



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO

Camila da Silva Florintino

Análise da Implementação de Ações de Educação Alimentar e Nutricional em Unidades de Educação Infantil e Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

Florianópolis

2022

Camila da Silva Florintino

Análise da Implementação de Ações de Educação Alimentar e Nutricional em Unidades de Educação Infantil e Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de mestrado em Nutrição.

Orientadora: Profa. Janaina das Neves, Dra.
Coorientadora: Profa. Paula Lazzarin Uggioni, Dra.

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Florintino, Camila da Silva
Análise da Implementação de Ações de Educação Alimentar e
Nutricional em Unidades de Educação Infantil e Fundamental
da Rede Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.
/ Camila da Silva Florintino ; orientador, Janaina Das
Neves, coorientador, Paula Lazzarin Uggioni, 2022.
143 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Nutrição, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Nutrição. 2. Educação Alimentar e Nutricional. 3.
Programa Nacional de Alimentação Escolar. I. Das Neves,
Janaina . II. Uggioni, Paula Lazzarin. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Nutrição. IV. Título.

Camila da Silva Florintino

Análise da Implementação de Ações de Educação Alimentar e Nutricional em Unidades de Educação Infantil e Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Ana Cláudia, Dra.

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Profa. Andhressa Araújo Fagundes, Dra.

Universidade Federal de Sergipe

Profa. Francilene Graciele Kuhn Vieira, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Nutrição obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Janaina das Neves, Dra.

Orientador(a)

Florianópolis, 2022.

Dedico esse trabalho, a todos os professores, alunos da educação básica e ensino superior, assim como, a todos os pós-graduandos. Que diante a tantas dificuldades, com muito esforço e dedicação trabalham, estudam e pesquisam para mover o nosso país e nos dão esperança para tempos melhores. Como disse, o ilustríssimo Professor Paulo Freire “*A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo*”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus e ao tempo. Principalmente por me fazer esperar e ter paciência, foram algumas tentativas antes de ingressar ao Programa de Pós-graduação em Nutrição da UFSC (PPGN/UFSC). E talvez, se fosse diferente, não conheceria tantas pessoas incríveis, que foram essenciais e contribuíram para o meu amadurecimento ao longo da trajetória do mestrado. Assim como, se fosse em outro programa talvez não estudasse o tema que pesquisei e me identifiquei tanto. Tempos atrás li no final de um livro, que ninguém constrói nada sozinho. E esse trabalho não foi diferente. Durante esse processo tive o apoio de diferentes pessoas, em diferentes aspectos da vida. Por isso, esse trabalho tem um pouquinho de cada um que esteve comigo nessa trajetória.

Meus agradecimentos repletos de amor à minha família. Especialmente ao meu companheiro Philipe de Araujo, por sempre estar ao meu lado independente de qualquer coisa. Obrigada por sentar-se ao meu lado e me ouvir falar sobre o meu projeto por horas, por ser meu alívio cômico e me abraçar quando as coisas não estão bem. À minha mãe Anelia Luzia da Silva, por ser tão carinhosa e por me incentivar a seguir o meu caminho, por sempre me dar colo quando preciso e ser minha grande amiga. Ao meu pai Luiz Cezar Florintino, o meu grande incentivador e amigo, muito obrigado por todo suporte de sempre. À minha querida irmã Gabriela da Silva Florintino, minha melhor amiga, professora que admiro, que sempre tem ouvidos para me escutar e trocar ideias sobre as diretrizes de educação (risos), sempre aprendo muito contigo. À minha sobrinha Melissa Florintino Klein e ao meu sobrinho Caio Florintino Klein, ainda tão pequenos, mas me dão tanta força, energia e alegria, foram extremamente essenciais nesse período estranho de pandemia. Sou muito feliz em poder dividir esse momento com vocês!

Agradeço imensamente as minhas queridas orientadoras, professora Janaina das Neves e professora Paula Lazzarin Uggioni. Que com muito carinho me acolheram, acreditaram no meu potencial e me deram total confiança e liberdade para realizar esse trabalho. A forma como trabalham, despertou em mim um grande fascínio pelo tema e pela pesquisa qualitativa. Vocês são grandes exemplos do que é exercer uma docência responsável, humana, ética e gentil. E espero muito que nossa parceria se mantenha por muitos anos. Tenho muito orgulho de ser orientanda dessas duas mulheres incríveis.

Meu agradecimento especial, a toda equipe de docentes e discentes do projeto “Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais”, principalmente a professora Claudia So ar, coordenadora do

projeto, a qual também admiro muito. Sou muito grata pela oportunidade de fazer parte desse projeto tão lindo. Agradeço também a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina, por permitir a realização da pesquisa. E a todas as Unidades Educativas que participaram do estudo. Também sou muito grata a Rafaela Fabri, por me auxiliar na análise de conteúdo, aprendi demais contigo.

Agradeço ao PPGN/UFSC e professores, por todo conhecimento proporcionado nesse período. Em especial, agradeço as professoras Cristine Garcia Gabriel e Elisabeth Nappi, por me supervisionarem no estágio em docência, aprendi muito com vocês e os alunos da disciplina Nutrição em Saúde Pública. À Universidade Federal de Santa Catarina pela estrutura e ensino público de qualidade. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida, que permitiu a dedicação exclusiva ao desenvolvimento deste trabalho. E ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por auxiliar com recursos financeiros para a implementação do projeto.

Meus agradecimentos à minha amiga de vida Clorine Borba Zanlourensi, por sempre me incentivar, ouvir, acolher e ser o meu lar em Floripa. Aos amigos e amigas que fiz no mestrado, em especial, Aline Valmorbida, Danielly Stefenon, Érika Bezz Batti, Giovanna Mozzaquatro, Jessica Nascimento, Jessica Rasquim, Jonathan Costa, Milena Corrêa e Philippe Cachoeira. E a amiga que fiz através da Clo, Andressa Monteiro. Com vocês, tive momentos maravilhosos e foram fundamentais para me adaptar ao mestrado e suportar esses períodos de isolamento social devido à pandemia.

Muito obrigada!

“Se a gente não constrói capacidade, um sonho é só um sonho. Se a gente trabalha nossa capacidade, ganhamos novas ferramentas e um sonho se torna possibilidade – talvez realidade, como diria Raul Seixas” (FERNANDES, 2020).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar como as Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) são desenvolvidas pelas Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina. Para isso, a pesquisa aconteceu em duas etapas. A primeira etapa ocorreu por meio de uma pesquisa descritiva e quantitativa, com a aplicação de um questionário *on-line*, no período de setembro de 2019 a março de 2020, destinado às 125 Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis. Participaram do estudo 94 Unidades Educativas (75,2%), dessas, 94,7% desenvolveram projetos e/ou ações de EAN em 2019. Evidenciou que, inserir a EAN no Projeto Político Pedagógico ($p < 0,001$) e planejar os projetos/ações de EAN ($p < 0,001$) teve associação significativa com a realização das Ações de EAN. Os projetos/ações mais frequentes foram, as atividades pedagógicas no currículo escolar (95,5%), a horta pedagógica (71,9%) e as oficinas culinárias (46,1%). Dessa forma, os projetos/ações de EAN executados em 2019 foram contínuos e permanentes, incluídos transversalmente no currículo escolar, de forma intersetorial e multiprofissional. A segunda etapa, ocorreu no período de fevereiro e março de 2020, e consistiu em uma pesquisa qualitativa, por meio de grupos focais, para identificar a percepção de atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas em suas Unidades Educativas. Buscou-se a participação de representantes das Unidades Educativas que responderam ao questionário *on-line* ou que estivessem alinhados com os projetos/ações de EAN desenvolvidos nas suas unidades. Foram realizados três grupos focais, tendo a participação 19 atores escolares, sendo a maioria professores e auxiliares de sala. A condução dos grupos foi guiada por um roteiro semiestruturado com perguntas relacionadas as ações de EAN desenvolvidas nas Unidades Educativas. A partir da análise de conteúdo, foram identificadas quatro categorias relacionadas a percepção dos atores escolares: 1) Caminhos para fazer a EAN acontecer; 2) A EAN é uma realidade: como as ações acontecem no ambiente escolar; 3) Barreiras para continuidade das ações de EAN; 4) Resultados das Ações de EAN. Ficou evidente nas falas dos participantes, que existem ainda compreensões centralizadas nos aspectos biológicos da alimentação. Dessa forma, essas duas etapas foram importantes para identificar que embora os dados descritivos demonstrem avanços promissores quanto a realização das ações de EAN, existe baixa formação sobre a temática de alimentação e nutrição entre os atores escolares. Esse fato parece implicar na manutenção da percepção deste campo como uma ferramenta voltada somente para o controle da ingestão alimentar. Destaca-se que, essa concepção não está de acordo com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, os quais definem a EAN como uma importante estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional que assegura o Direito Humano à Alimentação Adequada. Diante disso, espera-se que esses resultados contribuam para aprimorar ainda mais as ações de EAN desenvolvidas pelas Unidades Educativas em Florianópolis-SC. Além disso, que esses achados sirvam de base para construção de novos estudos nessa temática, assim como, de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Alimentação Escolar. Promoção da saúde escolar. Programas e Políticas de Nutrição e Alimentação.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze how the Food and Nutrition Education Actions (FNE) are developed by the Early Childhood Education and Elementary School Units of the municipal public network of Florianópolis, Santa Catarina. For this, the research took place in two main stages. The first stage took place through a descriptive research, with the application of an on-line questionnaire, in the period from September 2019 to March 2020, destined to 125 Kindergarten and Elementary Education Units of the municipal public network of Florianópolis. 94 Educational Units (75.2%) participated in the study, of which 94.7% developed Food and Nutrition Education projects and/or actions in 2019. It showed that including Food and Nutrition Education in the Pedagogical Political Project ($p < 0,001$) and planning EAN projects/actions ($p < 0,001$) had a significant association with the performance of Food and Nutrition Education actions. The most frequent projects/actions were educational activities in the school curriculum (95.5%), educational garden (71.9%) and cooking workshops (46.1%). Thus, the Food and Nutrition Education projects/actions carried out in 2019 were continuous and permanent, included across the school, intersectoral and multi-professional curriculum. The second stage took place in February and March 2020, and consisted of a qualitative research, through focus groups, to identify the perception of school actors about the EAN actions developed in their Educational Units. It sought the participation of representatives of the Educational Units who responded to the on-line questionnaire or who were aligned with the Food and Nutrition Education projects/actions. Three focus groups were held and 19 school actors participated, most of them teachers and classroom assistants. The conduct of the groups was guided by a semi-structured script with questions related to Food and Nutrition Education actions developed in the Educational Units. From the content analyses, four categories related to the perception of school actors were identified: 1) Ways to make Food and Nutrition Education happen; 2) Food and Nutrition Education is a reality: how actions take place in the school environment; 3) Barriers to the continuity of Food and Nutrition Education actions; 4) Results of Food and Nutrition Education Actions. It was evident in the speeches of the participants still understandings centered on the biological aspects of food. Thus, these two steps were important to identify that although the descriptive data show promising advances in the performance of Food and Nutrition Education actions. The low education in the theme of food and nutrition of school actors seems to imply the maintenance of the perception of this field as a tool aimed only at controlling food intake. This conception is not in accordance with the Food and Nutrition Education Reference Framework for Public Policies and the National School Feeding Program, which define Food and Nutrition Education as an important Food and Nutrition Security strategy that ensures the Human Right to Adequate food. Therefore, it is expected that these results will contribute to further improve the Food and Nutrition Education actions developed by the Educational Units in Florianópolis-SC. Furthermore, that these findings serve as a basis for the construction of new studies on this theme, as well as public policies.

Keywords: Food and Nutrition Education. School Feeding. Promotion, School Health. Nutrition Programs and Policies.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Fluxograma das etapas para elaboração da pesquisa 48
- Figura 2.** Etapas do roteiro semiestruturado para a condução dos grupos focais..... 56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Princípios para ações de Educação Alimentar e Nutricional.	24
Quadro 2. Variáveis de caracterização do respondente e unidade educativa, Florianópolis-SC, 2020	50
Quadro 3. Variáveis relacionadas a situação da implementação da Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar, Florianópolis-SC, 2020.....	51
Quadro 4. Variáveis referente a utilização da Horta na unidade escolar, Florianópolis-SC, 2020.	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASBRAN - Associação Brasileira de Nutrição
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAISAN - Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional
CECANE - Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar
CNA - Comissão Nacional de Alimentos
CAEs - Conselhos de Alimentação Escolar
CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CNS - Conferência Nacional de Saúde
CGPAE - Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar
DEPAE - Departamento de Alimentação Escolar
DCNTs - Doenças Crônicas Não Transmissíveis
DHAA - Direito Humano a Alimentação Adequada
EAN - Educação Alimentar e Nutricional
EE - Entidades Executoras
EUA – Estados Unidos da América
ENDEF - Estudo Nacional de Despesa Familiar
FISI - Fundo Internacional de Socorro à Infância
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
GAPB - Guia Alimentar para a População Brasileira
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MapaSAN - Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional
Marco de EAN - Marco de Referência de EAN para políticas públicas
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MS - Ministério da Saúde
OMS - Organização Mundial da Saúde
PAAS - Promoção da Alimentação Adequada e Saudável
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PAT - Programa de Alimentação do Trabalhador
PFZ - Programa Fome Zero
PlanSAN - Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PNAN - Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNSAN - Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSE - Programa Saúde na Escola
UNICEF - *United Nations Children's Fund*
USAID - *United States Agency for International Development*
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS - Serviço de Alimentação da Previdência Social
SME - Secretaria Municipal de Educação
SESI - Serviço Social da Indústria
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT - Tema Contemporâneo Transversal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1. Objetivo geral	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1. Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e seu contexto histórico	18
2.2. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	27
2.3. Inserção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	28
2.3.1. Atores sociais no contexto da Educação Alimentar e Nutricional (EAN).....	37
2.3.2. A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo ensino e aprendizagem	41
3. MÉTODOS.....	45
3.1. Inserção do Estudo	45
3.2. Caracterização do Estudo.....	45
3.3. Descrição do Local e População do Estudo	47
3.4. Etapas da Pesquisa	47
3.5. Processo, instrumentos, modelo de análise e técnicas de Coleta de Dados	48
3.5.1. Questionário eletrônico.....	48
3.5.2. Realização de Grupos focais.....	55
3.6. Processamento e Análise de Dados	57
3.7. Procedimentos Éticos da Pesquisa	58
4. RESULTADOS	59
4.1. Artigo 1	59
4.2. Artigo 2	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	115
7. APÊNDICES	126
8. ANEXOS.....	140

1. INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente promissor para a realização de ações voltadas a promoção da saúde. Isso se dá pelo fato de que esse ambiente está designado para a formação cidadã, incentiva o exercício dos direitos e deveres, promove condições de saúde/qualidade de vida, o desenvolvimento de novos comportamentos, que propiciam a autonomia do sujeito. Além disso, a escola busca a integração da família e comunidade escolar para o desenvolvimento de suas atividades (BARBOSA et al., 2013; JUZWIAK; CASTRO; BATISTA, 2013; CAMOZZI et al., 2015; BRASIL, 2018a).

Como parte das ações de promoção da saúde, encontra-se a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS), que no contexto do ambiente escolar está articulada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O PNAE tem como objetivos apoiar o “*crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos*”, através da oferta de refeições e a inserção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo ensino e aprendizagem, para todos os estudantes da educação básica da rede pública do Brasil (BRASIL, 2009, 2013a; CAMOZZI et al., 2015).

A discussão sobre incluir a EAN no currículo escolar percorreu um longo caminho no Brasil, mas de fato só aconteceu nessas duas últimas décadas (LIMA, 2000; BRASIL, 2006, 2009). A EAN no contexto do PNAE é reconhecida como um conjunto de ações formativas, desenvolvidas de maneira transversal no currículo escolar de forma contínua e permanente. Dessa forma, a alimentação escolar tornou-se uma ferramenta pedagógica voltada a assegurar o Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Essa perspectiva da prática de EAN corrobora com Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para políticas públicas – *Marco de EAN* (BRASIL, 2012, 2013a, 2020a).

No que se refere a execução das ações de EAN no ambiente escolar, constitui-se atribuição do nutricionista orientar e realizar essa prática, em conjunto com a direção e coordenação pedagógica (BRASIL, 2013a, 2020b). Como bem destacado no documento do *Marco de EAN*, o desenvolvimento dessas ações pode ser atribuído a diferentes atores (BRASIL, 2012). Sendo assim, os professores e comunidade escolar têm grande potencial para agir como mediadores de EAN e estarem envolvidos com a promoção da saúde e a PAAS,

desde que sejam sensibilizados e tenham oportunidades para participar de formações em alimentação e nutrição (OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019).

Algumas evidências demonstram um aumento da realização das ações de EAN nas escolas. Entretanto a maioria dos estudos que investigaram a situação de EAN no ambiente escolar, analisaram que essa prática não acontece de forma contínua e permanente, e geralmente está atribuída apenas as questões biológicas do alimento e alimentação, com predominância de métodos tradicionais de educação, como por exemplo, palestras (CAMOZZI et al., 2015; ALMEIDA et al., 2018; CAISAN, 2018a; SILVA et al., 2018a; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019).

Informações sobre a EAN escolar em Santa Catarina, como demonstradas no estudo de Gabriel *et al.* (2014), que investigou a gestão do PNAE nos maiores municípios de Santa Catarina, em 2011, encontraram que entre os dez municípios avaliados, nove apresentaram ausência de projetos educativos que envolvessem os escolares, apenas dois municípios possuíam o tema alimentação no currículo escolar e somente dois capacitaram professores em EAN. Em contrapartida, o estudo de Almeida *et al.* (2018), as quais avaliaram as ações de EAN através do relato de nutricionistas inseridas no PNAE, em todas as regiões do Brasil, no período de 2012-2013, observaram que a região Sul realiza mais ações de EAN, principalmente por meio de oficinas culinárias e horta escolar.

Em geral, Borsoi, Teo e Mussio (2016) apontam que ainda é um grande desafio da EAN no ambiente escolar o *“desenvolvimento de abordagens que permitam abarcar as questões alimentares em uma perspectiva ampliada, por meio de estratégias problematizadoras que superem a lógica reducionista da transmissão de informação”*. Apesar disso, nos últimos anos, observa-se um direcionamento em desenvolver metodologias de ensino inovadoras e problematizadoras, que proporcionem uma formação integral aos estudantes (SANTOS, 2012; VIANA et al., 2017; ALMEIDA et al., 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Nesse sentido, no campo da prática de EAN, a horta, a oficina culinária, e a própria alimentação escolar são exemplos de estratégias efetivas, no sentido de envolver os estudantes ativamente ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-os autônomos, além disso, são ações que trabalham o alimento na sua integralidade (BARBOSA, et al., 2013; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019).

Diante disso, é evidente os avanços do PNAE frente as ações de EAN, principalmente nessas duas últimas décadas. Mas, ainda parece existir uma distância entre o que é preconizado

pelas legislações e teorias com o que vem sendo executado na prática (CAMOZZI, et al., 2015). Ainda visto, recentemente por Santos e Carvalho (2021)

“Apesar das conquistas alcançadas com o fortalecimento do tema nos últimos anos, parece haver um hiato entre o que é proposto pela legislação e a prática empreendida pelos profissionais, pois, apesar de afirmarem desenvolver as atividades de EAN, a descontinuidade no processo de aprendizagem as torna pouco eficientes” (SANTOS; CARVALHO, 2021.p. 12).

Por essa razão, se faz necessário a realização de estudos que abordem de maneira holística como as ações de EAN são construídas no PPP e no currículo escolar, bem como as percepções dos profissionais que atuam nas escolas referente as ações de EAN. A partir dessa reflexão, a pergunta de partida que norteia esse trabalho é: “Como as ações de Educação Alimentar e Nutricional são desenvolvidas pelas Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina?”

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

Analisar como as ações de Educação Alimentar e Nutricional são desenvolvidas pelas Unidades de Educação infantil e Ensino fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

1.2.2. Objetivos específicos

- a) Caracterizar o perfil das Unidades de Educação Infantil e Ensino fundamental e dos profissionais da rede municipal de Florianópolis, Santa Catarina que participaram do estudo;
- b) Analisar o desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional realizadas nas Unidades Educativas em 2019;
- c) Analisar os princípios do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas contemplados pelos projetos e ou ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas;
- d) Analisar a percepção dos atores escolares sobre as ações de Educação Alimentar e Nutricional;
- e) Investigar se a Educação Alimentar e Nutricional é tema em formações para profissionais da educação;
- f) Identificar se a horta é utilizada como ferramenta pedagógica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e seu contexto histórico

A construção da ciência da nutrição e no seu interior a educação alimentar (termo utilizado na época), tem início no Brasil na metade da década de 1930, ao longo do primeiro mandato do Presidente Getúlio Vargas. Uma primeira tendência, em âmbito mundial, demonstra que a Primeira Guerra Mundial (1914-18) foi o marco para o desenvolvimento desse campo científico, pois havia um problema a ser resolvido – a fome e a subnutrição, o que deixou implícito o atraso brasileiro na discussão sobre esse campo. Em uma segunda tendência, o conhecimento foi construído em dimensão histórica, dessa forma, não houve uma preocupação entre os intelectuais da época sobre o atraso em estabelecer um campo científico, mesmo que estivessem voltados a definição de uma alimentação racional baseados em teorias externas. Ambas as tendências fundamentam a educação alimentar na concepção da ignorância alimentar, ou seja, acreditavam que as pessoas não sabiam se alimentar ou não sabiam controlar seus gastos, o que ocasionava uma situação de fome e desnutrição (SILVA, 1995; LIMA, 2000; VASCONCELOS; FILHO, 2011).

O ponto de partida para entender a situação alimentar brasileira foi a aproximação com a fisiologia comparada as questões socioeconômicas da população. Nesse cenário, observa-se que alguns intelectuais da época discutiam a situação alimentar priorizando a abordagem social. No qual, eram propostas ações de educação alimentar que iam desde a inserção de conhecimentos sobre alimentação e nutrição nos currículos escolares a elaboração de políticas alimentares. Dentre os intelectuais destacam-se: Alexandre Moscoso, Dante Costa, Francisco Pompêo do Amaral, José Messias do Carmo, Josué de Castro, Mário Rangel, Orlando Parahym, Peregrino Júnior, Ruy Coutinho, Thalino Botelho, Walter Santos (LIMA, 2000; BEZERRA, 2018).

Posteriormente, em 1940 foi dado os primeiros passos para implantação de uma política alimentar no Brasil, durante o governo do Getúlio Vargas, com a criação do salário-mínimo e com o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS). Tais medidas tinham finalidade de aumentar o poder aquisitivo dos operários, fornecer alimentos a preços acessíveis e capacitar pessoas a fim de realizar atividades de educação alimentar para ensinar os operários e seus familiares a comer. Todas essas iniciativas aconteciam por meio de visitas domiciliares mensais, pelas chamadas “*visitadoras de alimentação*”. Outro marco importante no período de 1940-1946 foi o aperfeiçoamento do enfoque técnico-instrumental, com a criação dos primeiros

institutos de alimentação no Brasil (LIMA, 1998; ARRUDA; ARRUDA, 2007; BEZERRA, 2018).

