; BOGADO, 2016).

Posto isso, ponderamos que as avós são figuras mais marcantes no que se refere a memórias de alimentação. Frequentemente, elas possuem grande experiência culinária, sabendo, assim, construir as preparações com traços pessoais marcantes: o temperinho da vovó. Esse gosto característico é decorrência de longo

processo de aprendizado e de adaptação das receitas, com toques pessoais de quantidades e tipos de ingredientes que tornam o alimento único para os familiares.

Ainda analisando esse ponto, mas agora avaliando as narrativas associadas à segunda categoria, memórias vinculadas à quebra da monotonia, percebemos que, no grupo referente a essa segunda categoria, essas memórias marcantes estavam associadas a momentos em que se quebrava a monotonia alimentar. Quando os entrevistados foram estimulados a citar a lembrança alimentar emocionalmente mais marcante da infância e adolescência, dois deles citaram alimentos que se caracterizavam por não fazer parte da rotina alimentar das famílias.

Uma vez que a monotonia alimentar, nesses casos, estava intimamente ligada a condições financeiras precárias, a presença desses alimentos geralmente era possível a partir de doações ou entradas financeiras derivadas de trabalhos esporádicos dos pais, mães ou outro responsável pela alimentação da família. Vejamos:

*Uma lembrança boa é que eu ficava muito feliz quando minha mãe recebia alguma doação. Era a alegria ali pra ver o quê que tinha, se tinha um docinho, uma coisa diferente, um charque que geralmente vinha nas cestas, entendeu? Eu gostava demais de doce, bolacha. Professora, quando eu ganhava um biscoito recheado eu ficava muito feliz, muito feliz mesmo. E isso era mais difícil. Uma vez por mês, duas vezes por mês (E7).*

*As melhores memórias são de quando minha mãe trazia comida diferente da casa das patroas dela. Elas davam pra minha mãe trazer pra gente. Eram umas bolachas gostosas, suco. Umas comidas que a gente não comia todo dia e quando vinha era uma festança só (E9).*

A presença eventual desses alimentos despertava, nas entrevistadas, sentimentos positivos de alegria e felicidade derivadas da alteração, mesmo que provisória, da rotina alimentar. Os alimentos, citados por elas como fazendo parte dos momentos emocionalmente marcantes da memória alimentar, eram basicamente doces, bolachas recheadas e sucos, ou seja, todos os alimentos açucarados e/ou ricos em gordura. É conhecido que alimentos com essas características ativam os centros de recompensa do cérebro, responsáveis pela produção da dopamina, estabelecendo-se, assim, a relação de prazer na ingestão deles. A sensação de prazer e felicidade, derivada desse consumo, pode contribuir para a produção de boas memórias alimentares que influenciam a escolha futura dos alimentos (YACOUB, 2016).



Outro tipo de memória associada à quebra da monotonia alimentar foi o descrito na narrativa da entrevistada E6. A memória se deu em ambiente diferente do qual ela vivia, com a saída do meio urbano para o rural, onde desfrutava férias. Nos momentos nos quais ela conseguia realizar esse deslocamento, ocorria também a alteração do padrão alimentar, com a ingestão de alimentos *in natura*, em variedade e quantidades diferentes dos habituais, o que promovia a quebra da monotonia alimentar, processo este que foi capaz de promover a produção de sementes de rememoração que são reconstruídas até hoje na tessitura das narrativas associadas as suas memórias alimentares.

*Eu tenho... Quando eu passava férias na fazenda. Faz tempo, mas ainda hoje eu lembro. A minha memória é da infância quando eu passava as minhas férias na roça e lá eu podia comer frutas do pé. Eu lembro do gosto (E6).*

Aqui a quebra da monotonia alimentar era feita com alimentos retirados diretos do pomar e/ou da horta.

Neste sentido, Garcia (2016), analisando o impacto da utilização de hortas e pomares urbanos como espaços promotores da alimentação adequada e saudável, reflete que esses espaços têm o potencial de desenvolver conexões sociais entre as que ali permanecem, estimulando possíveis reflexões a respeito desse tipo de alimento que comemos e de onde se origina. Isso tudo no sentido da mudança de valores e de atitudes individuais frente à comida.

Finalmente e, ainda refletindo acerca das memórias alimentares emocionalmente marcantes para os entrevistados, houve o relato de memória afetiva construída por parte da entrevistada E1. A estudante relata que o momento emocionalmente significativo para ela foi o reencontro com alimento que há muito tempo não consumia:

*Eu é... Esses dias, semana passada, antes da pandemia começar, eu chorei dentro de uma loja de doces, porque meu avô ele trazia umas balinhas quadradinhas de amendoim que ele trazia todos os dias da delegacia, ele chegava já com um saquinho daquelas balinhas. E eu nunca mais eu tinha achado e antes da pandemia começar eu fui resolver alguma coisa ali no Valparaíso e fui numa loja de doces e eu cheguei a chorar dentro da loja porque me deu tanta saudades. Eu falei: não gente, vou comprar porque não tem jeito (risos). Me encheu o coração de sentimentos bons (E1).*

Mesmo tendo se passado anos desde a última vez que ela teve acesso a esse alimento, o reencontro estimulou lembranças das memórias afetivas e emoções positivas, uma vez que esse alimento a fazia recordar o avô falecido.

Diante dessas narrativas dos entrevistados, percebemos que o elemento afetivo relacionado à alimentação tem grande influência no modo como eles estabeleceram suas escolhas alimentares ao longo da vida. Posto isso e retomando as ideias de Halbwachs (1990), percebemos que as memórias mais marcantes relativas ao alimento e à comida, descritos nas narrativas, aconteciam em um grupo socialmente relevante, permanente e restrito: a família. Por que não houve a retomada de lembranças de momentos de alimentação com amigos da escola? Ou dos almoços ou marmitas servidas no bandeirão da escola ou trabalho? Ou almoços com o/a paquera ou namorado/a da adolescência?

Na perspectiva da memória coletiva, a atuação que realizamos de registros do passado são sempre associadas ao outro, aos quadros sociais permanentes aos quais pertencemos no passado e dos quais ainda fazemos parte. No ato de recordar, nós nos voltamos para o outro e, juntos, reconstruímos as memórias na rotina e, então, compomos o hábito. A entrevistada E1 se lembra do doce, pois foi o hábito construído na companhia do avô. Outro entrevistado se recorda do cuscuz como alimento marcante na memória, pois era comido em família, no habitual café da manhã. Possivelmente, debatiam, como é comum às crianças, o motivo de comer cuscuz todos os dias. Eram conversas, olhares, gestos realizados nesse quadro social, reconstruídos no cotidiano e relembrados com o auxílio dos outros, por isso conduzem o hábito alimentar até hoje.

Assim, esses momentos são lembrados porque foram produzidos em quadros sociais restritos e permanentes e, em função disso, deixaram em cada um dos componentes do grupo as sementes de rememoração necessárias à reconstrução da memória em momentos posteriores. Além disso, as principais memórias de alimentação referidas pelos entrevistados fazem alusão à família, porque permanecer no grupo social é condição essencial para que se possa rememorar e, na maioria das vezes, os laços familiares permanecem até o fim de nossas vidas. Assim, uma vez que os laços e a convivência familiar são permanentes, é com esse grupo, principalmente, que se

constroem as memórias, resgatam-se as lembranças rotineiramente e é onde se constrói o hábito alimentar e se preserva a tradição.

#### **6.4 Elementos de Sociabilidade<sup>10</sup>**

Outra categoria de elementos, presentes nas narrativas elaboradas a partir das memórias alimentares dos estudantes, é a sociabilidade. Como sociabilidade, compreendemos a perspectiva de Simmel (2006), na qual o conceito se remete ao relacionamento pessoal que acontece entre os atores com fim nele mesmo. O motivo do relacionamento se encerra nele mesmo, não havendo interesse outro, como na relação entre patrão e empregado, por exemplo. Nela, o discurso torna-se seu próprio fim.

Esse termo é aqui utilizado para descrever momentos de reunião entre quadros sociais em torno de eventos festivos e/ou nos quais é alterada a rotina alimentar e é promovida a sociabilidade. Neles, há a elaboração e oferta de alimentos e comidas específicos e é onde estão reunidas pessoas para além da composição familiar nuclear. Entre estes eventos que promovem a sociabilidade, estão o Natal, *réveillon* e aniversários. Apesar de serem momentos tradicionais da cultura brasileira e internacional, percebemos que a tradição também acaba influenciada pelas condições financeiras das famílias, ou outros grupos de convívio, pois o fator econômico é condição para que eles possam ou não os vivenciar. Quando faltaram recursos financeiros, muitas vezes, as comemorações e reuniões foram deixadas de lado.

Um dos momentos tradicionais de socialização entre grupos familiares ou não e que tem ligação muito próxima com os rituais de comensalidade, são os almoços realizados aos domingos. Nesses momentos, pessoas, que não compõem o núcleo parental (pai, mãe e filhos), reúnem-se em torno da comida, sendo, portanto, reencontro e confraternização, em que, normalmente, é alterada a rotina alimentar.

Entre os estudantes entrevistados, quatro relataram não existir, em suas famílias, o hábito de reunião em almoços de domingo na infância e na adolescência. Destes, uma afirmou que não se reuniam por questões religiosas:

*Não tínhamos a tradição de “se” reunir. Nem domingo, nem aniversário ou natal. Assim, a minha mãe é... era evangélica. Minha mãe é Testemunha de Jeová. Então, pra ela, essas datas comemorativas não “significava” nada e nós, como filhos, seguíamos o que ela determinava em casa (E3).*

Fischler (2011) reflete que a comensalidade é uma das mais expressivas características da sociabilidade de homens e mulheres. Nesse sentido, o ato de comer fala a respeito dos grupos sociais e os caracteriza. Comer, geralmente, faz-se em grupo e estes grupos atribuem diferentes significados às diferentes formas de comer. Há a alimentação da rotina e há também a alimentação diferenciada, que fazemos geralmente coletivamente e que é qualitativamente diferente da habitual. Nesse sentido, Woortman (1985) aponta que:

O caráter simbólico-ritual do comer se expressa claramente no hábito de convidar pessoas para jantar em nossa casa, no “jantar fora” em determinadas ocasiões ou no “almoço de domingo”. Nessas, e em outras ocasiões análogas, há mais em jogo que necessidades nutricionais. Não convidamos pessoas para jantar em nossa casa para alimentá-las, enquanto corpos biológicos, mas para alimentar e reproduzir relações sociais, isto é, para reproduzir o corpo social, o que supõe que sejamos em troca convidados a comer na casa do nosso convidado. O que está em jogo é o princípio da reciprocidade e da comensalidade. A presença da comida é, contudo, central, reconstruindo-se necessidades biológicas em necessidades sociais (WOORTMAN, 1985, p.3).

Embora saibamos que todo ato de comensalidade seja impregnado de elementos sociais, é principalmente no almoço de domingo e nas festividades em que a sociabilidade se expressa mais fortemente e é, por isso, que também deve ser levada em consideração quando se pensa em estratégias de Educação Alimentar. Isso porque a memória coletiva e o hábito se constroem, como proposto por Halbwachs (1990), em quadros sociais restritos e permanentes onde se promove a sociabilidade. Desta forma, pensar em estratégias que reflitam o modo como comemos nestes momentos, também pode ser uma estratégia interessante para que se promovam atividades educativas relevantes do ponto de vista do hábito alimentar.

Apesar de considerarmos que esses momentos de sociabilidade sejam relevantes para a constituição da identidade dos grupos sociais, percebemos que, para os entrevistados, nem sempre foi possível que esses momentos fossem celebrados nos almoços de domingo. Nesses casos, a ausência de reuniões em família aos domingos foi justificada pela falta de recursos financeiros para a preparação das reuniões familiares:

*Nunca tivemos, nunca teve, não tenho nenhuma memória de... de ter esse almoço em família. Meus pais nunca, nunca nos proporcionou isso, nunca teve. Acho que tinha nem estrutura, nem condições, clima... Não sei. (E2)*

Uma terceira entrevistada afirmou que tais eventos não ocorriam devido à distância de moradia entre a sua família nuclear e os demais parentes. Sendo assim, a rotina alimentar aos domingos ocorria sem alteração em relação aos demais dias da semana:

*Não tínhamos essa tradição, não. A gente sempre morou distante dos parentes. Todos vivem em outros estados. Só era minha mãe e os filhos aqui. (E7)*

Em contraposição a essa realidade, os demais seis entrevistados lembraram os momentos da infância nos quais as famílias se reuniam aos domingos para celebrar e comer refeições preparadas especialmente para esse momento da semana, quebrando, assim, a monotonia alimentar. Parte do grupo relata que, nesses encontros, havia a reunião de familiares de outros núcleos que se encontravam aos domingos em torno dos momentos de comensalidade:

*Sim. É... Assim... Na minha infância geralmente quem fazia a comida era minha mãe e essa tia minha que faleceu. Então assim elas eram responsáveis por fazer essa comida independente se tivesse muita gente ou não. É... A gente se reunia com os filhos da minha tia é. Que vinham pra nossa casa, porque eles não moravam, né? Cada um já tinha a sua vida... Era mais a gente e eles. Não tinha assim muitas outras pessoas, não. Era mais a gente e eles (E1).*

*É, na minha família a gente gostava de se reunir também na casa da minha vó. Geralmente quem cozinhava mais era minha vó, as minhas tias ajudavam, mas todo mundo gostava da comida da minha vó. Minha Vó faz um arroz com feijão e não sei por que você come e repete 2 vezes, então assim... É isso... A gente gostava de fazer na casa dela. Às vezes não dava, a gente ia para a casa da minha tia, mas a gente preferia ir para a casa da minha vó porque era uma chacarazinha, um negócio mais natureza e tal, pra descansar, né? (E4).*

*Então... Na minha família a gente tinha a mania de se juntar a família assim mais próxima aqui, né? Porque minha família é bem dividida. Mora muito parente do Piauí e muito parente aqui espalhado pelo entorno. Aí esse junto por exemplo meus tios mais próximos, minha vó, a gente vai para casa da minha avó ou para a casa de algum tio e faz um almoço de domingo (E10).*

Para outro grupo de estudantes entrevistados, havia a ruptura da monotonia alimentar nos almoços de domingo; no entanto, os eventos de comensalidade eram restritos à família nuclear, não havendo, portanto, nesses momentos, a presença de pessoas com graus de parentesco mais distantes.

*Era diferente, mas era só a família. Era só a gente, só os irmãos mesmo (E5).*

*Mesmo no domingo sempre foi só a gente. Minha mãe veio de Minas para cá porque passava muita dificuldade lá em questão de alimentação, de tudo. Aí ela veio com a cara e a coragem, com um primo dela que já morava aqui. Ela veio lá do interior. Ela veio sozinha, então só nós. Depois que a gente se distribuiu (E7).*

Verificamos, ainda, o que era servido nesses momentos de alimentação aos domingos. Foi elencada uma série de alimentos dos quais os estudantes entrevistados se recordavam. Em alguns casos eles afirmaram refazer as preparações em suas famílias até hoje:

*A comida de domingo era diferente. Era muita massa e a massa era totalmente feita em casa com trigo e ovos. Porque era o momento em que meu avô tava em casa então se não tivesse um macarrão, ele num... (risos), né? Se não tivesse um pão, uma massa, uma coisa ele ficava bravo (risos). Geralmente, a comida era bem baseada em massas no domingo (E1).*

*E ela fazia arroz com feijão, o quiabo que ela fazia, um frango caipira. Geralmente era isso, mandioca e tal e aí juntava a família toda (E4).*

*A gente ia para casa da minha avó ou para a casa de algum tio e fazia um almoço com, digamos, mocotó, baião de dois, (como é que é o nome?) torresmo, mandioca... Umás coisas bem pesadas (risos), feijão tropeiro, tem também (E10).*

Das respostas ao questionamento a respeito de quais alimentos eram servidos na comensalidade dominical, percebemos que a maioria eram preparações que demandam tempo maior para o preparo. Frango assado, mocotó, frango caipira e massas caseiras são comidas que exigem maior dedicação no que diz respeito ao tempo. Ao contrário, a alimentação cotidiana geralmente tem preparo rápido, uma vez que, nos demais dias da semana, a rotina familiar acaba por requerer agilidade na preparação da comida. Aos domingos, no entanto, não há jornada de trabalho, na maioria dos casos, sendo possível, então, passar mais tempo na cozinha, preparando o almoço e demais refeições familiares:

*O diferencial era uma macarronada de carne moída, né? Essa macarronada, mermã, tinha um queijo ralado por cima, uau! Era nosso... Era o almoço especial de final de semana. Todo mundo gostava porque era maravilhoso, né? Mas só que a gente não comia só ele. Tinha que ter arroz e o feijão junto pra render. Minha tia fazia a opção pela macarronada e como nós comíamos bem e ela via que a gente gostava, então ela fazia o que a gente gostava. Nós gostávamos e meu pai também gostava de macarronada e tinha que ter o queijinho ralado. E aqui também era muito bom... Nossa, como eu sentia saudades disso, sabe. E o frango. Tinha época que o frango final de semana, como que era feito. Era feito assado no forno. Era nossa comida predileta, era a comida especial de final de semana, quando era assado no forno. Porque era uma comida especial assada no forno, olha só, né. Eu achava*

*aquilo muito especial porque era assada no forno, não era cozida. Não era feita ao molho, não era com batata (risos). O gosto era diferente. Acho que era porque a gente ficava horas sentindo aquele cheiro e esperando o frango ficar pronto (E5).*

Na fala da entrevistada 5, percebemos que há ênfase na forma como o alimento era preparado e que esse modo de preparação o tornava especial. Lembra ainda que esse modo de preparar o frango só ocorria aos domingos. Além disso, era alimento que demandava tempo para o preparo e, devido à forma como era feito, aguçava mais intensamente outros sentidos, como o olfato, fazendo com que o prazer, associado ao consumo do alimento, parecesse maior para a entrevistada.

Woortmann (1985), refletindo a respeito das características das refeições dominicais, aponta no sentido de que:

O almoço de domingo se distinguiria do almoço dos outros dias da semana por ser um momento em que o operário pode comer “mais” – por estar associado a um dia de lazer e descanso – e comer “melhor” – pela presença de uma carne “melhor”, como o churrasco, ou um assado ao invés de cozido (WOORTMANN, 1985, p.43).

Em relação à questão mencionada por E5, a respeito do cheiro da comida de domingo que invadia a casa, Shepherd (2016), em análise acerca das relações entre sentidos, funções cerebrais, alimentação e cultura, avalia que a percepção olfativa dos alimentos tem grande relevância nas escolhas alimentares. Nesse sentido, afirma que:

Nessa perspectiva, o gosto, sensação experimentada pelas papilas gustativas, intimamente relacionado ao olfato, é apreendido culturalmente e desempenha papel fundamental na orientação de escolhas alimentares. A sensação e a percepção ligam os mundos físico e psicológico. Para entender os estímulos externos, o organismo necessita de informações fornecidas pelos órgãos do sentido, por meio de impulsos elétricos e sinais químicos (sensação), e da transmissão delas ao cérebro. A percepção é o processamento, a organização e a interpretação desses estímulos. Deste modo, a percepção é norteadada pela bagagem de experiências anteriores, inexoravelmente culturais. Os sistemas perceptivos estão intimamente ligados à aprendizagem, memória, emoção e linguagem (SHEPHERD, 2016, p. 318).

Percebemos, ainda, que havia, nesse grupo, o esforço dos pais para servir à família alimentos que eram comuns à rotina alimentar de outros grupos, mas que, para estes, devido à fragilidade financeira da família, só podiam comer aos domingos:

*No domingo às vezes tinha mistura. Quando não tinha, aí minha mãe comprava ovo, salsicha, essas coisas assim mais baratas, né? (E7).*

A utilização do termo “mistura”, que faz referência às carnes bovina, suína ou frango, alimento que durante décadas da história do Brasil foi restrito às classes sociais mais abastadas, sendo o ovo a fonte proteica mais comum para famílias de rendas mais baixas. Diez-Garcia e Castro (2011), refletindo acerca do consumo de carne em famílias carentes financeiramente, afirmam que nem sempre a mistura estava disponível para as famílias mais pobres, sendo distribuída com parcimônia para que cada componente da família conseguisse consumir uma parte da pouca proteína disponível. Ao contrário disso, nas classes mais abastadas financeiramente, havia maior variedade e quantidade de mistura servida nas refeições, inclusive no café da manhã com os ovos e presunto.

*A comida de domingo era diferente. Era muita massa. Porque era o momento em que meu avô tava em casa então se não tivesse um macarrão, ele num... (risos), né? Se não tivesse um pão, uma massa, uma coisa ele ficava bravo (risos). Geralmente a comida era bem baseada em massas no domingo (E1).*

*E ela fazia arroz com feijão, o quiabo que ela fazia, um frango caipira. Geralmente era isso, mandioca e tal e aí juntava a família toda. Mais quem podia vim, né? Geralmente vinham quase todos, mas tem alguns espalhados em São Paulo, tem na Bahia... Então vinha quem tava perto (E4).*

Assunção (2019) considera que, nos almoços de domingo, a sociabilidade se estende para além do comer juntos, pois se configura também como momento no qual também se prepara a comida juntos. Para a autora, esse é o momento da semana em que diferentes atores se colocam na cozinha para preparar as comidas, em que são resgatadas as receitas, são rememoradas as memórias coletivas e se solidifica a tradição daquele quadro social.

Ainda na análise dos elementos de sociabilidade, constituintes das memórias alimentares dos entrevistados, investigamos como se dava a comensalidade nas datas festivas como aniversários, *Reveillons* e Natais. Verificamos que apenas a estudante entrevistada, que cresceu em família que professava fé das Testemunhas de Jeová, não fazia comemorações nessas datas. Nas demais famílias, esses momentos eram considerados de celebração e estavam associadas a eventos especiais de alimentação e socialização.

Nos quadros sociais dos entrevistados, era constante a produção cooperativa das ceias de Natal e *Reveillon*. Núcleos familiares diversos, componentes do mesmo quadro social, eram responsáveis pela elaboração de comidas ou compra de



alimentos característicos da data e eram consumidos coletivamente durante as festividades. Para a maioria dos entrevistados, esses momentos foram representados como diferentes, representativos de mudanças na rotina alimentar, fartos e marcadores de tradição.

Eram momentos alimentares considerados diferentes em função das comidas que eram servidas e, além disso, pelo modo como eram servidas. Os entrevistados relatavam que, como manda a tradição, havia novos horários de alimentação e as refeições eram servidas em mesas postas em organização diferente do habitual:

*Nas festas de final de ano, minha avó, minha mãe e minha tia organizavam a mesa de um jeito diferente. Mesmo com a correria que meu avô causava, elas conseguiam decorar a mesa e deixar tudo bem bonito (E1).*

*Era uma loucura na casa da minha tia que começava cedo. De tarde, elas começavam a cozinhar tudo e os pratos eram diferentes, tudo decorado, bonito. Alguns comiam sentados na mesa bonita e outros espalhados pela casa, porque era muita gente junta (E2).*

*No Natal e no réveillon, a comida era diferente. Os pratos eram diferentes e tinha uma decoração nos pratos. Florzinha feita com ovo, as saladas enfeitadas e colocavam uva passa para decorar. Na verdade, era uva passa em tudo. No arroz, na maionese, na farofa. Era terrível (risos). As comidas do fim de ano eram bonitas (E4).*

*A ceia de Natal e Ano novo lá em casa era igual de comercial. Mesona bonita, cheia de comida diferente e gostosa. Eu comia até me acabar. A gente também se arrumava toda pra ficar na sala conversando e dando risada. Meu avô amava aquilo. Como ele era cozinheiro, caprichava em tudo (E6).*

Importante salientar que, mesmo as famílias que viviam realidade de insegurança alimentar, conseguiam, através de doações, realizar os ritos de comensalidade constituintes das festividades de final de ano. O que se comia, nesses momentos, eram alimentos e comidas que compõem a tradição brasileira, incluindo-se muitos assados e sobremesas.

Lavrador (2016), refletindo a respeito da comensalidade familiar, em momentos nos quais ele denomina como extraordinários: férias, Natal e Páscoa, por exemplo, assume que esses eventos atuam como instantes celebrativos e de atualização das memórias familiares, uma vez que há o reencontro alargado. Além disso, nesses momentos, a mesa ocupa o centro de reconstrução das tradições, retomadas e repassadas aos mais novos as receitas e sabores familiares, em movimento cíclico de recuperação das memórias coletivas desses quadros sociais.

Ainda no que diz respeito aos elementos de sociabilidade, presentes nas narrativas das memórias coletivas alimentares de nossa amostra, percebemos que, para sessenta por cento dos entrevistados, não havia comemorações de aniversário. Esse grupo relata que a ausência das comemorações nesse período era decorrente da ausência de condições financeiras para elaboração das festividades ou em decorrência de fé religiosa da família.

*A gente não tinha festa de aniversário, lá em casa. Nunca sobrava dinheiro e a prioridade dos pais era colocar comida pra sobreviver em casa (E2).*

*A gente não se unia para fazer aniversário, porque era muita gente fazendo aniversário no mesmo mês e não tinha condição de fazer todo mundo sempre, as condições financeiras eram poucas. Quando tinha era só aquela familiazinha ali, era o pai, mãe e filho fazer uma coisinha simples um bolinho caseiro com calda de nescau, chamava poucas pessoas mesmo (E4).*

*Não, a gente não tinha muito dessa de comemorar aniversário, não, até porque não tive aniversário na infância, né? Não sobrava grana (E6).*

*Não tinha aniversário. Era só um tapinha nas costas e falava parabéns (risos). Só isso. E muita saúde. Não tinha bolo, não tinha nada de especial, não, porque mal tinha dinheiro para comprar arroz e feijão (E9).*

Já para os estudantes que responderam ter vivenciado comemorações de aniversário na infância e adolescência, observamos que as preparações eram realizadas em casa com materiais mais simples, valorizando, na perspectiva dos entrevistados, muito mais a simbologia da comemoração do que a possível sofisticação dos alimentos e bebidas ali servidos.

