

Representações sociais dos profissionais da Educação Infantil sobre a alimentação escolar

Social representations from professionals of early childhood education about school feeding

Representaciones sociales de profesionales de Educación Infantil sobre la alimentación escolar

Alexandra Magna Rodrigues

Universidade de Taubaté

alexandramagnarodrigues@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7143-3258>

Paula do Valle

Universidade de Taubaté

dovalle.paula@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3517-4409>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Universidade Estácio de Sá

edna.chamon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

Leonor M Santana

Universidade Estácio de Sá

leonor.santana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2501-9560>

RESUMO

Com o objetivo de identificar as representações sociais de profissionais da educação infantil sobre a alimentação escolar da rede pública, realizou-se esta pesquisa exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa. Foram aplicados questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Realizou-se análise de dados por meio de análise de conteúdo e auxílio do software IRaMuTeQ, à luz da Teoria das representações sociais. Participaram do estudo 66 profissionais (25 docentes, 28 cozinheiras e 13 gestores). A principal RS identificada estava relacionada à diferença entre merenda e alimentação escolar. A merenda foi representada como a comida ruim, oferecida aos participantes no passado, quando eram estudantes. Em oposição, a alimentação escolar foi representada como a comida servida atualmente, que tem qualidade e é acompanhada pelo nutricionista. Conclui-se que, apesar de a comida oferecida ser considerada de qualidade e ter atendimento de nutricionista, a escola não é entendida como um espaço para a educação alimentar e nutricional.

Palavras-chave: Educação. Alimentação Escolar. Representações Sociais.

ABSTRACT

In order to identify the social representations of early childhood education professionals about food in the public schools, this exploratory, descriptive and qualitative research was carried out. A sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview were applied. Data analysis was performed through content analysis and the help of the IRaMuTeQ software, in the light of the Theory of Social Representations. Sixty-six (66) professionals took part in the study (25 teachers, 28 cooks and 13 managers). The main SR identified was related to the difference between school snack and school meals. School snack was represented as the bad food offered to participants in the past when they were students. In contrast, school meals were represented as the food currently served, which has quality and is accompanied by a nutritionist. The conclusion is that, although the offered food is considered of quality and with

Keywords: *Education. School feeding. Social Representations.*

RESUMEN

Con el objetivo de identificar las representaciones sociales de los profesionales de la educación infantil sobre la alimentación en las escuelas públicas, se realizó esta investigación exploratoria, descriptiva y cualitativa. Fueron aplicados un cuestionario sociodemográfico y una entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido y el apoyo del software IRaMuTeQ, a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales. Participaron del estudio 66 profesionales (25 docentes, 28 cocineros y 13 directivos). La principal RS identificada estuvo relacionada con la diferencia entre merienda escolar y alimentación escolar. La merienda se representó como la mala comida ofrecida a los participantes en el pasado cuando eran estudiantes. En cambio, la alimentación escolar se representó como la comida que se sirve actualmente, que tiene calidad y es acompañada por un nutricionista. Se concluye que, aunque la comida que se ofrece es considerada de calidad y cuenta con atención de nutricionista, la escuela no es entendida como un espacio de educación alimentaria y nutricional.

Palabras clave: *Educación. Alimentación Escolar. Representaciones Sociales.*

Introdução

Os estudos na área de alimentação e nutrição enfocam com maior frequência os aspectos biológicos e nutricionais, geralmente em estudos com abordagem quantitativa. O que se pretendeu nesta pesquisa foi investigar os aspectos sociais e culturais que permeiam a alimentação e a influência dos simbolismos, opiniões, atitudes e relações sociais na prática alimentar. Nas palavras de Amon, Guareschi e Maldavsky (2005, p. 18) “[...] a comida tem uma dimensão comunicativa, transmite significados e também constitui uma manifestação importante da identidade de pessoas e grupos”.

Segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira elaborado pelo Ministério da Saúde, a ciência da Nutrição surgiu com a identificação dos nutrientes e seus efeitos sobre a incidência das doenças e este tipo de estudo foi importante para a formulação de políticas de combate à fome e à desnutrição por um tempo. Porém, este enfoque passou a ser insuficiente para explicar todas as dimensões da alimentação (BRASIL, 2014). Buscou-se, então, no presente estudo, dedicar-se às dimensões sociais e culturais da alimentação, afinal, alimentar-se é muito mais que saciar a fome.

Atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, assim como a promoção de ações educativas que perpassam transversalmente o currículo escolar, são ações previstas nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2006) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2018) que merecem destaque uma vez que há no Brasil, nas últimas décadas, aumento progressivo das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT), como obesidade, diabetes, hipertensão arterial e outras, em substituição à desnutrição proteico-calórica (PRADO et al., 2016; MAGALHÃES; CAVALCANTE, 2019).