Nas décadas de 1950 e 1960, a educação alimentar sofreu interferências econômicas. Estas, podendo ser percebidas com a criação de programas de ajuda internacional. Em primeiro momento eram enviados os recursos alimentares ao Brasil, como a distribuição de leite em pó, oriundo do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI) da *United Nations Childrien's Fund* (UNICEF). Em segundo momento, a ajuda deu-se pelo Programa de Alimentos para a Paz, que posteriormente foi materializado na Lei do Alimento para a Paz, aprovada em 1954 pelo congresso americano. Nesse mesmo período, no Brasil, criava-se a Comissão Nacional de Alimentos (CNA) e a Campanha Nacional de Merenda Escolar, articulada a esses programas. Dessa forma, o governo brasileiro firmou convênio com o Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency for International Development* (MEC/USAID), o qual passou a utilizar métodos educacionais que visavam o aumento do consumo dos alimentos fornecidos por esse programa. O objetivo desse convênio seria aliviar os excedentes agrícolas dos Estados Unidos da América (EUA) e com isso melhorar as relações externas (BOOG, 1997; LIMA, 2000; CAMOSSA et al., 2005).

Durante a década de 1960, as ações de educação alimentar ao público aconteciam geralmente por folhetos ou livretos. O Serviço Social da Indústria (SESI) disponibilizou a primeira formação sobre educação alimentar destinadas à população. Com o regime militar, em 1964, a educação alimentar começa a ser deixada de lado e com isso, instaurado determinações que favoreceram a suplementação alimentar, a racionalização do sistema de produção e comercialização de alimentos e programas de combate a carências alimentares. Além disso, nesse período também ficou evidente o interesse da indústria pela pesquisa e produção de “novos alimentos”. Posteriormente esses alimentos eram adquiridos e introduzidos pelo Estado em programas de suplementação alimentar, são exemplos o PNAE e o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), além de outros programas já extintos (BOOG, 1997; CAMOSSA et al., 2005; VASCONCELOS, 2005).

A década de 1970 é evidenciada pela mudança da percepção da situação alimentar. Em 1974, a Conferência Mundial de Alimentação criticava a utilização da teoria do capital humano, o homem representava o capital, que o produzia e acumulava, logo se o homem não tiver uma boa nutrição/saúde não irá produzir riqueza ao País. Dessa forma, a saúde e a educação eram estratégias importantes para fortalecer o setor econômico (LIMA, 2000).

Esse período também foi marcado pelo Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) realizado entre 1974 e 1975 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A intenção desse estudo foi investigar a situação alimentar brasileira e o consumo alimentar foi um importante indicador social desse estudo. Os achados anteriores traziam que a fome e a desnutrição era consequência da ignorância e de uma alimentação pobre em proteína. A partir do ENDEF, encontraram que o principal fator determinante da fome e desnutrição não era a ignorância, mas a renda, ou seja, a população não tinha acesso aos alimentos. E o *déficit* era mais de ordem calórica do que proteica. Em consequência, durante duas décadas a educação alimentar ficou ausente dos programas de saúde pública. Porém, continuou a existir na prática profissional dos nutricionistas. Esse período também é caracterizado pela mudança da nomenclatura da educação alimentar para educação nutricional. Essa mudança teve influência do aumento de publicações científicas com esse termo (BOOG, 1997; LIMA, 2000; CAMOSSA et al., 2005).

Vale ressaltar que, em meados de 1980 houve uma nova discussão sobre os rumos da educação nutricional, por meio da educação nutricional crítica adotada por Valente (1984). Esse autor sugere o uso da noção de classe social para explicação dos problemas nutricionais. Havia a compreensão de que, ações de educação nutricional de forma isolada, não promovia mudanças das práticas alimentares. Essa abordagem é inspirada na pedagogia crítica-social de conteúdo, a qual defende os interesses predominantes da sociedade. Em síntese, o educador é o mediador de um processo educativo que gera apropriação crítica dos conhecimentos, que leva ao desenvolvimento de habilidades que denunciam a realidade social em que vivem. Por sua vez, o educando é o sujeito transformador dessa realidade social. Essa perspectiva assume o compromisso político de combater desigualdades sociais, como fome e desnutrição, no sentido de instrumentalizar a população sobre os direitos da cidadania (LIMA, 2000; SANTOS, 2005; BEZERRA, 2018).

O final da década de 1980 é considerado o marco referencial da promoção da saúde. Em 1986 na cidade de Ottawa no Canadá aconteceu a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, a partir disso foi construído a carta de Ottawa, que descreve as intenções da saúde como direito para todos. Nessa carta eram estabelecidos os pré-requisitos para saúde que são: paz, educação, moradia, alimentação, renda, ecossistema saudável, justiça social e equidade. No mesmo ano, no Brasil ocorreu VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS), cujo principal tema foi a saúde como direito, e a alimentação foi evidenciada como um dos determinantes para

a garantia dele (BRASIL, 2002; SANTOS, 2005; FERREIRA; MAGALHÃES, 2007; TOBERGTE; CURTIS, 2013).

No cenário internacional, a II Conferência Nacional de Promoção da Saúde, em 1988, na Austrália, construiu a declaração de Adelaide, na qual a alimentação e nutrição tiveram destaque como um dos eixos da promoção da saúde. Além disso, esta carta restabelece as ações de alimentação e nutrição na perspectiva do DHAA e da SAN (BRASIL, 2002; SANTOS, 2005; FERREIRA; MAGALHÃES, 2007).

Entretanto, no Brasil, a alimentação passa ser direito apenas em 2010, quando por meio da emenda nº 64, ela é incluída na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2010).

A partir desses movimentos a educação nutricional volta a ter visibilidade na década de 1990. No início desse período, a educação nutricional tornou-se uma atividade privativa do nutricionista pela lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991 (BRASIL, 1991). Além disso, as evidências científicas demonstraram um aumento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs) relacionadas com os hábitos alimentares da população, isso fez com que a educação nutricional fosse considerada como uma ferramenta para formação e proteção de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2012).

Contrapondo essa concepção, Boog (1997) em seu artigo “*educação nutricional: presente, passado e futuro*”, faz uma crítica ao predomínio do modelo biomédico na formação dos nutricionistas, que compromete a capacitação do aluno em exercer atividades de educação, assim como a compreensão do campo de educação nutricional, como pode ser visto abaixo:

A teoria e a prática em Educação Nutricional existem com a mesma finalidade, qual seja, possibilitar ao ser humano assumir com plena consciência a responsabilidade pelos seus atos relacionados à alimentação. O educador em nutrição deve fortalecer os educandos (alunos, clientes, pacientes, coletividades, comunidade) para que eles passem a agir em relação aos alimentos e à alimentação de forma a prescindir, cada dia mais, das intervenções profissionais. A Educação Nutricional não é uma ferramenta mágica para levar o educando a “obedecer a dieta”; pelo contrário, ela deve ser conscientizadora e libertadora, por isso deve buscar justamente o oposto: a autonomia do educando (BOOG, 1997, p. 17)

No final da década de 1990, o termo “promoção de práticas alimentares saudáveis” começa a aparecer em documentos oficiais brasileiros, com o intuito de estabelecer estratégias de enfrentamento aos problemas nutricionais, que demandam a implementação de políticas que

garantam o DHAA (BRASIL, 2012). Depois de anos ausente em congressos da área, em 1996, a educação nutricional retorna como tema do XIV Congresso Brasileiro de Nutrição, que apresentou diferentes perspectivas, entre elas, a ênfase no sujeito, democratização do saber, cultura, ética e cidadania (LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003; CAMOSSA et al., 2005).

No mesmo período, outro marco importante foi a implementação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), em 1999. Com ela, percebe-se uma evolução na compreensão de educação nutricional, que está contemplada na diretriz 4 do PNAN – *“Promoção de prática alimentares e estilo de vida saudáveis”* (BRASIL, 2003). Nesse contexto, com o entendimento de que alimentação e o alimento envolvem vários determinantes (biológicos, sociais, emocionais, culturais e físicos), houve a unificação dos termos, surgindo a Educação Alimentar e Nutricional – EAN (BOOG, 2011).

O início dos anos 2000 é marcado pelo Programa Fome Zero (PFZ), implementado em 2003 pelo Governo Lula, com o intuito de assegurar o DHAA. Em uma proposta inicial, o programa idealiza a EAN a partir de duas frentes de atuação. A primeira frente por meio de campanhas e palestras de educação alimentar e educação para o consumo, com a demanda de inclusão dessas questões de forma obrigatória no currículo escolar do “primeiro grau”. Já a segunda, trata da criação de Normas Brasileiras de Comercialização de Alimentos Industrializados, relacionadas ao controle da publicidade e o aprimoramento da rotulagem dos alimentos (SILVA; DEL GROSSI; FRANÇA, 2010).

Esse período é caracterizado pela expansão das ações de EAN na iniciativa pública, por meio dos restaurantes populares, dos bancos de alimentos, das equipes de atenção básica de saúde, do PAT, e do PNAE (BRASIL, 2012). Nesse cenário, em 2006, houve a aprovação da portaria interministerial 1.010/2006, que instituiu diretrizes para a promoção da alimentação saudável, a partir do desenvolvimento das ações de EAN no ambiente escolar (BRASIL, 2006). Posteriormente, em 2009, a requalificação do PNAE incluiu EAN como um dos eixos de atuação (BRASIL, 2009).

Em 2011, houve a reformulação do PNAN, que embora não tivesse um projeto específico sobre EAN, este está presente nas diretrizes do documento, mas de maneira transversal. Nessa atualização, é sugerido que o desenvolvimento de ações de EAN deve ser pensado de forma que haja diálogo entre os profissionais e a população. Além disso, essas práticas devem ser alinhadas para a realidade local, deve ser feita de forma problematizadora e construtivista, em consonância com os contrastes sociais, a fim de garantir a SAN e o DHAA (BRASIL, 2013b).

Nos últimos anos, em âmbito nacional, outras políticas públicas e programas destacam em seus documentos a importância de EAN. Como exemplo, tem-se a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) apresentada no Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PlanSAN). Até o momento existem dois planos elaborados de 2012-2015 (PlanSAN I) e 2016-2019 (PlanSAN II) (CAISAN, 2011, 2018b). Assim como, o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das DCNTs no Brasil, 2011-2022, do Ministério da Saúde – MS (BRASIL, 2011).

Um importante avanço da EAN, no Brasil, aconteceu em 2012, com a publicação do *Marco de EAN*, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O processo de construção do *Marco de EAN* teve início em 2011, sendo desenvolvido em diversas etapas de forma coletiva e participativa por atores de diferentes setores da sociedade brasileira (BRASIL, 2012). De acordo com Amparo-Santos (2013) o *marco de EAN* é compreendido como “*um documento que orienta conceitos, princípios e diretrizes que visam a contribuir para a construção de práticas referenciadas a serem traduzidas em eixos, ações e programas de EAN mais qualificados*” (AMPARO-SANTOS, 2013, p.596).

Com o desdobramento histórico e político da EAN no Brasil, houve a necessidade de desenvolver um novo conceito que envolvesse todas as dimensões da alimentação e do alimento. Assim como os diferentes campos de saberes e prática, a qual esteja em conformidade com conhecimentos científicos e populares (BRASIL, 2012). O *Marco de EAN* reforça a unificação do termo EAN, e define um novo conceito para esse campo.

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

O *marco de EAN* definiu em seu documento uma agenda pública voltada para a formação profissional, estudos e pesquisas, com o intuito de articular os saberes populares, comunidades tradicionais e conhecimento técnico-científico. É importante ressaltar, que o documento apresenta nove princípios organizativos e doutrinários que podem ser utilizados em diferentes setores. Cada setor deve adequar a sua realidade, por exemplo, na alimentação

escolar, deve-se observar as diretrizes do PNAE, além dos princípios do *marco de EAN* (BRASIL, 2012, 2016; AQUINO; MACEDO, 2018). Os princípios estão descritos a seguir (quadro 1)

Quadro 1 - Princípios para ações de Educação Alimentar e Nutricional.

(Continua)

Princípios	Descrição
1. Sustentabilidade social, ambiental e econômica	Esse princípio apresenta uma perspectiva que vai além da dimensão ambiental, dessa forma, compreende-se pelas relações humanas, sociais e econômicas determinadas em todas as etapas que envolvem o sistema alimentar.
2. Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade	As ações de EAN devem considerar todas as etapas do sistema alimentar, que pode ser entendido como <i>“O processo que abrange desde o acesso à terra, à água e aos meios de produção, as formas de processamento, de abastecimento, de comercialização e de distribuição; a escolha e consumo dos alimentos, incluindo as práticas alimentares individuais e coletivas, até a geração e a destinação de resíduos”</i> .
3. Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas	Refere-se sobre a <i>“diversidade na alimentação e deve contemplar as práticas e os saberes mantidos por povos e comunidades tradicionais, bem como diferentes escolhas alimentares, sejam elas voluntárias ou não”</i> . Ou seja, a EAN deve valorizar e respeitar todos os saberes oriundos da cultura, religião e ciência.
4. A comida e o alimento como referências: valorização da culinária como prática emancipatória	A prática culinária além de propiciar o entendimento dos diferentes significados dos alimentos, também estabelece vínculo entre o processo pedagógico e a realidade/necessidades locais e familiares. Assim como, gera autonomia e amplia as possibilidades dos indivíduos. Ainda que não seja possível o preparo dos alimentos nas ações educativas <i>“é necessário refletir com as pessoas sobre a importância e o valor da culinária como recurso para alimentação saudável”</i> .
5. Promoção do autocuidado e da autonomia	A promoção do autocuidado tem a intenção de <i>“apoiar as pessoas para que se tornem agentes produtores sociais de sua saúde, ou seja, para que as pessoas se empoderem em relação à sua saúde”</i> .
6. Educação como processo permanente e gerador de autonomia e participação, ativa e informada dos sujeitos	Para que as ações de EAN sejam permanentes e tenham continuidade elas precisam estar presentes em todas as fases da vida, atendendo as diversas necessidades que os indivíduos apresentem <i>“desde a formação dos hábitos</i>

	<i>alimentares na primeira infância à organização da sua alimentação fora de casa na adolescência e idade adulta”.</i>
--	--

Quadro 2 - Princípios para ações de Educação Alimentar e Nutricional.

(Continuação)

Princípios	Descrição
7. A diversidade nos cenários de prática	<i>A fim de alcançar os objetivos desse campo “As estratégias e os conteúdos de EAN devem ser desenvolvidos de maneira coordenada e utilizar abordagens que se complementem de forma harmônica e sistêmica. Além de estarem disponíveis nos mais diversos espaços sociais para os diferentes grupos populacionais”.</i>
8. Intersetorialidade	<i>Esse princípio é compreendido como “articulação dos distintos setores governamentais, de forma que se responsabilizem pela garantia da alimentação adequada e saudável”</i>
9. Planejamento, avaliação e monitoramento das ações	<i>Esse princípio é crucial para eficácia e efetividade das ações de EAN e consiste em “um Processo organizado de diagnóstico, identificação de prioridades, elaboração de objetivos e estratégias para alcançá-los, desenvolvimento de instrumentos de ação, previsão de custos e recursos necessários, detalhamento de plano de trabalho, definição de responsabilidades e parcerias, definição de indicadores de processo e resultados”.</i>

Fonte: Adaptado do Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional (Brasil, 2012)

Nessa mesma linha, o MS publicou documentos com a finalidade de organizar ações de EAN no Sistema Único de Saúde (SUS), entre eles destaca-se os *Guias Alimentares para População Brasileira (GAPB)*. O primeiro guia, editado em 2006 apresentou as primeiras diretrizes oficiais para a população brasileira, abordando os princípios e as recomendações de uma alimentação adequada e saudável. Em 2014 foi lançada a segunda edição do GAPB,

trazendo recomendações voltadas ao incentivo do consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados com o intuito de adequar as transformações vivenciadas pela população no âmbito social e da saúde. Destaca-se que, nesta edição as diretrizes estão mais alinhadas com os princípios do *Marco de EAN* (BRASIL, 2008, 2014). Também em 2014, a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN), publicou o documento *Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade*. Este apresenta como objetivo principal a prevenção da obesidade por meio da alimentação saudável e da prática de atividade física. As ações de EAN estão citadas no documento e estão sintonizados os princípios propostos pelo *Marco de EAN* (CAISAN, 2014). Dessa forma, o *Marco de EAN*, o GAPB e a *Estratégia intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade*, podem ser referências básicas para desenvolver ações de EAN em diferentes setores (BEZERRA, 2018).

Ao analisar a trajetória histórica da EAN, desde a gênese até a consolidação do campo, observa-se progressivas mudanças, que sofreram interferência da conjuntura econômica, política e social tanto a nível nacional quanto internacional (NASCIMENTO; CARVALHO; PRADO, 2017; BEZERRA, 2018).

Conforme Padrão *et al.* (2017), é importante organizar o campo de EAN e se apropriar de referências teóricas, a fim de desenvolver uma visão crítica frente ao modelo hegemônico das políticas que “*projetam programas efêmeros, com ações pontuais e descontextualizadas, com restrição de recursos financeiros e desvinculação de um sistema ou coordenação nacional*” (p.678). Ademais, as autoras consideram que programas e ações de EAN vinculadas a diversas políticas no campo de alimentação e nutrição, contribuem para enfrentar e suavizar os problemas sociais. Porém, para que isso se consolide é necessário que as práticas educativas estejam baseadas em uma perspectiva histórica crítica, que permitam a problematização a partir de um contexto concreto as condições sociais.

Assim como destacam Barbosa e colaboradores (2013) as conquistas referentes à constituição e implementação de uma Política Nacional de EAN do ponto de vista do DHAA configura um marco importante da última década. Nesse sentido, observa-se a união de diferentes entidades, como Ministérios (Saúde, Educação e do Desenvolvimento social), além de instâncias ligadas ao controle social e a nutrição, como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), a Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN), entre outras. Essa união se dá com o intuito de pensar em uma política que apresente ações intersetoriais em todos os âmbitos.

2.2. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O PNAE é o programa socioeducacional de maior longevidade no campo da alimentação e nutrição no Brasil. Além de ser o segundo maior programa de alimentação escolar do mundo, com cobertura universal, atendendo a estudantes de todas as etapas da educação básica pública do país, ficando atrás apenas da Índia (SANTOS et al., 2007; NOGUEIRA et al., 2016; BRASIL, 2020b).

O histórico do PNAE deu-se oficialmente pela criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar entre as décadas de 1950 a 1970, na qual a oferta de alimentos era oriunda de ajuda internacional. Efetivamente foi em 1979 que o programa passou a se chamar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Nesse período, eram fornecidos prioritariamente alimentos formulados, desidratados e industrializados, devido a praticidade no transporte e armazenamento (SANTOS et al., 2007; DOMENE, 2008; PEIXINHO, 2013; NOGUEIRA et al., 2016; BRASIL, 2020b).

Com a publicação da Constituição Federal em 1988, no inciso II do artigo 208, a alimentação escolar ganhou destaque e passou a ser direito de todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, assegurado pelo Governo Federal, estadual e municipal (BRASIL, 1988). Até 1993, o PNAE tinha sua administração de forma centralizada, ou seja, era o Governo Federal que realizava o planejamento, a aquisição e a distribuição dos alimentos nas escolas. Mas, a partir da publicação da Lei nº 8.913 de 1994 (BRASIL, 1994), inicia o processo de descentralização da administração da alimentação escolar. Nesse modelo de gestão, os recursos e funções foram transferidos para as Entidades Executoras (EEx) – Estados, Distrito Federal e Municípios. Dessa forma, ficou a cargo do Governo Federal monitorar, avaliar e realizar formações para a capacitação dos atores sociais. A descentralização possibilitou a inserção de pequenas empresas, comércio local e de produtores agropecuários nesse mercado institucional (DOMENE, 2008; PEIXINHO et al., 2011; NOGUEIRA et al., 2016). O PNAE passou a ser gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998).

Importantes avanços aconteceram no período de 2003 a 2010, observa-se a ampliação do PNAE tanto pela alocação dos recursos financeiros como pela sua cobertura populacional. Outros avanços, estão relacionados ao estímulo e fortalecimento do controle social por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), as estratégias normalizadoras da atuação do nutricionista como Responsável Técnico (RT), assim como a instituição dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANES). Em 2009, a publicação da

lei nº 11.947 de 16 de junho (BRASIL, 2009), configuram progressos fundamentais ao PNAE: a extensão para toda rede pública de educação básica (com a inclusão dos alunos participantes do Programa Mais Educação, e de educação de jovens adultos (EJA)), a recomendação de no mínimo 30% do repasse do FNDE para investir em produtos da agricultura familiar e a inserção da EAN como eixo de atuação do PNAE (PEIXINHO, 2013; VASCONCELOS, 2013; BRASIL, 2020b).

Sendo assim, com a consolidação da atual legislação em 2009, o PNAE passa de um modelo suplementar/assistencialista para uma gestão que leva em consideração a universalidade, a equidade, a participação social, a sustentabilidade/continuidade, o DHAA e o respeito aos hábitos/tradições regionais (PEIXINHO et al., 2011; PEIXINHO, 2013). Camozzi et al. (2015) analisaram as percepções e as ações sobre PAAS realizadas por atores sociais de escolas municipais de ensino fundamental, de uma capital brasileira. Os autores identificaram uma compreensão ainda assistencialista sobre o PNAE. Ou seja, os atores sociais associam a oferta de alimentos como uma forma de manter o aluno na escola: *“apesar de a diminuição da evasão escolar não ser objetivo no marco legal vigente do PNAE, essa compreensão ainda está presente no imaginário de gestores, professores e manipuladoras de alimentos”*.

Ainda assim, os avanços apontados nessa última década e seu histórico caracteriza o PNAE como uma importante política de SAN que garante o DHAA, e com isso a PAAS, por meio dos seus dois eixos de atuação: 1. Oferta de alimentação escolar; 2. Ações de EAN (PEIXINHO et al., 2011; BARBOSA et al., 2013; PEIXINHO, 2013). Como pode ser visto em seu objetivo:

Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009, Art. 4).

2.3. Inserção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

A intenção de inserir a EAN no ambiente escolar, já vinha sendo considerada, desde a década de 1940, principalmente pelo Nutrólogo e estudioso Dante Costa, como aponta Lima (2000) em seu livro *“Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar”*, o qual demonstra que esse autor afirmava a *“necessidade de serem incluídos cursos de alimentação no currículo das escolas primárias”*. Ainda destaca Bezerra

(2018) “*Esse nutrólogo, destacado pela dedicação à questão de educação alimentar e nutricional, também desenvolveu estudos sobre o potencial educativo das hortas escolares*”.