*Aniversário, a minha tia mesmo fazia o bolo e confeitava com clara de ovo. Quando não era com claras de ovos era com manteiga. Quando as coisas estavam difíceis ela fazia um bolo normal e fazia um melado de açúcar e passava por cima e aquilo ali era uma delícia. E o suco? Que era Qsuco? (risos). Né? Nós não tínhamos refrigerantes... Refrigerantes na época era muito caro e a gente nunca ligou na verdade para esta coisa de refrigerante, na época... Nenhum de nós exigíamos refrigerante, então tínhamos Qsuco (E5).*

*Naquela época, aniversário, o máximo que a gente conseguia era fazer um bolinho, né? para comemorar simples, um suco de saquinho e pronto. Não como é hoje em dia ou como outras pessoas faziam na época (E7).*

As festas de aniversário, como outros eventos, em que existe a comensalidade, podem ser entendidas como estratégias de coesão social, na medida em que promovem a junção de pessoas em torno da alimentação e reforçam a sensação de pertencimento ao quadro social (ASSUNÇÃO, 2019).

Além disso, as festas de aniversário e a comensalidade a elas associadas raramente são organizadas para quadros sociais menores, como pais e filhos. Elas são, na verdade, estendidas, pois fazem parte da socialidade na qual as redes de crianças e presentes transitam de maneira recíproca. Um ponto importante, ainda no que se refere às festas de aniversário, é a escolha das comidas a serem servidas. A escolha das preparações é influenciada pelo perfil dos convidados para o evento e, nesse processo, são levados em consideração, tanto a idade, quanto a região onde vivem os convidados, sendo que o cardápio da festa de aniversário no Brasil difere muito daquele que é servido no mesmo evento nos Estados Unidos, por exemplo (ASSUNÇÃO, 2019).

Os eventos de aniversário são momentos de comensalidade extraordinários, que exigem grande esforço financeiro por parte das famílias. Isso se deve ao fato de que são muitos os elementos constituintes dessa festividade, começando pelos alimentos e bebidas que ali são servidos, até a decoração do espaço, das mesas e dos profissionais para animação, por exemplo. Além disso, esses itens têm custo elevado de aquisição. Sendo assim, levando em consideração que as famílias de nossa amostra de entrevistados eram numerosas e com poucos recursos materiais e financeiros disponíveis, é razoável imaginar que essa tenha sido a razão para que a maioria deles tenham afirmado que não era comum a ocorrência desse tipo de evento de comensalidade em suas famílias.

## **6.5 Elementos de Composição do Gosto**

Igualmente relevante como elemento constituinte das memórias coletivas alimentares dos entrevistados, os elementos de composição do gosto incluem, entre outros, fatores associados à prescrição e à proscricção de alimentos, além das predileções. Esses elementos influenciam a forma como os indivíduos de uma comunidade se alimentam.

Alimento prescrito é aquele para o qual o consumo é estimulado, geralmente por suas características relativas à saúde e/ou ao sabor deles. Os alimentos proscritos são aqueles que devem ter, de acordo com o indivíduo ou da comunidade, seu consumo evitado ou diminuído (WOORTMANN, 2016).

As prescrições e proscricções alimentares individuais ou de uma comunidade são levados em consideração na Educação Alimentar, uma vez que compõem o hábito de alimentação de um povo. Em decorrência disso, os alimentos que são costumeiros em uma comunidade ou país, podem ser proibidos em outro. Considerando essas prescrições e proscricções, a tradição alimentar é construída e, assim, a Educação Alimentar, que se pretenda baseada nas experiências do alunado e que seja relevante, precisa levá-las em consideração.

As proscricções podem ser derivadas da cultura e do hábito de um povo ou podem ser individuais. Quando individuais, elas geralmente são derivadas experiências ruins de consumo do alimento, podendo ser associada a trauma que impossibilite a capacidade de consumo do alimento pelo indivíduo.

No que se refere às proscricções, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos entrevistados nesta investigação, percebemos que metade possuíam proscricções alimentares não derivadas de consumo da tradição alimentar do grupo social, mas, sim, fruto de experiências consideradas ruins no consumo de alimentos determinados:

*Até uma certa idade eu comia bastante peixe, eu gostava muito de peixe... É... Eu tive uma pneumonia aí minha vó mandou pra o hospital um pirão de peixe e eu acabei passando mal com aquilo, porque eu tava bem fraca, né? Daí, desse dia em diante, eu não comi mais peixe. Eu tinha, eu acho que eu tinha uns doze para treze anos. E aí, desse dia em diante, eu não comi peixe (E1).*

*Até quando eu e minha irmã nós acordávamos, fazíamos aquele café da manhã normal, leite com nescau e um pão e caminhávamos até a escola, né. Eu e minha irmã assim... A pé pra escola e a gente se preparava e tranquilo. Aquela rotina sempre. Aí teve um dia, acho que na minha quarta, quinta série, não lembro... Mas teve um dia que nesta rotina de ir preparar e tudo... No meio do caminho é... eu vomitei assim o leite. Vomitei tudo, coloquei pra fora. Aí eu não consegui mais tomar leite de jeito nenhum! Eu não consigo mais tomar leite. Tanto é que eu tinha uma certa rejeição. Eu já sentia. Eu não tomava o leite puro e para tomar o leite com nescau tinha que estar bem forte mesmo, tinha que colocar bastante nescau eu acho que já era o meu organismo, alguma coisa na... Instintivamente, né? Já alguma rejeição que já era mesmo para macular, pra macular o hábito, então aí eu já sentia isso e aí depois desse dia eu não consegui mais tomar leite de jeito nenhum. Hoje, eu não tomo leite (E2).*

*Um alimento que eu não como nunca é a carne de porco. Antes eu antes não comia porque era proibido em casa, né? Minha mãe era da religião que não deixava. Depois, eu fiquei com aquela história na minha mente... De que a carne fazia mal... hoje minha religião é outra, mas nunca quis comer porque ficou aquele tabu na minha mente. (E3).*

*Agora um alimento que me deu trauma, quando eu era criança, foi sopa de quiabo (risos). Eu fiquei com trauma, porque a minha madraستا ela me forçou a comer e eu acabei vomitando em cima dela. É... Porque ela enfiou a colher*

*na minha garganta e aquele negócio babento não ficou muito legal e eu botei tudo pra fora (risos) (E6).*

Para os demais cinquenta por cento dos estudantes entrevistados, houve relato de alimentos cuja ingestão era evitada; no entanto, os motivos da não ingestão estavam relacionados à composição do gosto e não a um evento que tenha causado aversão ao alimento e suspensão do consumo ou por vedações da organização alimentar de seu quadro social.

*Eu não comia jiló de jeito nenhum na infância, quiabo também não. Que são duas coisas que hoje em dia eu como muito, eu gosto muito. Passei a gostar. Eu não sei o porquê eu não gostava. Eu comia e não gostava. Eu experimentei e não gostei então, a partir deste momento, eu não comia mais (E1).*

*Hun. Era o jiló, né. O jiló eu não conseguia comer, a abóbora eu também não conseguia comer. Eu cheguei a experimentar. O jiló eu experimentei e achei muito amargo, aí eu falei: pô, isso não dá. A abóbora eu não sei o porquê, não sei porque razão, hoje eu acho uma delícia, mas naquela época eu não conseguia comer abóbora tampouco. É. A cenoura também eu não gostava de cenoura (E5).*

*Cebola. Nunca gostei de cebola, nunca, nunca, nunca. Até hoje não como. Eu coloco na carne e tal, mas eu separo tudinho assim. Não, não como. Não... Sei lá. Ela dá um “estralinho” assim (risos) (E7).*

*Que eu não gostava de jeito nenhum e que até hoje eu não como é quiabo, maxixe, jiló (risos). Minha avó colocava no prato, insistia, insistia, mas era um pesadelo. Eu não, é... não comia... Não conseguia (E8).*

De acordo com Woortmann (2016), ao mesmo tempo em que a memória alimentar atua no sentido da continuidade e da condução das rotinas do passado para os atos do presente, estimulando o consumo de certos alimentos, ela também pode contribuir para o desestímulo ou vedação do consumo de outros itens alimentares. Essa contraindicação está geralmente associada a alguma experiência negativa vivida no passado, como foram os casos citados pelos estudantes E1 e E2. Há, ainda, aquela derivada da religião como o fato da proscricção da ingestão da carne de porco por E3.

Ainda em relação à composição do gosto alimentar, perguntamos aos entrevistados quais eram, dentre aqueles consumidos na infância e adolescência, os seus alimentos de predileção. Dentre as respostas dadas a esse questionamento, encontramos duas subcategorias de respostas: **alimentos de consumo esporádico e alimentos do paladar infantil.**

A primeira subcategoria remete, mais uma vez, aos alimentos que promovem a diminuição da monotonia alimentar, estimulando, assim, a produção de sementes

de rememoração nos comensais. Essa quebra da monotonia alimentar se dava com alimentos festivos ou não.

Para exemplificar a segunda categoria, alimento de consumo esporádico, que tem ênfase na diminuição da monotonia alimentar, verificamos os trechos de narrativas dos entrevistados nos seguintes termos:

*Ahh... Na minha infância, pequi. Eu gosto muito, muuuito! (risos) de pequi. É minha época favorita do ano é quando eu saio aí e tem aqueles amare... eu vejo aqueles amarelinhos de longe. É... eu gosto muito de quibe e do tarrine que é a pasta de gergelim, né? Que é a pasta árabe. Eu gosto muito, são as minhas três comidas prediletas (E1).*

Aqui percebemos, em relação ao pequi, que a alteração do padrão de monotonia se dava em função da oferta de alimento com caráter sazonal. O pequizeiro tem período de floração e produção determinado e restrito aos meses de junho a janeiro (FRANSOÇO *et al.*, 2014) e, além disso, há, ainda, o fato de o alimento apresentar cheiro e sabor marcantes, características estas que podem ter contribuído para que esse alimento tenha ancorado na memória alimentar da entrevistada.

Ainda no contexto da diminuição da monotonia alimentar, percebemos a seguinte narrativa:

*Eu vou falar a verdade. Todo tipo de carne que você pensar. Porque, assim... na minha infância, a gente não tinha muito condição de comer carne, né? Então a gente comeu muito pouco, assim. Pouquíssimas vezes a gente comeu carne na mesa. Então eu sempre fui fissurado em carne. Sempre foi minha comida favorita (E4).*

Essa foi característica do padrão alimentar dos brasileiros com renda baixa até o final da década de 90, em que o consumo de carnes, em geral, tornou-se restrito em função dos altos preços associados ao produto (DIEZ-GARCIA; CASTRO, 2011).

Quando os alimentos preferidos foram aqueles adocicados como doces, iogurtes ou bolachas recheadas, consideramos que eram da subcategoria dos alimentos do paladar infantil. Nesta subcategoria, foram relatados como alimentos favoritos as preparações adocicadas, bolachas, iogurtes e outros que eram amplamente ofertados a crianças. Essa oferta permanece até hoje; no entanto, devido a consensos médicos no que se refere aos efeitos na saúde, tem ocorrido diminuição nas taxas de consumo por parte das famílias, que buscam hábitos de alimentação mais saudáveis para a infância (FONSECA; CHENCINSKI, 2017). Entre estes alimentos foram listados os seguintes:

*Olha eu gostava muito de Neston com leite em pó, porque marcou muito minha infância, porque como eu não conseguia fazer comida, então era o que tava a mão pra mim comer, sabe? (E6).*

*O que eu gostava mais de comer. Nossa, eu nem sei porque eu queria comer tanta coisa... (risos). Ai, mas sei lá. Eu quase não comia o que sentia vontade, o que eu gostava e que toda criança gosta, era doce, salgadinho, cachorro-quente. Eram essas coisas que toda criança ama, mas a gente nem sempre tinha (E7).*

*Eu acho que... E o que eu preferia, mas que eu não tinha era besteira mesmo de criança. Biscoito recheado. Iogurte... Que a gente não tinha por conta da condição financeira. E eu gostava muito de macarrão. Macarrão mesmo (E9).*

*Nossa, eu amava comer paçoca. Eu amava comer paçoca e na época tinha suspiro depois do almoço (E10).*

Ainda na perspectiva da análise dos elementos de composição do gosto, mais especificamente das predileções, investigamos se havia, entre os estudantes entrevistados, algum alimento do qual eles gostavam muito e não costumavam ingerir com frequência e qual o motivo pelo qual consumiam esse alimento ou preparação de forma esporádica. Consideramos que a reflexão a respeito dessa questão pôde nos levar a entender se a memória de não satisfação do desejo de consumo nas primeiras etapas da construção do hábito alimentar poderia contribuir para alterações de padrão desse alimento na vida adulta. Ou seja, o fato da restrição do consumo na infância poderia estar associado ao consumo exagerado desse alimento no futuro.

Partindo das narrativas elaboradas a respeito do tema, estabelecemos quatro subcategorias de respostas: **1. atendimento das predileções alimentares; 2. predileções alimentares limitadas por questões financeiras; 3. adequação das predileções alimentares à realidade financeira; e 4. outros fatores limitantes.**

Na categoria 1, de atendimento das predileções alimentares, encontramos as narrativas dos estudantes que afirmaram ter boas condições financeiras para a aquisição de alimentos e, para os quais, não houve predileção alimentar que não fosse satisfeita na infância e na adolescência.

*Eu acho que não. Assim... Na minha infância, meu avô por eu ser a neta, a única neta dentro de casa, eu acho que ele fazia muito as minhas vontades. É... Acho que não. Acho que eu comi tudo o que eu gostava, mesmo sendo muita besteira (risos) (E1).*

Na segunda categoria, a mais comum na amostra, os entrevistados afirmaram ter alimentos prediletos na infância e adolescência, mas essas predileções

alimentares foram limitadas pela falta de recursos financeiros para a satisfação delas. Esses alimentos, muitas vezes, foram considerados caros pelos estudantes.

*Era chocolate porque chocolate era um pouco mais caro, entendeu. Aí todo tipo de chocolate se eu pudesse comer direto, toda hora... Alguma sobremesa que fosse com chocolate, esses mousses, pavês, aquelas tortas. Tortas, não. Perdão. Aquelas sobremesas de champanhe também. Biscoito champanhe. Pavê de champanhe. Aquele também. Se pudesse assim. Tipo, ter direto, só que como era com um biscoito um pouco mais caro, né. E, sei lá... era uma sobremesa que era um pouco mais elaborada. Então assim, era chocolate e este tipo de sobremesa (E2).*

*Tinha. Eu gostava eu queria muito... Sabe aqueles frango assado na brasa, né. Então, eu sentia muita vontade de comer ele direto, mas o dinheiro era pouco (E3).*

*Era hamburguer do McDonalds (risos). A gente não comia muito por questão financeira, né. Não tinha condições, então era quando dava. Era assim, era a cada dois meses e era uma festa (E4).*

*Não. Eu mesma sempre gostei de comer bolo... Bolo é uma coisa que me encantava muito, sabe. Bolo, bolo... Era uma coisa que me encantava muito e era difícil, porque pra fazer o bolo você tem que ter o gás, tem que ter leite, você tem que ter várias coisas (E7).*

*Um alimento que eu gostava e não comia com frequência. É. Que eu gostava e não comia com frequência. Deixa eu ver... Ahh, chocolate. Que eu gostava, mas não comia com frequência, porque minha avó não comprava. Tipo raramente ela comprava, assim. Era um pouco caro, né. Na época (E8).*

*Biscoito, fruta. A gente mal tinha fruta. Fruta que eu pegava e comia era a manga que eu comia quando tava na época da manga, porque dinheiro para fruta a gente não tinha, né? (E9).*

A categoria 3 representa as narrativas nas quais duas estudantes afirmaram não ter memórias de alimentos favoritos. Acreditamos que essa era a estratégia de adaptação às condições financeiras que lhes impossibilitavam o consumo desses alimentos. Possivelmente, essa seja a estratégia de conformação com a realidade, cujo objetivo, possivelmente, era a redução do desconforto associado à frustração de expectativa de consumo do alimento.

*Não. Na verdade, não, porque tipo assim... Refrigerante, doce, chocolate, todas essas coisas nós não fomos criados com isso, não. Aí tipo assim, não me fazia falta. Até hoje, né. Tipo assim, eu no almoço eu não preciso de um refrigerante ou de uma coca cola, ou de um suco (E5).*

*Não... Não tinha, não. Eu sempre fui uma criança muito tranquila. Eu me ajeitava com o que tinha e... é... eu ficava satisfeita. Não dava trabalho de ficar pedindo as coisas (E6).*

A última categoria nos trouxe as narrativas dos estudantes que afirmavam ter predileção alimentar, mas que esta não era satisfeita em função de outras situações,



que não a condição financeira da família. A ausência de tempo dos pais para o descolamento a restaurantes para o consumo desses alimentos favoritos foi a situação que reconhecemos estar nessa categoria.

*Nossa eu era doida para comer pizza todo final de semana. Eu chegava na escola, né e os colegas falavam que comiam pizza toda sexta-feira ou sábado tinha pizza e que reunia com os tios e os primos... Eu sempre queria comer pizza, ir para pizzaria, então eu sempre quis comer pizza todo final de semana e não comia sempre, porque minha mãe não ficava muito em casa, né? Que ela trabalhava todos os dias então eu acho que era mais por isso mesmo, assim... Que minha mãe quase não ficava em casa. (E10).*

Alvarenga e seus colaboradores (2021), analisando como se desenvolvem as preferências e rejeições alimentares, afirmam que as predileções alimentares passam por categorias como o gosto, que está associado às propriedades organolépticas do alimento e aos afetos sensoriais desenvolvidas a partir do consumo. Além disso, também contribuem para a formação da predileção, as expectativas de benefícios que podem ser conferidos pelos alimentos, uma vez que a opção pode ser decorrente das vantagens que ele pode trazer para quem come. O sentido de apropriação também se caracteriza como elemento importante para a determinação da predileção e consiste no favorecimento da escolha de determinado alimento por questões de identidade cultural. É salientado, ainda, pelos autores que, embora esses elementos sejam importantes quando nos referimos às predileções alimentares, estes não estão desvinculados de restrições econômicas ou de disponibilidade. No caso do pequi, citado por E1, por exemplo, embora exista predileção, esta não pode ser atendida a todo o momento do ano, a menos que seja possível a promoção de estoque desse alimento pela família.

Ainda a respeito das predileções, é importante levar em consideração que gosto não é a mesma coisa que predileção. Predileção envolve fatores de outra ordem como conveniência, a ideia de que o alimento faz bem para a manutenção da saúde e outras determinantes sociais e culturais envolvidas no processo de construção da predileção. Gostar ou não do alimento é ponto relevante na predileção, porém não é o único (ALVARENGA *et al.*, 2021).

A análise das predileções é importante quando se reflete a respeito da Educação Alimentar baseada nas vivências, uma vez que esta será levada em consideração pelos estudantes nas escolhas alimentares. Desse modo, é interessante

refletir com eles a respeito dos impactos da ingestão de seus alimentos prediletos na sua saúde, assumindo a perspectiva de que, dentro da alimentação saudável, poucas são as proibições, mas que as escolhas devem ser realizadas de maneira racional e que, a depender da predileção, ela deverá ser atendida eventualmente, caso contrário poderá gerar impactos como o desenvolvimento de doenças crônicas, por exemplo.

## 6.6 Elementos de Aprendizagens e Saberes Prévios

Consideramos que, nas estratégias educativas para estudantes adultos, a valorização dos saberes prévios é elemento relevante a partir do qual o educador parte para construir a prática de sala de aula. Esse elemento ganha ainda mais relevância quando defendemos a Educação Alimentar baseada na vivência, em que se pretende valorizar as memórias e representações sociais do alimento e da comida trazidas pelos estudantes para a escola. O professor, que se proponha a trabalhar a Educação Alimentar nessa perspectiva, pode encontrar bons resultados ao resgatar as vivências dos educandos a partir de suas memórias e representações sociais dos alimentos e da comida. No que diz respeito a esses saberes prévios dos estudantes entrevistados, nós os dividimos em duas subcategorias de análise: **saberes práticos e saberes teóricos**.

Os saberes práticos são aqueles relativos aos conhecimentos dos fazeres culinários do cotidiano ou da comida servida em festividades. Além disso, consideramos que os saberes práticos dizem respeito a saber cozinhar as preparações alimentares do dia a dia e realizar o processo de passagem desses saberes de uma geração para a outra. Uma vez que o processo de construção e reconstrução do conhecimento culinário é alicerçado nas memórias coletivas que compõem o hábito e a cultura alimentar da sociedade; saber cozinhar é atividade importante para a emancipação dos sujeitos, no que diz respeito à alimentação e à comida, pois quem sabe cozinhar pode ter maior autonomia nas suas escolhas.

Já os saberes teóricos são aqueles relacionados à composição dos alimentos e às características da alimentação saudável, além da distribuição adequada dos alimentos e da comida no contexto da alimentação saudável e equilibrada, a

composição dos itens alimentares, leitura de rótulos e embalagens, entre outros. Percebemos, nas últimas décadas, que esses conhecimentos, antes tradicionalmente desenvolvidos nos espaços da educação formal, cada vez mais estão sendo deslocados para momentos de educação informal; principalmente associados às mídias em geral e à *internet*, especialmente (KER, 2017).

Com o objetivo de analisar, nas narrativas dos educandos, os saberes práticos, além de reconhecer como eles foram formados, questionamos aos estudantes da amostra se eles sabiam cozinhar e como haviam aprendido. Além disso, buscamos saber se havia participação deles na preparação dos alimentos durante a infância e a adolescência.

A partir desse questionamento, verificamos que todos os entrevistados afirmaram saber cozinhar e que o processo de aprendizagem foi iniciado na infância.

No que diz respeito às aprendizagens culinárias, há importante recorte de gênero em nossa amostra, sendo a figura materna a principal responsável pelos ensinamentos iniciais de culinária. Para a maioria dos entrevistados, essa aprendizagem foi necessária, pois as mães trabalhavam fora de casa e tinham jornada laboral dupla, necessitando, portanto, do auxílio dos filhos nas tarefas domésticas.

Essa aprendizagem culinária teve como característica o fato de ser desenvolvida em etapas: primeiro as mães deixavam as preparações já prontas, apenas necessitando aquecimento para a ingestão das refeições. Na segunda etapa de aprendizagem, as refeições eram deixadas pré-prontas, ou seja, temperadas e pré-cozidas de modo que as crianças responsáveis pela finalização dos preparos ficavam com a tarefa de refogar e fritar os alimentos, na etapa final. Após perceberem que já havia condições de técnica e destreza na cozinha, passava-se para a terceira e última etapa de aprendizagem, em que todo o processo de elaboração da comida era delegado à criança ou ao adolescente deixado como responsável pelos processos culinários, sendo este, geralmente, o/a filho/a mais velho/a. Esse processo é evidenciado nas narrativas a seguir:

*Olha, na infância, é. Assim, minha mãe ela trabalhava fora, né? Sempre trabalhou fora e... Ela, ela sempre fazia. É. Quando ela chegava do trabalho era aquela rotina dupla de mulher. Que ela já preparava a janta, ela preparava tudo e aí conforme a gente foi crescendo, eu e minha irmã, eu sou um pouco mais velho do que minha irmã, aí ela começou a delegar algumas funções.*

*Ela preparava, já deixava pré-pronto algumas coisas, tipo assim... o arroz, ela já deixava o arroz da janta, assim... se já tivesse bom pro almoço aí ela falava: amanhã você vai só fritar uma carne, você vai passar um bife. Ela já deixava temperado é... O feijão, às vezes, ela já deixava cozido e aí ela... Aí eu fui aprendendo aos poucos. Ela me ensinou a refogar o feijão, depois aprendi a fazer o arroz. Ela me delegou algumas coisas assim: Então você vai fazer... E como eu era um pouco mais velho que a minha irmã aí eu comecei a fazer alguns preparos, né? Só aqueles preparos mais rápidos. Fritar uma carne, refogar um feijão... Ela já deixava sempre adiantado, uma salada também, ela já deixava adiantado também e tudo isso (E2).*

*Quando eu cheguei aos meus dez (anos), eu comecei. Quando eu comecei com meus dez, eu comecei a me virar, porque minha mãe saía eu era a mais nova, meus irmãos já estavam grandes, aí um saía, ou ia soltar pipa, ou ia vigiar carro, aí eu acabava ficando lá com meu outro irmão, tipo assim... Nós somos os dois mais novos, então ela foi ensinando eu o Daniel, a gente ia observando e depois fazia sozinho. Daí a gente se virava eu e ele (E7).*

*Eu comecei a cozinhar com nove anos de idade. Porque minha mãe saía, eu estava dormindo, eu e meus irmãos e quando ela chegava, a gente já tava dormindo. E assim... Eu comecei a cozinhar e no começo ela deixava comida preparada pra gente, né. Aí eu só esquentava, depois eu rapidinho eu comecei a fazer comida pra gente, eu cuidava da casa, dos meus irmãos. Era tudo eu (E10).*

Também verificamos que essa aprendizagem culinária, iniciada na infância, teve, em alguns casos, o efeito de provocar aversão às tarefas relacionadas à elaboração de refeições. A imposição de responsabilidade pelas tarefas culinárias, ainda na infância, aparenta ter provocado sobrecarga em três dos entrevistados, fazendo com que eles hoje afirmem, como vemos a seguir, não gostar de cozinhar em função disso:

*Eu quem cozinhava em casa, como eu disse. Eu aprendi cedo, mas para mim foi ruim, porque eu passei a não gostar dessa tarefa. Faço todo o restante em casa, mas cozinhar eu não gosto mesmo. Fui obrigado a fazer isso cedo demais, como responsabilidade. Acho que esse foi o problema (E4).*

*Sim, comecei bem cedo, porque ficava sozinho em casa. Eu não gostava muito, não. Até hoje não gosto de cozinhar (E6).*

*Sim, eu cozinhava junto com meu pai. Então, é... na verdade eu era auxiliar do meu pai. No dia que ele decidia ir para a cozinha, ele me mandava limpar tudo (risos). Então eu era a auxiliar... E daí eu fui aprendendo. Eu gostava, eu gostava... Hoje eu não sou de ficar na cozinha, não. Entro e saio correndo (E5).*

O aprendizado culinário é importante instrumento de tessitura das memórias coletivas entre gerações. Além disso, saber elaborar suas próprias refeições é atividade importante para a melhoria da qualidade da alimentação. Desse modo, saber cozinhar e ter disponibilidade de tempo para fazê-lo traz mudanças alimentares positivas para os indivíduos. Assim é, porque quem não sabe cozinhar torna-se mais

exposto ao consumo de alimentos processados e menos saudáveis, sendo que quem cozinha tem, geralmente, uma ingestão de alimentos com maior qualidade nutricional (RIBEIRO *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, as estratégias de Educação Alimentar devem contribuir para o desenvolvimento de saberes práticos relativos ao preparo dos alimentos, dado que, com o desenvolvimento dessas capacidades, é possível aos homens e mulheres emanciparem-se no que diz respeito à produção da comida. Esse é um dos princípios da Educação Alimentar proposta nas políticas públicas brasileiras elaboradas pelo Ministério do Desenvolvimento Social, registradas nos Princípios e Práticas da Educação Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2018).