O presente estudo¹ foi realizado com os gestores, docentes e cozinheiras escolares que atuam na Educação Infantil em um município do interior do estado de São Paulo. São profissionais que exercem influência na alimentação escolar das instituições de ensino e nas práticas alimentares de maneira geral das crianças e acredita-se que a forma como representam o objeto, isto é, a alimentação, está relacionada ao exercício de suas atividades.

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

¹ Pesquisa aprovada pelo CEP no Parecer 1.768.032; CAAE: 59407716.1.0000.5501.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi compreender como os profissionais da educação infantil concebem a alimentação escolar, considerando que suas representações sociais (RS) podem orientar as práticas relacionadas ao objeto em questão.

Alimentação escolar

A alimentação escolar no Brasil compreende “[...] todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo [...]” (BRASIL, 2009) e objetiva “[...] atender às necessidades nutricionais dos alunos e à formação de hábitos alimentares saudáveis, durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar [...]” (BRASIL, 2006).

A Alimentação Escolar (AE) não apenas cumpre essas funções, mas também deve integrar um escopo maior associado às atividades de ensino e aprendizagem e à própria administração escolar e, em função disso, expande-se a todos os educadores e profissionais da educação na escola. De fato, aos gestores da educação na rede pública de ensino, são atribuídas as funções de “elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar seu pessoal e recursos materiais e financeiros, velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente e criar processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, p.5), entre outras. Aos docentes cabe, entre outras atribuições, “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que se insere, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem do ensino e colaborar com as atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, p.5).

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

A EAN vai, de fato, além da promoção e criação de hábitos alimentares saudáveis na escola à medida em que os alunos disseminam o conhecimento para seus familiares,

contribuindo indiretamente para a melhora na qualidade da alimentação dentro de casa. Há de se considerar também os benefícios a longo prazo se esses hábitos perdurarem na vida adulta (GAINO, 2012; CERVATO-MANCUSO et al., 2013). Como apontam Canesqui e Garcia (2005), a alimentação situa os sujeitos em seu contexto sócio-histórico e reforça vínculos, por isso uma alimentação de qualidade pode impactar positivamente o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Nessa perspectiva, a AE cumpriria seu papel de contribuir de forma ampla e abrangente no processo de aprendizagem do aluno.

Representações sociais

Desenvolvida nos anos 1960 por Serge Moscovici, psicólogo social francês, nascido na Romênia, a teoria das representações sociais (TRS) lida com o pensamento social, ou seja, com as formulações que utilizamos para explicar e entender o mundo ao nosso redor. Ao contrário das explicações científicas, no entanto, essas explicações com as quais lida a TRS são fruto de nossas crenças, opiniões, atitudes, daquilo que forma o senso comum. Esse conjunto, com uma finalidade prática e que constrói uma realidade social em relação a um determinado objeto é a representação social (RS).

A RS não se identifica com o processamento de informação pelo indivíduo, mas traz o simbólico e o social para o centro das discussões. O que vemos/percebemos depende de pressupostos sobre a realidade, depende de hipóteses que assumimos como corretas sem questionamento, depende de nossos conhecimentos prévios, que estão ligados a uma cultura. A concepção que temos do mundo não é imediata, ela é mediada por esses pressupostos, hipóteses, conhecimentos – por aquilo que Moscovici vai chamar de representação social (RS).

As representações sociais são construções coletivas, socialmente compartilhadas, e se vinculam aos processos sociais que envolvem mudanças na sociedade (MOSCOVICI, 2011). Conforme a literatura da área (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001; SÁ, 1998), um fenômeno novo ou estranho – não familiar – gera conflitos, divergências e negociações, que aparecem devido à necessidade de apropriação do que é “novo” pelos grupos sociais.

A teoria das representações sociais é uma teoria do senso comum, do conhecimento leigo, consensuado em um grupo, opondo-se, nesse sentido, ao conhecimento científico. A veracidade do conhecimento de senso comum é baseada em evidências plausíveis, pragmáticas, familiares e imediatamente assimiláveis.

Em uma definição clássica, representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais, por sua natureza mesma de conhecimento socialmente gerado e compartilhado, oferecem uma certa estabilidade cognitiva para o grupo e, assim, tendem a resistir à mudança. Além disso, operam como uma norma social, orientando o que é autorizado e o que é proibido no grupo em sua relação com um objeto social.

Adotando uma abordagem sociogenética, podemos identificar dois processos basilares na origem das RS: objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012; CHAMON, 2007).