Contudo, efetivamente a discussão sobre a implementação de ações de EAN no contexto escolar deu-se com a estratégia global em alimentação saudável e atividade física da Organização Mundial da Saúde (OMS). O que resultou na Portaria interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006, e o Programa Saúde na Escola (PSE) publicado em 2007, os quais constituem ações conjuntas do MEC e do MS. As duas medidas propõem a inclusão do tema alimentação e nutrição no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (OMS, 2004; BRASIL, 2006, 2007).

Em 2009, a EAN passa a ser um eixo de atuação do PNAE. Ao analisar a legislação atual, Teo e Monteiro (2012) destacam que finalmente as práticas alimentares no contexto escolar são vistas como estratégias educativas e deve estar alinhada com os conteúdos curriculares. Sendo assim, o papel da EAN no contexto do PNAE, está descrito na sua diretriz II:

A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009, Art. 2).

Essa diretriz está em consonância com o conceito adotado pelo *Marco de EAN*, no contexto do DHAA e SAN, que por sua vez, inspirou a construção do conceito de EAN na Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013 do PNAE (BRASIL, 2012, 2013a).

Para fins do PNAE, será considerada Educação Alimentar e Nutricional – EAN o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2013b, Art. 13).

A partir da Resolução nº 26/2013, entende-se como ações de EAN no contexto do PNAE, aquelas que:

Promovam a oferta de alimentação adequada e saudável na escola; a formação de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a alimentação escolar; articulem as políticas municipais, estaduais, distritais e federais no campo da alimentação escolar; dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e nutrição; promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico;

favoreçam os hábitos alimentares regionais e culturais saudáveis; estimulem e promovam a utilização de produtos orgânicos e/ou agroecológicos e da sociobiodiversidade; estimulem o desenvolvimento de tecnologias sociais, voltadas para o campo da alimentação escolar; e utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN (BRASIL, 2013a, Art. 13, itens I –IX).

Dessa forma, a EAN e os princípios do *Marco de EAN* são reconhecidas pelo PNAE, no desenvolvimento de estratégias de PAAS na escola. Destacam-se entre esses princípios a intersetorialidade, a educação como processo permanente e indutor de autonomia, assim como a participação ativa e informada dos sujeitos. Isto significa, que a escola por ser considerada um espaço de construção coletiva, dialógica e multiprofissional, onde desenvolve-se ações educativas, propicia para que os educandos sejam produtores sociais de sua saúde, isso resulta no empoderamento, gera autonomia e autocuidado (BRASIL, 2012; CASTRO et al., 2019).

Sobre as diretrizes que orientam as ações educativas, até o momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado em 1997, pelo MEC, é o principal documento que orienta a construção do currículo escolar, e o conteúdo dos livros didáticos (BRASIL, 1997). No interior dessa proposta, há orientações que promovem a concepção de saúde de maneira transversal no currículo escolar. Os conteúdos referentes a EAN nos PCNs estão associados ao bloco temático “Ser humano e Saúde”. A recomendação é que seja discutida pela disciplina de Ciências Naturais, e que seja atribuída ao tema transversal “Saúde e Meio ambiente” (BRASIL, 1997; CAMOZZI et al., 2015; FIORE et al., 2012). Nesse sentido, Moura e Leite (2020) observam que os conteúdos sobre alimentação e nutrição apresentam igual caráter transversal, por ser uma temática da saúde, contudo de maneira restrita “*devido a necessidade de se abordar demais assuntos, como higiene, transmissão de doenças, e outros*”.

Após um longo período, somente em 2018 a EAN é reconhecida como tema transversal, por meio da Lei nº 13.666, de 16 de maio, o qual altera a Lei das Diretrizes e Bases da educação básica nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2018c). Concomitante, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza por um documento que define os objetivos e direitos da aprendizagem, isto é, estabelece o que os alunos devem aprender até finalizar o ensino básico. Dessa forma, determina os conteúdos obrigatórios em todas as escolas (pública e privada) e as habilidades e competências a serem trabalhadas. Nesse documento, a EAN passa ser inserida como Tema Contemporâneo Transversal (TCT) no currículo escolar (BRASIL, 2019a).

TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais,

como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade (BRASIL, 2019a, p.7).

A partir dessas disposições legais, recentemente foi publicado a Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a). Além de alicerçar os atos normativos vigentes até o momento, que tratavam sobre o PNAE, esta Resolução apresenta algumas alterações na execução do Programa e revoga as Resoluções CD/FNDE nº 26/2013, nº 4/2015, nº 1/2017 e nº 18/2018 (CNM, 2020). Sobre as ações de EAN, a Resolução nº 6/2020 agora atende a inclusão da EAN como tema transversal no currículo escolar por meio da lei nº 13.666/ 2018.

§ 2º Em termos de transversalidade curricular e de transdisciplinaridade, as ações de EAN podem se valer dos diferentes saberes e temas relacionados à alimentação, nos campos da cultura, da história, da geografia, dentre outros, para que os alimentos e a alimentação sejam conteúdo de aprendizado específico e também recurso para aprendizagem de diferentes temas. Assim, as ações de EAN devem utilizar o alimento, a alimentação escolar e/ou a horta escolar como ferramenta pedagógica, quando couber (BRASIL, 2020a, art. 14)

Nessa perspectiva, para que a EAN esteja efetivamente no cotidiano da escola, Barbosa *et al.* (2013) trazem alguns pontos: 1. A alimentação escolar que está presente todos os dias no ambiente escolar, sozinha representa uma estratégia pedagógica eficiente, pois o ato de comer propicia o contato com uma diversidade de saberes, sendo assim, é importante que todas as áreas de conhecimento contribuam para essa prática. 2. As atividades e debates que tenham como tema a alimentação devem abordar todas as dimensões que a compõe (econômica, nutricional, social, cultural, religiosa, psicológica, gastronômica, entre outras). 3. Embora não seja tão simples, é importante que as ações de EAN estejam contempladas do PPP das Unidades Educativas (UE), direcionando a prática de forma transdisciplinar entre os docentes e profissionais da escola, com atividades integradoras e que aconteçam dentro e fora do ambiente escolar, a fim de ampliar a percepção do tema. 4. As práticas de EAN não devem acontecer apenas em sala de aula, é importante que aconteça em diferentes níveis da política e âmbitos do sistema de ensino. Entende-se que não seja somente os educandos que precisam ser educados do ponto de vista da alimentação e nutrição, mas todos os atores sociais que estão envolvidos no processo escolar.

Visto a importância de a EAN ser curricularizada, é oportuno definir o que é PPP e currículo escolar. O PPP em síntese pode ser compreendido como a identidade da escola e nele demonstra a sua organização, planos e metas a toda comunidade, com intuito de exercer a função social da escola. Caracteriza-se como um documento permanente e em constante mudanças, por isso deve sempre ser avaliado e repensado. Ademais, espera-se que sua construção seja democrática e participativa e envolva toda a comunidade escolar: educandos e seus familiares, educadores, funcionários e membros da comunidade (CSER, 2014; SANTILLANA, 2016; SILVA et al., 2018b). Por sua vez, o currículo é um conjunto de saberes desenvolvidos na escola que cooperam para o desenvolvimento e formação humana. É comum a ideia de associar o currículo apenas as disciplinas e conteúdo dos livros usados pelos educadores em suas aulas (SILVA et al., 2018b). Contudo, é necessário ampliar o entendimento sobre os seus significados:

Discutir o currículo é, portanto, debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, uma vez que o currículo expressa relações de poder, ideologias e culturas. Nesse sentido, este debate não se reduz a uma visão tradicional de mudanças de conteúdo dos currículos escolares e sim a uma nova postura pautada na autonomia e na emancipação humana dos estudantes por meio dos saberes e práticas construídos na escola (BARBOSA et al., 2013, p.942).

É importante destacar que o PPP pode ser denominado de diversas formas pelas secretarias da educação e deve estar em consonância com o currículo escolar. Mas, é imprescindível que esse documento contemple as orientações pedagógicas das diretrizes educacionais nacionais e/ou municipais. Ou seja, o PPP precisa ser construído com base nos PCN'S e BNCC, por exemplo (BRASIL, 1997, 2019b). No caso do município de Florianópolis-SC, local onde foi desenvolvido o presente trabalho, apresentam as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Esses dois documentos têm a finalidade de orientar as ações educativas na rede municipal e, com isso desenvolver um processo de educação multidisciplinar (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2015).

Diante disso, é pertinente observar alguns dados sobre situação da EAN no ambiente escolar. Assim, dados recentes do Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional (*MapaSAN*) de 2018, demonstram que 1.476 municípios brasileiros realizam ações de EAN, dos 2.248 municípios que responderam a essa questão, sendo que 86,3% dessas ações acontecem no ambiente escolar (CAISAN, 2018a). Embora seja um resultado promissor, esses dados apontam informações gerais, ou seja, não é possível visualizar como de fato essas ações

de EAN acontecem e se estão em consonância com os princípios e diretriz do *Marco de EAN* e do PNAE (BRASIL, 2012).

Fiore *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa documental em material didático de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo. Identificaram que os temas referentes a SAN são trabalhados em seus diversos aspectos e são discutidos na maioria das disciplinas e com maior frequência nos materiais da 5^a a 7^a série. Observam também que na interface dos livros didáticos, é nítido a presença de assuntos voltados a promoção da saúde e a produção de alimentos. Entretanto, apresentam inconsistências quando abordados alguns assuntos como “*acesso e finalidade da alimentação nos seus diversos aspectos, ao processo de nutrição, aos hábitos alimentares, à obesidade, às carências nutricionais e à questão da água como recurso natural*”. Ainda fazem a seguinte reflexão:

Foram identificadas algumas estratégias, mas não foi possível analisar o conteúdo, dado que o material diz respeito a situações de aprendizagem, cabendo aos educadores a seleção adequada de conteúdo e da estratégia sugerida, e sua constante atualização, o que está sendo proposto pelo Estado, mas não está ao alcance de todos os profissionais e, portanto, ainda depende da iniciativa de cada docente, o qual deverá trabalhar o conteúdo nem sempre correlato à sua área de formação (FIORE *et al.*, 2012, p.1072).

Diante disso, algumas medidas foram adotadas pela Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (CGPAE) como reestruturação dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2015. E a inserção de temas relacionados a alimentação e nutrição nas capas dos livros didáticos, em 2016, distribuídos pelo MEC. Essas medidas apresentam o propósito de instigar e despertar o interesse de todos para desenvolver ações de EAN no ambiente escolar, visto a importância dessas ações na construção da autonomia dos educandos (RECINE, 2017; CASTRO *et al.*, 2019; BRASIL, 2020c).

Recentemente, Lima e Toral (2020) analisaram conteúdos de alimentação e nutrição em livros de ciências do 5^o, 6^o e 7^o anos do ensino fundamental do PNLD. Destacam que esse assunto está vinculado aos livros de ciências/biologia, devido a orientações do PNC. Além disso, observaram que o tema “alimentação e desenvolvimento” era mais abordado nos livros do 5^o ano e observaram uma escassez do tema nos anos seguintes, e ainda encontraram desatualização das imagens e textos, e frequente uso da pirâmide dos alimentos. Alguns temas como “Alimentação, nutrição e saúde”, “Rotulagem nutricional”, “Mídia e Saúde” e “Alimentação escolar” estavam pouco presentes nos livros didáticos, mas foram avaliados como excelentes quando abordados. Outro estudo que investigou a abordagem do GAPB (2014)

em livros de ciências do ensino fundamental, usados no triênio de 2017 a 2019, encontrou a presença das diretrizes do GAPB nos livros. Entretanto, também identificou ampla menção à pirâmide alimentar e uma predominância da concepção de racionalidade alimentar, quando o tema era alimentação (COSTA; VINCHA; CARNEIRO, 2021). As autoras desse estudo ressaltam:

Um ponto de partida para viabilizar a inserção da EAN no currículo escolar é a discussão das variadas dimensões da alimentação. Nesse sentido, o Guia Alimentar é um recurso didático que deve ser valorizado e difundido, tendo em vista seu alinhamento com as políticas públicas (COSTA; VINCHA; CARNEIRO, 2021, p. 10)

Outros estudos sobre a situação da EAN no contexto do PNAE, como o de Almeida *et al.* (2018), que investigaram 388 municípios a partir da ótica dos nutricionistas que atuam no PNAE, no período de 2012-2013, encontraram que 85,1% dos municípios realizam ações de EAN, com maior frequência na região Sul (94,6%) e menor na região Nordeste (79,2%), e de maneira geral, essas ações aconteciam com frequência semestral. Com relação a essas ações estarem contempladas no currículo escolar, o estudo demonstrou que menos da metade (41,8%) dos municípios que realizam essas ações, incluem a EAN no currículo escolar. As disciplinas que abordam a EAN com mais frequência foram ciências (n=64; 91,4%), matemática (n=30; 77,8%), português (n=22) 31,4%) e educação física, (n=11;15,7%).

Já o estudo de Ottoni, Domene e Bandoni (2019) utilizou uma base de dados secundária obtida da base de dados do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar, de 2010. Nesse estudo participaram 786 municípios brasileiros de diferentes estados e os autores encontraram que a maioria (59%) deles apresentam a EAN no currículo escolar, e que menos da metade realizam oficinas culinárias (31%) e a execução de hortas escolares (41%). Outro ponto importante é que apenas 3% dos municípios desenvolveram ações de EAN de maneira contínua.

Ao olhar para essas informações, observa-se os esforços para inserir a EAN no ambiente escolar, contudo, percebe-se uma lacuna entre as disposições legais, a teoria e a prática (SANTOS, 2012; CAMOZZI et al., 2015). Nessa perspectiva, Camozzi et al. (2015) pontuam que “*Essa evidência permite supor que a simples instituição das políticas não promove mudanças, sendo necessário considerar o grau de sensibilização da comunidade quanto à Promoção da Alimentação Saudável ou mesmo qual a sua percepção sobre o tema*”. Essa mesma compreensão sobre a EAN na prática, também foi apontada recentemente por Santos e Carvalho (2021), que analisaram a percepção de nutricionistas atuantes do PNAE sobre EAN, em um município da Bahia, em 2017. As autoras identificaram que o distanciamento

entre as legislações e a prática ainda é uma realidade. E embora, as participantes mencionem realizar ações de EAN, esse processo não tem uma continuidade. Além disso, apontam uma ausência de formação com uma base teórico-metodológico consistente e a quantidade de nutricionistas para desempenhar as funções do PNAE no município é insuficiente.

Essa lacuna pode ser compreendida por diversos fatores que limitam a execução das ações de EAN de forma ampliada, sendo um deles o curto espaço de tempo entre as disposições legais/*Marco de EAN* e as publicações dos estudos citadas acima (ALMEIDA et al., 2018a; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Outros fatores a serem considerados são a falta de tempo dos profissionais, como os educadores e os nutricionistas para desenvolver as ações de EAN no ambiente escolar, assim como a ausência de formação para que os profissionais possam se capacitar, e a escassez de políticas indutoras que permitam a promoção das ações de EAN. Bem como, a predominância dos temas de alimentação e nutrição estarem vinculadas a disciplina e materiais didáticos de ciência/biologia, devido ao que está preconizado nas diretrizes dos PCNs (DAS NEVES; DAMIANI, 2020).

Nesse sentido, visando estimular a discussão e a prática das ações de EAN, assim como dar visibilidade a aquelas já desenvolvidas, o FNDE criou as Jornadas de EAN, em 2017. Essa iniciativa aconteceu por meio da seleção, divulgação e publicação das ações de EAN. Inicialmente abrangeu apenas a educação infantil e em 2018 ampliou para educação fundamental (séries iniciais - 1º ao 5º ano). Na 4ª edição (2020) são temas da jornada: caminho percorrido pelo alimento: do campo à mesa da escola; promoção da alimentação adequada e saudável: professores(as) em ação; escolhas saudáveis para além da escola: o que aprendemos com o PNAE; resgate de tradições alimentares da família. Entretanto, a 4ª edição foi adiada, para o ano de 2022 devido a circunstância oriunda do Covid-19, que culminou na suspensão de aulas presenciais nas escolas de educação básica¹ (BRASIL, 2020c; REBRAE, 2021).

Outra iniciativa interessante são os Cadernos de Atividades de Promoção da Alimentação Saudável e Adequada, publicados em 2018, desenvolvidos pelo MS em parceria com professores de Nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na apresentação dos Cadernos, é descrito que este é um material proposto aos professores e profissionais da saúde do PSE, com a finalidade auxiliar o debate sobre alimentação adequada e saudável na escola, no sentido de fortalecer relações e experimentar diferentes aspectos dos parâmetros curriculares e evidenciar a alimentação como um tema transversal. Dessa forma, é

¹ Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece para fins o art. 5 da Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública (BRASIL, 2020d).

um material educativo que apresenta um formato de atividades pedagógicas, e constituído de três materiais, destinados à educação infantil, educação fundamental I e educação fundamental II (BRASIL, 2018b, 2018c, 2019b).

Em âmbito local, algumas iniciativas, como por exemplo, o Projeto “Horta Viva”, foi desenvolvido, em 2001, pelo CAE da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Florianópolis-SC. O projeto tem a finalidade de auxiliar a formação dos alunos e comunidade escolar em educação ambiental e EAN. Contam com alguns parceiros como a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Santa Catarina (EPAGRI), Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM), Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP). As ações desenvolvidas pelo projeto consistem no envio de sementes de hortaliças, flores, condimentos e de utensílios para o manejo da horta, assim como a assistência de profissionais como nutricionista, pedagogo, agrônomo e estagiário de agronomia. Ademais, também realizam formações teóricas e práticas para os educadores e funcionários das UE, aprimorando-os sobre os temas relacionados a educação ambiental, alimentar e nutricional. A formação apresenta como objetivo discutir e sensibilizar esses atores sobre a importância desses temas na formação integral dos alunos da educação básica. O convite para participar do projeto é feito a cada dois anos para as unidades de educação infantil e fundamental. Para participar do projeto, a unidade educativa precisa organizar suas metas/ações e elaborar um documento coletivo (projeto), que então é enviado ao CAE (SILVA MORGADO; SANTOS, 2008).

Dando continuidade ao projeto “Horta Viva”, em 2009, o município de Florianópolis, inicia no projeto “Educando com a Horta Escolar” também estabelecido pela SME. Ressalta-se que esse projeto foi uma iniciativa de uma cooperação entre o FNDE com a FAO elaborado em 2004 e iniciou em 2005 em diferentes estados do Brasil (BRASIL, 2005). De acordo com informações do SME, o objetivo geral do projeto consiste em:

Proporcionar às crianças e adolescentes diferentes vivências integrando as diversas áreas do conhecimento com atividades teóricas, práticas e lúdicas na horta por meio da Educação Ambiental e Educação Alimentar, para que sejam capazes de compreender as transformações que ocorrem no meio ambiente como um todo, desenvolvendo atitudes e hábitos ambientalmente saudáveis, preservando e protegendo o meio ambiente de forma sustentável, promovendo a saúde e melhorando a qualidade de vida das pessoas (FLORIANÓPOLIS, 2009, p.8).

Outro exemplo local, é o Caderno de Ações de Educação Alimentar e Nutricional, construído a partir das ações de EAN desenvolvidas na rede municipal de ensino infantil e fundamental de Florianópolis-SC, por alunas e professora de Nutrição da Universidade Federal

de Santa Catarina (UFSC). Esse material é destinado para os atores do PNAE e, traz as ações de EAN divididas por temas, com o indicativo de faixa etária, além disso as ações são relacionadas aos princípios do *Marco de EAN* (ROSENTHAL; CAMARGO; DAS NEVES, 2018).

2.3.1. Atores sociais no contexto da Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

Entende-se por atores sociais indivíduos ou coletivo que estão inseridos em determinado ambiente e contribuem para o processo de transformação. No âmbito do PNAE são considerados atores sociais, toda a comunidade escolar: nutricionista, professores, diretores, coordenadores, merendeiras, membros do CAE, alunos e família, entre outros (ALMEIDA, 2014; BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016; SANTOS, 2012).

Conforme estabelecido na Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, do PNAE e na Resolução nº 465, de 23 de agosto de 2010, do CFN compete ao Nutricionista Responsável Técnico (RT):

Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar, inclusive promovendo a consciência ecológica e ambiental, articulando-se com a direção e com a coordenação pedagógica da escola para o planejamento de atividades com o conteúdo de alimentação e nutrição (CFN, 2010, art. 3, item IV).

Recentemente, a Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, do PNAE, no Artigo 14, descreve que as ações de EAN devem acontecer mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas (BRASIL, 2020a).

Com a publicação do *Marco de EAN*, abre-se o entendimento de que a prática de EAN pode ser desenvolvida por diversos profissionais. Porém, se limita ao nutricionista quando o indivíduo ou grupo apresenta doença ou agravo (BRASIL, 2012). Essa percepção também pode ser vista na Resolução nº 600, de 23 de maio de 2018, do CFN, que dispõe sobre as definições das áreas de atuação do nutricionista, o qual percebe que o componente intersetorial e multiprofissional amplia a abrangência da atuação desse profissional (CFN, 2018).

Diante disso, para que as ações de EAN aconteçam de forma ampliada é importante haver a sensibilização da comunidade escolar quanto a importância de desenvolver essas ações, bem como o papel que cada ator desempenha nesse processo. Dessa forma, é crucial o desenvolvimento de programas de formação permanente para os profissionais, planejar e ter tempo para desempenhar essas atividades, compreender que as ações são interprofissionais e o PPP da escola precisa ser construído de forma coletiva para que a inserção transversal desse tema seja atendida (BRASIL, 2012; CAMOZZI et al., 2015).

Nesse sentido, Almeida *et al.* (2018) observaram em alguns discursos dos nutricionistas atuantes no PNAE, que a baixa sensibilização da comunidade escolar e o não entendimento dos alunos que a alimentação escolar é um direito, repercutem negativamente no desenvolvimento das ações de EAN. Outro ponto a ser considerado é a integração entre os atores, em um estudo que avaliou a gestão do PNAE, em 2011, nos maiores municípios de Santa Catarina, identificou que a atuação pedagógica teve um baixo desempenho. Entre os dez municípios avaliados, nove apresentaram ausência de projetos educativos que envolvessem os escolares. Isso pode ser entendido pela escassez de controle e/ou contatos regulares com os atores escolares e o não planejamento de ações conjuntas. Ademais, encontraram que apenas dois municípios possuíam o tema alimentação no currículo e apenas dois capacitaram professores em EAN (GABRIEL *et al.*, 2014).

Além disso, outro obstáculo encontrado é a quantidade insuficiente de profissionais para desempenhar as funções inerentes ao PNAE. Essa questão foi observada no estudo de Ferreira *et al.* (2019) que investigaram a percepção dos operadores do PNAE em diferentes municípios do Rio de Janeiro, em um evento desenvolvido pelo FNDE em 2015. Encontraram que a maioria dos nutricionistas e membros do CAE relatam que a dificuldade em realizar ações de EAN nas escolas, está relacionada com a elevada demanda de unidades e números de alunos. Isso também foi visto anteriormente por Chaves *et al.* (2013), em que as ações de EAN geralmente são menos executadas pelos nutricionistas, devido as urgências administrativas e especialmente pela desigualdade dos profissionais distribuídos por região.