Para o desenvolvimento de estratégias educativas que cooperem para que o hábito alimentar seja ou se torne saudável, é importante que tenhamos conhecimentos básicos a respeito dos alimentos e a comida, pois esses saberes podem proporcionar ao estudante a capacidade de reavaliação constante de seus hábitos e a adoção de escolhas alimentares mais adequadas à vida com saúde. Nesse sentido, investigando os saberes prévios dos estudantes e partindo do princípio de que eles devem servir como ponto de partida para novas aprendizagens, questionamos quais os conhecimentos dos entrevistados a respeito da alimentação saudável.

Percebemos que, para esse grupo de estudantes, o conceito de alimentação saudável, contido nas narrativas das memórias coletivas dos entrevistados, pode ser acolhido por três subcategorias de representação descritas a seguir: **alimentação natural, alimentação que não engordam e alimentação controlada.**

A primeira categoria, denominada **alimentação natural**, está associada à ideia do alimento com menor interferência humana, desde o local de sua produção até a mesa de quem o consome. Dessa ideia deriva a sensação de que, no alimento natural, não existe ou existe pouca inserção de conservantes, corantes, agrotóxicos ou substâncias que o descaracterizem, pois essa descaracterização é atributo criticado nos alimentos considerados não-naturais.

Quando informam que o alimento saudável é natural, os entrevistados elencam, também, características do alimento que seria não-natural e, geralmente, este é

percebido como tendo seus atributos originais perdidos: “o leite nem parece leite” (E2), “o queijo nem derrete quando a gente esquenta” (E5) “nem tem cor de comida (E6)”. Ou seja, as características originais do alimento como tamanho, cor e sabor são descritas como critérios indiretos para determinação do que seria alimento saudável. Nessa categoria de análise, estão os “alimentos da roça”, “que saem direto da horta”, “de origem conhecida”, entre outras classes caracterizadas como naturais:

*Eu acredito que, assim. Hoje tá muito complicado a gente saber o que é saudável, né? Porque hoje em dia tá complicado falar o quê que é saudável...Porque até as verduras tem esse... É aquele negócio... Como é que fala. Aqueles produtos que põe pra produzir. Anabolizante. Aqueles que põe para amadurecer a fruta, aqueles negócios para acelerar o processo. Não é mais natural... Não é mais natural, assim... Não é mais 100% saudável. (E4).*

Denominamos de **alimentação controlada**, a segunda subcategoria de caracterização do alimento saudável. Nessa categoria, estão as narrativas em que os estudantes associaram a alimentação saudável ao controle das quantidades de alimentos e de comida ingeridos. Nessa perspectiva, a caracterização do alimento como saudável ou não-saudável não se deu por suas características próprias, mas se estabeleceu em termos de quantidades saudáveis. Assume-se, assim, que todo e qualquer alimento é saudável, a depender da quantidade ingerida, por isso foram denominados como controlados. Nessa perspectiva, a dieta saudável seria aquela em que se comem todos os tipos de alimentos, industrializados ou não, ultra processados ou com processamento mínimo; contanto que não se ultrapassem as quantidades máximas diárias apropriadas.

*Sei. Pra mim a alimentação saudável é uma alimentação sem gorduras, sem é... como e que se diz... É... Comer sem ser excessivamente, não ser compulsiva... Pra mim, o pouco que você come já serve. A quantidade tem que ser pequena (E3).*

*Não exceder muito, eu acho que nada faz mal. Porque até o que é saudável se você comer demais faz mal. Então assim... Em relação a saudável, está relacionado à quantidade. E também é. sempre comer salada, verdura. Acho que isso aí dá uma diferença na imunidade também, na cor da pele. Tudo isso influencia (E9).*

Já na terceira subcategoria de narrativas a respeito do conceito de alimento saudável, e que foi conteúdo que apareceu na narrativa de apenas uma das entrevistadas, caracterizou-se a alimentação saudável como aquela que **não engorda**. Nessa perspectiva, o objetivo da alimentação saudável estaria exclusivamente ligado à perda ou à manutenção do peso corporal, não havendo,

portanto, relação entre as características do alimento ou às quantidades diárias ingeridas e a manutenção da saúde do comensal.

*Olha... No olhar de uma pessoa que foi e ainda tá gordinha (risos), é um alimento que não engorda. Hoje em dia, eu não tomo refrigerante, eu não como doce, é... Eu não tô comendo arroz porque o arroz tá me fazendo mal, ele me deixa passando mal. Então, são três coisas que eu tirei da minha alimentação e que tá me fazendo muito, muito melhor. Eu nem sinto falta (E1).*

Acreditamos que esse entendimento por parte da estudante esteja associado aos conflitos vividos por ela em relação ao peso corporal. Trata-se de uma jovem com obesidade e recém-operada numa cirurgia bariátrica para redução do estômago. A entrevistada relata conflitos com o peso desde a infância e, desta forma, a relação com a comida sempre esteve associada a preocupações com o efeito sobre o seu peso.

Silveira e colaboradores (2019), ao analisar as representações de crianças e seus responsáveis a respeito do conceito de alimentação saudável, perceberam que, para aquelas famílias cujos pais tiveram infância situada em quadros territoriais rurais, havia o entendimento de que alimentos saudáveis era a “alimentação campeira”, “comida da colônia” ou “de fora”, uma vez que estes eram percebidos como isentos de produtos agrotóxicos ou contendo menos produtos químicos destinados ao cultivo agrícola.

Gurgel (2019), também investigando as concepções prévias de estudantes jovens e adultos acerca da alimentação saudável, verificou que, para a maioria dos entrevistados, a alimentação que contribui para a manutenção do estado de saúde é aquela em que há equilíbrio nas quantidades de alimento ingeridas, além de haver referência também às proporções de nutrientes que se devem ingerir diariamente.

Também investigando a concepção prévia de estudantes acerca do conceito de alimentação saudável, Valente e seus colaboradores (2019) reconheceram, em sua amostra, a ideia de que a alimentação saudável está relacionada ao “não comer muito”, mas foram acrescentadas às respostas a ideia de que a composição nutricional dos alimentos também é importante para a alimentação ser categorizada como saudável. Os autores reconheceram, a partir dessas respostas, que havia nos estudantes fragmentos de conceitos científicos a respeito da alimentação saudável,

que precisariam, no entanto, ser aprofundados a partir de estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas com essa finalidade.

Percebemos, então, em consonância com os estudos citados, que os conhecimentos teóricos prévios acerca da alimentação saudável apresentam fragmentos de conceitos científicos a respeito do tema. A alimentação saudável é multifatorial e, nessa complexidade, estão inseridas características como a ausência de agrotóxicos e produtos químicos em excesso (alimento natural) e consumo do alimento em quantidades e com distribuição nutricional adequada (alimento que não engorda e alimento controlado). Assim, na Educação Alimentar, baseada nas memórias coletivas, ou seja, nas vivências, que aqui propomos, consideramos importante que ela parta de considerações desse tipo, que podem ser ressignificadas e aprimoradas no trabalho didático-pedagógico dos professores e na participação ativa dos estudantes envolvidos no debate do tema.

Quando investigamos os conhecimentos teóricos prévios e conceitos relativos à alimentação saudável constantes das narrativas derivadas das memórias coletivas dos estudantes, percebemos ainda que esses conhecimentos foram produzidos em espaços educativos formais e informais. Aqui assumimos como educação informal o conceito descrito por Brites e colaboradores (2019): “quanto à educação informal, ela acontece quando o processo educativo advém de uma forma indiferenciada e dependente de outros processos sociais e realidades culturais, compreendendo “todas as formas de aprendizagem não incluídas na educação formal e não formal”. Desse modo, a educação informal inclui aquela que as pessoas constroem durante sua socialização na família, bairro, clube, amigos, entre outros espaços onde ocorrem outras relações e realidades culturais que não as com fim exclusivamente pedagógico (BRITES *et al.*, 2019, p.6).

Observamos, nesta investigação, de acordo com as narrativas dos entrevistados, que os processos educativos informais a respeito da alimentação têm acontecido cada vez mais pela mediação das mídias digitais. Esse fenômeno se dá principalmente pela *internet* e as redes sociais a ela associadas. Nelas, são acessados conhecimentos teóricos a respeito dos alimentos e da comida, principalmente, por fontes informais como blogueiras/os e influenciadores/as digitais. Nisso reside o problema: nem sempre esses/as profissionais têm conhecimentos



adequados em relação à alimentação e acabam por influenciar as pessoas na adoção de estratégias de emagrecimento baseado na privação alimentar, ou na utilização de medicamentos. Essas indicações podem acarretar graves problemas de saúde, ou o desencadeamento da “fome visual”. A fome virtual, de acordo com Santos (2020), são as reações neurológicas e sensoriais decorrentes da exposição da comida nas redes sociais/*internet*. A fome virtual pode ser estimuladora da fome real e, em consequência, o aumento inconsciente do consumo de alimentos.

A respeito das fontes de formação desses conhecimentos prévios em nossa amostra, percebemos quatro subcategorias de fontes de conhecimentos teóricos a partir das quais os estudantes entrevistados desenvolveram seus saberes prévios: **fontes escolares; fontes profissionais da saúde; fontes pessoais; fontes digitais.**

As fontes de conhecimento escolares dizem respeito à Educação Alimentar formal desenvolvida na escola. A Educação Alimentar e Nutricional é componente do currículo formal da educação brasileira desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e, a partir de 2018, tornou-se obrigatória e atrelada aos componentes curriculares de Ciências, no Ensino Fundamental e Biologia, no Ensino Médio (BRASIL, 2018).

De acordo com Gavidia (2012), os espaços escolares apresentam grande potencial para desenvolvimento de temas relacionados à saúde, uma vez que os estudantes passam boa parte do seu dia nesse espaço e, além disso, a estrutura escolar tem por características o planejamento e sistematização das rotinas pedagógicas, o que facilita o debate da temática alimentar. Essa sistematização confere relevância ao debate alimentar na escola e possibilita momentos de reflexão e escolhas alimentares conscientes por parte dos educandos. Alguns dos estudantes entrevistados mencionaram, em suas narrativas, ter adquirido os conhecimentos a respeito da alimentação saudável na escola, como podemos perceber:

*Eu tive, a gente começa a ter uma noção na escola, né? Que geralmente eles fazem campanha. É... até mesmo quando eles indicam a gente para comer alimentos mais saudáveis e em cada coisa foi tipo acrescentando um pouquinho, mas eu nunca parei pra, assim... pra estudar o que é uma alimentação saudável. Porque geralmente a gente vê muito as pessoas, é. é. Ajudando a gente “ó. Olha lá atrás da embalagem quanto tem de gordura, carboidrato, sei lá... Alguma coisa do tipo lá (E7).*

*No IFB, aprendi muita coisa, né. Mas eu pesquiso muito na internet, tem muitas páginas que falam de alimentação saudável no instagram. Eu sempre procuro coisas novas lá. Assisto documentários também, como eu te falei (E8).*

*Eu aprendi na escola. Acho que foi nas aulas de ciências. Se não foi ciências, foi Biologia. Alguma coisa assim... Que eu aprendi que a gente tinha que recortar lá e fazer uma pirâmide. Que as professoras ensinavam. Aquela pirâmide alimentar, que valia até nota e tudo. A gente tinha que fazer maquete e recortar, lá as verduras e tudo (risos). Era divertido! Nossa. Era legal (E8).*

Zancul (2019), a respeito do papel da educação formal escolar na formação dos estudantes para a alimentação saudável, aponta que, embora este seja espaço privilegiado de debate e reflexão acerca do tema, é necessário que se invista na formação e capacitação dos professores, além da produção de material didático-pedagógico para esse fim específico. Além disso, é importante refletir quanto às realidades locais de alimentação, além das influências socioculturais que ali se estabelecem. Com esses termos em vista, é possível empreender espaços educativos relevantes para a construção de significados acerca da alimentação saudável.

Ainda refletindo sobre as narrativas acerca das fontes de conhecimentos prévios a respeito da alimentação, foram relatadas pelos educandos as fontes de conhecimento digitais como meios pelos quais os entrevistados constroem seu conhecimento relativo ao tema. Essas fontes de conhecimento se relacionam com os meios eletrônicos de acesso à informação e ao conhecimento. Elas têm passado por intenso processo de modernização ao longo do tempo, tendo sido o rádio um dos primeiros representantes, e a *internet* e as redes sociais, os símbolos do estado atual da evolução do fenômeno.

Embora haja problemas como a atuação de pessoas não capacitadas no compartilhamento de informações sobre alimentação, com o desenvolvimento e ampliação das fontes digitais, percebemos o processo de massificação da informação, que também pode apresentar características positivas. Tal massificação resultou em movimento auspicioso de possibilidade de acesso ao conhecimento. Ansari e Khan (2020), em estudo acerca da utilização das redes sociais nos processos educativos escolares, afirmam que essas redes têm potencial para o aumento do engajamento dos estudantes em estratégias de ensino colaborativo, sendo que a maioria deles apresenta melhora no desempenho acadêmico quando utilizam essas fontes. Para os autores: “a aplicação de mídia social online facilitaria os alunos a se tornarem mais

criativos, dinâmicos e se conectarem com seus professores ou com outros educadores ao redor do mundo para uma aprendizagem colaborativa” (ANSARI; KHAN, 2020, p.12).

Em oposição a essas potenciais vantagens do uso das redes sociais na educação formal, o advento da tecnologia de comunicação e informação também fez surgir o novo mundo de manipulação da informação e disseminação de conteúdo falso ou enviesado, o chamado mundo das *fake-news*. Para superar essa dificuldade decorrente da infinita capacidade de geração de informação a partir da *internet*, McDougall (2021) propõe a ideia de educação para a mídia, denominando-a alfabetização midiática. Nesse processo de letramento, são desenvolvidas estratégias associadas à análise de informações a partir de verificação de dados; estímulo ao pensamento reflexivo com vistas à superação de preconceitos; e incentivo à aprendizagem experiencial; em que os estudantes seriam estimulados a realizar a análise das informações recebidas pelas redes, tendo como base o seu cotidiano.

Essa estratégia tem possibilidade de colaborar, também, para os debates acerca do alimento e da comida, uma vez que eles não estão livres da contaminação por notícias falsas. Assim, é cada vez mais importante o trabalho educativo desenvolvido nas escolas no sentido de estimular a capacidade de análise dos e das estudantes quanto às fontes e às informações propriamente ditas. Muito mais do que ensinar sobre conteúdos e os modos de acessá-los, a escola precisa oferecer aos estudantes contextos pedagógicos sistematizados, intencionais, de prática reflexiva para que eles sejam capazes de julgar os conteúdos, percebendo o que é inverídico nas comunicações que a ele forem apresentadas.

As fontes digitais de informação apresentam limitações, mas também potencial enorme de contribuir para os processos educativos escolares. Dado este potencial, alguns dos entrevistados afirmaram recorrer a essa categoria de fonte de conhecimento em relação à alimentação:

*Não estudei sobre isso na escola. Eu aprendi pela internet (E3)*

Outra fonte de informações nutricionais importante para o grupo estudado foram os profissionais responsáveis pelo atendimento na atenção básica à saúde e, dentre os profissionais citados pelos estudantes, estão os nutricionistas. Os

profissionais nutricionistas têm atuação extremamente relevante no processo de Educação Alimentar e Nutricional nos espaços não-escolares, uma vez que sua presença no ambiente da escola, muitas vezes, se restringe à elaboração dos cardápios, sendo incomum sua participação em atividades didático-pedagógicas.

Sendo assim, quando mencionam a função da/o nutricionista na construção de seus conhecimentos prévios em Educação Alimentar e Nutricional, esse processo de ensino e aprendizagem se deu nos consultórios e clínicas dos nutricionistas. A limitação dessa estratégia de educação está no pouco acesso da população brasileira ao atendimento pelo nutricionista, pois, apesar da capilaridade do Sistema Único de Saúde do Brasil, o atendimento nutricional ainda encontra barreiras na universalização do serviço. Muitas vezes, os usuários do sistema público de saúde relatam que a falta de acesso ao profissional passa pela demora e burocracia para a marcação do atendimento e falta de informação em relação à presença desses profissionais na composição da equipe multidisciplinar das unidades básicas de saúde (MOTA *et al.*, 2020).

*Eu me consultei muito com nutricionista. Então, às vezes as minhas informações vinham disso, né. Dele... do nutricionista falar o que era... Hoje em dia eu busco, eu tento buscar na internet. Procurando jeito de fazer mais saudável, é... Eu não tô comendo fritura também então eu busco na internet uma outra forma de fazer o alimento que não tire o sabor dele, porque também é muito ruim pra gente, né? (E1).*

*Mais recentemente através da internet e agora também, depois, hoje eu tenho a oportunidade de ir na nutricionista, já fui no nutrólogo também e mais recentemente com profissionais mesmo., mas nunca tive problemas com peso. É só preventivo e também voltado para o esporte e também que eu procuro o nutricionista (E2).*

Aqui, a entrevistada faz referência também às fontes digitais de conhecimento, que foram descritas anteriormente neste trabalho. Isso parece demonstrar que a busca por conhecimento não está restrita à fonte exclusiva, havendo, portanto, triangulação entre elas.

*Gosto de praticar corrida, então eu busco uma alimentação assim pra me, me dar o melhor rendimento no esporte eu marco com a nutricionista que me ajuda. Eu aprendi a comer melhor depois que... que eu fui nas consultas lá (E2).*

*A princípio foi com os nutricionistas. Foi onde eu comecei a entender sobre comida saudável (E5).*

Assim percebemos que, embora o serviço ainda careça de generalização no que diz respeito ao público atendido, notamos, na percepção dos entrevistados, a importância do profissional nutricionista na construção dos conhecimentos relativos à alimentação saudável.

Do ponto de vista das investigações acerca do tema, Boog (1997), a respeito da Educação Alimentar e Nutricional, percebeu que a área teve pouco desenvolvimento conceitual e prático entre os profissionais nutricionistas. A autora aponta ainda o fato de que, na formação inicial desse profissional, há apenas um componente curricular que debate a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), sem, contudo, dar aprofundamento ao tema. Além disso, concluiu que a EAN, entre os nutricionistas, enfrenta desafios no que diz respeito à construção de teorias que sejam alicerçadas na realidade local, no planejamento e implementação de estratégias educativas nos serviços de saúde e, além disso, carece de profissionais nutricionistas especialistas na área. Para a autora, o perfil profissional deveria ser do nutricionista com pós-graduação em Educação Alimentar e Nutricional.

Refletindo a respeito desse posicionamento de Boog (1997), apresentamos como ponto ser adicionado a esta perspectiva: a necessidade do trabalho multidisciplinar e cooperativo entre os profissionais nutricionistas e os professores de Ciências e Biologia, ou quaisquer outros que tenham interesse em debater o tema da alimentação na escola. Essa cooperação se faz necessária uma vez que a lei prevê que sejam os profissionais docentes os responsáveis por debater a Educação Alimentar na escola. Assim, o trabalho conjunto e multidisciplinar entre esses profissionais tornaria mais rico e produtivo o debate acerca da alimentação na escola.

Continuando o debate relacionado às fontes de aprendizagem dos saberes prévios a respeito da alimentação, verificamos que outro recurso importante para a construção dos conhecimentos prévios foram as fontes pessoais. Elas aparentemente têm grande relevância na construção de conhecimentos a respeito da alimentação e da comida para o grupo. Aqui denominamos como fontes pessoais de informação as conversas com pais, mães, avós, avôs e demais parentes, além de amigos e conhecidos com os quais se pode debater acerca da alimentação saudável.

A aquisição de conhecimentos acerca do tema com as fontes pessoais é considerada educação informal, ou seja, aquela que não é sistematizada e ocorre fora do espaço escolar. Os conhecimentos ancestrais, que caminham pelas gerações e chegam até nós, desde a infância, por meio das memórias coletivas alimentares, são compartilhados conosco, principalmente pela oralidade, embora registros escritos nos livros e cadernos de receita também componham recursos de aprendizado alimentar. Essa aprendizagem se constrói na personalidade. Portanto, a memória coletiva alimentar se mostra mais relevante, na medida em que é, a partir dela, que se constroem os hábitos e ensinamentos que se tornam a tradição observável e a qual todos nós somos permeáveis.

Ainda no que se refere à categoria das fontes pessoais de conhecimentos, a respeito da alimentação saudável, notamos novamente a importância dos avôs e avós como propulsores de aprendizagens relativas ao tema, sendo, inclusive, citados pelos entrevistados desta investigação. Bosi (1994), afirma que quando os homens e mulheres adultos se tornam maduros e não mais tão ativos socialmente do ponto de vista do trabalho e interação social, resta-lhes, do ponto de vista da autora, a função característica da velhice: a função mnemônica.

Nesse contexto, o idoso passa a ser a fonte da memória na família, tornando-se, muitas vezes, aqueles que guardam as tradições. Essa guarda é possível não apenas pelo fato de os mais velhos terem vivenciado as experiências anteriormente, mas também porque, nessa fase da vida, eles têm tempo para fazê-lo. Nesse movimento, os conhecimentos a respeito da alimentação saudável são ensinados aos mais jovens por processo que a autora denomina como iniciação. Entre os entrevistados, houve três que afirmaram recorrer às fontes pessoais, como os avós, para refletir a respeito da alimentação saudável:

*Então. É assim. A base mesmo, a origem, desde criança sempre ouvia minha vó falando: “Ahhh. come quiabo que faz bem”. Come verdura, come salada. Então assim. A gente tinha uma hortazinha lá na casa dela, lá na chácara dela então a gente ia lá tirava um alface, tirava alguma coisa para fazer na hora do almoço ali. Bem fresquinha. Então, essas coisinhas, eu tinha uma noção desde criança, né? (E4).*

*Olha eu pergunto muito para as pessoas. Amigos, conhecidos, pergunto se alguém sabe de alguma coisa, ou se alguém já passou pela experiência de comer algo se faz bem ou se faz mal (E6).*

*Eu acho que foi convivência mesmo com amigos, redes sociais também que “influencia” bastante. Porque quando eu quis fazer a reEducação Alimentar, eu via muita blogueira fazendo reeducação alimentar, eu seguia muitas nutricionistas pra mim tentar seguir a linha certa... Então acho que isso influencia bastante (E10).*

Retomando as ideias até aqui refletidas, neste capítulo tecemos algumas ponderações a respeito dos elementos contributivos para a Educação Alimentar, que foram encontrados nas narrativas tessidas a partir das memórias coletivas relativas ao alimento e à comida dos estudantes entrevistados. A partir desses elementos e com base também nas representações sociais da alimentação narradas a partir das memórias coletivas, propomos os **fundamentos** da Educação Alimentar que tenha como alicerce a vivência dos estudantes, uma vez que acreditamos que assim se produz a Educação Alimentar contextualizada e com potencial de relevância para os estudantes. Passemos, antes de discutir os moldes da Educação Alimentar proposta, para o capítulo em que analisamos as representações sociais do alimento e da comida que foram encontradas nas falas dos entrevistados. O entendimento dessas representações é importante para reconhecermos o grau de entendimento dos estudantes a respeito do tema, reconhecendo os conhecimentos e saberes prévios, para que seja possível pensar na estrutura de Educação Alimentar com potencial de promoção de reconstrução dos sentidos dados à alimentação.

### **6.7 Representações sociais do alimento e da comida**

Nas vivências a partir das quais são construídas as memórias coletivas, há intenso e constante processo de comunicação entre as mulheres e homens componentes dos diferentes grupos sociais. Nesse fenômeno de comunicação, vivenciado principalmente por meio da linguagem oral, são compartilhadas instruções de comportamento social que são, muitas vezes, equivalentes a regras e normas morais do grupo. Nesse movimento comunicativo, estão sendo construídas representações sociais dos mais diversos temas, entre eles, a alimentação. Retomando as ideias da teoria das representações sociais, lembramos que ela foi elaborada por Serge Moscovici, que as denominava como o “*uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos*” (MOSCOVICI, 2012, p. 82).

As representações sociais são ainda, segundo o autor:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para clarear e classificar, sem ambiguidades, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2011, p.21).

As representações sociais assumem função importante na comunicação diária e na organização social e acabam por constituir-se como elementos que contribuem para a construção das memórias coletivas e, conseqüentemente, da tradição e do hábito. Assim, de acordo com Oliveira e Bertoni (2019): “pode-se dizer, portanto, que as representações sociais se configuram como matérias-primas para a constituição da memória coletiva”.

Spink (2009), na análise das metodologias de investigação das representações sociais, aponta-nos que, para estudá-las, devemos levar em conta o seu caráter multidimensional. Essa multidimensionalidade existe, pois elas integram elementos da cognição, linguagem, comunicação, as relações sociais e a realidade material nas quais são construídas. Desse modo, ao desvelar as representações, estamos acessando os contextos em que elas foram produzidas. Esse contexto de produção das representações sociais abarca tanto elementos do quadro territorial de sua produção quanto quadros temporais, sejam eles curtos ou longos. Os quadros temporais longos dizem respeito ao domínio das memórias coletivas, em que se inserem os conteúdos culturais mais amplos. Devemos ainda considerar que as representações sociais não se circunscrevem apenas no processamento da informação, mas se configuram como *práxis* na medida em que são funcionais e orientam a ação e a comunicação entre as pessoas (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009).

No que diz respeito ao modo como as representações sociais circulam entre nós, concebemos a ideia de que elas apresentam caráter material, pois compõem as ações do cotidiano. Além disso, elas são construídas na atuação profissional de professores, ideólogos, divulgadores científicos ou sacerdotes, uma vez que estes são os representantes dos saberes produzidos pela ciência, pelas culturas ou pela religião. Essa condução da representação pode ocorrer, muitas vezes, sem que o próprio



comunicador perceba, queira ou saiba que está a fazê-lo (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009).

Diante disso, consideramos que, quando acessamos as narrativas elaboradas a partir das memórias coletivas dos estudantes e compreendemos os quadros social, territorial e temporal nas quais elas foram elaboradas; conseguimos também acessar informações a respeito de quais são as representações sociais do alimento e da comida ali contidas, uma vez que as representações sociais compõem as narrativas. Após essa análise, é possível refletir acerca da necessidade de rever representações equivocadas, trabalhando no sentido da construção de novos sentidos e representações ou a complementação de representações que se encontrem inconclusas. Ainda é possível, nesse processo de encontro com as representações sociais do alimento e da comida, refletir, junto com os estudantes, acerca de preconceitos existentes em relação à alimentação de determinados locais, povos e culturas, nos quais a alimentação é, equivocadamente, denominada como não saudável, por exemplo.