A objetivação

A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis. A objetivação substitui o conceito pelo percepto, o objeto pela sua imagem, a imagem transformando-se no objeto e não em sua representação. A imagem é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem.

A objetivação opera, no caso de um objeto ou conceito complexo, em várias etapas (ELEJABARRIETA, 1996, pp. 142-143, tradução nossa):

- a- Seleção e descontextualização dos elementos que compõem o objeto: o objeto será submetido a uma triagem (seleção) em função de critérios culturais e normativos, e será retirado (descontextualização) do campo científico, ideológico ou outro ao qual pertence, para ser apropriado pelo indivíduo ou pelo grupo.
- b- Formação de um núcleo ou esquema figurativo: uma estrutura imagética representará uma estrutura conceitual. Os elementos selecionados serão agrupados dentro desse núcleo e relacionados entre si. Essas duas primeiras etapas formam o que se nomeia transformação icônica do objeto.
- c- Naturalização: o modelo figurativo permitirá a concretização de cada elemento que se tornará, em seguida, uma entidade real. O núcleo adquire um status de evidência, integrando a realidade do senso comum.

Uma representação social não se apresenta no discurso como representação, mas como realidade concreta. Ela é vista como forma de verdade. Como observa Rouquette (1994, p. 172, tradução nossa): “A maior parte do tempo, cada um está persuadido de que

fala da realidade das coisas, enquanto ele apenas exprime sua própria compreensão daquilo que ele apreende”.

Uma das funções da objetivação é facilitar a comunicação, ainda que isso se faça pela dissociação de um conceito ou enunciado do quadro científico ou ideológico que lhe dá sentido. Uma outra função, ligada à precedente, e talvez mais fundamental, é a de caracterizar uma pertinência psicossocial (ROUQUETTE, 1994, p. 183). O objeto apropriado pelo grupo não se distingue da representação desse objeto pelo próprio grupo. Não existe nenhum sentimento de arbitrário ou de relativo com relação à representação do objeto. A imagem, como já foi observado, torna-se o objeto.

A ancoragem

O processo de ancoragem refere-se ao enraizamento social da representação. Ele tem por função operar a integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Desse modo, os novos elementos de saber são colocados em uma rede de categorias mais familiares.

O sistema de classificação utilizado supõe uma base de representação partilhada coletivamente (JODELET, 2001), isto é, supõe categorias socialmente estabelecidas. Pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação.

Assim, a ancoragem refere-se a outras significações que não aquelas internas ao conteúdo da representação. É nos significados que intervêm nas relações simbólicas existentes dentro do grupo social que se representa o objeto.

Doise (1992) propõe uma análise das representações sociais a partir de uma classificação em três modalidades:

- a- A ancoragem do tipo psicológico diz respeito à intervenção de crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro.
- b- A ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e hierárquicas dentro de um dado campo social.
- c- A ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Deve-se notar que a divisão efetuada não implica uma realidade tripartida do processo de ancoragem. De fato, cada uma das modalidades apresentadas somente ganha seu sentido no estudo de uma representação social, no qual o olhar do pesquisador atribui uma significação específica ao processo estudado.

Esses dois processos, objetivação e ancoragem, são aparentemente opostos: um visa criar uma verdade evidente para todos, independentemente de qualquer determinismo social e psicológico; o outro designa, ao contrário, a intervenção de tais determinismos na sua gênese e nas suas transformações. O primeiro processo cria a realidade em si; o segundo dá-lhe significado.

A representação social estabelecida pelo processo descrito acima assegura certa estabilidade epistêmica ao objeto representado. O mundo modifica-se mais rapidamente do que a ideia que dele se faz. Transformando o complexo em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem), ela permite uma integração cognitiva suave do desconhecido.

Metodologia

Com o objetivo de identificar as RS de profissionais da educação infantil sobre a alimentação escolar da rede pública, realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa. Participaram do estudo 66 profissionais, sendo os critérios de inclusão: atuar em uma das 20 escolas da zona rural ou nas escolas urbanas, tendo como função gestor (podendo ser o diretor ou vice-diretor, quando o diretor estivesse ausente), docente ou cozinheira escolar.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, um questionário de caracterização sociodemográfica, com 11 questões fechadas abordando aspectos relacionados à faixa etária, sexo, estado civil, grau de escolaridade, entre outros; e uma entrevista semiestruturada contendo nove questões abordando temas relacionados ao objeto de estudo.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.768.032), foi aplicado o questionário a todos os que aceitaram participar do estudo, sendo incluídos ao menos um gestor, um docente e uma cozinheira escolar em cada escola. Nesta etapa, 66 profissionais

responderam ao questionário. Em seguida, os participantes foram convidados a participar das entrevistas, que foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente.