Mesmo com essas limitações, vale destacar a importância do nutricionista, tanto no planejamento, quanto na execução das ações de EAN no currículo escolar. Como pode ser visto no estudo de Silva *et al.* (2018a) que investigaram a situação de EAN no PNAE dos municípios de Goiás. Encontraram associação positiva entre a presença do nutricionista e a realização de ações de EAN, porém as ações não eram desenvolvidas frequentemente. Assim como, no estudo de Santos *et al.* (2013) que avaliaram a experiência da formação permanente sobre práticas de alimentação e nutrição de coordenadores pedagógicos e nutricionistas em municípios da Bahia e Sergipe. Os resultados da pesquisa mostram a existência de sensibilização por parte desses atores para a transversalização do tema e reconhecimento da importância dele no currículo escolar. Ainda identificaram que o trabalho desses dois atores em conjunto para o planejamento de ações educativas se mostrou positiva, visto que ocasionou a integração de diferentes atores e a provável continuidade das ações propostas. Entretanto, as autoras consideram que a formação apresenta limitações quanto ao desdobramento no campo de trabalho, pois a

sensibilização pode ser afetada na volta dos atores ao ambiente escolar, por falta de uma formação permanente contínua.

Nessa mesma perspectiva, Juzwiak, Castro e Batista (2013) apresentaram uma experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS), em 2009, para diretores, coordenadores pedagógicos, educadores, nutricionistas e graduandos em nutrição. Os autores identificaram que a relação entre esses atores são ainda distantes e não observaram a realização de atividades interprofissionais/disciplinares no ambiente escolar. Embora tenham identificado que a formação gerou estímulo para o trabalho em conjunto entre esses atores, ainda propiciou uma formação diferente na área de EAN aos graduandos de nutrição. Além disso, avaliaram que os espaços de formação permanente aos atores escolares devem ser disponibilizados continuamente, com o intuito de fornecer apoio ao desenvolvimento das ações de PAAS no ambiente escolar. As autoras ainda destacam:

Todos os profissionais envolvidos no processo de construir uma cultura de alimentação saudável nas escolas devem estar sensibilizados para produzir e desenvolver estratégias de formação do aluno. Nesse contexto, nutricionistas tornam-se mediadores junto à comunidade escolar; gestores constituem facilitadores das ações e professores exercem papel de modelo aos estudantes, assumindo a alimentação saudável na perspectiva transversal (JUZWIAK; CASTRO; SILVABATISTA, 2013, p.1016)

Vale ressaltar que, ainda é evidente o predomínio do modelo biomédico no desenvolvimento das ações de EAN, não só na prática dos nutricionistas, como dos outros atores. Como pode ser visto em um estudo recente, de 2019, que avaliou a percepção de educadores do ensino infantil de escolas municipais de uma cidade de Minas Gerais. O estudo mostrou que os conhecimentos dos educadores são centralizados em aspectos biológicos da alimentação e deixam explícitos em seus discursos a preocupação com o corpo físico/orgânico (MAGALHÃES; PORTE, 2019). Recentemente, Spioni *et al.* (2021), também investigaram a percepção de professores da educação básica sobre alimentação saudável e EAN na escola, no município de Vila Velha, Espírito Santo, em 2019. Os autores evidenciaram que *“as percepções que as professoras possuem sobre conceitos que envolvem a AAS beiram ao senso comum, mas não destoam completamente da abordagem contemporânea sobre a temática”*. Ainda complementam, que embora os achados pareçam otimistas, boa parte das participantes não associaram outras etapas do sistema alimentar, enfatizam somente no consumo alimentar.

Essa forma de visualizar a alimentação também foi vista anteriormente por Iuliano, Cervato-Mancuso e Gambardella (2009), que investigaram a EAN em escolas de ensino

fundamental em um município de São Paulo. Ademais, evidenciaram que a alimentação era pouco reconhecida como prática educativa pelos gestores e apresentavam um olhar ainda assistencialista sobre os objetivos do PNAE. Essas percepções também foram detectadas por Camozzi *et al.* (2015), que por sua vez fazem a seguinte reflexão:

Para tanto, é necessário repensar a formação do professor de nível fundamental quanto às múltiplas dimensões do ato alimentar, superando a visão centralizada nos aspectos biológicos, reavaliando as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, bem como a bibliografia utilizada como referência. De forma igualmente prioritária devem ser implementados programas de educação permanente tendo como sujeitos as manipuladoras de alimentação escolar, buscando integrá-las como agentes de PAAS na escola, e, com isso, dar um salto do real para o possível, em busca de um currículo integrado em que os estudantes vão além dos conhecimentos desconectados, para um saber que leva à autonomia e ao resgate da cidadania (CAMOZZI *et al.*, 2015, p. 36).

A literatura aponta a invisibilidade das funções da merendeira inerente a execução da alimentação escolar. São diversos termos destinados a identificar esse profissional, mas o termo “merendeira” apresenta uma relevância histórica e cultural. Além de estarem envolvidas com a preparação dos alimentos, elas são uma ponte entre a alimentação escolar e o aluno, visto que a refeição no ambiente escolar é uma estratégia de educação promissora, além disso a relação afetiva que existe entre esses dois atores sociais (merendeiras e alunos) é fundamental para a consolidação do diálogo, importante para o desenvolvimento da aprendizagem (TEO; SABEDOT; SCHAFER, 2011; GOMES; FONSECA, 2018).

Em um estudo recente, Gomes e Fonseca (2018) observaram nos discursos das merendeiras que a falta de tempo impossibilitaria a execução das ações de EAN. Ainda observam que a formação permanente dessas profissionais as torna mais seguras a desenvolver essa prática, que comumente é delegada somente aos professores. Ademais, a falta de integração com a equipe pedagógica e nutricionista também se caracteriza um desafio. Nesse contexto, as autoras destacam:

Faz-se essencial construir uma escola mais dialógica e mais democrática, onde os diferentes atores sociais da escola desenvolvam um olhar atento para as potencialidades das merendeiras. É importante que se desenvolvam outros estudos nesta direção, identificando e valorizando os diferentes papéis, em especial a função educativa que essas profissionais apresentam (GOMES; FONSECA, 2018, p. 66).

2.3.2. A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo ensino e aprendizagem

A escola é reconhecida legitimamente como um importante espaço de ensino e aprendizagem, que por sua vez se torna propícia a realização de práticas de promoção a saúde, principalmente devido ao tempo em que os indivíduos passam nesse ambiente. Dentro dessas práticas tem-se as ações de EAN (COSTA; RIBEIRO; RIBEIRO, 2001; DOMENE, 2008). Dessa forma, a lei 11.947/2009 determina que a EAN seja inserida no processo ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009). A atual Resolução nº 6/2020 do PNAE, estabelece que o processo ensino e aprendizagem devem ser pautados nos princípios do *Marco de EAN*:

§ 3º Deve-se observar os seguintes princípios no processo de ensino e aprendizagem das ações de EAN: sustentabilidade social, ambiental e econômica; abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade; valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas; a comida e o alimento como referências; valorização da culinária enquanto prática emancipatória; a promoção do autocuidado e da autonomia; a educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos; a diversidade nos cenários de prática; intersetorialidade; planejamento, avaliação e monitoramento das ações (BRASIL, 2020a, art. 14, itens I-IX).

Sobre os modelos de ensino e aprendizagem, torna-se importante destacar as tendências pedagógicas liberais, que por muito tempo influenciaram as ações de EAN no Brasil, entre o período de 1940 a 1960. Como exemplo, a pedagogia renovada, que entende que a aprendizagem sobre a alimentação e nutrição deve acontecer através de estratégias de aprender a comer comendo, ou seja, o aluno vivencia uma aprendizagem ativa, entretanto não se faz uma análise crítica da realidade. Além disso, por muito tempo o campo de EAN esteve vinculado aos preceitos do tecnicismo educacional e pedagogia tradicional, que em geral são recursos pedagógicos prescritivos e que não estimulam o questionamento. Contrapondo as tendências pedagógicas liberais, tem-se as progressistas, como exemplo, a pedagogia dialógica ou pedagogia Freireana (BEZERRA, 2018).

Como visto, as ações de EAN no contexto do PNAE estão articuladas com os princípios do *Marco de EAN*. Cabe destacar que esse documento preconiza criar instrumentos teóricos e metodológicos que promovam a autonomia dos indivíduos, baseados na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, valorizando as experiências e saberes populares, que tenham como base o diálogo. Perspectiva baseada na lógica da pedagogia dialógica de Paulo Freire, o qual vislumbra a escola como um ambiente privilegiado em que acontece o ensino e aprendizagem, a partir de ideias, soluções, debates e reflexões construídas de forma coletiva, no sentido de

transformar os indivíduos em sujeito participantes e com olhar crítico as questões sociais e políticas (BRASIL, 2012; SANTOS, 2012; OPSAN, 2016; BEZERRA, 2018).

Essa concepção está também alinhada com o relatório elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996, que entende a educação como um processo universal, que deve prezar pelo desenvolvimento integral do indivíduo e estar relacionado com os quatro pilares da educação, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010; ACCORSI, 2012). Assim, a educação defendida e valorizada por Paulo Freire e os pilares da educação da UNESCO, visam transformar os sujeitos a partir de um processo participativo e ativo (OPSAN, 2016).

Embora a escola seja um ambiente promissor para desenvolver as ações de EAN, observa-se uma escassez de métodos educacionais eficientes, no que diz respeito a proporcionar aprendizagem de forma ativa (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013). O modelo de ensino e aprendizagem tecnicista ainda é muito comum em ações de EAN, a qual apresenta a transmissão de conhecimento centrada no nutricionista, principalmente nas atividades voltadas a relação do alimento e composição nutricional (BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016). Alguns estudos, como de Ottoni *et al.* (2019) ao analisar o banco de dados dos municípios do Brasil inscritos no Prêmio Gestor Eficiente de 2011, encontraram que há um predomínio de métodos educacionais passivos, sendo as palestras mais relatadas. Assim como, o enfoque na dimensão nutricional (nutrientes e suas funções no organismo). Essa realidade também é observada por Almeida *et al.* (2018), onde a maioria dos municípios brasileiros investigados citam a palestra como a atividade de EAN mais realizada.

A resistência em manter métodos de ensino expositivos e passivos, pode ser entendida por dois aspectos. Um pode ser determinado pela formação profissional do nutricionista que sofre grande influência do modelo biomédico tradicional, reducionista, e a transmissão de informações predominantemente passiva. Outro aspecto, tem relação com a facilidade que métodos passivos podem oferecer. Como o nutricionista é um dos principais responsáveis por executar as ações de EAN, geralmente lançam mão de métodos que são de simples execução, como as palestras, pois podem ser realizadas rapidamente, sem comprometer as outras atribuições obrigatórias. Isso não quer dizer que palestras nunca devem ser utilizadas, mas é interessante combinar com outros métodos, para configurar uma prática contínua. Observa-se um direcionamento, nos últimos anos, em busca de métodos de ensino inovadores e

problematizadores, que proporcionam uma formação integral (SANTOS, 2012; VIANA et al., 2017; ALMEIDA et al., 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019).

Nesse sentido, as metodologias ativas são apontadas como um modelo de ensino propício para que os educandos aprendam de forma autônoma e ativa, a partir de problemas e situações reais. Nesse modelo o educando está no centro do processo de aprendizagem, o qual torna-se um sujeito participativo e responsável na construção da aprendizagem (MOREIRA; RIBEIRO, 2016; JOHNSTON; WILLIAMS; ADES, 2018). Na perspectiva da EAN, Oliveira *et al.* (2018) analisaram estudos nacionais, de 2016 e 2017, para verificar a presença de metodologias ativas em EAN no ambiente escolar. Conforme esses autores, as estratégias mais empregadas nos estudos foram: dinâmicas, aulas dialogadas, grupos de verbalização e observação, oficinas, painéis, jogos lúdicos, histórias com fantoches e jogos eletrônicos. Os autores relatam ainda que nenhum estudo utilizou o termo “metodologia ativa” para designar a estratégia de ensino utilizada. Ainda nesse contexto, Ottoni *et al.* (2019) destacam que deve ser incentivado a implementação de metodologias que abordem integralmente os alimentos, assim como o desenvolvimento de “*hortas escolares, oficinas culinárias, atividades lúdicas interativas, estratégias interdisciplinares e integração e treinamento da comunidade acadêmica e familiar*”, pois essas ações apresentam fortes evidências de eficácia.

Alguns estudos vêm demonstrando, mesmo que ainda não tão abrangente, a utilização de hortas escolares como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de EAN (BELIK; CHAIM, 2009; BERNARDON et al., 2014; ALMEIDA et al., 2018; SILVA et al., 2018a; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Vale ressaltar, que as hortas escolares vêm sendo preconizadas no Brasil, desde 2006, por meio da Portaria interministerial nº 1.010/2006. Antes mesmo da instituição desta Portaria, o FNDE do MEC em conjunto com a FAO, em 2005, criou-se o Projeto Educando com a Horta Escolar (PEHE), que vem estimulando a adoção das hortas, através de projetos que tem a finalidade de introduzir hábitos alimentares saudáveis e a sustentabilidade ambiental a partir de práticas pedagógicas (BRASIL, 2005, 2006b). Posteriormente, em 2012, incorporam mais um campo de conhecimento no projeto – a Gastronomia. A inclusão desse campo foi pensada por ser uma ferramenta que possibilita a valorização dos ingredientes e receitas locais, assim como, aprimora as técnicas de preparo de alimentos, e estes aspectos podem ser interessantes para a qualidade sensorial e apresentação da alimentação escolar (BRASIL, 2012b).

A articulação da horta e a culinária, pode ser possível contemplar todos os princípios para desenvolver as ações de EAN estabelecidos pelo *Marco de EAN*. Nesse sentido Almeida et al. (2018) destacam:

Horta escolar como estratégia de EAN representa práticas que oportunizam, além do contato sensorial com os alimentos, a criatividade e vivência de valores, sentimentos e experiências sobre alimentação, saúde e cultura. A interação entre o cozinhar e o cultivar, considera o alimento uma referência nessas ações, valoriza o consumo de alimentos locais e regionais incorpora o lúdico ao processo de aprendizagem e favorece a reflexão, a iniciativa, e a associação da brincadeira com a realidade. incorpora o lúdico ao processo de aprendizagem e favorece a reflexão, a iniciativa e a associação da brincadeira com a realidade (Almeida et al., 2018, p.864).

Ademais, observa-se que a mudança dos hábitos alimentares tem sido um fator motivador para realizar as ações de EAN na escola (ALMEIDA, et al., 2018). Assim como a aceitação da alimentação escolar, como pode ser visto em um estudo sobre a investigação das ações de EAN nos municípios de Goiás, o qual identificou que a aceitação alimentar aumentou em 1,87 vezes em educandos que participaram das ações (SILVA et al., 2018a). Nesse ponto, é preciso compreender se essa motivação está atrelada a uma concepção prescritiva e reducionista, fundamentada apenas no nutriente. Além disso, embora a promoção de hábitos alimentares saudáveis sejam também objetivos da EAN, é importante que a sensibilização para realizar essa prática seja mais ampla. Isto é, as ações precisam ser voltadas também para a garantia do DHAA e SAN, promover a autonomia dos escolares, viabilizar ambientes sustentáveis no ponto de vista ambiental, social e econômico, promover mudanças referente aos alimentos adquiridos na escola e rede de ensino (DAS NEVES; DAMIANI, 2020). Ainda nessa perspectiva, Barbosa *et al.* (2013) fazem uma reflexão:

A educação alimentar e nutricional favorecerá ao estudante uma aproximação com as várias informações que existem a respeito do tema alimentação e nutrição e permitirá que o estudante seja e sinta-se parte da política que normatiza e sustenta esse tema. Se sistematizadas, estas ações educativas poderão proporcionar ao estudante a construção dos conhecimentos que o instrumentalizarão a fazer suas escolhas – sobretudo na apropriação do direito humano de uma alimentação adequada –, julgar o que ouvirá na mídia e atuar de forma autônoma diante das várias alternativas que se apresentam no seu contexto. Isso parece concretizar a síntese de Paulo Freire: a leitura da escrita só tem sentido se favorecer a leitura do mundo (BRASIL, 2020a)

Dessa forma, para que as ações de EAN no ambiente escolar sejam inseridas de forma efetiva no processo ensino e aprendizagem, elas precisam ser “planejadas, avaliadas e monitoradas”, como previsto no princípio nove do *Marco de EAN* e agora estabelecido pela Resolução nº 6/2020 do PNAE (BRASIL, 2009, 2020a).

O planejamento, compreendido como um processo organizado de diagnóstico, identificação de prioridades, elaboração de objetivos e estratégias para alcançá-los, desenvolvimento de instrumentos de ação, previsão de custos e recursos necessários, detalhamento de plano de trabalho, definição de responsabilidades e parcerias, definição de indicadores de processo e resultados, é imprescindível para a eficácia e a efetividade das iniciativas e a sustentabilidade das ações de EAN. A qualidade do processo de planejamento e implementação destas iniciativas também depende do grau de envolvimento e compromisso não apenas dos profissionais, mas também dos indivíduos e grupos. Desta maneira os processos participativos tendem a gerar melhores resultados, impacto e sustentabilidade das iniciativas. O diagnóstico local precisa ser valorizado, no sentido de propiciar um planejamento específico, com objetivos delineados, a partir das necessidades reais das pessoas e grupos, para que metas possam ser estabelecidas e para que resultados possam ser alcançados. No entanto, o processo de planejamento precisa ser participativo, de maneira que as pessoas possam estar legitimamente inseridas nos processos decisórios (BRASIL, 2012, p. 29).

3. MÉTODOS

3.1. Inserção do Estudo

Esse estudo está inserido na linha de pesquisa 1 “Diagnóstico e Intervenção Nutricional em Coletividades” do Programa de Pós-graduação em Nutrição (PPGN) da UFSC, e faz parte de um projeto de pesquisa maior, cujo título é “Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais”. Este projeto de pesquisa é desenvolvido por docentes do Departamento de Nutrição, e discentes do Curso de Graduação em Nutrição e do PPGN da UFSC, sendo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - edital MCTIC/CNPq Nº 28/2018.

3.2. Caracterização do Estudo

A pesquisa é de natureza descritiva e exploratória, com abordagem quanti-qualitativa. O estudo pode ser caracterizado como quantitativo descritivo, ao utilizar um questionário semiestruturado de formato eletrônico para investigar a situação de programas/ações de EAN desenvolvidas em UE. Assim como, qualitativo exploratório, ao utilizar a técnica de grupos

focais a fim de analisar a percepção de gestores e profissionais de UE em relação aos programas/ações de EAN.

Considera-se pesquisa de natureza descritiva aquela que trabalha com questionários e método de observação sistemática, e que tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno, ou até mesmo o estabelecimento da relação entre variáveis. Inúmeros estudos podem estar presentes nesse grupo, mas especialmente este tipo de estudo têm por finalidade levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Entretanto, existem pesquisas com caráter descritivo em seu objetivo que abordam uma nova visão do problema, o que se assemelha com pesquisas exploratórias (GIL, 2002).

Nesse sentido, o questionário semiestruturado em formato *on-line* apresenta algumas características interessantes como a redução de custos, acesso mais fácil às informações, o entrevistado decide o momento mais apropriado para responder ao questionário. Além disso, a autoadministração dá ao participante a sensação de anonimato, o que permite obter respostas menos desejáveis socialmente (VAN GELDER; BRETVELD; ROELEVELD, 2010; DE LEEUW, 2012; WARD et al., 2014; FALEIROS et al., 2016).

Por sua vez, pesquisas de natureza exploratória são definidas como estudos preliminares, com a finalidade de aprimorar ideias, instrumentos ou novas percepções, conhecer o problema e torná-lo mais explícito ou que constitua hipóteses. Nessa perspectiva, a pesquisa exploratória é utilizada para corrigir o viés do pesquisador, com o intuito de deixar a pesquisa alinhada com a realidade (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995; GIL, 2002). Sendo assim, esse tipo de pesquisa envolve o levantamento bibliográfico, as entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema da pesquisa, a análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002).

A pesquisa qualitativa deve obedecer a critérios de sistematização e concisão durante a coleta e interpretação dos dados (KRUEGER; CASEY, 2009). Entre as técnicas que este tipo de pesquisa pode utilizar, têm-se os grupos focais, que são considerados uma variante das entrevistas individuais (POPE; MAYS, 2009; BARBOUR, 2009). A técnica de grupos focais se tornou uma importante abordagem nas pesquisas qualitativas em diferentes áreas, especialmente a área de saúde (BARBOUR, 2009).

Essa técnica foi escolhida por valorizar os participantes e as suas percepções e por ser capaz de alcançar aspectos de comportamento, atitudes e interações, o que não se consegue com métodos quantitativos. Além disso, busca compreender fenômenos em contextos específicos e não controlados, e objetiva ainda responder perguntas sobre o que, como ou por que (GREEN;

THOROGOOD, 2004). Os grupos focais permitem que os participantes expressem livremente o que estão pensando e sentindo, utilizando sua própria linguagem, encorajam e estimulam a comunicação entre os participantes, compartilhando suas experiências e opiniões com a finalidade de compreender o que as pessoas realmente pensam e sentem sobre os temas (POPE; MAYS, 2009; KRUEGER; CASEY, 2009).

3.3. Descrição do Local e População do Estudo

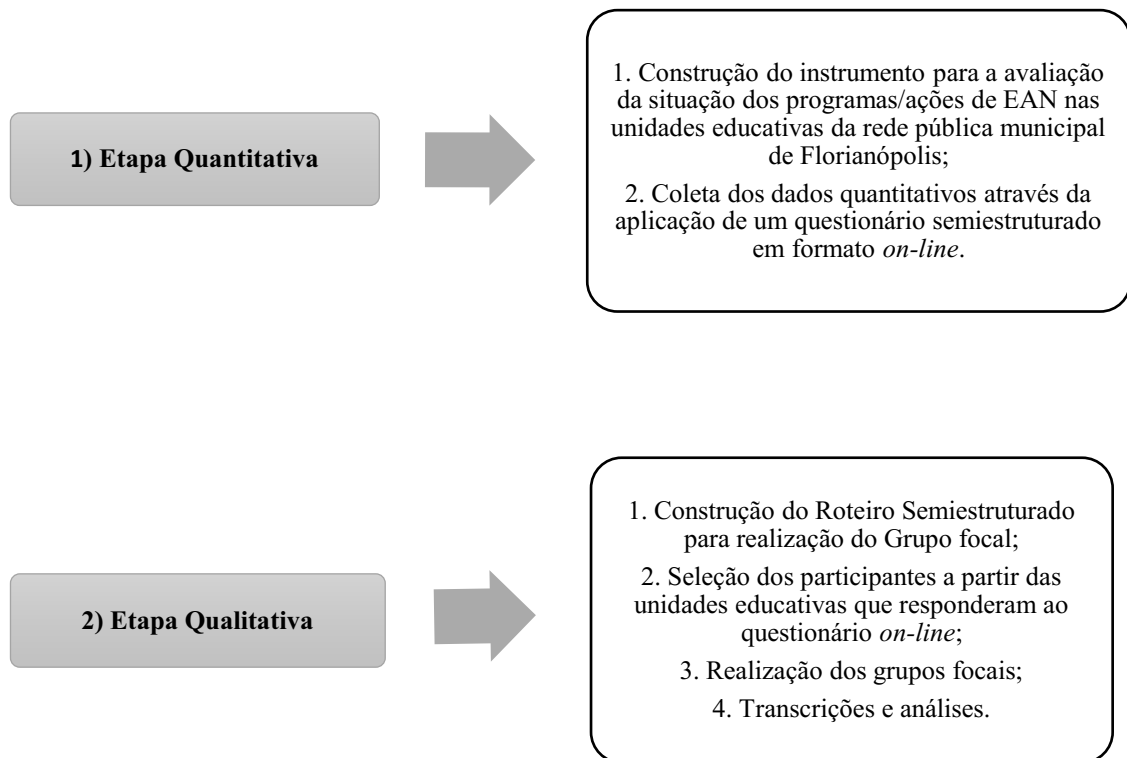
O estudo foi realizado na capital do estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. A população estimada do município de Florianópolis, em 2019, era em cerca de 500.913 habitantes (IBGE, 2019). Os participantes do estudo, foram as Unidades de Educação Infantil (UEI) e Ensino Fundamental (UEF) da rede pública municipal de Florianópolis-SC. Logo, os representantes das UE foram os atores escolares (diretores, supervisores/coordenadores pedagógicos, professores, cozinheiras escolares, entre outros profissionais).