Diante disto, consideramos importante analisar as representações sociais sobre os alimentos, a comida e a comensalidade presentes nas narrativas dos estudantes, pois elas dão uma ideia de como o conhecimento reificado produzido pela ciência alimentar foi convertido em conhecimento comum dentro do grupo. Esses saberes comuns corresponderiam, então, ao senso comum sobre o tema da alimentação. A partir do momento em que acessamos estes conhecimentos, podemos utilizá-los para refletir, em conjunto com os estudantes, a respeito da coerência ou não destas representações. Representar uma buchada ou sarapatel como não saudável é plausível do ponto de vista da ciência alimentar? Refletir a respeito disso ou sobre em que contextos alimentares se pode introduzir este alimento para que ele possa ser representado como saudável, é o que se espera do trabalho educativo que considera as representações sociais dos estudantes a respeito dos temas relativos à alimentação e à comensalidade.

Diante disso e analisando o conteúdo das narrativas dos estudantes entrevistados, situando-as à luz da teoria das Representações Sociais, realizamos análise da construção das RS presentes nessas narrativas de acordo com a metodologia utilizada por Gareschi (2009), que analisa os mecanismos envolvidos no

processo de construção de um grupo de representações sociais, a partir do reconhecimento das situações de não-familiaridade e o processo de ancoragem na qual elas se tornam representações sociais passíveis de serem utilizadas na comunicação do grupo social.

Nosso foco esteve no reconhecimento das situações de não familiaridade a partir das quais as representações sobre os alimentos possivelmente foram construídas.

As situações de não-familiaridade podem ser consideradas como os conhecimentos reificados advindos da ciência, da religião e da cultura. Esses conhecimentos são o material do qual se parte para a elaboração das RS. Essas situações de não-familiaridade correspondem a situações estranhas ao nosso entendimento e que, por falta de conhecimento a respeito delas, podem gerar em nós perturbação e a necessidade de aproximação à nossa realidade. Em função dessa necessidade, exercemos então os processos de ancoragem e objetificação de tais situações, processos estes que desembocam na construção de novas representações sociais (GUARESCHI, 2009).

Diante dessas considerações, analisamos como esses elementos não-familiares foram ancorados dentro do grupo estudado, observando em quais categorias eles foram classificados. Além disso, buscamos saber a quais imagens eles foram associados na etapa da objetificação. De acordo com Moscovici, a ancoragem diz respeito a: “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2011, p.61).

No processo de ancoragem, aproximamos a situação ou objeto não-familiar em categorias já existentes em nosso rol de representações. Além de alocar essa situação ou objeto não-familiar em categorias por nós pré-estabelecidas, ainda necessitamos nomeá-los para que se complete o processo de ancoragem do não-familiar. Isso é necessário, pois há, em nós, a tendência de resistência e distanciamento daquilo que não é nomeado e conhecido (MOSCOVICI, 2011).

Importante salientar que no processo de ancoragem do não-familiar, quando o colocamos em categorias por nós conhecidas, não há neutralidade, ou seja, cada

objeto categorizado assume em nós um valor e é colocado em categorias positivas ou negativas dentro de nossa estrutura de representação. Assim, quando os entrevistados classificam sua alimentação como farta, insuficiente, gostosa, desorganizada, eles estão promovendo o juízo acerca do valor desse processo alimentar, encaixando-o dentro de hierarquia de valores (MOSCOVICI, 2011).

Após a realização da ancoragem pela categorização e nomeação do objeto/situação não familiar, estabelece-se, então, o processo de objetificação que consiste na aproximação do objeto/situação não familiar à realidade material, associando-o a uma imagem que nos remete a palavras que irão denominá-lo. Essas imagens e a palavra a ela associada encontram-se dentro de um paradigma específico (MOSCOVICI, 2011). Sendo assim, “quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade” (MOSCOVICI, 2011, p.73).

Tomando o exposto como parâmetro, analisamos os processos de ancoragem e objetificação das representações presentes nas narrativas dos estudantes entrevistados. Essas representações correspondem à passagem dos conceitos reificados, relacionados ao alimento e à comida para a linguagem característica do senso comum e que faz parte do quadro social dos entrevistados. Para essa avaliação, estabelecemos duas categorias analíticas: **Representação da Qualidade do Alimento e Representação do Acesso ao Alimento.**

Na categoria “Representação da Qualidade do Alimento” foram analisadas as narrativas nas quais o entrevistado representou sua alimentação com base na qualidade dos itens ou estratégias de comensalidade; aquelas que ele vivenciou e que se encontram registradas em suas memórias.

Já na categoria da “Representação do Acesso ao Alimento” encontram-se as análises das narrativas em que o entrevistado verbalizou representações relacionadas ao caráter quantitativo da alimentação, ou seja, suas condições de acesso ao alimento e o quanto esse acesso era fácil ou difícil, em termos financeiros para a família do entrevistado. Dessa representação partiram julgamentos e sentimentos dos estudantes em relação às condições alimentares da época, uma vez que, como

mencionado, não há neutralidade e sim o julgamento da qualidade e do modo como essa alimentação ocorria.

Para a construção dessas duas categorias de representação, analisamos os possíveis caminhos de conversão das situações de não-familiaridade em representações a partir da ancoragem e objetificação, conforme exposto na tabela 3.

Tabela 3: Descrição das etapas dos processos de construção das representações sociais da alimentação na infância e adolescência.

<b>Excerto Ilustrativo</b>	<b>Situação de Não-familiaridade</b>	<b>Processo de Ancoragem</b>	<b>Objetificação</b>
<i>Era boa, gostosa, mas era difícil para ter uma alimentação variada. Minha mãe tinha que ralar muito para colocar comida em casa (E4).</i>	1. Monotonia Alimentar e 2. Insegurança Alimentar.	1. Alimentação não-variada e 2. Dificuldades financeiras da mãe para adquirir alimentos.	1. Dificuldade; 2. Variedade Alimentar.
<i>Era farta, por incrível que pareça, era farta porque sempre tinha na panela. Na panela sempre tinha comida, né? E nós sempre tínhamos isso. Era tudo regrado, mas era farto. Dá pra entender? Tinha tudo, né? Nós sempre tivemos tudo. Do tempero a tudo, era farta. Deliciosa! Minha tia cozinhava muito bem e meu pai também cozinhava super bem e simples. Muito simples (E5).</i>	1. Monotonia Alimentar e 2. Segurança Alimentar.	1. Alimentação não-variada e 2. Fatura.	1. Regrado e fatura; 2. Comida na panela.
<i>Acho que abundância... Acho que gostoso e... Ah não, consigo descrever com outra (E8).</i>	1. Alimentação equilibrada.	1. Variedade Alimentar.	1. Abundância; 2. Gostoso.
<i>Pouco saudável. Era meio improvisada porque minha mãe trabalhava muito fora e</i>	1. Alimentação desequilibrada e 2. Alimento artificial.	1. Alimentação Improvisada e 2. Alimento açucarado	

<p><i>eu tinha que me virar. Para mim era gostosa, porque criança sempre gosta de comer besteiras (E10).</i></p>			
<p><i>Caramba... (intervalo pensando). Ahhh eu acho que boa, é... ahh eu não sei. Sinceramente eu não sei... Eu sei que assim, tem uma parte que foi boa e outra parte que foi triste. Né? Pelas condições. A gente não tinha muita fruta, legume, essas coisas assim, não. Era mais assim o grosso mesmo, era arroz, feijão, carne. Essas coisas assim. Então foi... Era muito bagunçado, sabe? Não tinha horário... Essa parte foi meio triste, né? (E9)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentação Desequilibrada;</li> <li>2. Monotonia Alimentar;</li> <li>3. Insegurança Alimentar e</li> <li>4. Alimentos Energéticos Básicos;</li> <li>5. Rotina Alimentar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentação Bagunçada;</li> <li>2. Ausência e repetição de alimentos;</li> <li>3. Pobreza e</li> <li>4. Alimentação limitada.</li> <li>5. desorganização do horário.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bagunça;</li> <li>2. Falta de frutas e verduras;</li> <li>3. Condições ruins;</li> <li>4. Grosso e</li> <li>5. Falta de horário.</li> </ol>
<p><i>Olha, na infância eu cheguei a um ponto em que eu tive que preparar minha própria alimentação porque eu ficava em casa sozinha com meu tio e o meu tio ele me deixava em casa trancada sozinha então eu ligava para a minha mãe no serviço e eu pedia para ela me ensinar, aí foi aí que eu aprendi a fazer miojo e cozinhar ovo frito. Que era a minha alimentação e ela era, era bem desestruturada (risos). Todos os dias. Quando não miojo e ovo, era leite em pó, com neston ou uma</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentação desequilibrada e</li> <li>2. Monotonia Alimentar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desordem alimentar e</li> <li>2. Repetição de Alimentos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desestrutura e</li> <li>2. Repetia.</li> </ol>

<p><i>banana, ou uma coisa assim que repetia todo dia (E6).</i></p>			
<p><i>Olha. Descreveria. Mal, é... Mal alimentação, era pouca alimentação, sem qualidade, não tinha qualidade, qualidade que eu falo em proteínas, que é o que o corpo precisa, né? Sem qualidade e deixa eu ver qual outra palavra que eu descreveria. Ai meu Deus. Eu tô querendo achar uma outra palavra para eu falar. Hunnn. Tipo, ela não era o suficiente para nos manter, né. Insuficiente (E3).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentação Desequilibrada e</li> <li>2. Insegurança Alimentar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sem qualidade e</li> <li>2. Pobre em quantidades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pobre em proteínas/ má alimentação e</li> <li>2. Insuficiente.</li> </ol>
<p><i>É. Xi, é difícil. (risos). Quando eu lembro da minha alimentação na infância e adolescência é... Muita massa, muito doce, e... pouca verdura. Na verdade, eu mesma é que não era de comer muita verdura. Tinha a oferta, mas eu não gostava. Hoje eu já gosto mais de verdura do que de arroz, de feijão. É meu paladar mudou muito... Até por conta da bariátrica o meu paladar mudou muito, muito, muito, muito. Então acho que as palavras são farta, gostosa e conforto. Me trazia conforto (E1).</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Monotonia Alimentar;</li> <li>2. Alimentação desequilibrada;</li> <li>3. Segurança Alimentar e</li> <li>4. Comfort Food.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repetição de alimentos;</li> <li>2. Ausência de grupos alimentares;</li> <li>3. Disponibilidade de Alimentos e</li> <li>4. Afetos alimentares.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Massas e doces;</li> <li>2. Pouca verdura;</li> <li>3. Fartura e</li> <li>4. Conforto</li> </ol>

Refletindo a respeito do processo de ancoragem e objetivação identificada na categoria *Representação da Qualidade Alimentar*, percebemos nela as representações sociais que estão relacionadas à valoração qualitativa dos componentes da alimentação à qual os entrevistados tiveram acesso na infância e adolescência. Nessa categoria, as situações/objetos de não-familiaridade são os conceitos de monotonia/diversidade alimentar, alimentação equilibrada/Alimentação desequilibrada e *comfort food*.

O primeiro conceito, monotonia alimentar, diz respeito à repetição constante dos mesmos itens alimentares nas refeições durante longo período. O contrário configura a diversidade alimentar (MENDONÇA *et al.*, 2019). O segundo conceito, alimentação equilibrada, refere-se à ampliação de grupos alimentares consumidos nas refeições, porções nutricionalmente bem distribuídas e que caracterizam a alimentação saudável (OLIVEIRA *et al.*, 2017), a alimentação na qual tais características estejam ausentes, caracteriza-se como desequilibrada. O último conceito, *comfort food*, pode ser compreendido como o conjunto de alimentos cujo consumo evoca ambiente psicologicamente confortável e promove estado de prazer para a pessoa que o consome (GIMENES-MINASSE, 2016).

No processo de ancoragem do conceito de monotonia alimentar, concebemos que ele foi inicialmente categorizado pelos entrevistados como alimentação limitada, não variada e repetida. Finalizando a construção da representação, na objetivação, associaram essas categorias às palavras: regra (comida regrada), grosso (grosso da alimentação) e repetida (repetia todo dia), como vemos a seguir:

*Era boa, gostosa, mas era difícil para ter uma alimentação variada. Minha mãe tinha que ralar muito para colocar comida em casa (E4).*

Percebemos na representação apresentada pela entrevistada, maior ênfase nas características qualitativas da alimentação, relatando as dificuldades maternas no que se refere à compra dos alimentos e a consequente monotonia alimentar.

*Era farta, por incrível que pareça, era farta porque sempre tinha na panela. Na panela sempre tinha comida, né? E nós sempre tínhamos isso. Era tudo regrado, mas era farto. Dá pra entender? Tinha tudo, né? Nós sempre tivemos tudo. Do tempero a tudo, era farta. Deliciosa! Minha tia cozinhava muito bem e meu pai também cozinhava super bem e simples. Muito simples (E5).*

Aqui percebemos a suposta ambiguidade por parte da entrevistada, quando ela representa a alimentação como “farta” e “regrada” ao mesmo tempo. Entendemos que essa afirmação reflete a ideia de não haver situações de monotonia alimentar no âmbito familiar e que era preciso limitar as quantidades de alimento ofertadas, uma vez que o grupo familiar era grande e a quantidade de comida era circunscrita, o que justificaria a utilização da imagem da “regra” na construção da representação social alimentar.

*Caramba... (intervalo pensando). Ahhh eu acho que boa, é... ah eu não sei. Sinceramente eu não sei... Eu sei que assim, tem uma parte que foi boa e outra parte que foi triste. Né? Pelas condições. A gente não tinha muita fruta, legume, essas coisas assim, não. Era mais assim o grosso mesmo, era arroz, feijão, carne. Essas coisas assim. Então foi... Era muito bagunçado, sabe? Não tinha horário... Essa parte foi meio triste, né? (E9).*

A entrevistada E9 representa a alimentação com a imagem do “grosso” da alimentação, citando arroz e feijão. Acredita-se que essa seja a referência aos itens que compõem a cesta básica de alimentação. A cesta básica é caracterizada por ser composta de conjunto de itens mínimos necessários para a alimentação diária do indivíduo adulto, sendo que, os itens que a compõem, variam de acordo com o quadro territorial onde o indivíduo vive (BOVOLENTA, 2017). Consideramos que quando a alimentação da família é restrita ao “grosso”, ela está inserida no quadro de monotonia alimentar.

Já no processo de ancoragem dos conceitos de alimentação equilibrada/alimentação desequilibrada, percebemos que foram categorizados como desordem alimentar, pobreza nutricional e ausência de rotina alimentar. A partir disso, essas categorias estabelecidas na ancoragem passaram pelo processo de objetivação associadas às imagens de bagunça, desordem, improvisado, ausência de qualidade e desestrutura; como vemos nos exemplos abaixo e em outros descritos anteriormente:

*Pouco saudável. Era meio improvisada porque minha mãe trabalhava muito fora e eu tinha que me virar. Para mim era gostosa, porque criança sempre gosta de comer besteiras (E10).*

*Olha. Descreveria. Mal, é... Mal alimentação, era pouca alimentação, sem qualidade, não tinha qualidade, qualidade que eu falo em proteínas, que é o que o corpo precisa, né? Sem qualidade e deixa eu ver qual outra palavra que eu descreveria. Ai meu Deus. Eu tô querendo achar uma outra palavra para eu falar. Hunnn. Tipo, ela não era o suficiente para nos manter, né. Insuficiente (E3).*



Importante destacarmos, mais uma vez, que, para muitos dos entrevistados, as mães eram chefes de família e trabalhavam fora do espaço doméstico para garantia de subsistência familiar. Além do trabalho executado fora de casa, ainda realizavam as atividades domésticas, incluindo a preparação da alimentação. E em outros casos os próprios entrevistados, ainda crianças, assumiram essa responsabilidade.

Como consequência dessa responsabilização das crianças pela rotina de alimentação da família, ocorreu, muitas vezes, a ausência de rotina no que diz respeito aos horários de alimentação, substituição de alimentos recomendados para as refeições principais pelos de fácil preparo como farinhas lácteas, salsichas, macarrão instantâneo, entre outros. Esse quadro foi relatado por E6 em resposta à outra questão, o que pode ter conduzido à representação da alimentação com as imagens de bagunça, improvisado e desordem.

Houve ainda a ancoragem do conceito não-familiar do *comfort food*, por E1, para representar a alimentação da infância e adolescência:

*É. Xi, é difícil. (risos). Quando eu lembro da minha alimentação na infância e adolescência é... Muita massa, muito doce, e... pouca verdura. Na verdade, eu mesma é que não era de comer muita verdura. Tinha a oferta, mas eu não gostava. Hoje eu já gosto mais de verdura do que de arroz, de feijão. É meu paladar mudou muito... Até por conta da bariátrica o meu paladar mudou muito, muito, muito, muito. Então acho que as palavras são farta, gostosa e reconfortante.... Me trazia conforto.” (E1)*

Aqui a ideia do *comfort food* foi categorizada entre os alimentos com capacidade de despertar emoções e foi associada, na objetivação, à imagem de conforto.

Todos as representações até aqui analisadas dizem respeito às características qualitativas do alimento. No entanto, houve também representações que se vinculavam a questões de quantidade de alimentos e à segurança alimentar. Essas representações foram consideradas por nós como pertencentes à categoria da Representação do Acesso ao Alimento. Essas representações refletiam abundância ou escassez de alimentos nas famílias dos entrevistados. Nessa categoria, as situações/objetos de não familiaridade são os conceitos de segurança e insegurança alimentar.

O conceito não familiar de segurança alimentar foi ancorado na categoria de atendimento das necessidades alimentares e objetivado com as imagens de “fartura”, “oferta” e “comida na panela”.

*É. Xi, é difícil. (risos). Quando eu lembro da minha alimentação na infância e adolescência é... Muita massa, muito doce, e... pouca verdura. Na verdade, eu mesma é que não era de comer muita verdura. Tinha a oferta, mas eu não gostava. Hoje eu já gosto mais de verdura do que de arroz, de feijão. É meu paladar mudou muito... Até por conta da bariátrica o meu paladar mudou muito, muito, muito, muito. Então acho que as palavras são farta, gostosa e conforto. Me trazia conforto (E1).*

*Era farta, por incrível que pareça, era farta porque sempre tinha na panela. Na panela sempre tinha comida, né? E nós sempre tínhamos isso. Era tudo regrado, mas era farto. Dá pra entender? Tinha tudo, né? Nós sempre tivemos tudo. Do tempero a tudo, era farta. Deliciosa! Minha tia cozinhava muito bem e meu pai também cozinhava super bem e simples. Muito simples (E5).*

Já o objeto não-familiar da insegurança alimentar foi ancorado na categoria da limitação alimentar e pobreza e foram objetivados como “ralação para comprar comida”, “condições financeiras ruins” e “pobreza de proteínas”.

Outro ponto importante no que diz respeito às representações dos alimentos e da comida, é compreendermos que as representações desse grupo têm caráter de valoração dos elementos da dieta, uma vez que os entrevistados representaram os alimentos, categorizando-os entre aqueles que são saudáveis e recomendáveis para o consumo e aqueles que têm valoração negativa e devem ser evitados no contexto da vida com saúde.

Percebemos, ainda, que, para parte dos entrevistados da amostra, o hábito alimentar foi construído por meio de condições financeiras de escassez. Essa escassez de recursos financeiros acabava por resultar em limitação de acesso aos alimentos, principalmente do ponto de vista da quantidade. Diante disso, de acordo com nosso entendimento, decorre o fato de que parte da representação dessa alimentação tenha sido elaborada como “insuficiente” e “difícil”.

Também houve a utilização das imagens de “triste/tristeza”, “má”, “solidariedade”, “fé” e “esperança”, o que nos remete aos sentimentos despertados em uma das entrevistadas ao recordar o modo como comia no passado.

*Deixa eu pensar aqui... É... Acho que foi solidariedade, porque muita gente ajudou a gente. Fé e esperança de ter uma situação melhor, né? Hoje em dia a gente tem outra vida. Eu fico pensando, sabe? Tem horas que eu falo pra minha filha, eu digo: filha, você não sabe o que é chegar na casa de outra pessoa e você ver quando você é criança, porque assim... Naquela época, quando minha mãe trabalhava na casa dos outros e pra cuidar de criança, pra limpar a casa e ela me levava quando tinha criança. Então pra mim acho que pra “interter” enquanto ela trabalhava. E eu via aquela geladeira cheia de coisa, era danone, era fruta, era verdura, leite... É coisa assim com fatura que eu não tinha. Era triste... Era triste, mas eu acredito que tem gente que passou muito pior, né? (E7).*

*Caramba... Ahhh eu acho que boa, é... ah eu não sei. Sinceramente eu não sei... Eu sei que assim, tem uma parte que foi boa e outra parte que foi triste. Né? Pelas condições (E6).*

A estudante E7 representa a alimentação da infância/adolescência ao termo “solidariedade” e “fé”. Esses termos remetem à condição de pobreza extrema da família, que sobrevivia, além do trabalho da mãe, com doações de instituições religiosas e dos programas sociais do governo, como o Pão e Leite e o Renda Minha. Acreditamos que, dessa situação, seja derivado o termo “solidariedade”. A entrevistada utiliza a imagem “fé” para representação, possivelmente era o sentimento da família ao projetar o futuro com melhores condições de sobrevivência e com rotina alimentar mais variada e que atendesse às necessidades da família.

#### 6.8 Representações Sociais do Alimento e da Comida: uma síntese

Realizamos a análise das narrativas que remetem às memórias coletivas acerca dos alimentos, da comida e da comensalidade em estudantes da Educação de jovens e adultos. O objetivo dessa análise foi promover o levantamento das representações sociais dos alimentos, da comida e da comensalidade presentes nas narrativas derivadas da história oral e componentes de suas memórias coletivas desse grupo. Assim o fizemos por acreditar na ideia, aqui levantada, de que a Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos deve ser desenvolvida a partir dos saberes e conhecimentos contidos em suas memórias alimentares, ou seja, seus saberes e conhecimentos previamente elaborados.

Pensamos assim, pois, a partir das representações sociais contidas nessas memórias, são levantados elementos norteadores para ações pedagógicas em Educação Alimentar e esses elementos em conjunto dão sustentação à ideia da Educação Alimentar emancipatória e baseada em vivências. Esses elementos têm natureza orientativa e aceitamos que, quando valorizados no processo de planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas em Educação Alimentar, dão ao processo incremento necessário no que diz respeito ao engajamento dos estudantes nas atividades educativas e nas possibilidades de modificação do hábito, que é o que se pretende na Educação Alimentar voltada para adultos.

## 7. Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência

Aqui apresentamos a tese decorrente das análises anteriormente estabelecidas. Consideramos que, a partir da aproximação das vivências dos estudantes, por suas narrativas, temos indícios de suas memórias coletivas a respeito dos alimentos, da comida e da comensalidade. O reconhecimento da composição dessas memórias coletivas nos conduz ao levantamento dos elementos que as constituem e das representações sociais do alimento e da comida a elas associadas. Por fim, consideramos que os elementos constituintes da memória alimentar e as representações dos alimentos e da comida têm potencial para servirem como subsídios para a construção dos fundamentos teóricos e práticos para a **Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência**.

Pensamos assim, pois essa perspectiva educativa tem as memórias coletivas como objeto de reflexão e ação de estudantes e docentes a respeito dos quadros sociais, financeiros e culturais de produção dessas vivências, além de identificar as representações do alimento e da comida, associando-os aos conhecimentos teóricos e práticos sistematizados científica e culturalmente pela humanidade.

Essa perspectiva da Educação Alimentar se constrói a partir da vivência, uma vez que parte das narrativas das histórias de vida dos educandos, valorizando-as e utilizando-as como referência para o planejamento do ato educativo. Além disso, acreditamos que esse modo de pensar e trabalhar a Educação Alimentar constitui-se a partir dos seguintes fundamentos teóricos:

1. Emancipação;
2. Contextualização;
3. Dialogicidade
4. Colaboração e
5. Valorização das relações sociais.

Quanto ao primeiro fundamento, consideramos que um dos objetivos da Educação Alimentar baseada na vivência é que o educando venha a prescindir de orientação profissional em suas escolhas alimentares do cotidiano e em condições normais de saúde, uma vez que essa orientação nem sempre está disponível à

totalidade das mulheres e dos homens de nossas comunidades e, por isso, consideramos como **emancipadora** a Educação Alimentar que promova os subsídios de escolhas alimentares saudáveis de maneira independente.

Nesse sentido e, do ponto de vista filosófico, essa perspectiva educativa se insere no rol daquelas que trabalham para a emancipação de mulheres e homens. Esse processo emancipatório vem sendo construído ao longo de toda a trajetória da humanidade e se destaca pela importância da superação das contradições existentes entre aqueles que detêm as diversas formas de poder (opressor) e aqueles que são subjugados a partir delas (oprimidos) (FREIRE, 1987).

Na tentativa de superação dessas contradições, inserimos a Educação Alimentar aqui proposta na perspectiva filosófica de Paulo Freire (1987), uma vez que ela tem a *práxis* como sua mola mestra. Além disso, é a partir da *práxis*<sup>11</sup> que as disputas entre os elementos e estratégias sociais de opressão são reconhecidos e enfrentados com a tomada de decisão consciente e que emancipa os sujeitos. *Práxis* esta que se materializa também no fazer pedagógico realizado nos espaços educacionais.

Assumindo essa perspectiva, a emancipação do ato de comer, para a qual a Educação Alimentar pode contribuir, passa pelo processo de constante construção e reconstrução dos modos de pensar e agir de mulheres e homens sobre o ato de se alimentar. Sendo assim, é, além de tudo, o processo de humanização, em que o indivíduo toma consciência de que comer vai muito além do aspecto biológico característico dos demais seres vivos. Ele come do modo que come por ser humano, por ter cultura, memória, hábitos e tradições. Nesse sentido, quando acessamos os **elementos de identidade**, constituintes das memórias alimentares, encontramos subsídios para a Educação Alimentar em que homens e mulheres se reconheçam como seres representativos de seus quadros sociais e que tenham potencial para se tornarem agentes de transformação deles quando necessário, promovendo, assim, a emancipação necessária ao hábito alimentar saudável.

---

<sup>11</sup> O conceito de *práxis*, em Paulo Freire (1987), está associado à ideia de um conjunto de práticas que têm como objetivo a transformação da realidade. É por meio da atividade prática, realizada no cotidiano, que se construiria a história. Esta atuação na realidade, típica da *práxis*, tem por característica ser a criticidade e baseada nos conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida.