Os dados quantitativos obtidos pelo questionário sociodemográfico foram compilados em planilhas no software Microsoft Excel®, tornando possível a caracterização da população estudada. As análises das entrevistas foram pautadas pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) com o auxílio do *software* IRaMuTeQ (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Resultados

Conforme já descrito, participaram da pesquisa 66 sujeitos. A Tabela 1 descreve a distribuição dos participantes segundo a função que ocupavam na escola.

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

Tabela 1 – Distribuição dos profissionais da educação infantil da rede pública de ensino de um município do interior paulista, segundo ocupação profissional.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

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

Quanto à faixa etária dos participantes, a média de idade foi de 40 anos, sendo a idade mínima 23 anos e a idade máxima 61 anos. Em relação ao sexo, 97% (64) dos sujeitos estudados pertenciam ao sexo feminino. A predominância de mulheres nas profissões de gestoras e docentes da educação infantil justifica-se pela feminização do magistério, que remonta à Revolução Francesa, como discutido por Rabelo e Martins (2006) e Silva et al. (2010). E mesmo após a Revolução Francesa, o papel da mulher na educação dos filhos foi transposto para seu papel na docência. Estudos realizados por

Lacerda (2016) e Parrilla (2015) revelaram a permanência da predominância desse perfil (feminino) da docência na Educação Infantil.

No grupo das cozinheiras escolares foi unânime a presença do sexo feminino, dado que também está associado à restrição histórica do acesso da mulher à uma boa formação e à pressão para que dominasse as habilidades domésticas e se restringisse a elas, considerando que para exercer a função de cozinheira não é exigido ensino superior.

Sobre o papel da mulher na cozinha, Montanari (2009) mostra que ele remonta aos primórdios da civilização. Segundo o autor, há 4 mil anos, naquele que é considerado texto literário mais antigo, a epopeia de Gilgamesh, o pão é apresentado aos homens por uma mulher, colocando a figura feminina como a guardiã do conhecimento culinário e também representando a importância atribuída à mulher que se destacava ao selecionar da natureza as plantas para o consumo de suas famílias.

Sobre o estado civil dos profissionais das escolas, identificou-se que a maioria era casada 67% (44). Referente ao grau de escolaridade os resultados mostraram que o mais frequente foi Pós-Graduação, seguido de Ensino Superior completo. Este resultado foi encontrado devido a mais da metade dos sujeitos serem docentes e possuírem, ao menos, Ensino Superior Completo, sendo uma exigência para o cargo. A mesma situação aplica-se aos gestores. Em relação às cozinheiras, nenhuma havia feito o Ensino Superior e a maioria não havia concluído o Ensino Médio (53,6%).

No que tange à prática profissional, investigou-se o tempo de profissão dos participantes, independentemente do local de trabalho. Foi observado que a maioria (55,4%) dos profissionais exerciam a profissão por dois a dez anos.

Merenda versus alimentação escolar

Os profissionais participantes deste estudo não possuíam formação em Nutrição. Portanto, as considerações que tecem sobre alimentação saudável, alimentação escolar e merenda fazem parte do conhecimento consensual, obtido por meio de ferramentas de comunicação (mídia), principalmente, e por informações dispersas no ambiente escolar, familiar e social. A figura 1 mostra o mapa conceitual das RS sobre merenda versus alimentação escolar.

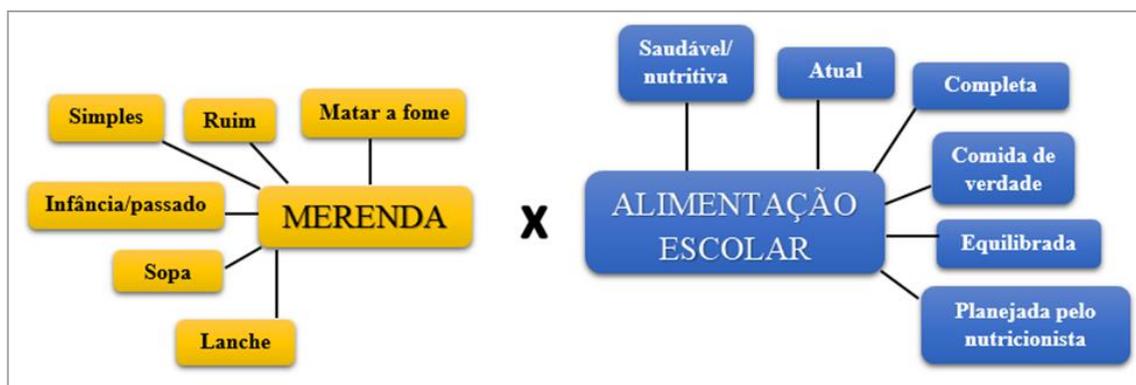


Figura 1 – Merenda *versus* alimentação escolar

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A análise aborda duas questões: as RS sobre a alimentação escolar (AE) e as RS sobre merenda em comparação com a AE, bem como a alimentação saudável na escola. Ao serem questionados sobre o objeto, sem destacar a diferença quanto à nomenclatura, os participantes pensaram na comida oferecida atualmente nas escolas. Assim, as respostas se referiam ao presente.