Conforme as informações da Secretaria Municipal de Educação (SME) em 2019, o município de Florianópolis continha 125 UE, sendo 89 unidades do ensino infantil, denominadas como Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) e 36 unidades do ensino fundamental, denominadas como Escola Básica Municipal (EBM) (FLORIANÓPOLIS, 2019).

3.4. Etapas da Pesquisa

A pesquisa aconteceu em duas etapas principais, a primeira consistiu na aplicação do questionário *on-line* direcionado as UEI e UEF. A segunda etapa, compreendeu a realização de grupos focais com os representantes destas UE (Figura 2).

Figura 1 - Fluxograma das etapas para elaboração da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

3.5. Processo, instrumentos, modelo de análise e técnicas de Coleta de Dados

3.5.1. Questionário eletrônico

A etapa quantitativa, aconteceu no período de setembro de 2019 a fevereiro de 2020. Para isso, foi utilizado um questionário semiestruturado no formato *on-line* destinado as UEI e UEF da rede pública municipal de Florianópolis-SC. É importante ressaltar, que foi aceito uma resposta por unidade educativa.

O questionário *on-line* foi estruturado na plataforma *Google forms*, o qual faz parte dos aplicativos gratuitos disponibilizados pelo *Google*. Algumas características dessa ferramenta é a criação de questionários com acesso em qualquer local e horário, a agilidade no recebimento dos resultados (quando respondido é entregue de forma automática), o armazenamento das respostas em uma planilha, e a facilidade no envio do questionário aos participantes, pois pode ser enviado por e-mail por meio de um *link* (MOTA, 2019).

Sendo assim, o questionário *on-line* foi enviado a todas UEI e UEF (n=125), através do *e-mail* institucional das UE ou de seus representantes, disponibilizados pela SME. A mensagem eletrônica foi direcionada aos diretores, com uma breve explicação sobre a pesquisa, junto com o *link* do questionário. Além disso, em anexo ao *e-mail* foi encaminhada a carta de anuência da

SME e Departamento de Alimentação Escolar (DEPAE) do município de Florianópolis-SC para a realização da pesquisa (ANEXO A e B). Após o envio, cada unidade teve um prazo de 30 dias para responder, além disso, semanalmente foi enviado uma mensagem via *e-mail* com um lembrete sobre a resposta ao questionário. Para suporte e sensibilização ao preenchimento do questionário, houve também o apoio das nutricionistas que atuam nas UE, as quais, por conta de suas atribuições, realizam visitas frequentes a todas as unidades. Além disso, foi feito contato por telefone com as unidades que não responderam no prazo estabelecido, as ligações foram direcionadas aos diretores.

Adotou-se como critérios de inclusão, os representantes estarem envolvidos ativamente nas ações de EAN que ocorrem em suas UE e aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO C). Ademais, considera-se perdas as UE onde houve recusa ou insucesso de contato telefônico após 5 tentativas, em diferentes dias e horários.

Para a construção das variáveis do questionário semiestruturado foi realizado um levantamento em estudos nacionais que tinham como objetivo descrever e analisar ações de EAN no âmbito escolar e/ou da saúde (SILVA, 2013; ALMEIDA, 2014; REIS, 2014; FAM, 2015; SOARES, 2015). A partir disso, realizou-se a validação do conteúdo, conforme Di Iorio (2005), que consiste em refinar e adequar os itens do instrumento. Nesta etapa, para a análise das questões, contou com a participação de um painel de especialistas (docentes do Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - e nutricionistas da rede municipal de cidades próximas a Florianópolis-SC). O questionário continha 42 questões, 15 abertas e 27 fechadas (APÊNDICE A). As seções do questionário estão descritas a seguir:

1. Caracterização do respondente e da unidade escolar (caracterização da unidade educativa (data de coleta de dados; nome da unidade educativa; cargo/função do respondente; tipo de escola; número de alunos, professores e cozinheiras);

2. Situação da implementação de EAN no currículo escolar (questões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar inserir atividades de EAN; Se a unidade educativa planejou ou executou ações de EAN; Descrição das atividades realizadas, como por exemplo, objetivos, público-alvo, metodologia, duração, responsável pela atividade, local de realização, forma de avaliação da intervenção e principais resultados ou resultados esperados; Se a nutricionista da unidade acompanhou ou orientou as atividades; Quais disciplinas ou áreas

de conhecimentos essas ações são realizadas; Se alguém da unidade passou por formação específica para trabalhar com o tema de alimentação na unidade educativa).

3. A utilização da Horta na unidade escolar (Questões sobre horta pedagógica em funcionamento; como a horta foi utilizada como ferramenta pedagógica; Motivos para horta não estar em funcionamento; Utilização de hortas comunitárias/hortos medicinais).

Para dar andamento ao processo de construção, é importante traduzir essas informações numa linguagem ou forma que as habilitem em conduzir o trabalho de forma sistemática. Dessa forma, o modelo de análise é o prolongamento da problemática, que consiste na construção dos conceitos ou variáveis, com a intenção de dar conta do real e desenvolver o que é essencial na perspectiva do pesquisador (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005). Sendo assim, as variáveis foram construídas com a finalidade de responder à pergunta de partida e os objetivos da pesquisa, que podem ser observadas nos Quadros 2, 3 e 4.

Quadro 2 - Variáveis de caracterização do respondente e unidade educativa, Florianópolis-SC, 2020

Variável	Unidade de medida/ categorias	Classificação teórica
Cargo/função do respondente	Diretor(a); Coordenação Pedagógica; Professor(a); Cozinheiras escolares; Outros.	Qualitativa nominal politômica
Tipo de unidade educativa	Educação infantil; Educação fundamental	Qualitativa nominal dicotômica
Número de estudantes	Quantidade de alunos matriculados nas unidades educativas	Quantitativa discreta
Número de professores	Quantidade de professores nas unidades educativas	Quantitativa discreta
Número de cozinheiras	Quantidade de cozinheiras nas unidades educativas	Quantitativa discreta

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Quadro 3 - Variáveis relacionadas a situação da implementação da Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar, Florianópolis-SC, 2020.

(Continua)

Variável	Unidade de medida/ categorias	Classificação teórica
O PPP contempla ações de EAN	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
Desde quando as ações de EAN são contempladas	Antes de 2009; Depois de 2009;	Qualitativa ordinal, dicotômica
Projetos/ações presentes no PPP	As ações/projetos foram agrupadas conforme as similaridades.	Qualitativa nominal politômica
Quais profissionais participam das discussões sobre a inserção da EAN no PPP	Equipe educação – diretores, supervisores, professores; Equipe alimentação – nutricionistas e cozinheiras escolares; Outros profissionais	Qualitativa nominal politômica
Ações/projetos de EAN foram planejadas ou desenvolvidas, em 2019	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
Quantos projetos e/ou ações foram planejados, em 2019	1 projeto/ação; 2 a 4 projetos/ações; ≥ 5 projetos/ações	Qualitativa ordinal politômica
Quantos projetos e/ou ações foram desenvolvidos em 2019	1 projeto/ação; 2 a 4 projetos/ações; ≥ 5 projetos/ações	Qualitativa ordinal politômica
Realização das Ações de EAN*	Sim; Não.	Qualitativa nominal dicotômica
Projetos/Ações de EAN desenvolvidos	As ações/projetos serão agrupadas conforme as similaridades em relação ao método.	Qualitativa nominal, politômica
Metodologia de ensino dos projetos/ações desenvolvidos**	Metodologia ativa; Metodologia tradicional; Metodologia mista	Qualitativa nominal, politômica
Responsáveis pelas ações/projetos de EAN	Equipe educação – diretores, supervisores, professores; Equipe alimentação – nutricionistas e cozinheiras escolares; Outros profissionais	Qualitativa nominal, politômica

Quadro 3 - Variáveis relacionadas a situação da implementação da Educação Alimentar e Nutricional no currículo escolar, Florianópolis-SC, 2020.

(Continuação)

Variável	Unidade de medida/ categorias	Classificação teórica
Periodicidade que o projeto e/ou ação é executado	Projetos/ações permanentes Projetos/ações pontuais	Qualitativa nominal dicotômica
Os projetos/ações executados tiveram orientação/acompanhamento do nutricionista da unidade	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
Os projetos/ações são avaliados	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
De que forma são avaliados	Retorno dos pais; Mudança de atitude na sala de aula; Mudança nas escolhas alimentares; Percepção das cozinheiras escolares e/ou outros profissionais da unidade; Outros	Qualitativa nominal, politômica
Realização de formação específica na área de alimentação e nutrição	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
Data da última formação	Menos de 1 ano; 1 a 2 anos; 3 a 4 anos; ≥ 5 projetos/ações	Qualitativa ordinal, politômica
Quem participou da formação	Equipe educação – diretores, supervisores, professores; Equipe alimentação – nutricionistas e cozinheiras escolares; Outros profissionais	Qualitativa nominal, politômica

Em quais disciplinas são realizadas as ações/projetos de EAN	Todas as áreas de conhecimento (Núcleo de Educação Infantil); Língua Portuguesa; Matemática; Ciências/Biologia; História; Outros	Qualitativa nominal, politômica
Envolvimento da família nas Ações/projetos de EAN	Sim; Não	Qualitativa nominal, dicotômica

*Essa variável surgiu a partir das variáveis: quantos projetos são desenvolvidos; quais disciplinas são realizadas ações de EAN e utilização da horta como ferramenta pedagógica.

**A classificação desta variável foi por meio da análise das variáveis projetos/ações de EAN desenvolvidos.

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Quadro 4 - Variáveis referente a utilização da Horta na unidade escolar, Florianópolis-SC, 2020.

Variável	Unidade de medida/ categorias	Classificação teórica
A unidade educativa possui Horta pedagógica	Sim; Não.	Qualitativa nominal, dicotômica
Tempo de funcionamento da Horta	Mês/ano	Qualitativa ordinal, politômica
A unidade educativa utiliza hortas comunitárias ou hortos medicinais para atividades pedagógicas	Menos de 1 ano; 1 a 3 anos; 4 a 5 anos; > 5 anos.	Qualitativa nominal, dicotômica
Como a horta é utilizada como ferramenta pedagógica	Os estudantes participam do plantio e/ou colheita dos alimentos; Os estudantes consomem os alimentos provenientes da horta na alimentação escolar; Os alimentos provenientes da horta são utilizados em oficinas pedagógicas;	Qualitativa nominal, politômica

	Os alimentos são doados para famílias; Outros.	
Motivos para não possuir a horta pedagógica ou não estar em funcionamento	As informações serão agrupadas conforme as similaridades	Qualitativa nominal, politômica

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Cabe destacar que para avaliar a variável periodicidade dos projetos/ações de EAN, foi definido como projetos permanentes, quando as UE realizavam atividades diariamente/semanalmente/mensalmente. E projetos/ações pontuais quando realizavam atividades uma vez ou poucas vezes no semestre/ano.

Com relação a variável metodologia de ensino dos projetos/ações de EAN, foi atribuído como metodologia ativa quando as atividades propunham ações em que os estudantes participassem ativamente do processo ensino-aprendizagem. Logo, foi considerado metodologia tradicional, ações em que os alunos recebiam as informações de forma passiva. Nesse sentido, considerou como metodologia mista quando os projetos/ações desenvolviam atividades com metodologia ativa e tradicional (BEZERRA, 2018).

Este trabalho, também teve o objetivo de avaliar os princípios do *Marco de EAN* atendidos pelos projetos/ações de EAN desenvolvidos. Esta parte constituiu-se por análise exploratória com abordagem qualitativa. Dessa forma, a etapa inicial, consistiu na leitura e identificação dos projetos/ações descritas pelos participantes. Após isso, os projetos/ações que apresentassem tema e métodos semelhantes foram agrupados em categorias e descrito as características destas atividades. Por fim, para cada projeto/ações de EAN identificado, foi analisado quais princípios do *Marco de EAN* eram contemplados. Destaca-se que, a análise dos princípios atendidos pelos projetos/ações aconteceu de forma subjetiva pelas pesquisadoras, a partir da leitura dos princípios do *Marco de EAN*, observando a proposta temática e metodológica das atividades.

Ainda mais, os princípios do *Marco de EAN* foram agrupados em cinco grandes temas, assim como apresentado no Caderno de Princípios e Práticas para EAN, sendo eles: 1) Sistema alimentar e suas múltiplas dimensões a partir da noção de sustentabilidade (Princípios: I e II); 2) A comida, o alimento e a culinária como elementos de referência e valorização dos diferentes saberes e culturas (Princípios: III e IV); 3) Educar para o autocuidado, de maneira permanente, gerando autonomia, participação crítica e consciente (Princípios: V e VI); 4) Atuar em diferentes cenários, agregando diferentes atores, trajetórias, setores e instituições (Princípios: VII e VIII); 5) Planejamento, avaliação e monitoramento (Princípio: IX) (BRASIL, 2018a).

3.5.2. Realização de Grupos focais

Complementarmente, para melhor entendimento a respeito do processo de implantação da EAN no currículo, as UE que responderam ao questionário foram convidadas a participar dos grupos focais. Esta etapa da pesquisa ocorreu no período de fevereiro a março de 2020. Foram realizados três encontros no Laboratório de Estudos Qualitativos em Alimentação e Nutrição (LEQAN) do PPGN/UFSC. A escolha desse local deveu-se pelo fato de estar projetado para a realização de estudos qualitativos, contendo as características desejáveis como, o silêncio e móveis adequados e confortáveis, favorecendo a interação dos participantes. O laboratório dispõe de recursos audiovisuais (gravação de voz e filmagem) para propiciar associações simbólicas e suscitar comparações e debates. E, possui ainda uma antessala de apoio (sala de observação) equipada com espelho unidimensional (tipo “*one way*”), entretanto, o observador ficou na mesma sala que os participantes e o moderador.

O recrutamento dos participantes se deu via *e-mail*. Foi enviado a unidade educativa uma mensagem explicando sobre essa etapa da pesquisa, convidando um representante da unidade para um grupo de conversa sobre alimentação e nutrição. Salientou-se sobre a importância de o representante estar envolvido com as ações de EAN, ou que tivesse respondido ao questionário eletrônico. Nesse *e-mail* ainda foi disponibilizado um link do *Google forms* para que o representante escolhesse o dia e o horário que tinha disponibilidade. Também foi feito contato por telefone com os gestores das UE a fim de verificar o recebimento do *e-mail* e realizar esclarecimentos sobre essa etapa da pesquisa.

Com relação ao número de grupos focais, foi feita a coleta de dados com todos os participantes que se dispuseram a participar da pesquisa e disponibilizaram horários compatíveis com os outros participantes (amostragem não probabilística por conveniência)².

Segundo Krueger e Casey (2009) o tamanho do grupo deve ser pequeno, o suficiente para que todos os indivíduos tenham a oportunidade de compartilhar seus pensamentos e opiniões, e grandes, o suficiente para que se tenha uma diversidade de opiniões. Desse modo, recomenda-se que os grupos tenham no mínimo quatro e no máximo doze indivíduos (BARBOUR; 2009; KRUEGER; CASEY, 2009). A amostragem na pesquisa qualitativa não se baseia em critério numérico para garantir a sua representatividade e sim em quais indivíduos têm a vinculação mais significativa com o problema a ser investigado (MINAYO, 2002).

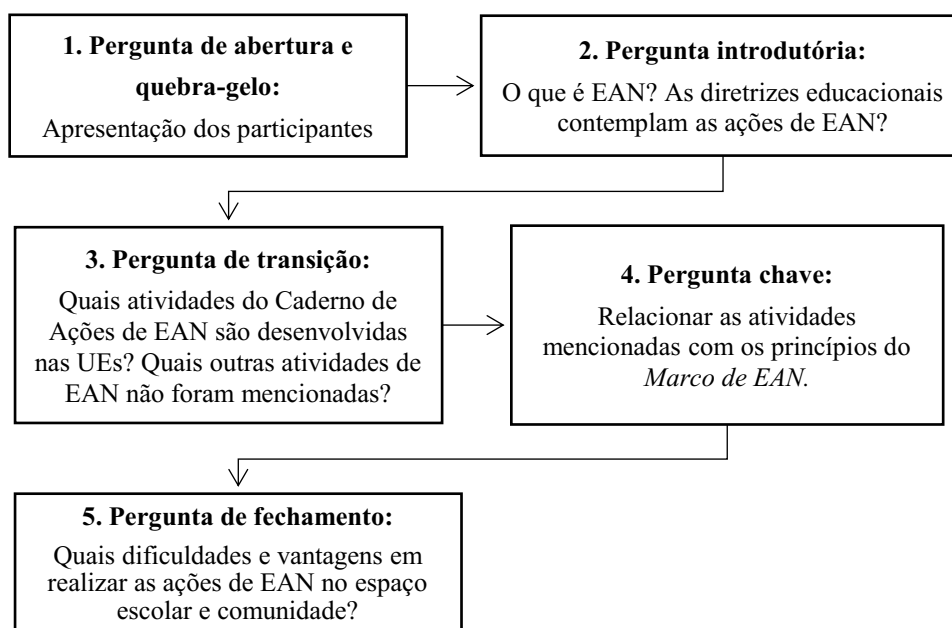
² Conforme Mattar (2005) a amostragem não probabilística ocorre quando não existe nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra. O autor destaca que, a seleção dos elementos da população depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador.

No que se refere a quantidade de realização dos grupos focais, a metodologia foi baseada na técnica de saturação de ideias. Krueger e Casey (2009) recomendam que sejam realizados três ou quatro grupos focais e então determinar se houve a saturação (*Saturation*, tradução livre). Saturação é o termo usado para descrever um ponto quando já se obteve um leque de ideias e que não se está obtendo novas informações. Ou seja, quando as ideias se repetem entre os grupos. Essa análise busca por padrões e temas entre os grupos. Caso após o terceiro ou quarto grupo ainda se obtém novas informações relevantes para a pesquisa, devem ser realizados novos grupos focais (KRUEGER; CASEY, 2009).

Antes de iniciar as gravações, foi entregue aos participantes um questionário (auto aplicado), contendo questões sobre a caracterização dos participantes (nome, data de nascimento, sexo, profissão, escolaridade, unidade educativa em que trabalha, cargo/função) e se participou de alguma formação com o tema de alimentação e nutrição (APÊNDICE B).

Para a condução dos grupos focais, foi utilizado um roteiro semiestruturado elaborado previamente (APÊNDICE C). A elaboração do roteiro semiestruturado foi realizada de acordo com as etapas propostas por Krueger e Casey (2009), visando garantir a padronização das perguntas, e ao mesmo tempo permitir a flexibilidade durante as entrevistas e as conversas entre os participantes dos grupos focais. O roteiro contém questões de forma aberta, curta e simples, compatível com a linguagem da população do estudo. Além disso, foram adicionados alguns estímulos, como por exemplo, a disponibilização de um Caderno de Ações de EAN (ROSENTHAL; CAMARGO; DAS NEVES, 2020) e apresentado os Princípios do Marco de Referência de EAN para políticas públicas (BRASIL, 2012). As etapas de estruturação do roteiro semiestruturado usado na condução dos grupos focais está apresentado na figura abaixo.

Figura 2 - Etapas do roteiro semiestruturado para a condução dos grupos focais.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O roteiro semiestruturado foi submetido a um teste piloto com participantes pertencentes a amostra da pesquisa. O teste piloto tem por finalidade avaliar a clareza, a adequação das perguntas e a operacionalização dos grupos, como por exemplo, o tempo das entrevistas.

Os grupos foram conduzidos por uma única moderadora, com auxílio de um pesquisador observador que anotou as informações pertinentes, como o comportamento dos participantes durante as discussões, ou outras informações. O conteúdo dos áudios foi transcrito *verbatim* pela pesquisadora observadora e submetido à análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

3.6. Processamento e Análise de Dados

3.6.1. Etapa Quantitativa

Para o tratamento e a análise dos dados referentes ao questionário *on-line*, os dados foram exportados do *Google forms* e organizados em banco de dados no programa *Microsoft Office Excel 2010*®. e em seguida, transportados para o programa estatístico *Stata* versão 11.0 (*StataCorp LP*).

Para a análise dos dados utilizou-se estatística descritiva, incluindo análise de frequência simples, medidas de tendência central e dispersão como média e desvio padrão se simétricos, ou mediana e intervalo interquartil se assimétricos.

Para avaliar a simetria foi aplicado o teste Shapiro-Wilk. Também foi realizado o teste do χ^2 de Pearson para verificar a presença de associação entre a variável desfecho (realização

de ações de EAN) e as de exposição (o PPP insere ações de EAN, planejamento das ações de EAN e a realização de formação em tema específico).

3.6.2. Etapa qualitativa

Para a análise da parte qualitativa, o conteúdo dos grupos focais foi transcrito pela pesquisadora (C.S.F), com o intuito de produzir um único manuscrito e posteriormente foi realizado a análise de conteúdo. Esse método segundo Bardin (2010) se organiza em três etapas: 1) Pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A organização, exploração e codificação foram realizadas através do *software QDA life Miner - lite v.2.08* (versão gratuita). As anotações realizadas pelos observadores foram incorporadas ao *corpus*. Ressalta-se, que para assegurar a confiabilidade dos dados, a análise foi realizada por duas pesquisadoras, seguida pelo confronto de ideias (convergência, divergência e complementariedades) para validar os dados. Além disso, a categorização (categorias e temas) foi discutida por três pesquisadoras.