Assim, nesse processo educativo, ele toma consciência dessa humanidade e humaniza-se cada vez mais. Reconhece a cultura, os fatores financeiros, derivados do contexto social, que limitam e influenciam a sua capacidade e seus estilos de comensalidade e torna-se capaz de reconhecer a relação dos afetos e emoções relacionados à comida. Todas são capacidades humanas que são valorizadas na Educação Alimentar que se constrói no sentido da emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, de acordo com Paulo Freire, a educação, seja para a alimentação ou qualquer outra finalidade, que pretenda atuar nesse processo de humanização, é:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará (FREIRE, 2005, p. 34).

Diante disso, a Educação Alimentar emancipatória baseada na vivência resgata as memórias de alimentação dos educando no sentido de contribuir para que estes percebam as forças sociais que cooperam para a desumanização do ato de comer. As condições financeiras ruins para aquisição de alimentos podem limitar a vivência da cultura que, socialmente, está associada ao processo alimentar. É a força externa que impacta o elemento cultural da alimentação, encaminhando homens e mulheres para a desumanização, para o ato de comer exclusivamente para a nutrição do corpo, sem nutrir o que há de humano na comensalidade, como os elementos relacionais ali envolvidos.

Ainda nesse sentido, a Educação Alimentar emancipatória baseada na vivência é voltada para a perspectiva freireana do ato de educar. Nela, aponta-se a relação entre o aprender e a tomada de decisão pela escolha dos alimentos. Essa escolha se torna cada vez mais consciente à medida que o estudante aprende e se torna capaz de atribuir valores materiais, éticos, sociais e morais à comida e aos atos de comensalidade. Assim:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da

ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2010, p. 33).

Então, acreditamos que a Educação Alimentar emancipatória baseada na vivência apresenta os subsídios que podem contribuir para o processo de julgamento e escolha dos alimentos e da comida, com vistas a que homens e mulheres se construam capazes de encontrar nelas/es e nos atos de comensalidade, os elementos que contribuem para a manutenção do estado de saúde, além de poder colaborar, também, para a saúde alimentar de seus quadros sociais de vivência, especialmente as famílias. Nessa perspectiva, mulheres e homens tornam-se cada vez mais capazes de realizar escolhas ou, quando não for possível escolher livremente, optar pelos alimentos e comidas que estão disponíveis e que cooperam para o equilíbrio alimentar e é nisso também que está a emancipação.

Não pensamos, de maneira ingênua, que essa escolha ocorrerá livremente. Há pressões, principalmente de ordem financeira, que cooperam para a alimentação possível e não para a ideal. No entanto, ainda consideramos possível equilibrar a distribuição dos alimentos e da comida, mesmo em lista restrita dos itens alimentares aos quais se pode ter acesso.

Diante da situação de limitação e fome, a Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência ainda tem por perspectiva a capacidade de questionamento das forças sociais que cooperam para a precarização da alimentação de alguns quadros sociais, especialmente em função de desigualdades sociais. Isso se dá pelo debate, pelo olhar crítico para a realidade, pelo reconhecimento das forças sociais e políticas que concorrem para a manutenção da fome e da precarização da alimentação em nossa sociedade.

Assim sendo, a Educação Emancipatória Baseada na Vivência se propõe, também, ainda na perspectiva da emancipação, a discutir, entre educandos e professores, os contextos sociais de vivência e as escolhas políticas que nos levam, como comunidade ou país, a conviver com a insegurança alimentar, a fome ou a incapacidade de escolha alimentar dentro de nossos quadros sociais.

Emancipar, nessa perspectiva, estaria relacionado não somente à capacidade de escolher o que comer, mas também ao quando, onde e com quem comer, independentemente da atuação de profissionais para a prescrição de dietas. Mas, além disso, relaciona-se, também, à atuação cidadã nas escolhas políticas e sociais que interferem em nossa capacidade de agir livremente em relação à alimentação, na superação de condições que limitam nossa capacidade de escolha e na manutenção de nossa segurança alimentar. Comer, com condições de incluir na comensalidade: a cultura, a memória, a história e as tradições, é direito e cada mulher e homem deve se tornar livre para exercê-lo e é nesse processo que a Educação Alimentar, com potencial de gerar emancipação, pode contribuir. Nessa perspectiva, voltamo-nos, novamente, a Freire (2014), quando ele afirma que:

É impossível estar no mundo apoliticamente, neutramente. Não dá para estar. Há sempre valoração, há sempre comparação, há sempre escolha que demanda decisão, ruptura e isso tudo tem que ver com a forma de se estar sendo no mundo, que é uma forma profundamente política (FREIRE, 2014, p.267).

Radford (2012), refletindo a respeito das ideias envolvidas em torno do conceito de emancipação no âmbito da educação, aponta que, ao contrário de uma perspectiva neoliberal do termo, que enxerga a emancipação como autonomia e liberdade individual associada à perspectiva do individualismo e isolamento, uma prática educativa verdadeiramente emancipadora é construída a partir do contexto da coletividade e prevê uma alteração de caráter ético na posição de homens e mulheres em relação ao mundo. A emancipação, então, prevê a presença de homens e mulheres no mundo a partir de uma postura de engajamento ético, político e crítico. É saber posicionar-se, ouvindo as posições do outro e fazendo-se ouvir em situações de conflito e este processo apenas pode ocorrer no trabalho concreto e na participação de outros indivíduos. Neste sentido, o autor aponta que:

Para reiterar, a emancipação só pode acontecer no mundo. Onde passamos a nos reconhecer como seres humanos e onde trabalhamos juntos criticamente para tornar o mundo comum um lugar melhor para todos. A emancipação não é um esforço individual e, ao contrário, é um projeto coletivo (RADFORD, 2012, p.116).

O segundo fundamento teórico da Educação Emancipatória Baseada na Vivência a que fizemos referência é a **contextualização**. A Educação Alimentar baseada nas vivências é construída a partir da observação de contextos, quadros sociais e territoriais específicos e, por isso, é contextual. Na medida em que



reconstroem suas memórias coletivas, pelas narrativas, nas estratégias de Educação Alimentar pensadas na perspectiva da vivência, os educando são estimulados a compreender os contextos sociais, culturais e financeiros em que seus hábitos alimentares foram construídos. Percebemos que, nesse rememorar, os estudantes tecem idas e voltas entre as lembranças do passado e seu contexto presente. Hora ou outra, em meio às memórias, surge um: “hoje em dia eu faço assim...”, “hoje eu não como mais assim”, “hoje em dia meu paladar mudou”, entre outras frases que remetem à sua condição alimentar no presente, enquanto rememoram o passado.

Nesse sentido, consideramos que a Educação Alimentar, pensada como contextual, deve fazer referência tanto aos contextos da memória, do passado e da construção do hábito alimentar, quanto do modo como os estudantes se relacionam com o alimento e a comida nos dias de hoje. Isso nos traz elementos para pensar a ação educativa voltada para a realidade dos educandos.

Quando nós levantamos, por meio das narrativas elaboradas a partir das memórias coletivas, os elementos identitários de formação do hábito alimentar, temos desenhada a realidade dos educandos no passado e, algumas vezes, a do presente. Pelo reconhecimento e valorização desses contextos e saberes a eles associados, torna-se possível realizar conexões entre as experiências culturais deles e o conhecimento científico a respeito das relações entre a alimentação e a saúde humana.

Ademais, quando realizamos a verificação e análise das representações sociais já construídas pelos estudantes a respeito do alimento e da comida, estamos trabalhando no sentido de estabelecer pontes entre esses conhecimentos e aqueles que são socialmente estabelecidos pela ciência e pela cultura ao longo da história. Além disso, a partir dessas representações, é possível construir o quadro de referência baseado no que já se conhece e a partir do qual o professor pode partir, juntamente com os estudantes, para o processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de contribuir para a efetiva construção de significados por parte dos participantes do processo educativo. Nesse sentido, as representações sociais, observadas a partir das memórias coletivas da alimentação e da comensalidade, atuam como pontes de significados e sentidos entre a vida cotidiana real e as

abstrações acadêmicas necessárias ao desenvolvimento do saber escolar. Essas pontes culminam na contextualização das aprendizagens alimentares.

Wyatt (2014), analisando a contextualização na educação de estudantes imigrantes, aponta que educadores que têm conhecimento acerca das histórias de vida dos educandos e a respeito dos conhecimentos advindos dessa trajetória, tornam-se mais preparados para vincular interesses e preocupações reais deles com o processo educativo e, este olhar resulta em maior motivação e engajamento de mulheres e homens nas estratégias de ensino.

Paulo Freire (2014), em obra de publicação póstuma com textos produzidos ao longo de sua trajetória, reflete acerca da importância do vivido e dos conhecimentos associados ao senso comum nas práticas educativas com foco na liberdade. Freire (2014) assume que esses conhecimentos podem ser fonte, não somente de base para associações entre o que é conhecido com a novidade, mas também para a construção de conhecimento científico. Nesse sentido, afirma:

(...) possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2014, p. 58-59).

A contextualização, dentro da Educação Alimentar, se caracteriza, portanto, pelo levantamento dos contextos de vivência dos educandos e daquilo que eles já sabem a respeito do tema, com o auxílio e planejamento do professor; e o estabelecimento de conexões entre o sabido pelo educando e os saberes científicos para que se alcancem novas produções de significados para os educandos. Assim, Wyatt (2014) conclui que:

Na verdade, quanto mais processamento e associações forem feitos entre o que o aluno sabe e o resultado de aprendizagem desejado, maior será a probabilidade de ocorrer aprendizagem e retenção. O processamento de informações é realizado envolvendo os alunos em atividades que requerem classificação, análise e interpretação de novas informações a partir do contexto que lhe é familiar (WIATT, 2014, p.18).

Dessa forma, quando acessamos as narrativas associadas às memórias coletivas dos estudantes e extraímos delas os **elementos de saberes prévios**, sejam eles práticos ou teóricos a respeito dos alimentos e a comida, assumimos que tais

conhecimentos são valiosos, uma vez que são ponto de partida sólido e conhecido por meio do qual se pode partir para o desconhecido e, além disso, são estruturas para a promoção da contextualização nos processos educativos em alimentação.

Santos (2007), analisando abordagens da contextualização no ensino de Ciências Naturais, aponta que a estratégia eficiente para a promoção dos contextos é o trabalho com os temas sociais e situações reais de vivência dos educandos, pelo debate das questões sociocientíficas que se relacionem com os temas curriculares. Para Santos (2007):

Não se trata de simplificar currículos, reduzindo conteúdos, mas sim de ressignificá-los socialmente, de forma que possam ser agentes de transformação social em um processo de educação problematizadora que resgate o papel da formação da cidadania. Buscar a vinculação, portanto, dos conteúdos científicos com temas CTSA<sup>12</sup> de relevância social e abrir espaço em sala de aula para debates de questões sociocientíficas são ações fundamentais no sentido do desenvolvimento de uma educação crítica questionadora do modelo de desenvolvimento científico e tecnológico (SANTOS, 2007, p.10-11).

A Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência, além de características de emancipação e contextualização, é **dialógica**. O fundamento da dialogicidade está caracterizado na *práxis* docente/estudante que, para promovê-la, pode propor atividades educativas que tenham como foco o trabalho e a reflexão coletiva a respeito das memórias coletivas alimentares e seus elementos constituintes. Para tanto, podem ser estabelecidos, na prática educativa, momentos de reflexão em relação às memórias coletivas e representação do alimento e da comida que sejam desenvolvidos coletivamente; em que os educandos e docentes possam tanto refletir em conjunto a respeito dos fatores sociais colocados como forças moduladoras do ato de comer, quanto analisar as representações do alimento e da comida, levantados a partir destas memórias.

No diálogo entre os envolvidos na prática educativa, pode ser promovido o processo reflexivo a respeito das relações ou discordâncias entre as representações sociais da comensalidade advindos da memória coletiva e os saberes cientificamente produzidos em relação à alimentação saudável. A partir desse diálogo, professores e

---

<sup>12</sup> De acordo com Santos (2007), sigla CTSA diz respeito ao Ensino de Ciências com enfoque nas relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Nela se propõe a contextualização no Ensino de Ciências numa perspectiva que promova a criticidade a respeito dos contextos sociais relacionados a temas educativos específicos.

estudantes podem construir, complementar ou substituir as representações prévias a respeito da alimentação saudável e dos modos de ser e estar no mundo.

Tal dialogicidade prevê, então, interação entre estudantes e docente na troca de saberes e conhecimentos, planejada e constante, na qual ambos aprendem e ensinam a respeito das ações e objetos relativos à alimentação e à comensalidade. Sendo assim e, de acordo com Gomes e Guerra (2020), nesse modelo baseado no diálogo não há espaço para imposições e autoritarismo. Os atores da Educação Alimentar Emancipadora Baseada na Vivência interagem e aprendem sobre si mesmos e sobre os conhecimentos a respeito da alimentação sistematizados no mundo científico. Além disso, aprendem uns sobre os outros como quadro social, caminhando juntos na construção de significados, partindo das vivências desenvolvidas na comensalidade.

O quarto fundamento da Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência é que ela é **relacional**. Aqui, compreendemos como relacionais os processos educativos que valorizam os **elementos de sociabilidade** advindos das memórias coletivas, ou seja, as relações sociais estabelecidas pelos educandos em seus quadros sociais de vivência.

Nesse processo, além da proposição de atividades que proporcionem protagonismo às memórias e vivências dos estudantes, enfatizando os elementos de saberes prévios da memória, entendemos que possam também ser privilegiadas as atividades que tenham a participação prioritária dos quadros sociais em que os estudantes estejam inseridos, especialmente as famílias.

Pensamos assim, pois, de acordo com os princípios da teoria halbwachiana, as memórias coletivas e, conseqüentemente, os hábitos e tradições, constroem-se em quadros sociais restritos e permanentes. Diante disso, consideramos que as atividades educativas que tenham por finalidade a mudança do hábito alimentar devam construir-se, também, a partir das relações que os estudantes desenvolvem dentro desses quadros sociais. Isso ocorre porque as atividades desenvolvidas exclusivamente na escola perdem parte desse potencial, uma vez que os quadros sociais ali formados são transitórios tendo em vista que as relações ali formadas são

desfeitas ao final do ciclo de formação, em caso de reprovação ou evasão dos estudantes, o que é muito comum na Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos que, na perspectiva aqui adotada, consideramos como família os arranjos parentais com as mais diversas estruturas e composições. Assim sendo, família é onde se estabelecem elos de afetividade e convivência. Nesse sentido, compreendemos o conceito de família a partir do princípio do pluralismo, como descrito por Dias (2015):

O princípio do pluralismo das entidades familiares é encarado como o reconhecimento pelo Estado da existência de várias possibilidades de arranjos familiares, que se compõem a partir de um elo de afetividade e que geram comprometimento mútuo e envolvimento pessoal e patrimonial (DIAS, 2015, p.49).

Enfatizamos que a ideia não é o esvaziamento da função da escola nos processos de aprendizagem em Educação Alimentar, pois é nela o local onde se estabelecerão as interlocuções necessárias entre saberes vividos e saberes científicos acerca da alimentação. Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento de atividades junto às famílias tem por objetivo a construção de rotinas que possam tomar lugar na memória coletiva dos envolvidos e, conseqüentemente, serem repassados para a esfera do hábito. Assim, todas as atividades que forem desenvolvidas nesses quadros sociais serão problematizadas e refletidas no espaço da escola, junto aos colegas e docentes e serão analisadas a partir dos conhecimentos científicos necessários à alimentação saudável.

Castro e Regattieri (2020), analisando os modos como se dão as relações entre família e escola, estabelecem quatro categorias de interação com características distintas, a depender do enfoque dado na execução da estratégia. A saber: foco em educar as famílias; abrir a escola para a participação familiar; interação com as famílias para melhoria dos indicadores educacionais; e inclusão do estudante e seu contexto de vivência.

Acreditamos que a proposta que apresentamos se aproxime mais do quarto enfoque, pois, nele, há como intenção o envolvimento da família no processo educativo. Esse envolvimento tornará possível, não só o enriquecimento das estratégias pedagógicas advindas da valorização dos contextos de vivência dos educandos, como também proporcionará a eles espaço de produção de

conhecimentos, que tem maior potencial de promoção de mudança de hábitos de alimentação.

Além disso, entendemos que esse modo de pensar a Educação Alimentar apresenta potencial multiplicador, dado que, ao priorizar as relações sociais mais fortes e pessoais estabelecidas pelos estudantes, incluindo-as no processo, as estratégias educativas em alimentação atingirão número maior de pessoas, ampliando, então, a possibilidade de adoção de hábitos alimentares mais saudáveis.

Finalmente, o quinto fundamento da Educação Alimentar Baseada na Vivência é a colaboração. A proposta educativa é **colaborativa**, pois se caracteriza por ser uma estratégia educacional que envolve movimento intelectual conjunto dos estudantes e docentes, no esforço coletivo de construção de significados em relação ao tema da alimentação em toda a sua complexidade.

Esse esforço coletivo de construção de significados parte da reflexão ativa acerca de um problema a ser resolvido ou da elaboração de um produto para o qual é necessário o processo de pesquisa, leitura e construção de respostas pelo grupo de estudante e seus professores. As atividades com foco na aprendizagem colaborativa variam de maneira significativa; no entanto, a maioria delas tem como característica comum a exploração e a aplicação de materiais, tirando o foco das aulas expositivas tradicionais (CADOLA *et al.*, 2020).

Para Cadola e colaboradores (2020), a aprendizagem colaborativa apresenta como premissas o trabalho ativo dos estudantes na construção de significados a respeito dos objetos de conhecimento, ou seja, não é processo apenas observacional. Nela, os envolvidos são estimulados a participar como agentes da prática educativa. Além disso, processos educativos colaborativos se caracterizam pela dependência de contextos educacionais ricos. Assim sendo, as atividades devem ser planejadas de forma que se situem em contextos conhecidos pelos educandos e que sejam desafiadores para eles.

No que se refere aos contextos, os autores mencionam que a aprendizagem com característica colaborativa começa pela apresentação de problemas para que os estudantes cheguem a ideias e a fatos. Exatamente o contrário do que ocorre nas práticas educativas tradicionais. Outra premissa é a de que a aprendizagem, focada

na colaboração, valoriza a diversidade dos educandos, seus diferentes tipos de aprendizagem e suas experiências. Por fim, é também premissa dessa perspectiva educacional o diálogo. É por ele que se dá a aprendizagem, uma vez que a conversa encaminha para a formação de novos entendimentos entre os grupos que aprendem em colaboração (CADOLA *et al.*, 2020).

Assim, acreditamos que as características da aprendizagem colaborativa contribuem para o desenvolvimento da Educação Alimentar capaz de aumentar o envolvimento e engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que eles se tornam aptos a estabelecer conexões entre si, os docentes e o objeto a ser conhecido. Além disso, há grande potencial no desenvolvimento das capacidades de liderança dos educandos, a partir de intenso trabalho em equipe baseado no respeito e valorização das diferenças individuais. Além disso, retomando as palavras de Cadola e colaboradores (2020), a aprendizagem em colaboração contribui para que o educando tenha “*voz ativa e ouvido sensível para o outro*”, o que pode conduzir à educação voltada para o diálogo, a deliberação e a construção, a partir das singularidades de cada um; refletindo na participação cidadã e responsabilidade comunitária características da responsabilidade cívica necessária para a alimentação saudável.

Diante dos fundamentos da Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência aqui apresentados, acreditamos que, para iniciar as atividades pedagógicas, seja necessária a elaboração de contextos que permitam o desenvolvimento de narrativas que contenham elementos das memórias dos educandos. Para tanto, faz-se necessário o registro das narrativas pela produção textual, preferencialmente. Nessa etapa, o professor pode solicitar aos estudantes a elaboração de texto de uma a duas laudas, contendo suas narrativas vinculadas às suas memórias acerca do alimento e da comida. Esse texto será produzido a partir de uma palavra ou frase-alimentadora, baseadas nas ideias dos Temas Geradores construídos por Freire (1987). Essa frase-alimentadora deve conter informações a respeito dos aspectos do tema da alimentação que o professor quer enfatizar no momento da reconstrução das memórias coletivas, pois, a depender da característica do debate, o docente pode ter seu planejamento focado nas condições econômicas para a aquisição de alimentos; ou nos ritos de comensalidade desenvolvidos nos quadros sociais da memória, ou nos

afetos e/ou sentimentos associados ao processo de alimentação. Além das palavras ou frases-alimentadoras, a produção textual também poderá ser construída a partir de imagens, cuja mensagem esteja associada ao tema da alimentação.

Para a tessitura das narrativas associadas às memórias coletivas pela escrita, é necessário que os estudantes sejam orientados a incluir, no texto produzido, suas memórias relacionadas à alimentação desde as lembranças mais antigas, relatando eventos com a maior riqueza de detalhes possível. Orientamos que, nos textos produzidos nessa etapa, não haja inclusão da identificação do estudante, uma vez que eles serão socializados em etapas posteriores das atividades didático-pedagógicas. Assim recomendamos, pois, a identificação dos participantes pode culminar na omissão de aspectos da memória dos quais o estudante tema julgamentos.

Após a tessitura dessas narrativas, seus registros servirão como base para discussões, em grupo, a respeito dos aspectos da alimentação e da comensalidade que são importantes de serem debatidos de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos no diálogo entre os professores e os estudantes. Sugerimos que as discussões sejam conduzidas com foco no entendimento das condições sociais da construção do hábito, refletindo a respeito das condições materiais de exercício da alimentação e da comensalidade. Ademais, consideramos importante a análise das tradições regionais, a fim de valorizá-las.

Além disso, consideramos importante incluir, na discussão das narrativas construídas pelos estudantes, a comparação entre as representações sociais do alimento e da comida por eles construídas ao longo da vida, e os saberes científicos socialmente sistematizados a respeito da alimentação saudável; uma vez que, nesta investigação, percebemos dificuldades na conceituação do que é um alimento e uma alimentação saudável. Saber de suas características é importante quando se quer construir um hábito alimentar equilibrado. Assim, atendendo a estas etapas, acreditamos que serão construídos os sentidos necessários para a relação mais equilibrada com a alimentação.

### **7.1 Fazendo uma Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência**



Quando refletimos a respeito dos aspectos teóricos de qualquer perspectiva educativa, logo nos deparamos com o desafio encontrado pela maioria dos educadores em sua rotina na educação escolar: como converter em prática os debates teóricos aparentemente frutíferos do ponto de vista da resolução dos problemas de sala de aula?

Nesta etapa de nossa investigação das relações entre as memórias coletivas, as representações sociais dos alimentos e da comida e uma Educação Alimentar que se propõe emancipatória e baseada na vivência dos educandos, propomos-nos a refletir a respeito de estratégias possíveis de serem realizadas em sala de aula por professores de educandos jovens e adultos. Temos em conta de que estes são apontamentos de possibilidades e encontram limitações de diversas ordens no que diz respeito à sua execução, mas podem servir como um norte para a elaboração de práticas mais adaptadas a contextos educacionais específicos.

Primeiro ponto a ser levado em consideração neste processo é que, por ser uma prática educativa que tem como fundamento a colaboração, a Educação Alimentar Emancipatória e Baseada nas Vivências deve ser desenvolvida em pequenos grupos de aprendizagem (PEGA). A aprendizagem em pequenos grupos apresenta como característica o favorecimento de situações de diálogo e colaboração que acabam por favorecer o desenvolvimento, no estudante, das capacidades de flexibilidade, interação e engajamento nas atividades propostas pelo professor ou grupo de professores (MILLS; ALEXANDER, 2018).

O desenvolvimento da flexibilidade ocorre no decorrer de atividades em grupos com esta característica, pois os estudantes, no processo de ouvir e refletir acerca das memórias alimentares dos demais integrantes de seu grupo de trabalho, têm a possibilidade de serem colocados em frente a outras culturas alimentares e outros pontos de vista a respeito dos alimentos e da comida. Neste processo de olhar para o outro, as diversas formas de viver a comensalidade são observadas e o professor deve ter sempre consigo o compromisso do estímulo à naturalização, respeito e valorização das diferenças individuais e identidades de grupos específicos.

No que diz respeito à interação, as atividades a serem desenvolvidas nestes pequenos grupos também têm como fundamento a dialogicidade. Neste diálogo

dentro dos grupos, os estudantes têm a possibilidade de uma intensa interação entre si e com o educador responsável pelo fomento das atividades educativas. Nesta interação, os estudantes podem negociar e debater pontos de vista diferentes a respeito dos alimentos, da comida e dos modos de comensalidade. Além disso, eles podem conhecer melhor uns aos outros e desenvolver relações de confiança que poderão otimizar os processos de ensino e aprendizagem.

Além disto, estes espaços de diálogo dentro dos grupos possibilitam ao professor uma escuta mais atenta e sensível às demandas dos estudantes, tornando possível a ele o replanejamento constante de suas ações educativas com vistas ao melhor desenvolvimento de seus estudantes.

Por ser uma estratégia colaborativa, as aprendizagens nestes pequenos grupos favorecem o engajamento dos educandos nas tarefas que forem a eles propostas. Numa perspectiva de ensino colaborativo, não há hierarquização e todos os estudantes participam de todas as etapas das atividades dentro do grupo, oferecendo seu ponto de vista e suas ideias para as reflexões propostas. Neste processo de constante falar, ouvir e participar, é diminuída a chance de que alguns estudantes monopolizem o trabalho, enquanto outros tenham sua aprendizagem comprometida pela pouca participação.

Além disto, esta participação mais intensa dos estudantes pode favorecer um maior engajamento nas atividades, uma vez que eles passam a se sentir protagonistas do processo. Isso se torna mais intenso numa Educação Alimentar Baseada nas Vivências, uma vez que são as memórias coletivas deles o recurso a partir do qual o processo educativo se desenrola. Aqui entendemos o engajamento como o nível de ligação que se dá entre o educando e a atividade que está sendo realizada por ele. Quanto maior for esta ligação, maior será a participação do estudantes e, logo, seu desempenho escolar de modo global (FONSECA *et al.*, 2016).