No entanto, quando indagados se existia diferença entre merenda e alimentação escolar, a maioria afirmou que sim. A merenda foi declarada como a comida ruim, geralmente uma sopa ou lanche, consumida na infância dos sujeitos e que objetivava matar a fome dos alunos durante o período escolar. Em contrapartida, a alimentação escolar foi referida como comida saudável, completa, que inclui todas as refeições, planejada por nutricionista, gostosa, de qualidade, a comida oferecida atualmente.

A merenda e a AE foram caracterizadas de formas diretamente opostas: a merenda era ruim, a AE é gostosa. A merenda era só para matar a fome, a AE é também para nutrir. A merenda era simples, a AE é completa. A merenda pertence ao passado e a AE ao presente. Quando descreveram a alimentação atual, os sujeitos a caracterizaram de forma positiva, afirmando que é gostosa, saudável e equilibrada, afinal é a alimentação escolar.

Outros estudos encontraram resultados semelhantes (CERVATO-MANCUSO et al., 2013; PINHO, 2016), o que confirma ser um aspecto que está presente no discurso dos atores escolares e que deve ser considerado.

É possível observar que ainda estão presentes RS de que a AE serve para matar a fome, apesar de a representarem também como comida de qualidade. Para os participantes deste estudo, a AE é uma fonte importante de alimentação para o aluno e para sua família. Esse dado foi explicitado no discurso de uma cozinheira entrevistada.

Eu acho que é muito boa. [...] Aqui as crianças não repetem comida, não comem comida requentada. É um cardápio todo dia, não tem repetição nenhuma. Na casa da gente geralmente a gente faz almoço e já janta a mesma comida. Aqui, não. Cada dia é um cardápio e cada dia é uma comida diferente. (Cozinheira 01)

A pesquisa de Pinho (2016), que teve por objetivo identificar as RS sobre a merenda escolar para as merendeiras, encontrou resultados semelhantes ao presente estudo. A autora verificou que as RS dessas profissionais estavam pautadas na comparação entre a comida que era oferecida na escola quando elas eram alunas e a comida que elas preparam atualmente. Essas representações estavam relacionadas também à forma como as merendeiras se veem em sua atuação profissional.

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

Ao mesmo tempo em que a alimentação escolar é objetivada como comida - uma simplificação que tende a omitir outros aspectos educacionais que envolvem a alimentação escolar - ela é inserida na rede de categorias associadas, na memória dos sujeitos, à alimentação no passado, distinguida como "merenda".

Essa antinomia "merenda x alimentação escolar" marca toda a organização das representações sociais, associada a outras antinomias qualificadoras: passado x presente; ruim x boa; simples x completa; matar a fome x nutrir. Associadas pelos sujeitos fundamentalmente à memória dos tempos de escola, essas antinomias permitem aos sujeitos de se posicionar sobre a alimentação escolar. A simplificação, na forma de comida, e a ancoragem nas categorias trazidas pela memória (e que vão constituir as antinomias) estruturam as representações sociais sobre a alimentação escolar.

Merenda: comida do passado

A merenda é representada como uma comida da infância porque quando os sujeitos em questão estavam na Educação Básica esse era o termo utilizado. Além disso, as refeições ofertadas eram diferentes da atualidade. Naquela época, era frequente a oferta

de sopa e mingau, elaboradas com alimentos industrializados e não havia planejamento de cardápios ou nutricionista para garantir a qualidade das preparações (MAZZILLI, 1987), o que explica por que não eram consideradas de qualidade e por que hoje a AE é bem aceita, conforme os relatos de um dos participantes desse estudo.

Quando a gente vê aquela palavra merenda, a gente remete àquele sopão de antigamente. [...] (Gestor 13)

O termo merenda evoca sentimentos e memórias pouco apreciados pelos sujeitos, associado a uma alimentação sem qualidade, sem compromisso com a aceitação ou as preferências alimentares dos estudantes. Embora para os participantes deste estudo a falta de qualidade esteja associada ao passado, Silva et al. (2018a) discutem sobre a persistência de discursos e práticas de caráter assistencialista, que reduzem a alimentação escolar à comida para pobres, apesar de sua instituição como um direito de todos os escolares, fruto de lutas e movimentos sociais.