Sendo assim, a primeira etapa da análise, a familiarização, deu-se por meio de leituras repetidas do *corpus*, procurando por significados e padrões. Em seguida, foi realizada a codificação do material, etapa correspondente à transformação sistemática dos dados brutos (palavras ou frases) por meio de agregação em uma representação do conteúdo que permita acrescentar significado ao conteúdo analisado. Por fim, os códigos foram agrupados em grupos maiores de acordo com as similaridades resultando nas categorias finais, os temas. Os temas foram discutidos e validados por quatro pesquisadoras, atendendo aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

3.7. Procedimentos Éticos da Pesquisa

O projeto foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) (ANEXO D), atendendo as exigências éticas e científicas dispostas no Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2019). Além disso, foi obtida a anuência da Secretaria de Educação e Departamento de Alimentação Escolar (DEPAE) de Florianópolis-SC. Dessa forma, nas duas etapas da pesquisa, todos os esclarecimentos foram devidamente fornecidos aos participantes. Juntamente com os esclarecimentos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no Apêndice A. No questionário *on-line*, inicialmente foi disponibilizado aos respondentes no início do formulário, os quais tinham a opção de aceitar ou não a participar da pesquisa. No grupo focal presencial, o TCLE foi lido e entregue aos

participantes. O direito a não participação na pesquisa foi resguardado a todos e foi garantido o sigilo dos participantes.

4. RESULTADOS

4.1. Artigo 1

Análise da implementação de projetos e/ou ações de Educação Alimentar e Nutricional em Unidades de Educação Infantil e Fundamental em uma capital da região Sul do Brasil.

Resumo: Este estudo objetivou analisar a inserção de projetos e/ou ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em unidades de educação (UE) infantil e fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, no ano de 2019. Questionário *online* semiestruturado foi direcionado a 125 UE, das quais 94 (75,2%) participaram do estudo. A maioria das UE (94,7%) realizou projetos e/ou ações de EAN e observou-se que inserir a EAN

no projeto político pedagógico ($p= 0,000$) e planejar os projetos/ações de EAN ($p= 0,000$) teve associação significativa com a realização das ações de EAN. Os projetos/ações mais frequentes foram, atividades pedagógicas no currículo escolar (95,5%), horta pedagógica (71,9%) e oficinas culinárias (46,1%). Projetos/ações de EAN executados em 2019 foram contínuos e permanentes, incluídos transversalmente no currículo escolar, intersetorial e multiprofissional.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional; Alimentação Escolar; Promoção da Saúde Escolar; Programas e Políticas de Nutrição e Alimentação.

Abstract: This study aimed to analyze the insertion of Food and Nutrition Education (FNE) projects and/or actions in early childhood and elementary education units of the municipal public network of Florianópolis, Santa Catarina, in 2019. Semi-structured online questionnaire was directed to 125 EU, of which 94 (75.2%) participated in the study. Most of the education units (94.7%) carried out EAN projects and/or actions and it was observed that inserting EAN in the political pedagogical project ($p= 0.000$) and planning EAN projects/actions ($p= 0.000$) was associated significant with the realization of EAN actions. The most frequent projects/actions were pedagogical activities in the school curriculum (95.5%), pedagogical garden (71.9%) and cooking workshops (46.1%). EAN projects/actions carried out in 2019 were continuous and permanent, included across the school, intersectoral and multidisciplinary curriculum.

Keywords: Food and Nutrition Education; School Feeding; Promotion, School Health; Nutrition Programs and Policies.

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é marcada por progressivas mudanças, as quais tiveram interferências políticas, econômicas e sociais, em níveis nacionais e internacionais (LIMA, 2000; NASCIMENTO; CARVALHO; PRADO, 2017; BEZERRA, 2018). A EAN é compreendida como uma importante estratégia de Promoção da alimentação saudável, de realização do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Essa concepção foi consolidada em 2012, com a publicação do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas - *Marco de EAN*. Neste contexto, a EAN é descrita como um “*campo de conhecimento e prática contínua, permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis*” (BRASIL, 2012).

Contudo, antes mesmo da publicação do *Marco de EAN*, a EAN no ambiente escolar teve importantes avanços. A exemplo disso temos, a aprovação da Portaria Interministerial 1.010, de 8 de maio de 2006, e o Programa Saúde na Escola (PSE) em 2007 (BRASIL, 2006; Brasil, 2007), que recomendaram a inclusão do tema alimentação e nutrição no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Em 2009, a EAN passou a ser um dos eixos de atuação do

Programa Nacional em Alimentação Escolar (PNAE), destinado a todos os alunos da rede pública da educação básica do Brasil (BRASIL, 2009). Já, a Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, do PNAE, mantém a inclusão da EAN como tema transversal no currículo escolar. Sendo assim, a EAN no âmbito do PNAE é caracterizada como um conjunto de ações formativas, que deve estar incluída de maneira transversal no currículo escolar de forma contínua e permanente (BRASIL, 2013; BRASIL, 2020).

Algumas evidências demonstram um aumento da realização das ações de EAN nas escolas. Entretanto, a prática da EAN no ambiente escolar não tem sido contínua, e geralmente está atribuída apenas as questões biológicas do alimento e alimentação, com predominância de métodos tradicionais de educação, tais como, palestras (CAMOZZI *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.*, 2018; CAISAN, 2018; SILVA *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Borsoi, Teo e Mussoi (2016), ainda destacam como desafio desenvolver ações de forma ampliada, através de estratégias problematizadoras e metodologias de ensino ativas. Nesse sentido, a horta apresenta importante potencial pedagógico, por atender diferentes princípios do *Marco de EAN*, às recomendações recentes do PNAE e promover a participação ativa dos alunos (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; BORSOI; TEO; MUSSOI, 2016; CAISAN, 2018).

Dessa forma, apesar de todo o movimento que fortalece a EAN como campo de conhecimento e prática, percebe-se a manutenção de um distanciamento do que é proposto em documentos e legislações para o que realmente é realizado na prática (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013; CAMOZZI *et al.*, 2015; SANTOS; CARVALHO, 2021).

Sendo assim, ainda é necessário investigar como as ações de EAN acontecem no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educativas (UE) e saber se a horta é de fato uma ferramenta pedagógica. Além disso, cabe analisar se há o atendimento aos princípios do *Marco de EAN* e se os profissionais de educação estão atualizados. Sabe-se que essas informações podem contribuir para o aprimoramento ou desenvolvimento de medidas de fortalecimento da EAN no ambiente escolar.

Por essa razão, este estudo objetivou analisar a inserção de projetos e/ou ações de EAN desenvolvidas por Unidades de educação infantil e fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina (SC).

MÉTODOS

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo caracteriza-se como descritivo transversal, inserido no projeto “Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e

intersetoriais”, vinculado ao Departamento de Nutrição e Programa de Pós-graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

AMOSTRA DO ESTUDO

A amostra do estudo incluiu todas as Unidades de Educação infantil (UEI) e do Ensino fundamental (UEF) da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina (SC). De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis-SC, em 2019, o município continha 125 UE, sendo 89 unidades de UEI e 36 unidades de UEF (FLORIANÓPOLIS, 2019).

INSTRUMENTO E COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário semiestruturado por meio *online* (*Google forms*), entre setembro de 2019 e março de 2020. O instrumento continha 42 questões (15 abertas e 27 fechadas) estruturadas em três sessões: I. a caracterização do respondente e da unidade educativa; II. situação da implementação da EAN no currículo escolar; e III. a utilização da horta como ferramenta pedagógica. Para a construção do questionário, inicialmente foi realizado um levantamento de estudos nacionais que tinham como objetivo descrever e analisar ações de EAN no âmbito escolar e/ou da saúde.

O questionário foi destinado às 125 UEI e UEF da rede pública municipal de Florianópolis-SC, sendo considerado uma resposta por UE. O *link* do questionário com uma breve explicação do que se tratava a pesquisa foi enviado para os *e-mails* institucionais das eu, as quais foi dado um prazo de 30 dias para responder. Como estratégia para otimizar e estimular o preenchimento, semanalmente foi enviado mensagem via *e-mail* com um lembrete sobre o preenchimento do questionário. Após o prazo estabelecido, realizou-se contato telefônico com as UE (as ligações foram direcionadas aos diretores). Para dar suporte na sensibilização da participação da pesquisa, houve o apoio das nutricionistas que atuam nas UE, as quais, por conta de suas atribuições, realizam visitas frequentes as unidades.

Adotou-se como critérios de inclusão para os respondentes, os representantes estarem envolvidos nas ações de EAN que ocorrem em suas UE e aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, considerou-se como perdas as UE que recusaram participar e como insucesso aquelas que não responderam ao contato via *e-mail* e telefônico após 5 tentativas (em diferentes dias e horários).

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados englobou as seguintes variáveis:

I. Caracterização dos respondentes e unidade educativa: cargo e/ou função do respondente; tipos de UE (EI e EF); a população escolar (número de estudantes, professores e cozinheiras escolares).

II. Situação da implementação dos projetos/ações de EAN no PPP e currículo escolar: a presença de projetos/ações de EAN no PPP; há quanto tempo estão inseridas no PPP; como a EAN foi abordada no PPP das UE; foi planejado projetos/ações de EAN em 2019; quantidade de projetos/ações planejados; realização dos projetos/ações em 2019; quantidade de projetos/ações desenvolvidos; responsáveis pelos projetos/ações desenvolvidos; quais projetos/ações foram desenvolvidos; periodicidade dos projetos/ações; metodologias de ensino dos projetos/ações; presença do nutricionista nos projetos/ações desenvolvidos; envolvimento da família nos projetos/ações desenvolvidos; como acontece o envolvimento da família nos projetos/ações; os projetos/ações são avaliados; como os projetos/ações são avaliados; presença dos profissionais das UE em formações de alimentação e nutrição; quais profissionais participaram de formações; há quanto tempo foi a última formação; em quais Núcleos da Ação Pedagógica e/ou disciplinas acontecem as ações de EAN.

III. Utilização da Horta como ferramenta pedagógica: Horta pedagógica em funcionamento; como a horta foi utilizada como ferramenta pedagógica; Motivos para a horta não estar em funcionamento; Utilização de hortas comunitárias/hortos medicinais. Na variável sobre a realização dos projetos/ações de EAN em 2019, além das respostas na questão sobre os projetos/ações desenvolvidos, foi incluído nessa variável todas as UE que mencionaram em outras questões que fazem EAN. Como por exemplo, nas disciplinas e se utiliza a horta pedagógica como uma ferramenta de EAN.

Vale destacar que para avaliar há quanto tempo a EAN está inserida no PPP foi levado em consideração o ano em que a EAN passa ser eixo de atuação do PNAE (7). Com relação a periodicidade das ações/projetos de EAN desenvolvidos, foi considerado projetos/ações permanentes quando realizavam atividades diariamente/semanalmente/mensalmente. E projetos/ações pontuais quando realizavam atividades uma vez ou poucas vezes no semestre/ano.

Além disso, as metodologias de ensino foram avaliadas como, metodologia ativa quando as atividades propunham ações em que os estudantes participassem ativamente do processo ensino-aprendizagem. Logo, foi considerado metodologia tradicional, ações em que os alunos recebiam as informações de forma passiva. Nesse sentido, considerou como metodologia mista

quando os projetos/ações desenvolviam atividades com metodologia ativa e tradicional (BEZERRA, 2020).

Os dados foram exportados do *Google forms* e organizados em banco de dados no programa *Microsoft Office Excel 2010*[®]. E em seguida, transportados para o programa estatístico *Stata* versão 11.0 (*StataCorp LP*). A análise das variáveis categóricas foi realizada de forma descritiva, com resultados expressos em mediana, mínimo/máximo e percentuais. Para avaliar a simetria foi aplicado o teste Shapiro-Wilk. Foi utilizado ainda o teste Qui-quadrado de Pearson, para verificar associação entre a variável desfecho (realização de projetos/ações de EAN) e as de exposição (presença de ações de EAN no PPP; planejaram projetos/ações de EAN; realização de formações em alimentação e nutrição). O valor de $p < 0,05$ foi utilizado para a tomada de decisão estatística.

A relação dos princípios do Marco de EAN contemplados pelos projetos/ações desenvolvidos foi analisada de forma qualitativa. O qual, os projetos/ações que apresentassem tema e métodos semelhantes foram agrupados em categorias e suas características. Após isso, foram identificados pelas pesquisadoras quais princípios do *Marco de EAN* foram atendidos. A execução dessa parte foi baseada na proposição de Rosenthal, Camargo e Das Neves (2018) que realizaram análise de propostas metodológicas de ações de EAN, com isso, desenvolveram o Caderno de Ações de EAN. Ainda mais, os princípios do *Marco de EAN* foram agrupados em cinco grandes temas, assim como apresentado no Caderno de Princípios e Práticas para EAN (BRASIL, 2018a).

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), atendendo as exigências éticas e científicas dispostas no Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Por se tratar de uma pesquisa online, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado no início do formulário, e os respondentes tinham a opção de aceitar ou não a participar da pesquisa. Além disso, junto ao *e-mail* com o *link* e explicação da pesquisa, foi em anexo a carta de anuência da SME e Departamento de Alimentação Escolar (DEPAE) do município de Florianópolis-SC.

RESULTADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES E UNIDADE EDUCATIVA

Participaram deste estudo 94 UE da educação infantil e do ensino fundamental, o que configura 75,2% da população estudada. Sobre as UE que não participaram do estudo, 18,4%

não justificaram a não participação (n=23), 2,4% houve impossibilidade de contato via e-mail e telefone (n=3), 1,6% relataram dificuldade para responder devido à falta de tempo (n=2), 1,6% tiveram dificuldade em acessar o questionário (n=2) e apenas uma (0,8%) recusou participar.

Os respondentes estão distribuídos da seguinte forma, 67,0% eram diretores escolares (n=63), 13,8% professores (n=13), 9,6% supervisores escolares (n=9), e 9,6% foram outros profissionais da unidade educativa (n=9), tais como auxiliar de sala; gestor ambiental/motorista, Na Tabela 1 são demonstradas as características das UE estudadas, quanto ao tipo de ensino, número de estudantes, professores e cozinheiras escolares.

Tabela 1. Caracterização pelo tipo de unidade educativa, número de estudantes, professores e cozinheiras escolares de unidades educativas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

Variáveis	Frequência	
	N	%
Tipo Unidade Educativa		
Educação Infantil (EI)	63	67,0
Ensino Fundamental (EF)	28	29,8
Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF)	3	3,2
População escolar	Mediana	Mínimo-Máximo
Número de estudantes	221,5	33 - 1.650
Número de Professores	32,5	5 – 110
Número de Cozinheiras Escolares	3	1 – 10

SITUAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS E/OU AÇÕES DE EAN NO PPP E NO CURRÍCULO ESCOLAR DAS UNIDADES EDUCATIVAS

Sobre a inserção da EAN no Projeto Político Pedagógico (PPP), observa-se que a maioria das UE relataram inserir projetos e/ações de EAN no documento (n=66; 70,2%), destas, 57,6% inseriram após 2009 (n=38). Os profissionais que mais discutem a EAN no PPP são os da equipe de educação, composta pelos diretores escolares, supervisores escolares e professores (n=66; 100%) (Tabela 2).

Entre as formas como esse tema (EAN) está abordado no PPP, destacam-se os projetos coletivos, horta pedagógica e projeto refeitório que foram mencionados por 63,6% das UE (n=42), seguida pelas ações pontuais e de conscientização da alimentação saudável (n=10; 15,1%) e, projetos permanentes, transversais e que contemplem todos os aspectos da alimentação (n=5; 7,6%). Por fim, 13,6% não souberam responder como o tema (EAN) está inserido do PPP (n=9).

No que se refere a participação dos profissionais das UE em formação com o tema alimentação e nutrição, apenas 30,8% (n=29) das UE relataram participação de seus profissionais, os que mais participaram foram a equipe de educação (n=22;75,9%). Sobre a

pergunta “há quanto tempo essa formação foi realizada”, 41,4% das UE relataram que faz menos de 1 ano (n=12) (Tabela 2). Outro aspecto abordado, referente ao planejamento, foi identificado que 74,5% das UE planejam os projetos e/ou ações de EAN (n=70) e em geral são estruturados de 2 a 4 projetos (n=33; 47,1%), como pode ser visto na Tabela 2.

Das UE que participaram do estudo, 94,7% realizaram projetos e/ou ações de EAN em 2019 (n=89) (Tabela 2). Mas, somente 71,2% das UE (n=67) realmente consideram que desenvolveram projetos/ações de EAN.

Ainda sobre os projetos e/ou ações de EAN, 82,0% das UE desenvolveram de 2 a 4 projetos/ações (n=73). Os responsáveis pelos projetos/ações de EAN mais citados foram a equipe de educação (n=56; 62,9%). Além disso, a maioria das UE contam com a orientação e/ou acompanhamento dos nutricionistas (n=75; 84,3%) e o envolvimento da família (n=49; 55,1%) para desenvolver os projetos/ações de EAN (Tabela 2).

O envolvimento da família acontece de diferentes formas como: participação em projetos coletivos, por exemplo, auxiliando na manutenção da horta ou em oficinas culinárias (n=20; 40,8%); quando a UE convida os familiares para participar de formação no tema alimentação/nutrição ou reuniões com o nutricionista (n=10; 20,5%); quando a UE incentiva reforçar em casa os conhecimentos aprendidos sobre alimentação no espaço escolar e/ou auxiliar seus filhos em pesquisas sobre o tema alimentação (n=7; 14,3%); contribuir financeiramente com alimentos para as oficinas culinárias ou passeios (n=6; 12,2%). Apenas 12,2% (n=6) das UE não responderam como o envolvimento da família acontece.

Tabela 2. Situação da implementação dos projetos e/ou ações de Educação Alimentar e Nutricional nas unidades educativas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

Variáveis	Frequência	
	n	%
Presença de ações de EAN no PPP (n=94)		
Sim	66	70,2
Não	28	29,8
Ano em que as ações de EAN foram incluídas no PPP (n=66)		

Antes de 2009	12	18,2
Em/depois de 2009	38	57,6
Não soube responder	16	24,2
Profissionais que participaram das discussões sobre a inserção do tema EAN no PPP (n=66) *		
Equipe de Educação ¹	66	100,0
Equipe de alimentação ²	63	95,5
Outros profissionais ³	13	19,7
Formação em alimentação e nutrição aos profissionais das UE (n=94)		
Sim	29	30,8
Não	65	69,3
Profissionais que fizeram a formação em EAN (n=29) *		
Equipe de Educação ¹	22	75,9
Equipe de alimentação ²	20	69,0
Outros (conselho da escola e a associação de pais e professores)	02	6,9
Tempo (anos) da última formação (n=29)		
Menos de 1	12	41,4
1 a 2	03	10,3
3 a 4	02	6,9
Não soube responder	12	41,4
Planejaram projetos/ações de EAN para 2019 (n=94)		
Sim	70	74,5
Não	24	25,5
Número de projetos/ações foram planejados (n=70)		
1 projeto/ação	14	20,0
2 a 4 projetos/ações	33	47,1
≥ 5 projetos/ações	14	20,0
Não soube responder	09	12,9
Realizaram projetos/ações de EAN em 2019 (n=94)		
Sim	89	94,7
Não	5	5,3
Quantos projetos/ações foram desenvolvidos (n=89)		
1 projeto/ação	9	10,1
2 a 4 projetos/ações	73	82,0
≥ 5 projetos/ações	7	7,9
Responsáveis pelos projetos/ ações de EAN desenvolvidos (n=89) *		
Equipe de Educação ¹	56	62,9
Equipe de alimentação ²	25	28,1
Outros (profissionais readaptados e limpeza; estagiários; familiares e comunidade)	13	14,6
Não soube responder	31	34,8
O nutricionista orientou/acompanhou os projetos/ações desenvolvidos (n=89)		
Sim	75	84,3
Não	4	4,5
Não soube responder	10	11,2
Envolvimento da família nos projetos/ações desenvolvidos (n=89)		
Sim	49	55,1

Não 40 44,9

*A variável permitia a escolha de uma ou mais opções; ¹Diretor(a), supervisor(a) e professor(a)/auxiliar de ensino; ²Nutricionista e cozinheiras escolares; ³Auxiliares de serviço geral; associação pais e professores; estagiários; voluntários da horta; profissionais da unidade básica de saúde.

Foi encontrada associação significativa entre a presença das ações de EAN no PPP e a realização dos projetos/ações de EAN ($p = 0,000$). Assim como, entre o planejamento e a realização dos projetos/ações de EAN ($p = 0,000$). Não foi encontrada associação entre a realização da formação em alimentação/nutrição e o desenvolvimento dos projetos/ações de EAN ($p = 0,125$). Contudo, todas as UE em que os profissionais passaram por formação realizaram projetos/ações de EAN em 2019, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3. Associação entre a realização de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), presença dos projetos/ações de EAN no Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento dos projetos/ações de EAN e formação em alimentação e nutrição pelas unidades educativas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

Variáveis	Realizaram projetos/ações de EAN				Valor de p*
	Sim		Não		
	n	%	N	%	
Presença das ações de EAN no PPP					0,000
Sim	66	74,2	-	-	
Não	23	25,8	5	100,0	
Planejaram projetos/ações de EAN					0,000
Sim	70	78,7	-	-	
Não	19	21,3	5	100,0	
Os profissionais da unidade educativa realizaram formação em alimentação e nutrição					0,125
Sim	29	32,6	-	-	
Não	60	67,4	5	100,0	

*Teste: Qui-quadrado de Pearson.

Entre os projetos/ações de EAN mais desenvolvidos, 95,5% (n=85) das UE relataram desenvolver ações em atividades pedagógicas no currículo escolar, 71,9% (n=64) por meio da horta pedagógica e 46,1% (n=41) envolvendo oficinas culinárias (Tabela 4).

Quanto a metodologia de ensino, a metodologia ativa esteve mais presentes nos projetos/ações de EAN desenvolvidas (n=66; 74,2%). No que se refere a periodicidade dos projetos/ações de EAN, observa-se que 51,7% (n=46) das UE realizaram projetos/ações permanentes (Tabela 4).