A segunda atividade a ser proposta, após o estabelecimento desses PEGA, é a elaboração das narrativas, a fim de que retomemos as memórias coletivas a respeito dos alimentos, da comida e da comensalidade, ressaltando nelas as pessoas, lugares, eventos, alimentos emblemáticos e as representações associadas a essa alimentação. Isso é importante, porque as vivências dos educandos, valorizando suas

experiências e saberes prévios, são importantes no trabalho com jovens e adultos. Como mencionamos anteriormente neste texto, as narrativas podem ser elaboradas individual e anonimamente a partir de uma palavra, texto ou imagem alimentadora, que servirá como base para a escrita e, a partir dela, o professor pode dar um enfoque maior ao aspecto da alimentação e da comensalidade ao qual queira dar destaque na escrita dos estudantes. Sugere-se que as narrativas sejam construídas em uma aula a ser desenvolvida no laboratório de informática da escola em formato Word, para garantir a não identificação das narrativas, caso o grupo assim prefira. Esta estratégia garante maior liberdade para a construção da narrativa sem que os estudantes se sintam tímidos ou envergonhados e narrar as condições de alimentação de seus quadros sociais alimentares do passado e do momento presente.

Souza e Meirelles (2018), refletindo a respeito das narrativas como recursos de investigação das realidades, afirmam que, ao narrar o vivido, as experiências de caráter individual e de grupos, homens e mulheres terminam por produzir conhecimentos sobre si mesmos e sobre o mundo material e simbólico nos quais estão inseridos, permitindo, assim, que deem novos significados às suas próprias histórias e às dos quadros sociais nos quais eles estão inseridos. Diante disto, acreditamos que, ao narrar, mesmo antes de acessar as fontes de conhecimento científicos, os estudantes já formulam uma forma de conhecimento sobre sua condição de vivência da alimentação que muito dificilmente seria desenvolvida em outros espaços da vida cotidiana.

Depois das narrativas construídas, propomos uma terceira etapa de socialização das produções narrativas dos estudantes. A socialização das narrativas pode se dar pela leitura dos textos de maneira aleatória dos textos uns dos outros pelos educandos. Outra maneira poderia ser expor os textos em murais dentro da sala de aula e a separação de um momento para que os estudantes pudessem ler os textos uns dos outros.

Após a socialização das narrativas entre os estudantes, sugere-se que eles sejam orientados a voltar para os grupos menores, onde farão o levantamento das representações sociais e alimentos emblemáticos, entre outros elementos da cultura alimentar presentes nelas. Além disto, recomenda-se que os estudantes façam uma investigação em fontes bibliográficas a respeito das características geográficas e

sociais dos padrões de alimentação e comensalidade dos quadros territoriais relatados nas memórias dos colegas por meio das narrativas. Que alimentos e comidas estão mais presentes nas regiões narradas pelos colegas? Quais as características naturais destes locais e como elas favorecem ou não a manutenção dos hábitos e tradições alimentares desses quadros sociais? Entre outras questões que podem ser levantadas.

A quarta etapa deste percurso educativo é a confrontação das representações sociais dos alimentos, da comida e da comensalidade presentes nas narrativas dos estudantes com os saberes cientificamente produzidos a respeito do tema. O que se sabe cientificamente sobre alimentação e as características de uma alimentação com características que promovam o estado de saúde? Como as representações presentes nas narrativas se aproximam e se distanciam dos conhecimentos científicos? Uma possibilidade é a realização de pesquisas em livros e fontes confiáveis de internet a respeito da composição nutricional dos alimentos registrados como frequentes nas narrativas construídas e a análise e reflexão, dentro dos grupos, das características destes grupos de alimentos.

Embora façamos a proposição do termo confronto como referência para a análise de aproximações e distanciamentos entre as representações sociais e os saberes científicos, entendemos que a oposição entre esses conhecimentos deva ser repensada e problematizada, uma vez que pode tornar ainda mais difícil o entendimento dos saberes das ciências pelas mulheres e homens comuns. Nesta perspectiva, Dourado (2018) aponta que é necessário encontrar espaços de ruptura nas fronteiras que separam esses dois diferentes tipos de saber. Nesse sentido, o pesquisador propõe “identificar os obstáculos na transformação do que é pesquisado no interior da universidade, em resultados de acesso livre e democrático pelo restante da população” (p.228).

Em continuação à reflexão sobre a aproximação entre representações sociais e saberes científicos, ainda é possível proceder, a partir deste confronto entre esses dois saberes, a análise dos contextos sociais de produção destas memórias. Qual a situação econômico-social do quadro territorial do estudante no período relatado? Quais as políticas governamentais e dos quadros sociais organizados no sentido do suprimento das necessidades alimentares das populações? Quais as taxas de

desemprego, índice de desenvolvimento humano, entre outros índices na população e quais as relações deles com os modos de alimentação relacionados nas narrativas? Em suma, quais situações sociais e econômicas que condicionaram os modos de comensalidade e quais as possíveis soluções para eventuais problemas alimentares encontrados nas narrativas dos colegas dentro dos PEGA?

Esse movimento tem como função estabelecer relações entre o que os estudantes sabem e aquilo que é o conteúdo escolar determinado oficialmente, pois, segundo Camillo e Medeiros (2018), “a interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória” (p.6).

Nesta etapa, propõe-se que os educandos realizem, em seus grupos pequenos, pesquisas, confecção de cadernos de campo com registros de informações, fichamento de textos, relatórios, seminários, mapas conceituais e portfólios (LEÃO *et al.*, 2018) entre outras estratégias que promovam a reflexão entre aquilo que está no senso comum, e que foi descrito nas narrativas, e suas aproximações e distanciamentos com aquilo que é saber reificado a respeito dos alimentos, da comida e da comensalidade.

Ainda na quarta etapa, de confrontação entre as representações contidas nos saberes prévios e os saberes reificados da ciência, acreditamos que seja necessária a intervenção mais acentuada do professor, com o objetivo de verificar as informações e conhecimentos acessados pelos estudantes em suas pesquisas e de oferecer apoio em caso de dúvidas e correções que se façam necessárias para que os estudantes possam passar para as próximas etapas do processo educativo com o mínimo de dúvidas e com os conhecimentos melhor adaptados para os planejamentos alimentares das etapas seguintes da prática educativa.

A partir das aprendizagens e conhecimentos elaborados na interlocução entre os saberes prévios e os conteúdos socialmente construídos, compreendemos que os estudantes terão potencialmente formado ideia a respeito de estratégias para uma alimentação saudável a partir de seus gostos e memórias alimentares, sabendo que é possível, inclusive, incluí-los em uma estratégia alimentar saudável. Com esses conhecimentos em mente, os estudantes passarão à próxima etapa da estratégia educativa.

Na quinta etapa, de levantamento de dados para elaboração do plano de alimentação familiar, sugere-se que os estudantes façam uma análise da alimentação no âmbito de suas famílias durante um período de uma semana. Neste processo, eles levarão em conta alimentos e comidas consumidas, horários, pessoas envolvidas na aquisição e preparação dos alimentos, as quantidades e possíveis desperdícios. Poderão analisar, também, as dificuldades e potencialidades financeiras para a aquisição dos itens alimentares, a relação das crianças com os diversos grupos de alimentos, entre outros elementos da alimentação que podem ser observados. Os demais membros da família devem ser incluídos nesta análise e na compilação dos dados da família, a fim de que também possam refletir a respeito da alimentação e comensalidade familiar, detectando pontos fortes e aqueles que necessitam ser melhorados para a manutenção da saúde alimentar da família como um todo.

A sexta etapa é o planejamento das atividades do plano de alimentação familiar. Pensamos que as atividades de promoção da alimentação saudável devam ser desenvolvidas dentro do âmbito familiar, pois, como já mencionamos, Halbwachs (1990) aponta que a memória coletiva e, logo, o hábito, se constrói dentro de grupos restritos e permanentes de convivência.

Sugere-se que o estudante colete os dados da rotina alimentar em sua casa em conjunto com os membros da sua família e os registre em um caderno de campo. Em seu grupo de estudo, dentro do espaço de discussão de Educação Alimentar na escola, a rotina alimentar poderá ser socializada e analisada pelo conjunto dos estudantes com o apoio do professor, com o objetivo de refletir a respeito das características desta alimentação e o que precisa ser alterado para a adoção de uma rotina alimentar mais saudável.

Na etapa seguinte, ainda de preparação, realizar-se-ão oficinas de preparação de alimentos saudáveis para o desenvolvimento dos conhecimentos práticos de alimentação, com o objetivo de que os estudantes sejam capazes de eles mesmos realizarem a preparação das refeições saudáveis que serão propostas ao quadro familiar. Estas oficinas serão realizadas nos pequenos grupos com o apoio do professor e de outros profissionais especialistas em alimentação que se proponham a apoiar as iniciativas da Educação Alimentar Emancipatória Baseada nas Vivências.

De acordo com Kringel e colaboradores (2018), a estratégia de desenvolvimento de oficinas na Educação Alimentar tem efeito positivo no engajamento e motivação dos estudantes no debate do tema em espaços escolares. Os autores apontam, no entanto, que esta estratégia se mostra mais efetiva quando desenvolvida em pequenos grupos de estudantes, uma vez que estes participam mais, têm uma maior atenção docente no desenvolvimento das atividades e compreendem melhor os assuntos propostos.

Barbosa e colaboradoras (2021), também analisando a utilização de oficinas de culinária como estratégia pedagógica, concebem que, embora elas ainda não tenham sido uma estratégia investigada de maneira sistematizada e de longo prazo, parecem apresentar como benefício ao processo educativo o grande potencial de desenvolvimento de modificações no hábito alimentar dos estudantes, contribuindo para um modo de comer mais saudável. As pesquisadoras apontam, ainda, que a estratégia é pouco utilizada no Brasil, apesar de apresentar-se como relevante para os estudantes de todas as idades dentro dos ensinamentos fundamental e médio.

Ainda refletindo a respeito do desenvolvimento das atividades educativas em conjunto com as famílias, é importante ressaltar que este processo de reflexão sobre a alimentação familiar somente pode ser realizado se houver consenso entre seus membros. Caso não haja, o estudante pode tentar planejar a alimentação individualmente, tentando sempre possibilitar estratégias de melhoria da alimentação familiar.

A sétima etapa sugerida é a execução do plano de alimentação familiar desenvolvido com as informações coletadas na família e refletida em sala de aula com os colegas de grupo e apoio do professor. Nesta etapa, buscar-se-á estimular a valorização da tradição alimentar da família, buscando; no entanto, estimular o consumo dos alimentos emblemáticos saudáveis e desestimulando o consumo de açúcares, refrigerantes e alimentos industrializados e ultraprocessados em geral. Sugerimos que o plano seja desenvolvido pelo prazo de uma semana e os dados decorrentes desse desenvolvimento sejam registrados novamente no caderno de campo para posterior avaliação em seu grupo de trabalho e com o professor.

Esse registro pode incluir dados como os seguintes: como foi a aceitação dos membros da família em relação às mudanças na alimentação? E as condições financeiras para a implementação das alterações? Quais mudanças que geraram mais desconforto e mais aceitação no âmbito familiar? Como se deu a gestão da preparação das refeições e aquisição dos insumos para esta preparação, entre outros dados relevantes.

Refletindo a respeito da função do professor nesta etapa, retomamos as ideias de Ha le e Wubbels (2017) que apontam a importância de que a atividade docente seja focada no estabelecimento de oportunidades de colaboração e interação entre os estudantes, privilegiando este aspecto em relação aos conteúdos institucionalmente estabelecidos. Eles verificaram que, quando os professores não estiveram empenhados em apresentar oportunidades de colaboração nas tarefas, parte dos estudantes se sentiu menos envolvida ou negligenciada no processo de aprendizagem. Deste modo, indica-se aos educadores uma estratégia educativa que promova um equilíbrio entre os aspectos cognitivos e colaborativos da prática educativa.

A oitava etapa consistiria na reflexão coletiva, dentro dos pequenos grupos de aprendizagem e com o apoio do professor, a respeito das adaptações realizadas na alimentação da família e suas consequências na reflexão sobre os hábitos e tradições alimentares da família. A ideia desta etapa seria de análise das barreiras e potencialidades da Educação Alimentar Emancipatória Baseada nas Vivências dos educandos em seus âmbitos familiares.

A nona e última etapa do desenvolvimento dessa proposta de Educação Alimentar seria a publicação, para os demais membros da comunidade escolar, das atividades desenvolvidas pelos grupos dentro das turmas e em suas famílias. Espera-se que essas publicações contemplem as reflexões a respeito de como os hábitos alimentares dos participantes foram desenvolvidas ao longo da vida e que forças colaboraram para a construção e estabelecimento destes hábitos, além de como os conhecimentos desenvolvidos nos grupos e com o professor contribuíram ou não para a reflexão a respeito dos hábitos alimentares na escola e em casa com suas famílias.



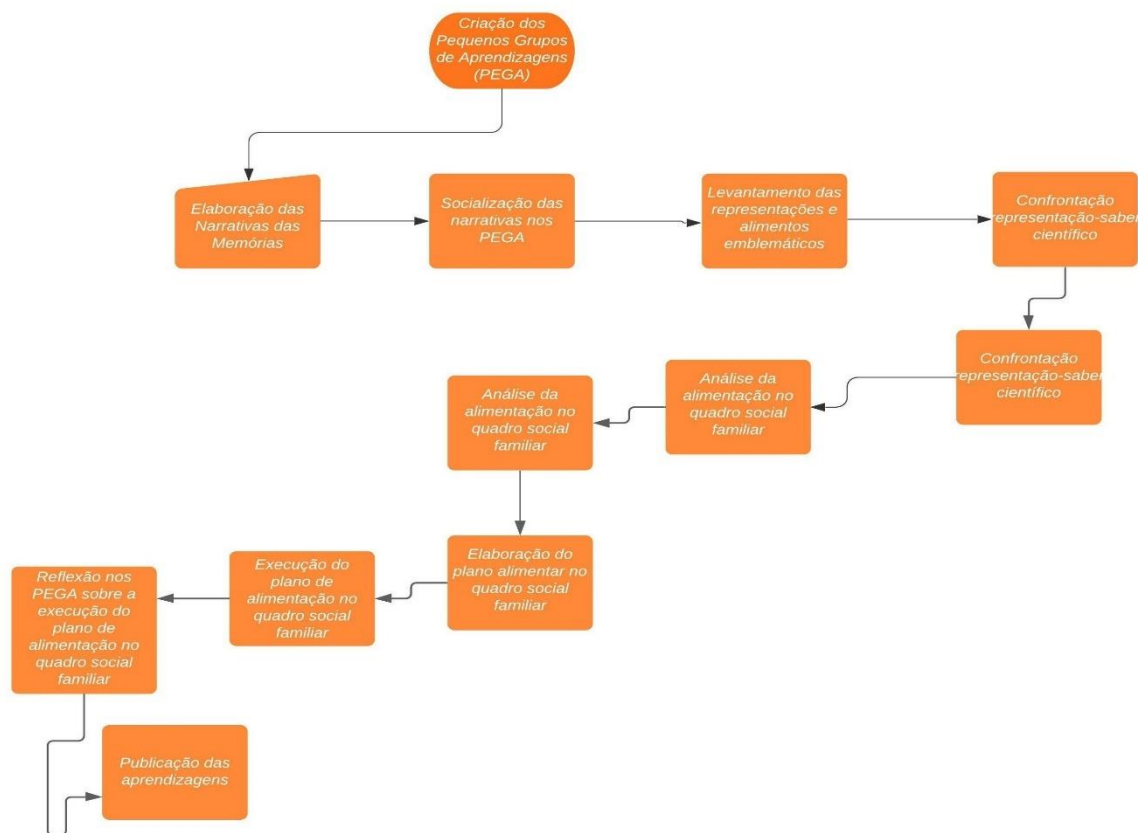
Acreditamos que a divulgação das atividades desenvolvidas em eventos de Ciência no espaço escolar possa contribuir para o maior engajamento dos estudantes no processo e para a sensibilização de outros membros da comunidade escolar para a discussão do tema.

Realizando estas atividades propostas, acreditamos que é possível iniciar uma estratégia educativa em alimentação com foco na emancipação dos educandos e baseada em suas vivências.

A seguir, apresentamos um diagrama esquemático das etapas sugeridas para a operacionalização dessa estratégia educativa.

Figura 1: Fluxograma das etapas de execução das práticas da Educação Alimentar emancipatória baseada nas vivências.

Diagrama da Educação Alimentar Emancipatória e Baseada nas Vivências



Fonte: Sistematização da autora.

## **8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA**

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar as contribuições das memórias coletivas e das representações sociais do alimento e da comida dos estudantes jovens e adultos para o desenvolvimento dos fundamentos e proposição de práticas para a Educação Alimentar Baseada nas Vivências. Para tanto, realizamos o levantamento das narrativas associadas a estas memórias por meio de entrevistas de História Oral temática.

A partir dessas narrativas, chegamos aos principais elementos de constituição das memórias coletivas e que, devido às suas características, simbolizam parte das vivências dos educandos.

Estes elementos encontrados nas narrativas estão associados à identidade dos educandos, o que integra as características, hábitos e tradições de seus quadros territoriais de vivência na infância e adolescência e à sacralidade, cultos e crenças associadas à alimentação. Esse elemento configura-se relevante na construção das estratégias de contextualização da Educação Alimentar, característica importante para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro elemento importante encontrado nas narrativas associadas às memórias coletivas dos estudantes entrevistados é o econômico, que está relacionado às condições financeiras das famílias para a aquisição de alimentos; o que muitas vezes está associado à composição das famílias, sendo alguns arranjos familiares mais propícios a situações de pobreza e privação alimentar. Entre os elementos de composição do gosto alimentar, encontramos as proscricções e prescrições alimentares, além das predileções desenvolvidas ao longo da vida.

Os elementos afetivos também contribuem para o modo como comemos e estiveram presentes nas narrativas dos estudantes entrevistados. Alguns alimentos estavam mais presentes nas narrativas e estavam associados a sentimentos e a afetos positivos ou não se caracterizavam por acarretar incremento ou bloqueio da ingestão de certos itens alimentares. Predileções e proscições também foram relatadas como relevantes nas memórias alimentares dos educandos entrevistados.

Saberes e aprendizagens prévias sobre os alimentos, as comidas e a comensalidade também emergiram nas narrativas como elementos constituintes das memórias coletivas entre os entrevistados. Esses saberes se caracterizaram por serem teóricos e outros práticos e, embora em alguns casos tenham sido desenvolvidos nos espaços escolares, as mídias sociais e profissionais de saúde também apareceram como fontes importantes de construção de significados por parte dos educandos.

A sociabilidade também é elemento presente nas narrativas e é importante na comensalidade. Os almoços de domingos, aniversários e festividades tradicionais, como Natal e *Reveillon*, são momentos de alimentação marcantes nas memórias coletivas dos educandos. O fato de que temos a tendência a comer juntos influencia os modos como comemos, o que comemos e os momentos nos quais comemos. Diante disso, estratégias de Educação Alimentar devem levar em consideração que as escolhas relacionadas à alimentação não são realizadas individualmente e, assim, essa característica de sociabilidade deve ser considerada quando pensamos em estratégias para a Educação Alimentar, especialmente para estudantes jovens e adultos.

Na tessitura das narrativas associadas às memórias coletivas dos estudantes entrevistados, encontramos também a comunicação das representações sociais dos alimentos, da comida e da comensalidade. Essas representações são recurso importante para o conhecimento dos saberes prévios dos estudantes e para o entendimento de como eles retratam a alimentação desenvolvida em suas vivências. No estudo em tela, essas representações estavam associadas à valoração da qualidade e da quantidade dos alimentos aos quais os estudantes tiveram acesso em suas infâncias e adolescências.

A partir desses elementos e das representações contidas nas narrativas, construímos a tese de que o resgate das memórias coletivas pelas narrativas nos traz os elementos necessários para a elaboração dos fundamentos teóricos de perspectiva de Educação Alimentar Emancipatória baseada nas Vivências dos educandos.

O primeiro fundamento é a emancipação, que se caracteriza pela autonomia no ato das escolhas alimentares do cotidiano, mas também pela atuação cidadã em situações sociopolíticas que têm potencial para interferir no modo como comemos.

O fundamento da contextualização diz respeito à valorização dos contextos de vivência dos educandos e de seus saberes prévios. A Educação Alimentar, pensada nos moldes na contextualização, pode contribuir para a construção de novos significados por parte dos educandos e no maior engajamento deles nas práticas educativas propostas no contexto da escola.

A dialogicidade também é fundamento importante da Educação Alimentar que se proponha emancipatória, uma vez que a troca de ideias, de saberes e de conhecimentos pode contribuir para toda a prática educativa, especialmente aquelas que se propõem a formar pessoas para a reflexão acerca de seus hábitos.

A colaboração também é fundamento da Educação Alimentar Emancipatória Baseada nas Vivências, uma vez que envolve movimento intelectual que não é realizado de maneira isolada, mas sim em conjunto. É prevista colaboração intelectual e social, que implica o apoio mútuo entre educandos e destes com seus educadores, culminando, também, no maior engajamento e participação dos envolvidos na prática educativa.

O último fundamento é a valorização das relações sociais dos educandos, uma vez que as memórias coletivas e, por conseguinte, os hábitos são construídos em grupos sociais restritos e permanentes, sendo a família um grupo especialmente importante e que deve ser incluído nas práticas educativas em Educação Alimentar.

Como desdobramento desta pesquisa, pretendemos, portanto, empreender a elaboração de estratégias didático-pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da Educação Alimentar Emancipatória Baseada nas Vivências, pois defendemos que, mesmo na vida adulta, é importante a reflexão e a ação sobre os hábitos alimentares que tornam homens e mulheres mais capazes de adotar hábitos de vida que contribuam para a manutenção do estado de saúde.

As atividades práticas sugeridas para a execução dos fundamentos teóricos da Educação Emancipatória Baseada nas Vivências têm como foco a colaboração entre os estudantes, por isso, são tessidas a partir da atuação do estudante em pequenos grupos. O planejamento tem como base a construção das narrativas da memória, a partir das quais serão encontradas as representações sociais dos alimentos, da comida e da comensalidade, além dos alimentos emblemáticos e que têm importância nas rotinas alimentares das famílias dos estudantes.

O planejamento destas estratégias deve ser desenvolvido em conjunto entre professores e estudantes e socializado na turma e, após isso, apresentados e executados junto às famílias.

Por fim, entende-se como importante a publicidade das atividades para engajamento e valorização dos estudantes e multiplicação dos saberes a respeito de alimentação saudável desenvolvido pelos estudantes. Como desdobramentos desta pesquisa, acreditamos ser importante o desenvolvimento de investigação de como as sugestões de práticas se desdobram em sala de aula. Além disto, consideramos que também seja um desdobramento importante a análise das percepções e do engajamentos dos estudantes nas atividades sugeridas para essa estratégia de Educação Alimentar e as limitações e possibilidades de sua execução dados os contextos escolares específicos. Pensamos, também, ser relevante a pesquisa e o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para a Educação Alimentar com o foco na emancipação e autonomia de estudantes adultos: Jogos online, livros, textos de apoio, entre outros que auxiliem os educandos nas etapas de análise de seus contextos a partir dos conhecimentos científicos.

Diante dessas reflexões, consideramos que a Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência pode nos conduzir, enquanto professores e estudantes, a uma alimentação saudável pode ser considerada como aquela que se faz a partir da reflexão. É preciso refletir para comer com vistas a manutenção da saúde. Refletir a respeito dos alimentos e sua composição; os seus efeitos em nosso estado de saúde; a respeito das condições sociais e financeiras as quais estamos submetidos no processo de aquisição de alimentos, os contextos sociais e de cultura que nos conferem identidade e nos posiciona no mundo. A Educação Alimentar Emancipatória Baseada na Vivência, neste sentido, é estratégia para nos tornarmos mais saudáveis e conscientes de nossa posição humana no mundo.

## 9. REFERÊNCIAS

ABAD, T. T. O. **Avaliação do Impacto de Intervenção Nutricional na Composição Corporal de Adolescentes com Lúpus Eritematoso sistêmico Juvenil**. 2015. Tese (Doutorado em Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2015.

ALBERTI, V. Narrativas na História Oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais Eletrônicos do XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa**: UFPB, 2003. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541\\_8d5c06dc86a7c8604dcac1b4244014e8.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_8d5c06dc86a7c8604dcac1b4244014e8.pdf).

Acesso em: 03/08/2020.

ALBUQUERQUE, A. G. **Construção de Estratégias de Educação Alimentar e Nutricional no Ambiente Escolar**: um Processo Participativo. 2018. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2018.

ALMEIDA, A. L. D. S. A. D. **Agricultura familiar em escolas estaduais do município de Duque de Caxias**: arranjos operacionais e processos educativos. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação e Saúde) – Núcleo de Tecnologia em Educação e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, S. N. B. D. **Avaliação do programa nacional de suplementação de ferro em município da Bahia**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

ALVARENGA, M.; DAHÁS, L.; MORAES, C. **Ciência do Comportamento Alimentar**. 1.ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2021.

ALVES, V.S. **Educação em Saúde e Constituição de Sujeitos: Desafios ao Cuidado no Programa Saúde na Família**. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.



ANDRADE, B. D. **Efeito de Atividades de Educação Física alimentar e Nutricional do Perfil Clínico de Pacientes com Doença Renal Crônica em Tratamento de Hemodiálise**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ANSARI, J.A.N.; KHAN, N.A. Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. **Smart Learning Environments**, Hangzhou, ZP, v.7, n.9, p.1-16, set.2020. Disponível em: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-020-00118-7>. Acesso em: 18/05/2021.

ARAÚJO, G. S. **Práticas Parentais Alimentares e sua Relação com o Consumo de Alimentos na Infância**. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Nutrição, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ARAÚJO, R. L. **Uma metodologia para desenvolvimento de Jogos Sérios em saúde no campo baseada em Design Centrado no Ser Humano**. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Computação) – Escola Politécnica de Pernambuco, Universidade do Pernambuco, Recife, 2016.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ASSUNÇÃO, V.K. Alimentação e sociabilidade: apontamentos a partir e além da perspectiva simmeliana. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, SC, v.43, n.2, p. 523-535, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2009v43n2p523/12493>. Acesso em: 22 ago. 2021.