As memórias são ressignificadas pelos sujeitos a partir de elementos disponíveis em seu meio social, assim como novos acontecimentos que eles vivenciam, por isso as memórias não são um retrato fiel dos acontecimentos, assim como comida não é apenas o conjunto de nutrientes que irão manter indivíduo vivo (VALLE, 2012). Ambas são transformadas pelos indivíduos e adquirem novos sentidos. Assim, ao elaborar as RS sobre a AE, os participantes ressignificam as memórias relativas à merenda da infância, retrabalham-nas a partir de elementos do meio social, como por exemplo as informações que recebem sobre alimentação saudável que, somadas às vivências atuais no contexto da AE, resultam na comparação entre passado e presente, que se mostra quando os entrevistados afirmam que hoje em dia a comida é de qualidade e no passado não era. É possível que, no passado, esses sujeitos não considerassem a comida da escola ruim, porque, embora não fosse planejada por nutricionista e não oferecesse preparações consideradas saudáveis, o sabor não era necessariamente ruim. Hoje, no entanto, com as informações e vivências que possuem, são capazes de avaliar que no passado a merenda não era de qualidade. Nesse sentido, destaca-se fala de um participante que associa sentimentos positivos à merenda quando a relaciona com a infância.

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

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

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

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

A dinamicidade das RS já fora apresentada por Moscovici (2011) e é um importante elemento de análise. As representações não são um grande consenso grupal, elas possuem um caráter crítico, inovador e polêmico, o que torna possível que se modifiquem com o passar do tempo. Isso ocorre porque as RS não existem em um mundo de acomodação ou de resistência, mas sim a partir da confluência das duas. Para sair do estado de acomodação, é preciso que os sujeitos percebam que existem alternativas, outras formas de representação, diferentes daquela que predomina. Ainda, para que as representações mudem, é preciso que ocorram trocas de experiências, diálogos e partilha de significados. É nesse contexto que se encontram as RS sobre o objeto social em questão. A partir da constatação de que a comida da escola na atualidade difere daquela do passado, que pode ser considerada a representação dominante, o grupo transforma suas RS. Este fenômeno pode ser observado também pela alteração na denominação. Se as RS para merenda e AE fossem as mesmas, os entrevistados poderiam afirmar que não existe diferença, que é apenas o nome, sem atribuir diferentes sentidos a uma ou outra.

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

A merenda é a cozinha do estado e a nossa é a alimentação escolar. A nossa tem todo o preparo, [...] o cuidado é bem maior. A gente é

cozinheira, no estado já é merendeira porque tem aquelas comidas enlatadas. (Cozinheira 04)

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

Esses dados apontam para os significados afetivos atribuídos à comida, pois a profissão de cozinheira remonta historicamente ao papel de mãe, que cozinha para os filhos. As práticas culinárias pertencem ao universo feminino, não sendo por acaso que todas as cozinheiras que participaram do estudo são mulheres (MONTANARI, 2009).

Outro aspecto a se destacar é que a cozinheira escolar recebe e dá carinho e atenção aos alunos e muitas crianças aprendem a receber carinho com estas profissionais. A comida é feita para os alunos da mesma forma que se faz para os filhos: com carinho, com capricho e cuidado, por isso na fala das cozinheiras a qualidade das refeições escolares pode ser justificada a partir dessa afirmação de sua identidade (SENAC, 2012). Nesse sentido, infere-se que a própria nomenclatura que se utiliza já diz um pouco sobre a alimentação praticada, pois os termos “merenda” e “merendeira” são associados à baixa qualidade e adquirem conotação negativa, enquanto alimentação escolar e cozinheira estão associados à alta qualidade. Os próprios entrevistados indicam a existência dessa diferença.

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

A representação de que a merenda é do passado está embasada no contexto em que a merenda surgiu no Brasil, quando seu objetivo era aumentar o rendimento e a

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

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

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

Barbosa (2007) explica que, para os brasileiros, os alimentos consumidos em pequenas quantidades, que compõem as “beliscadas”, não são considerados refeições e são referenciados com palavras no diminutivo como “lanchinho”, refletindo não só a quantidade ingerida, mas também a posição hierárquica inferior que ocupa em comparação com uma refeição propriamente dita. Neste sentido, as falas dos sujeitos nas quais a merenda é caracterizada por “lanchinhos” refletem a inferioridade que os lanches possuem no sistema de representações sobre o objeto. Da mesma forma, os participantes legitimam a AE ao caracterizá-la pela oferta de refeições completas.