Além disso, foi analisado se os projetos/ações de EAN são avaliados periodicamente, nota-se que a maioria das UE fazem a avaliação (n=71; 79,8%). Entre as UE que responderam, a avaliação ocorre principalmente por meio da percepção das cozinheiras escolares e outros profissionais (n=50; 70,4%), como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4. Projetos/ações de EAN desenvolvidos, metodologias de ensino, periodicidade e avaliação destas atividades realizadas pelas unidades educativas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

Variáveis	Frequência	
	n	%
Projetos/Ações de EAN desenvolvidos (n=89) *		
Atividades lúdicas, teatrais e contação de história	10	11,4
Atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar**	85	95,5
Elaboração de materiais (livro de receita e cartazes)	6	6,7
Formação/Reuniões/informativos a comunidade escolar	6	6,7
Horta pedagógica	64	71,9
Oficinas culinárias	41	46,1
Oferta de alimentação saudável	25	28,1
Palestras/Bate papo direcionados aos alunos	9	10,1
Projeto refeitório***	22	24,7
Outras ações/projetos (utilização de vídeos/filmes; visita a feira e atividades sobre a composição nutricional dos alimentos)	3	3,4
Metodologia de ensino dos projetos/ações de EAN (n=89)		
Metodologia ativa	66	74,2
Metodologia mista (tradicional e ativa)	23	25,8
Periodicidade dos projetos/ações de EAN (n=89)		
Projetos/ações permanentes	46	51,7
Projetos/ações pontuais	14	15,7
Não soube responder	29	32,6
Projetos/ações de EAN são avaliados (n=89)		
Sim	71	79,8
Não	8	9,0
Não soube responder	10	11,2
Como são avaliados (n=71)		
Instrumento de avaliação institucional	3	4,2
Mudança nas escolhas alimentares	49	69,0
Mudança de atitude em sala de aula	40	56,3
Percepção das cozinheiras escolares e outros profissionais	50	70,4
Retorno dos alunos	5	7,0
Retorno dos pais	43	60,6
Reuniões pedagógicas	6	8,4

*A variável permitia a escolha de uma ou mais opções. **Atividades inseridas transversalmente nas disciplinas/áreas de conhecimento e/ou ações cotidianas planejadas pelos professores. *** Projeto realizado nas unidades educativas da rede pública municipal de

Florianópolis-SC, que consiste em organizar o refeitório para que os estudantes tenham autonomia ao se servir.

Ao analisar os projetos/ações de EAN desenvolvidos por tipo de UE, observa-se que nas UEI (n=61), os projetos/ações de EAN mais frequentes foram: atividades pedagógicas no currículo escolar (n=60; 98,4%), horta pedagógica (n=40; 65,6%), oficinas culinárias (n=31; 50,8%), projeto refeitório (n=21; 34,4%) e oferta de alimentação saudável (n=17; 27,9%). Entre os projetos/ações de EAN menos relatados citam-se: atividades lúdicas, teatrais e contação de história (n=9; 14,7%), palestras/bate papo direcionados aos alunos (n=4; 6,6%), formação/reuniões/informativos a comunidade escolar (n=3; 4,9%), elaboração de materiais - livro de receita e cartazes (n=1; 1,6%) e outros projetos/ações (n=2; 3,3%).

Nas UEF (n=25) os projetos/ações de EAN mais frequentes foram: as atividades pedagógicas no currículo escolar (n=22; 88,0%) e a horta pedagógica (n=21; 84,0%), oficinas culinárias (n=9; 36,0%), oferta de alimentação saudável (n=8; 32%). Os menos frequentes relatados foram: elaboração de materiais (livro de receita e cartazes) e palestras/bate papo direcionados aos alunos tiveram a mesma frequência (n=5; 20,0%), formação/reuniões/informativos a comunidade escolar (n=3; 12,0%), atividades lúdicas/teatrais/contação de histórias, projeto refeitório e outros projetos/ações com a frequências iguais (n=1; 4,0%).

Nas três UE com modalidade de ensino mista (EI e EF), foram observados relatos de apenas três projetos/ações de EAN: atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar (n=3; 100%); horta pedagógica (n=3; 100%) e oficinas culinárias (n=1; 33,3%).

Nos Núcleos da Ação Pedagógica (NAP), das 64 UE com modalidade de ensino de EI (EI + EI/EF), 95,3% (n=61) realizaram ações em todos os NAP (Linguagens; Relações sociais e culturais e Natureza), 3,2% (n=2) NAP Linguagens e Natureza e 1,6% (n=1) nenhum NAP.

Já as disciplinas em que os projetos/ações de EAN são inseridos, nota-se que das 28 UE com modalidade de ensino de EF (EF+EI/EF), 78,6% realizam na disciplina de Ciências e Biologia (n=22), 46,4% Língua portuguesa (n=13), 42,9% Educação física (n=12), 42,9% Matemática (n=12), 32,1% Língua estrangeira (n=9), 25,0% História (n=7), 21,4% Geografia (n= 6), 21,4% Artes (n=6) e 17,9% em nenhuma disciplina (n=5).

Na figura 1, pode ser visualizado como os projetos/ações de EAN foram desenvolvidos e quais princípios do Marco de EAN foram contemplados.

Figura 1. Relação dos princípios do *Marco de EAN* e os projetos/ações de EAN desenvolvidos pelas Unidades Educativas da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

PRINCÍPIOS - MARCO DE EAN	PROJETOS/AÇÕES DE EAN DESENVOLVIDOS (2019)
Sistema Alimentar e suas múltiplas dimensões a partir da noção de sustentabilidade: I. Sustentabilidade social, ambiental e econômica e II. Abordagem do Sistema Alimentar na sua integralidade.	4a; 5a, b, c; 6a; 10b.
A comida, o alimento e a culinária como elementos de referência e valorização dos diferentes saberes e culturas: III. Valorização da cultura local e respeito a diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas e IV. A comida e o alimento como referências: Valorização da culinária enquanto prática emancipatória.	1b; 3b; 6a, b, c, d; 7b.
Educar para o autocuidado, de maneira permanente, gerando autonomia, participação crítica e consciente: V. A promoção do autocuidado e autonomia e VI. A educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos.	1a, b, c; 3a, b; 4a, b; 5a, b, c; 6a, b, c, d; 7a, b, c; 8; 9; 10a, b, c.
Atuar em diversos cenários, agregando diferentes atores, trajetórias, setores e instituições: VII. Diversidade de cenários de prática e VIII. Intersetorialidade.	1b, c; 2a, b; 3a, b; 4a, b, c; 5a, b, c; 6a, b, c, d; 7a, b, c; 9; 10b, c.
Planejamento, avaliação e monitoramento: princípio IX.	2b; 4b.

Legenda:		
1. Atividades lúdicas, teatrais e contação de história: 1a: Contação de história e teatro para inserir alimentos como por exemplo, maçã e suco de couve; 1b: mostra cultural: teatro e dança sobre a cultura e alimentação de outros países; 1c: territórios brincantes: projeto coletivo que trabalhou através do brincar diferentes aspectos da vida, sendo um deles a alimentação	3. Elaboração de materiais: 3a: Trabalhando gêneros textuais: confecção de placas indicativas dos alimentos produzidos na horta, produção de cartazes sobre frutas e legumes e após a apresentação do nutricionista; 3b: pesquisando receitas da família para escrever livro de receitas	5. Horta pedagógica: 5a: pesquisando sobre a horta e os alimentos que podem ser cultivados; 5b: Oficinas de plantio; 5c: atividades sobre compostagem
2. Atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar: 2 ^a : Atividades inseridas transversalmente nas disciplinas/áreas de conhecimento. 2b: Ações cotidianas planejadas pelos professores.	4. Formação/Reunião/informativos comunidade escolar: 4a: Realização de oficinas sobre a horta para família e comunidade; 4b: orientação entre nutricionista, cozinheiras escolares e professores; 4c: entrevista entre alunos, cozinheiras escolares e nutricionista (resultou na produção de um jornal)	6. Oficinas culinária: 6a: preparação dos alimentos produzidos na horta; 6b: trabalhando a culinária e cultura alimentar; 6c: preparação de receitas em consonância com o conteúdo; 6d: cozinhando com a família dos estudantes
	7. Oferta de alimentação saudável: 7a: projeto aniversariante: preparação de bolo de fruta; 7b: reconhecendo e provando novos alimentos da cultura regional e brasileira; 7c: piquenique com frutas.	8. Palestra/bate papo direcionado aos alunos: conversa com o nutricionista, sobre a importância da alimentação saudável e sobre o cardápio escolar.
		9. Projeto refeitório: realizado nas unidades educativas da rede pública municipal de Florianópolis-SC, que consiste em organizar o refeitório para que os estudantes tenham autonomia ao se servir
		10. Outros: 10 ^a : utilização de vídeo sobre importância das frutas; 10b: visita a feira; 10c: atividades sobre a composição nutricional dos alimentos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

UTILIZAÇÃO DA HORTA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Vale destacar que das UE que desenvolveram atividades de EAN na horta (n=64;71,9%), 92,2% possuem horta em funcionamento (n=59) no espaço escolar e 7,8% utilizam hortas comunitárias e/ou hortos medicinais (n=5). Com relação, ao tempo em que a horta pedagógica está em funcionamento, 28,8% relataram que menos de 1 ano (n=17), 11,9% 1 a 3 anos (n=7), 11,9% 4 a 5 anos (n=7), 20,3% mais que 5 anos (n=12), 27,1% não souberam responder (n=16).

Entre as formas que a horta é utilizada como ferramenta pedagógica, destaca-se: participação dos alunos no plantio e colheita (n=57; 96,6%), consumo dos alimentos pelos estudantes (n=54; 91,5%), utilização dos alimentos nas oficinas culinárias (n=39; 66,1%) e a doação dos alimentos para as famílias (n=19; 32,2%).

Com relação aos motivos pelas quais as UE não possuem horta pedagógica em funcionamento (n=35; 37,2%), foram relatados: reestruturação da horta e/ou a UE estava em reformas (n=9; 25,7%); falta de profissionais capacitados para executar as atividades da horta (n=5; 14,3%); não existência da horta na UE, porém com o uso em outros locais (n=5; 14,3%); falta de articulação pedagógica, planejamento, incentivo, materiais e estrutura (n=4; 11,4%); invasão/infestação de animais (n=2; 5,7%); mudança de gestão (n=1; 2,9%); tem horta, mas não utiliza como ferramenta pedagógica (n=1; 2,9%); não justificaram (n=8; 22,8%).

DISCUSSÃO

Por meio deste estudo, foi possível constatar informações favoráveis quanto aos avanços da EAN nas unidades de EI e EF da rede pública municipal de Florianópolis-SC. Informações estas, relacionadas a situação da implementação da EAN, a realização de formação em alimentação e nutrição pelos atores escolares, a identificação dos princípios do *Marco de EAN* atendidos pelos projetos/ações de EAN desenvolvidos e a utilização da horta como ferramenta pedagógica pelas UE participantes.

Com relação a EAN no ambiente escolar, essa se configura uma discussão que percorreu um longo caminho. Até que em 2009, passou a ser eixo de atuação do PNAE. O qual configura um importante movimento para o fortalecimento da EAN na escola (LIMA, 2000; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2009). Mas, para que a EAN esteja efetivamente no cotidiano escolar, é importante que as ações de EAN estejam contempladas no PPP das UE (BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; BARBOSA, 2013).

Alguns resultados deste estudo indicam que inserir a EAN no PPP (p=0,000) e planejar os projetos/ações de EAN (p=0,000) apresentam associação significativa para a realização das ações de EAN. Isto quer dizer que todas as UE que referiram inserir e planejar a EAN, realizaram projetos/ações de EAN em 2019. Já, a participação dos atores escolares em formação com o tema alimentação e nutrição, não apresentou associação com a realização dos projetos/ações de EAN (p=0,125), embora todas as UE em que os profissionais passaram por formação realizaram projetos/ações de EAN em 2019. Estes resultados, reforçam que estas medidas supracitadas, demonstraram serem cruciais para o fortalecimento da EAN no ambiente escolar na prática.

Nesse sentido, Silva e colaboradores (2018), ao investigar as ações de EAN executadas no âmbito do PNAE no estado de Goiás, no ano de 2012, destacaram que a maioria dos participantes afirmaram que as ações de EAN estavam inseridas no PPP das UE. No entanto, não souberam relatar como a EAN era abordada neste documento. Estas informações,

corroboram com os achados do presente estudo, que verificou que a maioria das UE inserem projetos/ações de EAN no PPP (n=66; 70%), sendo abordada principalmente através de **projetos coletivos (que envolvem toda UE)**, horta pedagógica e o projeto refeitório (63,6%). Além disso, 57,6% das UE passaram a incluir a EAN no PPP depois de 2009, o que parece ter relação com a implementação da EAN no Marco legal do PNAE (BRASIL, 2009).

A forma como as UE do município de Florianópolis abordam o tema EAN no PPP, pode ser explicado pelo fato de que a rede municipal propõe projetos com essa temática já a algum tempo. Como por exemplo, o projeto “Horta Viva”, que foi desenvolvido, em 2001, pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Florianópolis-SC. O projeto tem a finalidade de auxiliar a formação dos alunos e comunidade escolar em educação ambiental e EAN (SILVA; MORGADO, 2008). Assim como, o projeto refeitório, que também configura como um projeto da rede municipal, que vem sendo desenvolvido desde 2014. O mesmo, visa promover a conscientização alimentar das crianças, por meio da organização do ambiente do refeitório (FLORIANÓPOLIS, 2021). Além destes exemplos, este resultado também mostra a importância do nutricionista que atua na gestão da execução do PNAE, no incentivo à realização das ações de EAN, bem como na oferta de formação.

Quanto ao planejamento, o *Marco de EAN* aborda esta questão no princípio nove “*planejamento, avaliação e monitoramento das ações*”, o qual entende como um processo “*imprescindível para a eficácia e a efetividade das iniciativas e a sustentabilidade das ações de EAN*” (BRASIL, 2012). O presente estudo, apresenta resultados favoráveis neste aspecto, pois, observa-se que 74,5% das UE investigadas mencionaram realizar o planejamento dos projetos/ações de EAN. Sendo planejado em torno de 2 a 4 projetos/ações (47,1%).

Diante disso, para que a EAN de fato aconteça e que toda comunidade escolar esteja envolvida neste processo de construção do PPP e execução destas atividades, também é essencial haver a sensibilização da comunidade escolar, visto que, ainda é muito comum a EAN ser compreendida por uma concepção prescritiva e reducionista, fundamentada apenas no nutriente (BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016; SANTOS, *et al.*, 2021). Esta compreensão não parte somente dos nutricionistas, como também de outros atores escolares, como por exemplo, os professores (MAGALHÃES; PORTE, 2019).

Nesse sentido, é importante que a sensibilização para realizar essa prática seja mais ampla. Isto é, as ações precisam ser voltadas também para a garantia do DHAA e SAN, promover a autonomia dos escolares, viabilizar ambientes sustentáveis no ponto de vista

ambiental, social e econômico, promover mudanças referente aos alimentos adquiridos na escola e rede de ensino (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; CAMOZZI *et al.*, 2016). Por isso, é crucial o desenvolvimento de programas de formação permanente para os profissionais, planejar e ter tempo para desempenhar essas atividades e compreender que as ações são interprofissionais (BRASIL, 2012; CAMOZZI *et al.*, 2016; SIPIONI *et al.*, 2021).

Ainda no contexto da formação permanente, Santos *et al.* (2013), que avaliaram a experiência de formação permanente em alimentação e nutrição de coordenadores pedagógicos e nutricionistas na Bahia e Sergipe, evidenciaram que a formação contribuiu na sensibilização destes atores para a incluir a EAN no currículo escolar. Todavia, as autoras alertam que é necessário haver formação permanente contínua, pois observam que a sensibilização pode ser afetada pelo cotidiano escolar.

No presente estudo, apenas 30,8% (n=29) dos profissionais das UE participaram de formação em alimentação e nutrição e isso ocorreu, principalmente, há menos de 1 ano (considerando o ano de 2019). Os principais participantes foram a equipe da educação (75,9%). Não foi questionado como e aonde os profissionais das unidades fizeram a formação. Diferentemente deste estudo, outra pesquisa com professores da educação infantil em um município do estado de Minas Gerais, encontraram que a maioria da população estudada (86%) passou por alguma formação com a temática alimentação e nutrição (MAGALHÃES; PORTE, 2019). Nesse sentido, Sipioni *et al.* (2021) descrevem que as formações dos atores escolares, acontecem principalmente através de equipes intersetoriais das Secretarias de Educação, no contexto do PNAE, e ainda destacam a participação dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) nesse processo.

Assim sendo, 94,7% das UE que participaram deste estudo, realizaram projetos/ações de EAN em 2019. No entanto, ressalta-se, que somente 71,2% das UE realmente consideram que desenvolveram projetos/ações de EAN. Isto é, boa parte das UE, desenvolveram EAN em NAPs/Disciplinas e em Hortas e não consideraram como ações de EAN. Este dado demonstra que há um conhecimento equivocado sobre EAN, o que parece ter relação com a baixa formação destes atores escolares.

Ainda com relação aos projetos/ações desenvolvidos, este estudo também avaliou os princípios do Marco de EAN contemplados. Por meio desta avaliação, observou que em um único projeto/ação de EAN, já é possível atender diferentes princípios do Marco de EAN. Mas, fica evidente em praticamente todas as atividades uma maior frequência dos princípios que falam sobre “*educar para o autocuidado, de maneira permanente, gerando autonomia,*

participação crítica e consciente” e “atuar em diferentes cenários, agregando diferentes atores, trajetórias, setores e instituições” (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018a). Esse processo de identificação dos princípios do *Marco de EAN*, é importante para demonstrar que é possível alcançar as diretrizes que orientam a EAN no espaço escolar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013; CAMOZZI, *et al.*, 2015). Além de ser uma forma de visualizar que a teoria está se materializando na prática.

Entre os projetos/ações mais frequentes no presente estudo, foram atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar (95,5%). O que demonstra que a prática da EAN nas UE investigadas, está inserida transversalmente no currículo escolar. Nesse sentido, o PNAE compreende as ações de EAN como prática transdisciplinar e transversal, e recentemente, a EAN passa a ser reconhecida como tema transversal, por meio da lei nº 13.666, 16 de maio de 2018 (que altera a Lei das Diretrizes e Bases da educação básica no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), assim com, pela BNCC (BRASIL, 2009; BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL 2018b; BRASIL, 2020). Anteriormente a esta alteração, os conteúdos referentes a EAN nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estavam associadas ao bloco temático “Ser humano e Saúde”. (BRASIL, 1997).

Alguns estudos que investigaram a percepção de professores da EI e EF sobre EAN, identificaram que estes atores acreditam que a EAN deve ser tratada como conteúdo transversal na escola. Ainda mais, observaram que os professores utilizavam principalmente a disciplina de ciência/biologia para executar atividades de EAN (MAGALHÃES; PORTE, 2019; SIPIONI, *et al.*, 2021). Assim como em outros estudos sobre a situação da EAN no ambiente escolar (CAMOZZI, *et al.* 2015; ALMEIDA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.*, 2018). Estas informações também foram constatadas pelo presente estudo, o qual notou-se que no EF (n=28) a EAN é abordada principalmente na disciplina de ciência/biologia (78,6%). Embora, que também foi abordada frequentemente nas disciplinas de língua portuguesa (46,4%), educação física e matemática (42,9%). Já na EI (n=64), a EAN acontece de forma mais abrangente, sendo primordialmente realizada em todos os NAPs (Linguagens; Relações sociais e culturais e Natureza).

A predominância da EAN na disciplina de ciência/biologia pode ser compreendida pelo fato de que o PCNs recomenda que os livros didáticos abordem este campo na seção de ciência/biologia (BRASIL, 1997; LIMA; TORAL, 2020). Em um estudo recente, o qual analisaram a abordagem do conteúdo do Guia alimentar para População Brasileira (GAPB) em livros de ciências do ensino fundamental, evidenciaram a presença de conteúdos nos livros que

abordam o GAPB, mas ainda voltado a concepção de racionalidade nutricional (COSTA; VICNHA; CARNEIRO, 2021). Neste cenário, Camozzi *et al.* (2015) ao investigar a percepção e as ações sobre Promoção da Alimentação Saudável realizadas por atores da comunidade escolar, identificaram que as iniciativas para realização de EAN e a preparação dos professores, parte muitas vezes do livro didático. Para esse fim, é importante rever a forma como a temática está incorporada nos livros didáticos, no sentido de assegurar o conceito ampliado da EAN fortalecido pelo *Marco de EAN*. Além disso, é fundamental que o tema esteja envolvido em diferentes disciplinas como artes, história, geografia, entre outras (BRASIL, 2012; COSTA; VINCHA; CARNEIRO, 2021; SIPIONI, et al., 2021).

Ainda sobre os projetos/ações mais frequentes no presente estudo, observa-se a horta pedagógica (71,9%) e as oficinas culinárias (46,1%). Além disso, sobre as metodologias de ensino destas atividades, identificou um predomínio das metodologias ativas (74,2%). Resultados diferentes foram encontrados em outros estudos, os quais constataram uma escassez de ações de EAN que utilizam metodologias de educação ativa. Apontam um predomínio de métodos educacionais passivos e tradicionais, sendo a palestras o formato mais relatado. Assim como, o enfoque na dimensão nutricional (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013; BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016; ALMEIDA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Dados alinhados com o presente estudo foram encontrados por Almeida *et al.* (2018), que investigaram as ações de EAN por meio do relato de nutricionistas no contexto do PNAE em todas as regiões do Brasil, e observaram que a região Sul realiza mais ações de EAN, principalmente por meio de oficinas culinárias e horta escolar.

Mesmo que ainda não tão abrangente, alguns estudos verificaram a utilização de hortas escolares como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de EAN (BELIK; CHAIM, 2009; BERNARDON, *et al.*, 2014; ALMEIDA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). O potencial pedagógico da horta também foi observado no presente estudo. Entre as formas como a horta foi utilizada como ferramenta pedagógica, destaca-se a participação dos estudantes no plantio e colheita (96,6%), os estudantes consumindo os alimentos (91,5%) e, com menor frequência, mas ainda relevante, os alimentos são utilizados em oficinas culinárias (66,1%). Nesse contexto, Almeida *et al.* (2018) apontam que “*A interação entre o cozinhar e o cultivar, considera o alimento uma referência nessas ações, valoriza o consumo de alimentos locais e regionais incorpora o lúdico ao processo de aprendizagem e favorece a reflexão, a iniciativa, e a associação da brincadeira com a*

realidade”. Ademais, quase todas as UE que desenvolveram atividades de EAN na horta, apresentam horta em funcionamento no espaço escolar (92,2%).

As hortas escolares vêm sendo preconizadas no Brasil, desde 2006, por meio da Portaria interministerial nº 1.010/2006 (BRASIL, 2006). Antes mesmo da instituição desta Portaria, o FNDE do MEC em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO), em 2004, iniciou um processo de adoção de hortas, através do projeto “Educando com a horta Escolar”, que tem a finalidade de introduzir hábitos alimentares saudáveis e a sustentabilidade ambiental a partir de práticas pedagógicas (BRASIL, 2005). Em 2012, o FNDE reformulou o projeto e passou incorporar o campo de conhecimento da Gastronomia, a partir disso passa a se chamar “Educando com a Horta e Gastronomia (PEHG)” (REDENUTRI, 2012).

Como mencionado acima, no município de Florianópolis-SC, a horta escolar, já vinha sendo preconizada, desde 2001, por meio do projeto “Horta viva” (SILVA; SANTOS, 2008). Mas, em 2009, o município, também foi integrado ao Projeto “Educando com a Horta”, que contou com a parceria do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO) (MOHR, 2013). Segundo dados da CEPAGRO, entre 2010 e 2013, participaram da assessoria da implementação e manejo de hortas em 84 Unidades de EI e EF da rede pública municipal (CEPAGRO, 2021). E isso pode explicar o porquê do projeto horta ser tão forte entre as UE estudadas.