AZEVEDO, A. C. G. D. **O impacto da promoção de ações continuadas de Educação Alimentar e a representação social dos alimentos na redução de sobrepeso e obesidade em adolescentes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

BANDEIRA, M. P. B. V. **Revisão sistemática sobre a frequência de refeições em família e sua relação com o consumo alimentar e o estado nutricional em**

**adolescentes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARBOSA, M. I. D. C. Pode ser por Whatsapp? **Aspectos Interacionais nas mensagens de aplicativo de celular no contexto da disciplina de educação nutricional.** 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Instituto de Nutrição Josué de Castro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONE, B. **Sustentabilidade e alimentação saudável: percepção e o comportamento de consumidores brasileiros.** Tese (Doutorado em Engenharia de Alimentos) – Faculdade de Engenharia de alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BARTELS, J.; REINDERS, M. J. Social identification, social representations, and consumer innovativeness in an organic food context: A cross-national comparison. **Food quality and preference**, Turku, FL, v. 21, n. 4, p. 347-352, 2010. Disponível em: B7F782F9FCA127942B834429C332E98309371D02D487F1C99CEDFD3BC9314B2072B40FD4BFDA5EA00D3CD61458D8BF84. Acesso em: 10 mai. 2018.

BARTOLOMEI, L. Challenges of food integration in Europe. In.: Food and migration. 1. ed. Roma: Macrogeo, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.datocms-assets.com/4084/1512237431-food-and-migration-macrogeo-barilla-cfn.pdf>. Acesso em 02 jan. 2021.

BELIK, W. Um retrato do sistema alimentar brasileiro e suas contradições [2020]. Disponível em: [https://www.ibirapitanga.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/UmRetratoSistemaAlimentarBrasileiro\\_%C6%92\\_14.10.2020.pdf](https://www.ibirapitanga.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/UmRetratoSistemaAlimentarBrasileiro_%C6%92_14.10.2020.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

BENTO, A. D. S. **Indústria de alimentos em evento de pediatria- Conflitos de interesse?** 2016. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BERBEL, N.A.N. **Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização.** 1. ed. Londrina: EDUEL, 2001.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNARD, A. **Promoção da Alimentação Saudável no Contexto do Currículo Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Org.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. 1. ed. São Paulo: Editus, 2017, cap. 9, pp. 101-122.

BEZERRA, I.N.; MOREIRA, T.M.V.M.; CAVALCANTE, J.B.; SOUZA, A.M.; SICHIERI, R. Consumo de alimentos fora do lar no Brasil segundo locais de aquisição. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, SP, v. 51, n. 15, p. 1-8, jan. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rsp/a/4TB7KZ5ShHHSnz9Qhzc5TFb/?lang=pt&format=pdf#:~:text=RESULTADOS%3A%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20alimentos,idosos%20\(24%2C%25\)](https://www.scielo.br/j/rsp/a/4TB7KZ5ShHHSnz9Qhzc5TFb/?lang=pt&format=pdf#:~:text=RESULTADOS%3A%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20alimentos,idosos%20(24%2C%25)). Acesso em: 08 ago. 2021.

BINI, D.L.C. A Venda de Comida nas Ruas do Circuito Inferior da Economia Urbana da Cidade de São Paulo. **Análises e Indicadores do Agronegócio**. São Paulo, SP, v. 13, n. 12, p.1-9, dez. 2018. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/AIA/AIA-31-2018.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOVOLenta, G.A. Cesta básica e assistência social: notas de uma antiga relação. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, SP, v. 8, n. 130, p. 507-525, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/7f5DsXpKXHW4GkVFt4jKxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 mai. 2021.

BOOG, M.C.F.; VIEIRA, C.M.; OLIVEIRA, N.L.; FONSECA, O; L'ABBATE, S. Utilização de vídeo como estratégia de educação nutricional para adolescentes: comer... o fruto ou o produto? **Revista de Nutrição**, Campinas, v.16, n. 01, p.281-293, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/S8vLQdN5rNNcSs6VWpSNWTF/?lang=pt>. Acesso em 15 mai. 2020.

BORSOI, A. T. **Limites, possibilidades e desafios da Educação Alimentar e Nutricional como estratégia para a promoção da saúde no ambiente escolar.** 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

BORTOLINI, G. A. **Perfil de consumo alimentar de crianças brasileiras menores de 5 anos: pesquisa nacional de demografia e saúde.** 2014. Tese (Doutorado em Nutrição Humana) – Departamento de Nutrição, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BOSI, M.L.M.; PRADO, S.D.; AMPARO-SANTOS, L. **Cidade, corpo e alimentação: aproximações interdisciplinares.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, 2018a.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018/** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018b.

\_\_\_\_\_. IPHAN. **Modo artesanal de fazer queijo de Minas: Serro, Serra da Canastra e Serra do Salitre (Alto Paranaíba).** Out. 2014. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Dossie\\_Queijo\\_de\\_Minis\\_web.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Dossie_Queijo_de_Minis_web.pdf). Acesso em 15 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **LEI 9.424/1996** (Lei ordinária) 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm). Acesso em: 13 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 27 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e

Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 1102** - Regulamenta o Plano SALTE, aprova o decreto nº 28.255 e dá outras providências. 1950. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/323/1/1950.%20O%20Plano%20Salte..pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 15 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494** - Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei nº 10.195 e dá outras providências. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm). Acesso em: 05 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Alimentos regionais brasileiros**. 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 484 p.

BRITO, F.R.S.S.; BAPTISTA, T.W.F. Sentidos e usos da fome no debate político brasileiro: recorrência e atualidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 37, n.10, p. 1-18, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/QsKwnNkdFdDrbpBcVYGcYwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BROILO, M. C. **Percepções e atitudes maternas referentes às práticas alimentares adotadas para si e para seu filho nos primeiros anos de vida**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, 2016.

BRUMANO, C.M.; ZANETI, T.B. Um olhar sobre o cenário gastronômico de Brasília. **Revista Interdisciplinar em Turismo e Território**, Brasília, DF, v.7, n.13, p. 42-53, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/25513/24706>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções Revista Online**, Setúbal, PT, v.2, n.2, p.10-25, jun. 2014. Disponível em: [http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf\\_28](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28).

Acesso em: 22 out. 2019.

CABRAL, V. L. R. **Possibilidades e limites da agricultura familiar no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Mesquita/RJ**. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação, Ciências e Saúde) – Instituto Nutes em Educação, Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CADOLA, L.; HOCHHOLDINGER, S. BANNWARTH, A.; VOISARD, R.; MARQUIS, R. The potential of collaborative learning as a tool for forensic students: Application to signature examination. **Science & Justice**, Harrogate, NY, v. 60, n.1, p. 273-283, jan. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S1355030619302904/pdf>. Acesso em: 22 mai. 2021.

CAIVANO, S. D. A. **Construindo possibilidades de promover alimentação saudável: atualização do Índice de Qualidade da Dieta associado ao Guia Alimentar Digital**. 2016. Tese (Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2016.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Rev. Interinst. Psicol.** São Paulo, SP, vol.6, n.2, p. 179-191, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-82202013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003). Acesso em: 07 jun. 2020.

CAMARGO, B.V. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percussor inovador na psicologia social. **Memorandum**, Ribeirão Preto, SP, v. 28, n.1, p. 240-246, abr. 2015. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/05/camargo01.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CAMILLO, C.M.; MEDEIROS, L.M. **Teorias da Educação**. Rio Grande do Sul: UFSM, 2018. *E-book*.

CANDIDO, N. A. **Efetividade de intervenções em creches públicas pautadas na Educação Alimentar e nutricional com diferentes abordagens na promoção da alimentação complementar saudável.** 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição e Saúde Pública) – Escola da Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CANESQUI, A.M.; GARCIA, R.D.W. **Olhares antropológicos sobre a alimentação:** Comentários sobre os estudos antropológicos da alimentação. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARDENAS, A. P. **Escopos da Educação Alimentar e Nutricional à luz do contexto latino-americano: o usuário.** 2017. Tese (Programa de Doutorado em Ciências), Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARDOSO, M. R. M. **Fatores associados aos níveis de vitamina D do binômio mãe-filho ao nascimento e aos 6 meses de vida.** 2015. Tese (Programa de Doutorado em Ciência da Nutrição) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

CARRIL, M.G.P.; NATÁRIO, E.G.; ZOCCAL, S.I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão Freire Ausubel- Uma reflexão teórica. **Revista e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 13, p. 68-78, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em 02 dez. 2021.

CATTO, V. R. B. **Associação de uma tabela de contagem de fósforo com cloridrato de sevelamer para controle da hiperfosfatemia em pacientes em hemodiálise.** 2017. Tese (Programa de Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CAVALCANTE, T. B. **Restaurantes Populares: ferramenta de política pública sob a perspectiva da segurança alimentar e nutricional.** 2017. Tese (Programa de

Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; FIORE, E. G.; REDOLFI, S. C. S. **Guia de segurança alimentar e nutricional**. 1. ed. São Paulo, 2015.

CHAGAS, C. M. D. S. **Intervenção nutricional para implementação do guia alimentar para a população brasileira com mobile health entre adolescentes do Distrito Federal**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição Humana) – Departamento de Nutrição, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Caderno de Pesquisas**. Rio de Janeiro, vol. 45, n. 156, pp.358-372, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cq5F8fCDttQG3zLXLPbZfmg/?format=pdf&lang=en>.

Acesso em: 22 fev. 2020.

CHAMON, E.M.Q.O. **Representações Sociais e práticas organizacionais**. 1.ed. Rio de Janeiro: Brasfort, 2009.

COELHO, D. E. P. **Vivências do plantar e do comer: Produção de sentidos em escolas com horta**. 2014. Dissertação (Programa de Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

COLARES, K.T.P.; OLIVEIRA, W. Uso de metodologias ativas sob a ótica de estudantes de graduação em Enfermagem. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 2, p. 374-394, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/45088/36343>.

CONTE, F.A.; CONTE, I.I.; DOLL, J. Mulheres de baixa renda e alimentos: entre o hábito alimentar e ter para comer. **Revista Cocar**, Belém, PA, v.14, n. 28, p.359-377, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3127#:~:text=Mulheres%20em%20vulnerabilidade%20social%20possuem,compram%20alimentos%20saud%C3%A1veis%20e%20baratos>. Acesso em: 13 nov. 2021.

CONTINI, E.; MOTA, M.M.; MARRA, R.; BORGHI, E.; MIRANDA, R.A.; SILVA, A.F.; SILVA, D.D.; MACHADO, J.R.A.; COTA, L.V.; COSTA, R.V.; MENDES, S.M. Milho-caracterização e desafios tecnológicos. Brasília, DF, Embrapa, 2019. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/195075/1/Milho-caracterizacao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.



CONTRERAS, J. A Modernidade Alimentar: entre a Superabundância e a Insegurança. **História: Questões & Debate**. Curitiba, PR, v. 54, n. 1, p.19-45, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25736/17194>. Acesso em 09 nov. 2020.

COSTA, B. V. D. L. **Alimentação e Ambiente alimentar no território do Programa academia da saúde de Belo Horizonte, Minas Gerais**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Enfermagem) – Academia de Saúde de Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 2015.

COSTA, K. P. **Construção e validação de um instrumento imagético de promoção de práticas alimentares saudáveis para adolescentes**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

COSTA, P. M. **Gestão e execução do programa nacional de alimentação escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição e Saúde) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

COUTO, F.A. A comida Emblemática e seus cenários de consumo: simulacros, mercadorias e cozinha de tradição no turismo cultural da Cidade de Goiás. In.: Reunião Brasileira de Antropologia, 29, 2014. Natal, RN. Anais Eletrônicos da Reunião Brasileira de Antropologia. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402012862\\_ARQUIVO\\_TrabalhoCompletoFilipeBarbosa.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402012862_ARQUIVO_TrabalhoCompletoFilipeBarbosa.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

CRUZ, P. J. S. C. **Agir crítico em nutrição: uma construção da educação popular**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CURY, M. T. F. **Análise do desenvolvimento da extensão universitária no Instituto de Nutrição da UERJ no período 1990-2014**. 2015. Tese (Programa de

Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DEFANTE, L.R.; NASCIMENTO, L.D.O.; LIMA-FILHO, D.O. Comportamento de consumo de alimentos de famílias de baixa renda de pequenas cidades brasileiras: o caso de Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 2, p.265-276, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/P6QRff4YhwHWsr4X4qDxzXP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2022.

DEITOS, R.A.; LARA, A.M.B. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 21 n. 64, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2019.

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, São Paulo, SP, v.6, n.1, p. 9-25, 2003. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DELUIZ, N. Projovem Trabalhador: avanço ou continuidade nas Políticas de Qualificação Profissional? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 1, p. 19-31, 2010.

DIAS, A. C. **Avaliação de um programa de Educação Alimentar: resultados antropométricos e satisfação dos usuários**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

DIOGO, S. S. **Percepção sobre barreiras e facilitadores para implementação da lei de regulamentação das cantinas escolares no Distrito Federal sob a ótica de estudantes adolescentes**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

DYSARZ, F. P. **SABER DA MERENDA: práticas educativas no contexto da alimentação escolar**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação e Saúde) – Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DÓRIA, C.A. O que é a gastronomia hoje. Dossiê Gastronomia é Cultura? Formação, Identidade e História da Alimentação. **Revista Cult**. São Paulo, v. 60 n. 198, p. 19-23, fev. 2015.

DUNAWAY D.; BAUM, W.K. **Oral History: An Interdisciplinary Anthology**. 2ª ed. London: Itamira Press, 1996.

ESTRELLA, T. B. **As diferentes vozes do diálogo entre universidade e ensino fundamental: uma experiência com Educação Alimentar**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) - Instituto de Nutrição Josué de Castro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FALKENBERG, M.; MENDES, T. P.; Lima; MORAES, E. P. e SOUZA, E. M. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, vol.19, n.3, pp.847-852, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63030163018.pdf>. Acesso em 03 ago. 2019.

FERNANDES, J. M. **Consumo alimentar de jovens estudantes: análise dos significados de lanche na escola**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação, Ciências e Saúde) – Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FERREIRA, A. M. V. **Educação Alimentar e nutricional: avaliação de treinamento para uso de tecnologia educativa sobre alimentos regionais. (Dissertação) Universidade Federal do Ceará**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FERREIRA, A. M. V. **Efeito de um Programa de treinamento de enfermeiros acerca da segurança alimentar e uso de alimentos regionais no nordeste brasileiro**. 2018. Tese (Programa de Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FERREIRA, G. M. V. **A atuação de nutricionistas do serviço social da indústria como promotores de saúde: suas práticas e percepções**. 2016. Dissertação

(Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FIGUEIREDO, A. V. D. A. **Riscos emergentes dos alimentos: Regulação, conflitos e tensões. Uma experiência brasileira.** 2014. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FILGUEIRAS, J. H. **Telenovela como estratégia de Educação Alimentar e nutricional para frequentadores de restaurantes populares de Belo Horizonte-MG.** 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FOGEL, A. A. A. **Apropriações do discurso da Educação Alimentar e Nutricional pela Publicidade: uma análise audiovisual de anúncios da indústria alimentícia.** 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA, L. G. **Impacto de uma intervenção nutricional com instrumentos imagéticos para a promoção de práticas alimentares saudáveis entre adolescentes de Brasília-DF.** 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FONSECA, C.R.B.; CHENCINSKI, Y.M. O açúcar e o sódio na alimentação infantil. **Recomendações: atualizações de conduta em pediatria**, São Paulo, SP, v.1, n.1, p. 1-5, out. 2017. Disponível em: [https://www.spsp.org.br/site/asp/recomendacoes/Rec82\\_PediatriaAmb.pdf](https://www.spsp.org.br/site/asp/recomendacoes/Rec82_PediatriaAmb.pdf). Acesso em: 07 jul. 2021.

FONSECA, P.N.; LOPES, B.J.; PALITOT, R.M.; ESTANISLAU, A.M.; COUTO, R.N.; COELHO, G.L.H. Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v.20, n.3, p. 611-620, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/f6w8wdGRNxWtvsWp9gDqPvG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

FRANÇOSO, R.; GUARALDO, A.C; PRADA, M.; PAIVA, A.O.; MOTA, E.H.; PINTO, J.R.R. Fenomenologia e produção de frutos de *Caryocar brasiliense* Cambess e *Enterolobium gummiferum* em diferentes regimes de queima. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 38, n.4, p. 579-590, 2014. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24375/3/ARTIGO\\_FenologiaProducaoFrutos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24375/3/ARTIGO_FenologiaProducaoFrutos.pdf). Acesso em: 11 abr. 2020.

FRASSON, F. **Aprendizagem Significativa Conceitual, Procedimental e Atitudinal na Educação Alimentar e Nutricional, no Ensino Fundamental, por meio de Multiplicidade Representacional**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FRIEDRICH, R. R. **Efeito de um programa de intervenção com educação nutricional e atividade física na prevenção da obesidade em escolares: um estado controlado randomizado**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Educação em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

GABE, K. T. **Desenvolvimento e Validação de uma Escala Autoaplicável para uma Avaliação da Alimentação segundo as Recomendações do Guia alimentar para a População Brasileira**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GARCIA, M. T. **Hortas urbanas e a construção de ambientes promotores da alimentação adequada e saudável**. 2016. Tese (Programa de Doutorado em Ciências) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GARCIA-DIEZ, R.W.; CASTRO, I.R.R. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de

Janeiro, RJ, v.16, n.1, p. 91-98, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/zMvGVfdXLj5TG9xKqBNRXYb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2020.

GAROZI, M. J. D. O. **Impacto de um Programa de Educação Alimentar e Nutricional no Consumo Alimentar e no Estado Nutricional de Famílias de Agricultores Rurais do Município de Alegre- ES**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Centro de Ciências Agrárias e Engenharia, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2016.

GOMES, C.S.F.; GUERRA, M.G.G.V. Educação dialógica: a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, MG, v. 19, n. 03, p. 4-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/52847/30286>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOMES, J. F. **Prevalência e fatores associados ao índice de massa corporal de crianças**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

GIMENES-MINASSE, M.H.S.G. *Comfort food*: sobre conceitos e principais características. **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 4, n. 2, p. 92-102, 2016. Disponível em: [http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/72\\_CA\\_artigo\\_revisado.pdf](http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/72_CA_artigo_revisado.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

GRANDISOLI, L. F. **Influência da intervenção nutricional para perda de peso sobre o perfil cardiometabólico e impacto das adipocitocinas no ganho de peso**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GREENWOOD, S. D. A. **Educação Alimentar e Nutricional e o livro didático: caminhos percorridos e objetivos perseguidos**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação em Ciência e Saúde) – Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GRELE, R. Directions for Oral history in the U.S. In.: DAVID, K. **Oral History: An Interdisciplinary Anthology**. 1. ed. United States: Altamira Press, 1996.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUERRA, L. D. D. S. **O Direito Humano à Alimentação: potencialidades e desafios para as políticas públicas e ações coletivas realizadas por profissionais da atenção primária à saúde**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HACKE, L. **Efeito da ingestão proteica sobre massa e função muscular de idosas independentes**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Alimentação e Nutrição) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HARVEY, G. Food, Sex and Strangers: Understanding Religion as Everyday Life. **Journal of Religious History**. New Haven, YA, v. 42, n. 15, p.308-309, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9809.12521>. Acesso em 13 fev. 2020.

HEITOR, S. F. D. **Adaptação transcultural do instrumento food choice questionnaire para uso no Brasil**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Atenção à Saúde) – Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

HOOGSTINS, E.S. **Modelling on Social Media: Influencing Young Adults' Food Choices**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Lunds Univertitet, Lund, 2017.

HORTA, P. M. **Qualidade da dieta de crianças de escolas públicas municipais de Belo Horizonte, Minas Gerais: Avaliação proposta de otimização**. 2016. Tese (Programa de Doutorado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas gerais, Belo Horizonte, 2016.

INGLIS, D. Globalization and food: the dialectics of globality and locality. In: TURNER, B.; HOLTON, R. **The Routledge International Handbook of Globalization Studies**. London: Routledge, 2015. p. 492-510.

JOHNSON, C.W. **Collective Memory Work**: a methodology for learning with and from lived experience. 1 ed. London: Routledge, 2018.

JURGENSEN, L. P. **Educação Alimentar e Nutricional no Esporte: Um Estudo de Caso com uma Equipe de Ginástica Rítmica**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências e Saúde) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2017.

JUZWIAK, C.R.; JUZWIAK, V.D.; JUZWIAK, T.R. Tradições, rituais e memórias alimentares: formação de identidade bicultural em filhos de imigrantes Poloneses no Brasil. **Revista Ingesta**, São Paulo, SP, v.1, n. 2, p. 137-155, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaingesta/article/view/167628/163592>. Acesso em: 29 mai. 2021.

KARNOPP, E.; ETGES, V.E.; GUSKE, A.C. A produção familiar de alimentos no contexto da tradição e da resistência. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 01, p. 48-63, jun. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/download/8607/6127>. Acesso em: 13 out. 2021.

KLOTZ-SILVA, J.; PRADO, S.D.; SEIXAS, C.M. A força do hábito alimentar: referências conceituais para o campo da alimentação e nutrição. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, n.4, p. 1065-1085, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/7VGqLwJzNN3VVB8pwKLTNFS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2021.

KRINGEL, A.L.; DORNELES, T.S.; BORGES, C.D.; MENDONÇA, C.R.B. Oficina de alimentação saudável em escolas públicas: relatos de dois casos. **Revista Extensão Expressão**, Pelotas, RS, v. 21, n.1, p. 42-53, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/7843/6803>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LACERDA, A. T. D. **Consumo de alimentos ultraprocessados entre escolares: caracterização e fatores associados**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em



Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 2018.

LANG, T. Food industrialization and food power: implications for food governance. **Development Policy Rev.** Toronto, CA, v. 21, n. 6, p. 555-568, ago. 2013. Disponível em: <https://pubs.iied.org/sites/default/files/pdfs/migrate/9338IIED.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

LAVRADOR, J.L.P. **A mesa entre os homens: comensalidade e gastronomia nos textos bíblicos, um discurso para os nossos tempos.** 2016. Tese (Doutorado em Turismo, lazer e cultura) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo: nossos modos de pensar nosso eu coletivo.** 1.ed. São Paulo: Andreolli, 2017.

LE, H.; JANSSEN, J.; WUBBELS, T. Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, RU, v. 48, n. 1, p. 103-122, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2016.1259389?needAccess=true>. Acesso em 17 jan. 2022.

LEÃO, M.F.; DUTRA, M.M.; ALVES, A.C.T. **Estratégias didáticas voltadas para o Ensino de Ciências: Experiências Pedagógicas na Formação Inicial de professores.** 1. ed. Uberlândia: Edibras, 2018.

LEONEL, A.; MENASCHE, R. Comida, ato alimentar e outras reflexões consumidas. **Contextos da Alimentação**, São Paulo, v.5 n.2, p.3-13, jul.2017. Disponível em: <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2017/07/1.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

LOBO, M. A. **Textos de Divulgação Científica: recursos para promover Educação Alimentar em sala de aula de ciências?** 2014. Tese (Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LO MONACO, G.; BONETTO, E. Social Representations and Culture in Food Studies. **Food Research International.** Ottawa, CA, v.115, n.128, p.474-479, 2019. Disponível em:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0963996918308135?token=8C842AF231B4B0EBD31A34ED0BF468D13D107A19A75900688E1DCF1005384315A7FB2450C2F5E17799B75B7023CA1A2F&originRegion=us-east-1&originCreation=20220127222839>. Acesso em: 28 out. 2020.

LOPES, B. D. J. **Análise da Implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE a partir de Instrumentos de Avaliação de Políticas e Fiscalização de Programas Governamentais**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Extensão Rural) – Departamento de Economia Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

LOPES, S. D. O. **Impacto de ações de nutrição e saúde no incentivo à produção para o autoconsumo na situação de (in) segurança alimentar e nutricional em agricultores familiares no município de Viçosa-MG**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Agroecologia) – Instituto de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, T. R. **Vídeo animado como proposta de intervenção educativa com manipuladores de alimentos no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MACHADO, J. G. D. S. **Do grão ao pão: significações do alimento na filosofia da pedagogia Waldorf**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MACIEL, M. E.; GOMBERG, E. (Org.). **Temas em cultura e alimentação**. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2007.

MAGALHÃES, H. H. S. D. R. **Alimentação e Nutrição: Conhecimentos de Educadores do Município de Água Boa, Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MAINARD, N. **Educação em saúde: problema ou solução?** 2010. Tese (Programa de Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MÄKINIEMI, J.P.; PITTILÄ-BACKMAN, A.M.; PIERI, M. Ethical and unethical

Food: Social representations among Finnish, Danish and Italian students. **Appetite**. Turku, FL, v.56, n. 128, p.495–502, apr. 2011. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0195666311000407?token=DA8D5FA8995C5249198BD1B7557AB6DF92B3A219534204320839A46A64950220018090D0545771405E0228B458B3BA06&originRegion=us-east-1&originCreation=20220127225600>. Acesso em: 15 sep. 2020.

MARSHALL, D. Food as ritual, routine ou convention. Consumption, Markets and Culture. **Consumption, Markets & Culture**. Columbia, v.8, n.1, p. 66-82, ago. 2014.

MARTINS, A. A. P. **Opinião dos agricultores familiares sobre o fornecimento de alimentos orgânicos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar no Paraná**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

McDOUGALL, J. Media literacy versus fake news: critical thinking, resiliense and civic engagement. **Medijske Studije: Media Studies**, Hrvatska, CR, v. 10, n.19, p. 29-45, 2019. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/8786>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MEDINA, L.P.B.; BARROS, M.B.A.; SOUSA, N.F.S.; BASTOS, T.F.; LIMA, M.G.; Szwarcwald, C.L. Desigualdade social no perfil de consumo de alimentos da população brasileira: pesquisa nacional de saúde, 2013. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, SP, v. 22, n. 2, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/3ZRTD5LVkpNDx6B4JhSLPgK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 set. 2021.

MEISELMAN, H.L.; DEGRAAF, C.; LESHER, L.L. The effects of variety and monotony on food acceptance and intake at a midday meal. **Physiology & Behavior**, Natick, MA, v. 70, n.1, p. 119-125, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-02676-016>. Acesso em: acesso em 11 ago. 2021.

MELO, A.P.S.S.F.D. **O conceito de alimentação adequada e saudável e a noção de sustentabilidade nos materiais informativos produzidos pelo Ministério da Saúde e Ministério do Desenvolvimento Social no período de 2010 a 2015.** 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

MELO, S.P.S.C.; CESSE, C.A.P.; LIRA, P.I.C.; RISSIN, A.; CRUZ, R.S.B.L.C.; BATISTA FILHO, M. Doenças crônicas não transmissíveis e fatores associados em adultos numa área urbana de pobreza do nordeste brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n.8, p. 3159-3168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/PWvhHXfyGfsv7H3cXqzhwrf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021

MENDES, J.D.T.; BRITO, C.M.D.; SILVA, E.G. O ato de cozinhar em uma sala de espera. **Revista Baiana de Saúde Pública**. Salvador, BA, v.38, n.3, p.598-614 jul./set. 2014. Disponível em: [https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/773/pdf\\_578](https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/773/pdf_578). Acesso em: 05/08/2021.