Comer para aprender e desenvolver

A merenda foi descrita pelo grupo social em questão como uma alimentação oferecida aos alunos como forma de garantir seu aprendizado. Contudo, tal representação

também esteve presente nas falas dos profissionais, quando se posicionaram em relação à AE, uma vez que acreditavam que a escola também tem por obrigação oferecer refeições aos alunos, inclusive como condição para a consolidação da aprendizagem.

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

Embora na atualidade a alimentação escolar tenha sofrido mudanças positivas, amparada pela legislação, as RS dos profissionais mostram que o caráter assistencialista da AE ainda perpassa as práticas alimentares no dia-a-dia das escolas, assim como verificado em outros estudos sobre o tema (CERVATO-MANCUSO et al., 2013; PINHO, 2016). Isso não significa que esse aspecto não seja importante ou não esteja previsto na legislação vigente sobre AE, mas a escola desempenha o papel de educar as crianças; por isso a alimentação oferecida nesse contexto deveria ser também compreendida como uma oportunidade de ensinar, transcendendo o atendimento de necessidades biológicas ou socioeconômicas dos alunos. A contribuição da AE para a promoção do aprendizado poderia ser enfatizada e direcionada não apenas para os alunos, mas para toda a equipe escolar, uma vez que as diretrizes do PNAE sobre EAN propõem um modelo de educação dinâmica, com metodologias de ensino inovadoras, utilizando os alimentos como ferramentas, e tendo em vista que ensinando também se aprende.

Alimentação escolar: comida saudável

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

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

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

Considerando que as atribuições do nutricionista na AE incluem diagnóstico e acompanhamento do estado nutricional dos escolares, planejamento, elaboração e acompanhamento do cardápio, o qual deve respeitar os hábitos alimentares e culturais do público, assim como executar ações de EAN nas escolas, a atribuição da qualidade da AE ao nutricionista, é coerente. No entanto, os profissionais que atuam nas escolas somente associam a atuação do nutricionista à qualidade da comida em si, enquanto esse profissional atua, ou deveria atuar, em outras frentes igualmente importantes para o processo ensino aprendizagem, seja na participação de construção da proposta do projeto político-pedagógico da escola, como no trabalho com a comunidade na qual a escola está inserida (BRASIL, 2018).

Observa-se que os avanços na proposta do PNAE ocorridos desde os anos 1950 até a atualidade estão refletidos nas falas dos profissionais entrevistados e que têm uma atitude positiva em relação à AE. Isto se deve principalmente à presença de nutricionista como responsável técnico (BRASIL, 2006), que garante a segurança higiênico-sanitária das preparações, a adequação nutricional do cardápio às necessidades dos alunos e, não menos importante, a aceitabilidade (BRASIL, 2013). Estudos indicam que o profissional de nutrição considera as atividades de EAN importantes dentro do escopo de suas atribuições, porém encontra dificuldades em colocá-las em prática. Os principais obstáculos identificados foram o excesso de atribuições, que limita o tempo e a dedicação à EAN; a baixa remuneração desses profissionais, podendo gerar desmotivação; a falta de articulação com outros profissionais que estão envolvidos na AE; e também o desconhecimento de materiais de apoio para planejar e desenvolver tais atividades (SOARES, 2015; SANTOS, 2019).

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

saudável é objetivada como RS a partir de sua associação com a presença do nutricionista na AE.

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

Comida de verdade

A AE constitui-se, para o grupo, como comida, composta pelas refeições completas e saudáveis, como no relato a seguir

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

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

Os entrevistados representam a AE como comida de verdade também porque ela oferece refeições completas, e tais RS se objetivam na imagem do almoço e do jantar em que são servidos arroz e feijão. O arroz figura como o cereal que fornece sustento e energia ao comensal, enquanto o feijão simboliza a fartura. São alimentos que remetem à identidade brasileira, representando o passado e as origens socioculturais da nação,

portanto, uma alimentação que contém esses alimentos pode ser considerada completa (LODY, 2008; MONTANARI, 2009).

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

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

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

cozinheiras, pois todos exercem um papel essencial na formação dos alunos (BRASIL, 2009; SILVA et al, 2018b).

Considerando, então, a importância antropológica da comida na história da humanidade, a abrangência que o PNAE tem no Brasil e o papel da escola na formação para a cidadania do indivíduo, a AE tem potencial para ser instrumento de aprendizagem e de valorização dos escolares e da comunidade na qual ele vive. A AE, como é representada pelos profissionais neste estudo, contribui de forma positiva para a visão que a equipe escolar constrói a respeito dos alunos e, conseqüentemente, para a visão que os alunos têm de si mesmos. Diante desses achados, a AE contemporânea, conforme prevista no PNAE e em outras políticas públicas que contemplam ações intersetoriais que legitimam a proposta do programa, tem papel de ajudar a superar o assistencialismo em que foi pautada no passado, instrumentalizar os profissionais escolares e valorizar os sistemas simbólicos próprios da comida e da identidade alimentar e cultural dos estudantes das escolas públicas.