MENEZES, A. V. **Impacto de Intervenção em nível ambulatorial sobre o estado nutricional e outros indicadores de saúde entre as crianças com excesso de peso.** 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MATTES, D.; CHECUCCI, M. Território, campesinato e tradição: a cuca (*Kuchen*) como elemento emblemático da alimentação no médio vale do Itajaí e sua relação com o desenvolvimento local. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, RS, v.15, n.1, p. 81-104. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1537/2145>. Acesso em: 13 set. 2021.

MILLS, D.; ALEXANDER, P. **Small group teaching: a toolkit for learning.** 1. ed. York: The Higher Education Academy, 2013.

MISKE, J. **Ações promotoras de saúde para o combate ao excesso de peso e sedentarismo em adolescentes no ambiente escolar.** 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição, Atividade Física e Plasticidade Fenotípica) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória, 2018.

MIRANDA, G.M.C.; MARÇAL, C.C.S. Para além do religioso: o diálogo da Seicho-No-le com o ambientalismo. In.: Simpósio Internacional de Filosofia, 15, 2018, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos do Simpósio Internacional de Filosofia**. Belo Horizonte: 2018. Disponível em: [http://www.faje.edu.br/simposio2018/arquivos/comunicacoes/nao\\_doutores/GUSTAVO%20MARTINS%20DO%20CARMO%20MIRANDA%20CAIO%20CESAR%20SOUSA%20MAR%C3%87AL.pdf](http://www.faje.edu.br/simposio2018/arquivos/comunicacoes/nao_doutores/GUSTAVO%20MARTINS%20DO%20CARMO%20MIRANDA%20CAIO%20CESAR%20SOUSA%20MAR%C3%87AL.pdf). Acesso em: 30 set. 2020.

MORAES FILHO, E. **Georg Simmel: Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Ática. 1983.

MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

MOREIRA, J. S. **Efeito da Educação Alimentar e Nutricional associada a exergames sobre percepção de alimentação saudável e qualidade muscular de idosos**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Alimentação e Nutrição) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MOREIRA, V. N. **Discursos Sobre Alimentação e o Ensino das Ciências do Contexto da Educação Básica em um Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua Imagem e o seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOTA, J.R.; OLIVEIRA, D.S.; SANTOS, A.C.; CHAGAS, B.L.F.; VOICI, S.M. Percepção de Profissionais e Usuários de Unidades Básicas de Saúde sobre a Inserção do Nutricionista. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, São Paulo, SP, v. 10, n.2, p.207-223, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rqpp/article/view/184531/172165>. Acesso em 15 nov. 2021.

NASCIMENTO, S.A.S.; VIANNA, M.A.; RAMOS, D.A.L.; VILLELA, L.E.; FRANCISCO, D.N. A migração do campo para os centros urbanos no Brasil: da desterritorialização no meio rural ao caos nas grandes cidades. **Brazilian Journal of Development**, v. 04, n.05, p. 2254-2272, ago. 2018. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/251/211>. Acesso em 31 ago. 2021.

NEVES, A. M. **Estado Nutricional nos Primeiros Anos de Vida: A importância da Alimentação Complementar**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição e Alimentos) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

NEVES, I. C. **Associação de educação nutricional com a síndrome de Bournout em servidores da secretaria de estado de educação do Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciência da Nutrição) -Escola Superior de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

NUNES, M.T.; BALADELLI, A.P.D. A Educação de Jovens e adultos: de Paulo Freire às Metas do PNE. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 2, Dez. 2017.

OLIVAL, M. D. D. **Percepção Parental acerca do comportamento alimentar de crianças pré-escolares em uma população de baixa renda no Distrito Federal**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, A. M. D. S. **Conselhos de Alimentação escolar: análise dos impactos da atuação no estado do Ceará**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, G. A. L. **Discursos de professores e de coordenadores pedagógicos sobre alimentação escolar**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação em Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 2018.

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

OLIVEIRA, J. C.; BERTONI, L. M. Memória Coletiva e Teoria das Representações Sociais: confluências teórico-conceituais. **Rev. Interinst. Psicol.** Belo Horizonte, v.12 n.2, p. 244-262, jul. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v12n2/05.pdf>. Acesso em 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, J. R. D. **Promoção da alimentação adequada e saudável na escola: limites e possibilidades de uma proposta educacional**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Nutrição e Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, J. T. C. D. **Avaliação dos Restaurantes Populares no âmbito da Segurança Alimentar e Nutricional**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, L. F. C. D. **Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: da fome à obesidade**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Territorial) – Escola de Gestão e Negócios, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, M. S. D. S. **Guias alimentares para a população brasileira: um estudo a partir dos aspectos socioculturais da alimentação na promoção da alimentação saudável**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, N. R. F. D. **Educação Alimentar e nutricional no contexto do desenvolvimento rural: estudo de caso do Rio Grande do Sul**. 2016. Tese (Programa de Doutorado em Faculdade de Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, R.R.; PETER, N.B.; MUNIZ, L.C. Consumo alimentar segundo grau de processamento entre adolescentes da zona rural de um município do sul do Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 26, n.3, p. 1105-1114, 2021.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/gzV7DcynvNvL9PsjGqhck5v/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 dez. 2021.

PAGANO, R. **Programa Alimentar Brasileiro Cardioprotetor e a Escolha Alimentar de seus Participantes: Barreiras e Facilitadores da Adesão**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências e Saúde) – Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2018.

PELLEGRINELLI, A. L. R. **Percepção e insatisfação da imagem corporal entre escolares da rede municipal de ensino: associação com fatores sociodemográficos, estado nutricional e consumo alimentar**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, E. D. F. **Hábitos alimentares dos estudantes usuários dos restaurantes universitários da FURG: uma análise fundamental no processo educacional**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, M. R. **Indo além: o uso do marketing alimentar e nutricional por uma rede de fast-food na internet**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PESSOA, L. D. S. **Mudança na percepção do consumo de frutas em adolescentes participantes de um ensaio comunitário randomizado em Duque de Caxias**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde Coletiva) – Centro Biomédico, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PIASETZKI, C. T. D. R. **Educação Alimentar e nutricional: uma temática construtiva no currículo escolar**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

PIASETZKI, C. T.; BOFF, E.T.O. Educação alimentar e nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 33, n.



106, p. 318-338, set. 2018. Disponível em:  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7934>.

Acesso 02 set. 2020.

PORCINO, D. C. **Educação Alimentar e nutricional com agentes comunitários de saúde: estudo sobre uma experiência educativa na cidade de Salvador- BA.** 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) – Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História.** São Paulo, v.14, n. 37, p. 25-39, fev. 1997.

PRADO, B. G. **Qualidade da dieta de escolares do município de São Paulo.** 2014. Tese (Programa de Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRAGER, A. C. L. D. M. **A utilização de hortas e composteiras no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção da saúde em duas escolas municipais de São Paulo.** 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Serviços de Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RADFORD, L. Education and the illusions of emancipation. **Educ Stud Math**, Ontario, CA, v. 80, n.1, p.101-118, 2012. Disponível em:  
[http://www.luisradford.ca/pub/3\\_2012ESMEmanicipation.pdf](http://www.luisradford.ca/pub/3_2012ESMEmanicipation.pdf). Acesso em: 03 jan. 2020.

RANGEL, L.B. **Perfil alimentar de acadêmicos nas fases iniciais do curso de Nutrição.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Nutrição) - Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

REIS, A. C. B. **Educação Alimentar e Nutricional: Análise de um projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Salvador-Bahia.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Nutrição) – Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

REIS-JUNIOR, R.L. **Cidade, trabalho e memória: trabalhadores da construção de Brasília**. 2008. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

REZENDE, M. D. G. P. **Desinvisibilizando os fazeres saberes das crianças praticantes no cotidiano da oficina Corpo, Cor e Sabor**. 2015. Tese (Programa de Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde) – Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Z. M. T. **Elaboração e validação de estratégia educacional sobre alimentação saudável para crianças menores de dois anos**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde e Envelhecimento) - Faculdade de Medicina de Marília, Marília, 2017.

RIBEIRO, R.C.; REIS, M.T.S; MONTEIRO, M.A.M. A gastronomia como estratégia de promoção da alimentação saudável na moradia universitária. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, MG, v.7, n. 1, p. 389-408, jun 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19074/16155>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ROCHA, C.P.V.; RIAL, C.S.; HELLEBRANDT, L. Alimentação, globalização e interculturalidade alimentar a partir do contexto migratório. **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s**, Florianópolis, SC, v.14, n. 105, p. 187-199, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2013v14n105p187/26125>. Acesso em 02 set. 2021.

RUSSO, N. C. **Educação a distância como ferramenta das atividades de alimentação e nutrição na atenção primária à saúde: um estudo de caso**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Botucatu, 2015.

SÁ, C.P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. 1.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALES, A.D.F. **Diários culinários: rastros da recordação alimentar**. 2018. Monografia (Bacharelado em Gastronomia) – Departamento de Turismo, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SAMPAIO, R.C.; LYCARIÃO, D. **Análise de Conteúdo Categorial: manual de aplicação**. Brasília: ENAP, 2021.

SANTANA, S. D. O. **Caracterização do consumo alimentar e seus fatores determinantes entre adolescentes de escolas públicas e privadas das capitais brasileiras e do Distrito Federal**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SANTIAGO, D. A. **O vídeo feedback como técnica de qualificação do processo comunicativo para educação permanente em saúde de mediadores de grupos educativos**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, A. N. D. **Quando o agricultor não chega à escola: programa nacional de alimentação escolar e agricultura familiar**. 2016. Tese (Programa de Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, B. S. Z. D. **Avaliação da vivência de participantes em dois modelos de grupos educativos em alimentação e nutrição**. 2018 Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, E.F.; SANTOS, I.F.; NERY, M.A.A.M. **Relação de Gênero e Educação Profissional: a presença das mulheres**. *Revista Educação: Teoria e Prática/* Rio Claro, SP/ v. 30, n.63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13561>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, F. S. D. **O Agente comunitário de saúde como interlocutor da alimentação complementar**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição e Alimentos) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SANTOS, J.M.T.; KIOURANIS, N.M.M. **Concepções de Corpus de Análise na Pesquisa em Educação em Ciências Naturais: Uma Investigação em Dissertações e Teses de um Programa de Pós-Graduação**. *Revista Brasileira de Pesquisa em*

**Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, RJ, v.20, n.1, p.799-822, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19439/19654>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SANTOS, L.A.S. **O corpo, o comer e a comida**: um estudo sobre as práticas corporais alimentares cotidianas a partir da cidade de Salvador – Bahia. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

SANTOS, M.Q.R.A. **O poder dos healthy food influencers no processo de decisão de compra da Geração Z e no seu consumo de produtos associados a uma alimentação saudável e equilibrada**. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design & Publicidade) - Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação da Universidade Europeia, Lisboa, 2020.

SANTOS, M.S.S. **Memória Coletiva e Teoria Social**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memória Coletiva e Identidade Nacional**. 1. ed. São Paulo: 2013.

SANTOS, V. A. S. D. **As ações educativas influenciam os motivos para a escolha dos alimentos e qualidade da dieta de adolescentes?** 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação em Ciências) – Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARKIS, L. B. D. S. **Instrumento de Avaliação do Letramento em Nutrição para a População Brasileira: Adaptação transcultural**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde) – Departamento de Saúde Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SCARPARO, A. L. S. **Crenças sobre o ensino da temática da alimentação saudável no ambiente escolar**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Educação em Ciências) – Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SHIMA, M. **TELESSAÚDE: uma ferramenta de atendimento nutricional hospitalar**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde) - Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Eistein, São Paulo, 2017.

SIEGEL, P.A.; PILGRIM, F.J. The Effect of Monotony on the Acceptance of Food. **The American Journal of Psychology**, Illinois, UK, v. 71, n. 04, p.756-759, 1958. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1420336>. Acesso em 21 mai. 2021.

SILVA, A. R. **Capacidade Antioxidante Total da Dieta de Escolares: Caracterização e Alterações Mediante Intervenção Nutricional de Curta Duração.** 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências da Saúde) – Escola de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, A. S. D. **Da cantina a unidade de alimentação e nutrição: precariedade e adaptação nas práticas de higiene das merendeiras de uma escola pública da cidade de Salvador.** 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Alimentos, Nutrição e Saúde) – Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, B. D. L. D. **Cuidado nutricional pré-natal na atenção primária à saúde a área de Manguinhos, Rio de Janeiro.** 2016. Tese (Programa de Doutorado em Saúde) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, C. C. D. **Desenvolvimento de Jogos Digitais para Educação Alimentar e Nutricional utilizando Educação Popular e Design Participativo.** 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Informática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, D. C. D. A. **Práticas de alimentação saudável: percepção de adolescentes.** 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, D. F. D. S. **Formação de Professores do Ensino Fundamental na Cidade de Petrolina- PE: A abordagem do tema alimentação e nutrição no componente curricular de Ciências.** 2018. Tese (Programa de Doutorado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, E. O. **Práticas alimentares e identidades escolares: uma etnografia sobre o cotidiano alimentar uma escola pública de um município do recôncavo baiano.** 2018. Tese (Programa de Doutorado em Ciências da Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, J.G.; TEIXEIRA, M. L. O.; FERREIRA, M. A. Alimentação e saúde: sentidos atribuídos por adolescentes. **Revista de Enfermagem Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 88-95, 2012

SILVA, J. P. D. **Atitudes, crenças e práticas maternas sobre alimentação infantil e percepção e insatisfação materna em relação ao estado nutricional de crianças em escolas particulares do Distrito Federal, Brasil**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Instituto de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVEIRA, C.L.W.; HENN, L.R.; GONÇALVES, T.R. Alimentação saudável na infância: representações sociais de famílias e crianças em idade escolar. **Aletheia**, Canoas, RS, v. 52, n.2, p. 80-96, dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/v52n2/v52n2a07.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SONATI, J. G.; VILARTA, R.; SILVA, C. C. Influências Culinárias e Diversidade Cultural da Identidade Brasileira: Imigração, Regionalização e suas Comidas – In: **Qualidade de Vida e Cultura Alimentar**. - Orgs. MENDES, R. T.; VILARTA, R.; GUTIERREZ, G. L. Qualidade de Vida e Cultura Alimentar. Ed. 1, IPES EDITORA, v. 1, pp.137-147, 2009.

SOUZA, E.C.; MEIRELES, M.M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ, v.15, n.39, p. 282-303, jun. 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SOUZA, J. G. **Dimensões contextuais e os atores de política: a atuação do marco de referência da Educação Alimentar e nutricional para políticas públicas**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

SOUZA, L. G. **Avaliação do Impacto de uma Estratégia de Manejo do Excesso de Peso Infanto-juvenil em um Hospital Público de Porto Alegre**. 2017. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, M. N. C. D. N. **Orientações Políticas de Educação Alimentar e Nutricional: uma Análise do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, P. H.G.F.; OSORIO, R.G.; PAIVA, L.H.; SOARES, S. **Os efeitos do programa Bolsa-Família sobre a pobreza e desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos**. 1. ed. Brasília: IPEA, 2019.

SPANIOL, A. M. **Influência da publicidade de alimentos sobre a escolha alimentar de crianças e adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal**. 2014. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

STOTZ, E.N. DAVID, H.M.S.L.; WONG, J.A. Educação Popular e Saúde- Trajetória, Expressões e Desafios de um Movimento Social. **Revista de APS**. Juiz de Fora, v.8, n.1, p. 49-60, 2005.

SUMMERFIELD, P. Oral History as an Autobiographical. **Rev. Practic**. Miranda, USA, v. 22, nº 12, 2016.

TEIXEIRA, R. D. C. S. **Trabalho do conselho de alimentação escolar no Piauí: controle social, desenvolvimento e meio ambiente**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez 1985.

THOMPSON, P. **The Edwardians**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1975.

TORQUATO, L. L. **O olhar do educando e do educador sobre a ação de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvida com mulheres do Recanto das Emas-DF**. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição Humana) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TORRES, N. P. L. **Efetividade de um programa de educação nutricional na qualidade de vida de idosos vinculados à estratégia de saúde da família**. 2018. Dissertação (Programa de Mestrado em Nutrição) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TRIVELLATO, P.T.; MORAIS, D.C.; LOPES, S.O.; MIGUEL, E.S.; FRANCHESCHINI, S.C.C.; PRIORE, S.E. Insegurança alimentar e nutricional em famílias do meio rural brasileiro: uma revisão sistêmica. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 8, p. 865-874, mai. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/N6vh5c5yMHkhTyqhJrX8bHP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jun. 2020.

URTEAGA, E. Vida Y obra de Maurice Halbwachs. **Pensamento**, Vitória, PB, v. 69, n. 258, p. 149-168, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/download/974/825/>. Acesso em: 13 abri, 2019.

VASCONCELOS, E.M. Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, p. 67-83, 2004.

VASCONCELOS, F.A.G. Comida de rico, comida de pobre em “Sobrados e mucambos”: uma Revisão narrativa da obra de Gilberto Freyre. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.29, n. 2, p.269-285, abr. 2016.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, 276p., pp. 57-97.

LANG, R.M.F.; ALMEIDA, C.C.B.; TADDEI, J.A.A.C. Segurança alimentar e nutricional de crianças menores de dois anos de famílias de trabalhadores rurais Sem Terra. **Cien Saude Colet**. São Paulo, v.16, n. 7, p.3111-3118, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RZqKSD8FSy4HhYQ6Fzb8qJD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CARNEIRO, F.F.; TAMBELLINI, A.T.; SILVA, J.A.D.; HADDAD, J.P.A.; BÚRIGO, A.C.; SÁ, W.R.D.; BERTOLINI, V.A. Saúde de famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de bóiasfrias, Brasil. **Rev Saude Publica**. São Paulo, SP, v. 42, n.4, p.



757- 763, 2008. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rsp/a/6LqCDk3vX94Xzjync6Fjrdk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

VENTURI, T.; MOHR, A. Aproximação pesquisa e prática docente: contribuições de um curso de formação de professores no tema Educação em Saúde. **Rev. Enseñanza de las Ciências**. Vigo, ES, v.1, n. extraordinário, p.443-448, 2017. Disponível em:  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334437#:~:text=Argumenta%2Dse%20que%20uma%20forma%C3%A7%C3%A3o,se%20de%20forma%20positiva%20no>. Acesso em 11 abr. 2019.

VIEIRA, L. P. **Intervenção nutricional educativa em pacientes submetidos à angioplastia transluminal coronária: ensaio clínico randomizado**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Discursos sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vigo, ES, v.7, n3, 2008.

VINCHA, K. R. R. **Grupos educativos de alimentação e nutrição: um cenário promotor da autonomia nas escolhas alimentares**. 2017. Tese (Programa de Doutorado em Ciências) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 29 mai. 2019.

ORTENCIO, W. B. **Aventura no Araguaia**. São Paulo: Ed. Atual, 1987.

WAKI, R. C. D. D. M. **Tecnologias de comunicação em nutrição como ferramentas para a segurança do paciente em cirurgia bariátrica**. 2016. Dissertação (Programa de Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

WEBER, R.; PEREIRA, M. Halbwachs e a Memória: Contribuições à História Cultural. **Revista Territórios e Fronteiras**. Campo Grande, v.3, n.1, p.104-126, jun. 2010. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/57/56>. Acesso em: 29 jan. 2020.

WOORTMANN, EF.; CAVIGNAC, J.; KATZ, E. **Ensaio sobre a Antropologia da Alimentação: saberes, dinâmicas e patrimônios**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2016.

WOORTMANN, K. A comida, a família e a construção do gênero feminino. **Série Antropologia**, Brasília, DF, v.1, n.50, p. 1-44, 1985. Disponível em: [http://dan.unb.br/images/doc/SerieAntropologia\\_50.pdf](http://dan.unb.br/images/doc/SerieAntropologia_50.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Relatório Final: hábitos e ideologias alimentares em grupos sociais de baixa renda. Ago.1978. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie020empdf.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

WICHMAND, M.; KOLBAECK, D. Collective Memory Work A Method for Turning Adult Learners' Work-Life Experiences Into a Rich Collective. **Adult learning**, Copenhagen, DM, v.20, n. 10, p.1-9, mai, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10451595211004767>. Acesso em: 28 out. 2021.

ZANCUL, M. Educação alimentar na escola: para além da abordagem biológica. **Temas em Educ. e Saúde**. Araraquara, v. 13, n.1, p. 14-23, jun. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/sueli/Downloads/Dialnet-EducacaoAlimentarNaEscola-6461344%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sueli/Downloads/Dialnet-EducacaoAlimentarNaEscola-6461344%20(1).pdf). Acesso em: 18 de dez. 2020.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) Senhor(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA: SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIAS COLETIVAS”, desenvolvida por Sueli da Silva Costa, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana de Senzi Zancul. O objetivo deste estudo é conhecer as contribuições das representações sociais do alimento e da comida para o desenvolvimento de estratégias de Educação Alimentar de estudantes jovens e adultos.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Caso você não queira participar, não haverá nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, a menos que você solicite o contrário, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações a respeito de sua participação e/ou em relação à pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

Será realizada entrevista através do Google Meet, que serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora.

Não haverá benefícios diretos em sua participação, mas esperamos que o resultado do trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento do campo da Educação Alimentar na escola. Caso seja de sua escolha, o(a) senhor(a) receberá um relatório com os principais dados ao final da pesquisa e será convidado (a) para uma apresentação oral dos resultados.

O (a) senhor(a) receberá uma via deste termo onde constam e-mail através do Google Forms, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Esse termo deve ser guardado por pelo menos cinco anos.

**Orientadora da Pesquisa:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariana de Senzi Zancul

Telefone: (61) 3107-2910

E-mail: [marianaib@unb.br](mailto:marianaib@unb.br)

Endereço: Núcleo de Educação Científica. Instituto de Ciências Biológicas. Bloco E, 1º andar. *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF.

**Pesquisadora responsável: Sueli da Silva Costa**

E-mail: [sueli.biologia@gmail.com](mailto:sueli.biologia@gmail.com)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a pesquisadora Sueli da Silva Costa, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa.

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

---

Sueli da Silva Costa

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE B**

## Autorização da Unidade Gestora para pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, RÔMULO RAMOS NOBRE JÚNIOR, diretor geral do *Campus Gama* do Instituto Federal de Brasília, autorizo a pesquisadora SUELI DA SILVA COSTA, CPF: 944.743.111-91, a desenvolver nesta unidade de ensino, o seu projeto de pesquisa intitulado "A memória coletiva e as representações sociais do alimento e da comida no processo de educação alimentar de estudantes jovens e adultos", que está sob a coordenação/orientação da Professora Doutora Mariana de Senzi Zancul (Docente do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília). O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições das representações sociais e as memórias coletivas acerca do alimento e da comida para o processo de educação alimentar de estudantes jovens e adultos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, por parte da pesquisadora, dos requisitos éticos de pesquisa em educação, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade escolar.

Brasília, em 22 de fevereiro de 2021.

---

Rômulo Ramos Nobre Júnior  
Diretor Geral do *Campus Gama*  
Portaria Nº 463 de 06/05/2019

Documento assinado eletronicamente por:

- Sueli da Silva Costa, PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO, em 17/01/2022 19:35:03.
- Rômulo Ramos Nobre Junior, DIRETOR GERAL - CD2 - DGGA, em 22/02/2021 21:02:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 22/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 223194  
Código de Autenticação: f0de6b1c8b



## APÊNDICE C

### Roteiro de Entrevista de História Oral Temática: Memória Coletiva e Representação Social do alimento, da comida e da comensalidade

1. Onde você nasceu e onde passou a infância?
2. Como era a composição da família na infância?
3. Quem era responsável pela aquisição dos alimentos na sua infância?
4. Quem era responsável pela preparação das refeições na sua infância?
5. Como era a condição financeira da família na sua infância?
6. Quais eram os alimentos que mais te lembram a alimentação do dia a dia na infância e na adolescência?
7. O almoço de domingo era diferente? Quem fazia esta refeição? Onde vocês se alimentavam neste dia? Havia outras pessoas com vocês nestes momentos?
8. Como era a alimentação em épocas festivas: aniversário, natal, réveillon?
9. Em relação à saúde, como você classifica a alimentação deste período? Você pode justificar sua resposta?
10. Existem receitas tradicionais na família? Quem faz e guarda o registro dessas receitas?
11. Você participava da preparação da alimentação na infância/adolescência? Se sim, como você encarava isso?
12. Quais alimentos eram os seus preferidos nesta época? Quais você rejeitava?
13. Quais alimentos mais te fazem recordar a sua infância? Você costuma comê-los hoje?
14. A sua alimentação hoje é parecida com a alimentação na infância?
15. Você já estudou sobre os alimentos e a alimentação na escola? Como foi? Quem trabalhava o tema?
16. Quais são os alimentos e preparações tradicionais na região onde você passou a infância?
17. Como você representaria esses alimentos em relação à saúde?
18. Você gosta de cozinhar? Com quem você aprendeu a fazer as preparações? Esse prato consegue te lembrar sua terra natal? De que forma?
19. Você tem filhos? Você já ensinou alguma receita desta época para eles/elas?
20. Qual a melhor memória que você tem em relação as comidas ofertadas nos encontros de família?
21. Que sentimentos são despertados em você quando você se lembra das comidas da infância?
22. Existia algum alimento que você gostava, mas não comia com frequência? Qual? Por que você não comia?
23. Você considera saber o que é um alimento saudável?

24. Quais características você considera que um alimento deva ter para ser considerado saudável?
25. Como você construiu estes conhecimentos sobre alimentação saudável?
26. Que fontes de informação você utiliza para aprender sobre alimentação saudável?
27. Quando falamos sobre comida e hábitos alimentares típicos da sua região, em qual (ou quais) você pensa?
28. Quais alimentos da sua região você considera mais saudáveis? Quais você considera menos saudáveis?
29. Você possui alguma crença religiosa? Caso sim, qual? Na sua religião existem alimentos sagrados? Ou algum que seja proibido?
30. Você sabe cozinhar? Quem te ensinou? Como foi o processo de aprendizagem?

## APÊNDICE D- DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

### DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, (dia) de (mês) de (ano).

Assinatura do/a discente: SUELI DA SILVA COSTA - Sueli da Silva Costa

Programa: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Nome completo: Sueli da Silva Costa

Título do Trabalho: Que eu me lembre: memórias e Representações na Educação Alimentar Emancipatória Baseada no Vínculo

Nível: ( ) Mestrado  Doutorado

Orientador/a: Juarez