Considerações Finais

Nas análises realizadas foi possível identificar que as RS dos profissionais da educação infantil são elaboradas principalmente a partir da comparação entre passado e presente, contrapondo a merenda e a alimentação escolar. As memórias que os sujeitos apresentam sobre a merenda que era oferecida nas escolas quando eram estudantes se contrapõem às opiniões e atitudes que possuem sobre a AE ofertada na atualidade. Aparecem aqui, de forma contundente, as antinomias que organizam a representação social. A principal delas, merenda x alimentação escolar, é qualificada pelo conjunto de outras antinomias, todas elas geradas a partir da memória dos sujeitos sobre seus tempos de infância/escola: passado x presente; ruim x boa; simples x completa.

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

Os sujeitos representam a AE de forma positiva, declarando que os escolares atualmente desfrutam de refeições saudáveis e adequadas às suas preferências alimentares. Tendo em vista que são atribuídos sentidos à comida, esta tem papel importante no processo de socialização no ambiente escolar, além de ser potencial objeto de reflexão e discussão em sala de aula. Os achados analisados indicam que as práticas orientadas pelas RS em questão devem operar no sentido de estimular o desenvolvimento psicossocial dos alunos e a adoção de uma alimentação saudável por eles e seus familiares, tendo em vista a ampla e abrangente proposta do PNAE. Estudos que abordassem a perspectiva dos demais sujeitos envolvidos na AE, como os familiares, os alunos (no caso de um público mais velho) e os nutricionistas seriam relevantes para complementar os resultados aqui encontrados, podendo contribuir para ampliar a compreensão desse objeto de estudo multifacetado que é a AE.

Referências

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, jul./dez., 2001.

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

ASSAO, Tatiana Y. et al. Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2012.

BARBOSA, Livia. Feijão com arroz e arroz com feijão: o Brasil no prato dos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, v. 13, n. 28, p. 87-116, jul./dez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. **Resolução nº 32 de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 26 de 17 de Junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar –PNAE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 09 de junho de 2004, 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; renova dispositivos da Medida Provisória nº 2-178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

CAMARGO; Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p. 513-518, 2013.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda D. **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria et al. O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 31, n. 3, p. 324-330, 2013.

CHAMON, Edna Maria Q. O. et al. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

CHAMON, Edna Maria Q. O. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, RN, v. 12, p. 37-46, 2007.

DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie**, XLV, 405, 1992, p. 189-195.

ELEJABARRIETA, Fran. Le concept de représentation sociale. In: DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon (ed.). **Des attitudes aux attributions**. Sur la construction de la réalité sociale. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1996. p. 136-150.

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

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

GUARESCHI, Pedrinho A.; ROSO, Adriane. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, Edna Maria Q. O.; GUARESCHI, Pedrinho A.; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

JODELET, Denise. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

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

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

MAGALHÃES, Quitéria V.B.; CAVALCANTE, Jorge Luís P. Educação alimentar e nutricional como intervenção em hábitos alimentares saudáveis no ambiente escolar. **SANARE**, Sobral - V.18 n.01, p.59-67, 2019.

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

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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

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

PRADO, Bárbara G.; FORTES, Emmanuel N.S; LOPES, Maria Aparecida L; GUIMARÃES, Lenir V. Ações de educação alimentar e nutricional para escolares: um relato de experiência. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v.11, n.2; 369-382, 2016.

RABELO, Amanda O.; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais [...]**, 2006. Uberlândia - Minas Gerais - Brasil.

ROUQUETTE, Michel-Louis. **Sur la connaissance des masses**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994.

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

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

SILVA, Edleuza O. et al. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. **Caderno Saúde Pública**, v.34, n.4, p.1-13, 2018a.

SILVA, Simoni U. et al. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 8, p. 2671-2681, 2018b.

SILVA, Thálita C. M. et al. Família, trabalho, identidades de gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 151-159, 2010.

SANTOS, Roberta K. **Representações sociais de professores sobre educação alimentar e nutricional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

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

VALLE, Carlos Guilherme O. Identidade e subjetividade. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos (coord.). **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / Laced / Nova Letra, 2012.

Revisores de línguas e ABNT: *Johel Abdallah e Marco Antonio Chamon*

Submetido em 24/02/2022

Aprovado em 28/10/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)