Também foi analisado neste estudo, os projetos/ações desenvolvidos pelo tipo de Unidade Educativa. Através desta análise, observou que algumas atividades aconteceram com mais frequência na EI do que na EF, por exemplo. Neste cenário, Santos *et al.* (2021), enfatizam que as atividades de EAN no âmbito escolar, devem ser planejadas considerando as diferentes fases dos alunos, para que a aprendizagem seja garantida de forma adequada e promova a interação dos alunos com os educadores.

Sendo assim, na EI, que atende crianças 0 a 6 anos incompletos, compreende como uma fase de desenvolvimento motor, emocional e cognitivo. De maneira geral, as crianças desta fase, aprendem ao brincar de faz de conta. A brincadeira inicia através da imitação, frequente entre os bebês, até se transformar em representações de situações do dia a dia. Explorar estas características do brincar, são essenciais para o desenvolvimento socio/emocional das crianças (BRASIL, 2018d).

No presente estudo, alguns projetos/ações com estas características foram mais frequentes na EI (n=61), como o projeto refeitório (34,4%), o qual tem como característica a

organização e decoração do ambiente do refeitório para que as crianças tenham autonomia no momento de se servir e tenham momento agradável durante as refeições (FLORIANÓPOLIS, 2021). O projeto também parece estar em consonância com a recomendação de fazer a refeição em companhia do Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014).

Além disso, projetos/ações como oferta de alimentação saudável (27,9%) e atividades lúdicas, teatrais e contação de história (14,7%) também aconteceram mais na EI do que no EF. Recentemente, Santos et al. (2021) ao relatar a experiência de ações de EAN transversais aos componentes do currículo escolar no EF, identificaram que, diferentes ferramentas lúdicas foram utilizadas nas ações de EAN: teatros e contação de histórias, jogos educativos, cantigas de roda e músicas. Ainda sinalizam que, *“A utilização da ludicidade é benéfica à prática de EAN na escola, para o desenvolvimento infantil e, ainda, na construção de uma EAN que desperte a autonomia e as escolhas mais saudáveis”*.

Contrapondo esta compreensão sobre as atividades lúdicas, Santos e Carvalho (2021), ao analisar a percepção de nutricionistas do PNAE sobre EAN, perceberam que, embora as atividades lúdicas apresentem uma boa aceitação entre os atores escolares, estas não necessariamente fazem uso de uma metodologia que promova a dialogicidade. E sim, a aplicação de conteúdo, referindo-se à educação tradicional.

Com relação, as características das atividades no EF, o qual compreende a faixa etária de 6 a 10 anos (primeira fase). Esta fase caracteriza-se pelo início da interação social, o desenvolvimento da memória, linguagem e uma melhor compreensão dos conhecimentos abstratos. Nesse sentido, atividades que envolvam o trabalho em grupo e pesquisa são interessantes nesta fase (BRASIL, 2018e).

No presente estudo observou que a elaboração de materiais (livro de receitas e cartazes) e bate papo/palestra direcionado aos alunos (20,0%) foram mais frequentes no EF (n=25) do que na EI. Como destacado inicialmente, são atividades propícias para esta fase, visto que os alunos já conseguem se manter por mais tempo em concentração, comparado as crianças menores (BRASIL, 2018d). Além disso, a elaboração de matérias, faz com o que o aluno participe ativamente da atividade, pois precisa ser incumbido a pesquisar para então desenvolver os materiais. E mais que isso, se configura como uma atividade multidisciplinar, pois envolve diferentes aspectos da alimentação/nutrição e ao mesmo tempo promove habilidades da escrita e linguagem (BRASIL, 2012).

Por outro lado, a palestra não é considerada a forma mais recomendada para realizar a EAN. Geralmente, professores e nutricionistas lançam mão de métodos que são de simples

execução, como as palestras, pois podem ser realizadas rapidamente, sem comprometer as outras atribuições obrigatórias. O que não quer dizer que palestras nunca possam ser empregadas. Estas, podem ser combinadas com outros métodos e assim se configurar uma prática contínua e efetiva. Observa-se um direcionamento, nos últimos anos, em busca de métodos de ensino inovadores e problematizadores, que proporcionam uma formação integral (ALMEIDA, *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019).

Falando em prática contínua e permanente, neste estudo, foi encontrado com relação a periodicidade dos projetos/ações, que boa parte das UE desenvolveram projetos/ações permanentes (51,7%). O que demonstra estar alinhado com o *Marco de EAN* e PNAE. Assim como, observa-se uma evolução deste aspecto, uma vez que algumas evidências verificam que embora as ações de EAN estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, isto ainda não acontece de forma contínua e permanente (CAMOZZI, *et al.*, 2015; ALMEIDA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019)

Outro aspecto identificado, refere-se à avaliação dos projetos/ações de EAN, o qual, observou que boa parte das UE avaliaram os projetos/ações (79,8%), sendo, as principais formas por meio da percepção das cozinheiras escolares e outros profissionais (70,6%), mudança nas escolhas alimentares (69,0%), retorno dos pais (60,6%) e mudança de atitude em sala de aula (56,3%). À vista disso, Borsoi, Teo e Mussio (2016), que realizaram uma revisão integrativa de literatura sobre EAN no ambiente escolar, identificaram que as formas de avaliar a efetividade das ações de EAN acontece predominantemente por indicadores antropométricos e de consumo alimentar. Ou seja, até mesmo a forma de se avaliar é centralizado nos aspectos biológicos. Sendo assim, como destaca Barbosa *et al.* (2013) a EAN no ambiente escolar é efetiva quando oportunizar ao estudante “*a construção dos conhecimentos que o instrumentalizarão a fazer suas escolhas – sobretudo na apropriação do DHAA –, julgar o que ouvirá na mídia e atuar de forma autônoma diante das várias alternativas que se apresentam no seu contexto [...]*”.

Convém ressaltar, que para o seguimento da EAN no ambiente escolar é necessário o envolvimento de todos os atores escolares. Diante disso, recentemente, a Resolução nº 6/2020, do PNAE, no Artigo 14, descreve que as ações de EAN devem acontecer mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas (BRASIL, 2020). Tal como, com a publicação do *Marco de EAN*, abre-se o entendimento de que a prática de EAN pode ser desenvolvida por diversos profissionais (BRASIL, 2012). Seguindo esta compreensão, o presente estudo observou que tanto para discussão da EAN no

PPP, quanto para a realização dos projetos/ações de EAN os profissionais envolvidos foram principalmente os da equipe de educação. Além disso, a maioria das UE conta com a orientação e/ou acompanhamento dos nutricionistas (n=75; 84,3%).

Neste contexto, há evidências de que o trabalho desses dois atores em conjunto para o planejamento de ações educativas se mostra positiva, visto que proporciona integração de diferentes atores e a provável continuidade das ações propostas (SANTOS. *et al.*, 2013). Também vale destacar a importância do nutricionista, tanto no planejamento, quanto na execução das ações de EAN no currículo escolar. Como visto, no estudo de Silva *et al.* (2018) que investigaram a situação de EAN no PNAE dos municípios de Goiás. Encontraram associação positiva entre a presença do nutricionista e a realização de ações de EAN, porém as ações não eram desenvolvidas frequentemente.

Ademais, a família dos alunos se configura como uma peça importante nesse processo de dar continuidade das ações de EAN para além da escola (CAMOZZI, *et al.*, 2015; SIPIONI, *et al.*, 2021,10,37). Dessa forma, o envolvimento da família nos projetos/ações de EAN neste estudo, teve uma participação expressiva (55,1%). E a principal forma de participação da família foi através da manutenção da horta ou em

Entre as limitações deste estudo estão a dificuldade de interpretação das perguntas e as não respostas. Isto pode ser entendido pelo fato de que o questionário *online* não depende de um entrevistador. No entanto, para reduzir esta limitação, os pesquisadores ficaram à disposição para esclarecer aos participantes quaisquer dúvida sobre o instrumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os avanços demonstrados por este estudo, como a realização das ações de EAN de forma contínua, transdisciplinar, transversal, multiprofissional, através de metodologia de ensino ativa e a relação dos princípios de EAN atendidos pelas atividades. Ainda assim, é fundamental que o fortalecimento da EAN seja continuado. Para isso, as políticas públicas são importantes para estimular a inserção destas ações no ambiente escolar. Mas, é crucial que os profissionais participem constantemente de formação e tenham tempo para planejar, executar e avaliar as ações de EAN.

Sendo assim, considera-se necessário investigar o tema sobre outras óticas. Como, aprofundar as pesquisas sobre a participação de outros atores escolares nas ações de EAN, como por exemplo as cozinheiras escolares. Assim como, é crucial a investigação de como acontecem a formação e educação permanente dos diferentes atores envolvidos com a EAN. Além disso, conhecer o panorama atual da EAN em outros municípios, estados, assim como no Brasil.

FINANCIAMENTO: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com aprovação no edital MCTIC/CNPq N° 28/2018.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.M; SILVA, S.U; SOARES, G.B; GREGÓRIO, N.P; SOUSA, L.M; MONEGO E.T. Educação Alimentar e Nutricional no exercício profissional do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar: um panorama brasileiro. **Demetra**, v.13, n.4, p. 851–74, 2018.

BARBOSA, N.V.S; MACHADO, N.M.V; SOARES, M.C.V; PINTO, A.R.R. School nutrition and autonomy - Challenges and opportunities. **Cien e Saúde Colet**, v.18, n. 4, p. 937–45, 2013.

BELIK, W; CHAIM, N.A. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Rev Nutr**, v. 22, n. 5, p. 595–607, 2009.

BERNARDON, R; SCHMITZ, B.A.S; RECINE, E.G.I; RODRIGUES, M.L.C.F; GABRIEL, CG. School gardens in the Distrito Federal, Brazil. **Rev Nutr**, v. 27, n. 2, p. 205–16, 2014.

BEZERRA, J.A.B. **Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BORSOI, A.T; TEO, C.R.P.A; MUSSIO, B.R. Educação Alimentar e Nutricional no Ambiente Escolar: uma Revisão Integrativa. **Rev. Ibero-Americana Estudos Educ**, v. 11, n. 3, p. 1441–60, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ministério da Educação e Cultura e Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura desenvolvem projeto de horta escolar - **Portal do FNDE**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portaria interministerial n° 1.010, de 8 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n° 6.286, DE 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 11947, 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. **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional Para Políticas Públicas**. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Resolução/CD/FNDE n° 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**, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional**. Brasília: 2018a.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atividades - Promoção da Alimentação Adequada e Saudável - Educação Infantil**. Brasília: 2018d.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atividades - Promoção da Alimentação Adequada e Saudável - Ensino Fundamental I**. Brasília: 2018e.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020. 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**, 2020.

CAISAN. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. Ministério do Desenvolvimento. **Sumário Executivo: Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional (MapaSAN)**; Brasília; 2018.

CAMOZZI, A.B.Q; MONEGO, E.T; MENEZES, I.H.C.F; SILVA, P.O. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cad. Saúde Colet**, v.23, n.1, p.32–7, 2015.

CEPAGRO. Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo. **Hortas Escolares e Comunitárias**. Florianópolis. Disponível em: <https://cepagroagroecologia.wordpress.com/educacao-ambiental/educando-com-a-horta-escolar-e-a-gastronomia/>. Acesso em: 17 aug. 2021.

COSTA, G.B; VINCHA, K.R.R; CARNEIRO, A.C.L.L. Abordagem do Guia Alimentar para a População Brasileira em livros de ciências do ensino fundamental. **Demetra**, v. 16, p.e51578, 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Projeto Refeitório. Florianópolis**: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=20618>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Unidades Educativas da rede pública municipal, 2019**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas++&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, E.S. **Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Brasil, 1934-1946**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LIMA, M. M; TORAL, N. Educação alimentar e nutricional. Ensino fundamental. Estudantes. Materiais de ensino. Alimentos, alimentação e nutrição. **Demetra**, v. 15, p. 1–13, 2020.

MAGALHÃES, H.H.S.R; PORTE, L.H.M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 1, p. 131–44, 2019.

MOHR, A. **Jardins pedagógicos, ciência e educação: um estudo sobre o Projeto Educando com a Horta Escolar e a Gastronomia (monografia)**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2013.

- MOURA, F.N.S; LEITE, R.C.M. A educação alimentar e nutricional em questão: desdobramentos na formação inicial de professores pedagogos. **Res., Soc. Dev**, v. 9, n. 2, 2020.
- NASCIMENTO, M.N.C; CARVALHO, M.C.D.V.S; PRADO, S.D. Análise sobre Orientações Políticas de Educação Alimentar e Nutricional. **Demetra**, v.12, n.3, p.637–64, 2017.
- OTTONI, I.C; DOMENE, S.M.A; BANDONI, D.H. Educação Alimentar e Nutricional em Escolas: uma visão do Brasil. **Demetra**, v.14, p. e38748, 2019.
- RAMOS, F.P; SANTOS, L.A.S; REIS, A.B.C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública**, v. 29, n. 11, p. 2147–61, 2013.
- REDENUTRI. Rede de Alimentação e Nutrição do Sistema Único de Saúde. **Educando com a horta escolar e a gastronomia**. 2012 Disponível em: http://ecos-redenutri.bvs.br/tiki-read_article.php?articleId=280. Acesso em: 17 aug. 2021.
- ROSENTHAL, F.G; CAMARGO, M.E.Z; NEVES, J. **Caderno de Ações de Educação Alimentar e Nutricional**. Florianópolis: 2018.
- SANTOS, A.B.M.V; *et al.* Caminhos para articulação da Educação Alimentar e Nutricional com o currículo escolar: relato de experiência no contexto do ensino fundamental. **Demetra**, v. 16, p e56719, 2021.
- SANTOS, P.S.O; CARVALHO, V.C.H.S. Percepção dos nutricionistas do Programa Nacional de Alimentação Escolar sobre educação alimentar e nutricional. **Demetra**, v. 16, p. e51296, 2021.
- SANTOS, L.A.S; CARVALHO, D.M.M; REIS, A.B.C; RAMOS, L.B; FREITAS, M.C.S. Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: Um relato de experiência. **Cien Saúde Colet**, v. 18, n. 4, p. 993–1000, 2013.
- SILVA MORGADO, F; SANTOS, M. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Extensio**, v. 5, p. 6, p. 57–67, 2008.
- SILVA, S.U; MONEGO, E.T; SOUSA, L.M; ALMEIDA, G.M. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cien Saude Colet**, v. 3, n. 8, p. 2671–81, 2018.
- SIPIONI, M.E; ZOUAIN, M.S; RIBETT, M.J; ZOUAIN, A.C.S; REZENDE, A.M.B. Percepções de professores da educação básica sobre alimentação saudável e educação alimentar e nutricional na escola. **Rev Assoc. bras. Nutr**, v. 12, n. 2, 2021.

.2. Artigo 2

O que os atores escolares entendem sobre as ações de Educação Alimentar e Nutricional?

What school actors understand about the actions of Food and Nutrition Education?

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar a percepção dos atores escolares sobre as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil e Ensino fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina. Para tanto, foram realizados 3 grupos focais entre os meses de fevereiro a março de 2020, compostos por 3 a 6 participantes cada, totalizando 19 atores escolares (professores e auxiliares de sala com maior frequência). A condução dos grupos foi guiada por um roteiro semiestruturado com perguntas relacionadas as ações de EAN desenvolvidas nas Unidades Educativas. As conversas foram gravadas, transcritas e submetidas a análise de conteúdo. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir das análises de conteúdo dos grupos, foram identificadas quatro categorias relacionadas a percepção dos atores escolares: 1) Caminhos para fazer a EAN acontecer; 2) A EAN é uma realidade: como as ações acontecem no ambiente escolar; 3) Barreiras para continuidade das ações de EAN e 4) Resultados das Ações de EAN. Apesar de observar avanços positivos com relação a realização das ações nas unidades educativas, ainda foi identificado percepções centralizadas nos aspectos biológicas. Nesse sentido, a baixa formação dos atores escolares parece influenciar a forma como os atores abordam a EAN. Sendo necessário mais participação dos gestores públicos no desenvolvimento de formações que sejam alinhadas a compreensão dos conceitos de EAN presentes no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas. Além disso, é importante que sejam estruturadas políticas indutoras que promovam melhores condições de trabalho aos profissionais, para que seja possibilitada a continuidade nos projetos/ações de EAN.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Alimentação Escolar. Promoção da Saúde Escolar.

Abstract: The aim of the study was to analyze the perception of school actors about the actions of Food and Nutrition Education (FNE) developed in Kindergarten and Elementary Education

Units in the municipal public network of Florianópolis, Santa Catarina. For this purpose, three focus groups were carried out between February and March 2020, composed of three to six participants each, totaling 19 school actors (teachers and classroom assistants with greater frequency). The conduct of the groups was guided by a semi-structured script with questions related to the FNE actions developed in the Educational Units. The conversations were recorded, transcribed and subjected to content analysis. The study was approved by the Ethics Committee for Research with Human Beings at the Federal University of Santa Catarina. From the content analysis of the groups, four categories related to the perception of school actors were identified: 1) Ways to make EAN happen; 2) FNE is a reality: how actions take place in the school environment; 3) Barriers to the continuity of EAN actions; 4) Results of FNE Actions. Despite observing positive advances regarding the performance of actions in educational units, perceptions centered on biological aspects were still identified. In this sense, the low education of school actors seems to influence the way actors approach the FNE, requiring more participation of public managers in the development of formations more aligned with the understanding of the FNE present in the Framework of Reference for Food and Nutrition Education for Public Policies. In addition, inducing policies that promote better working conditions for professionals and give continuity to FNE projects/actions are structured.

Keyword: Food and Nutrition Education; School Feeding; Promotion, School Health

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola é reconhecida como um importante espaço para a realização de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Neste ponto, cabe lembrar, do Nutrólogo e estudioso Dante Costa, que desde a década de 1940, considera a fundamental a inserção da EAN no currículo das escolas primárias (LIMA, 2000; BEZERRA, 2018). O papel promissor da escola para desenvolver ações de EAN, se atribui pelo fato de ser um ambiente em que se espera uma formação voltada a promoção da autonomia do sujeito. Através da compreensão dos seus direitos e deveres, do desenvolvimento de novos comportamentos, bem como, da promoção da saúde, alimentação e nutrição (BARBOSA, *et al.*, 2013; CAMOZZI, *et al.*, 2015).

Neste contexto da EAN na escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem significativa participação, principalmente, com publicação da lei 11.947/2009, a qual determina que a EAN seja inserida no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009). A consolidação da EAN como um campo de conhecimento e prática no âmbito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e do Direito Humano à Alimentação Adequada

(DHAA), é fortalecida com a publicação do Marco de Referência de EAN para Políticas Públicas (*Marco de EAN*), em 2012. E este documento, traz um conceito ampliado de EAN e princípios norteadores para embasar a prática (BRASIL, 2012). Diante disso, o *Marco de EAN* inspirou a construção do conceito de EAN na perspectiva do PNAE, publicado por meio da Resolução nº 26/2013, no artigo 13, o qual considera a EAN como um “conjunto de ações formativas de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional” (BRASIL, 2013).

Recentemente, a Resolução nº 6/2020, do PNAE, no Artigo 14, descreve que as ações de EAN devem acontecer mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas (BRASIL, 2020). De acordo com a concepção do Marco de EAN, abre-se o entendimento de que a prática de EAN pode ser desenvolvida por diversos profissionais. No entanto, se limita ao nutricionista quando o indivíduo ou grupo apresenta doença ou agravo (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, todos os atores escolares (professores, diretores, coordenadores/supervisores, cozinheiras escolares, membros do Conselho de Alimentação Escolar - CAE, família, entre outros), apresentam potencial para serem mediadores das ações de EAN. Esclarece-se que, para atuarem como mediadores das ações, os atores devem ser sensibilizados sobre a importância de desenvolver estas ações. Desse modo, é fundamental que o planejamento seja computado como atividade pedagógica e que os profissionais sejam incentivados a desenvolverem atividades e tenham liberação para participar das capacitações. Com isso, conhecer o atual conceito e os princípios de como deve ocorrer a prática de EAN, pode influenciar os atores escolares a trabalhar as ações de maneira interprofissional. Assim como, para que a EAN seja contínua e permanente, é importante que esteja contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP). Para além disso, os programas de EAN precisam ter subsídios e apoio por parte do Estado para que de fato seja uma realidade e tenha continuidade (SANTOS, 2012; CAMOZZI, et al., 2015; BORSOI; TEO; MUSSIO, 2016).

Estudos que avaliaram a percepção de nutricionistas que atuam no PNAE acerca das ações de EAN, como o estudo de Almeida *et al.* (2020), apontam que a baixa sensibilização da comunidade escolar referente a EAN e o não entendimento dos alunos que a alimentação escolar é um direito, repercutem negativamente no desenvolvimento das ações de EAN. Ainda mais, as nutricionistas destacam as seguintes dificuldades: falta de tempo, condições de trabalho inadequadas, oferta insuficiente de atividades formativas, e a baixa interrelação da EAN com o currículo escolar. Ademais, a motivação para realização das ações de EAN na escola está

atribuída a promoção de hábitos alimentares saudáveis e a aceitação da alimentação escolar. Recentemente, Santos e Carvalho (2021) também evidenciaram que os nutricionistas apresentam uma formação insuficiente voltada a EAN e o desenvolvimento de prática de EAN que ainda se aproxima ao *“modelo biomédico tradicional visando à transmissão de conteúdos com estratégias para recuperar a saúde em detrimento do enfoque almejado da promoção da segurança alimentar e nutricional”*.

O enfoque no modelo biomédico também foi identificado em professores, conforme relatado por Magalhães e Porte (2019), que avaliaram a percepção de professores da educação infantil sobre EAN em município de Minas Gerais. Os professores participantes relataram essencialmente aspectos biológicos da alimentação e deixaram explícitos em seus discursos a preocupação com o corpo físico/orgânico. Sipioni *et al.* (2021), que também avaliaram a percepção de professores da educação fundamental sobre EAN e Alimentação Adequada e Saudável (AAS), demonstram que a percepção desses atores sobre o tema se aproxima ao senso comum. Embora os participantes do estudo tenham interesse em trabalhar com a EAN, não se sentem capazes, por não se sentirem qualificadas para tal função. Gomes e Fonseca (2018) ao avaliar a percepção de cozinheiras escolares sobre as atividades de EAN, apontam que formação permanente com estas profissionais dão segurança para o desenvolvimento dessas ações. Mas, a falta de tempo, novamente, foi observada como um obstáculo para participação das cozinheiras nestas ações.

Dessa forma, ao considerar a EAN como um campo multiprofissional e não apenas restrito ao nutricionista, ainda é fundamental compreender a percepção de outros atores, sobre as ações de EAN desenvolvidas no âmbito escolar. Por isso, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos atores escolares sobre as ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil e Ensino fundamental da rede pública municipal de Florianópolis, Santa Catarina (SC).

MÉTODOS

CARACTERIZAÇÃO ESTUDO

Foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando a técnica de grupos focais, realizado no período de fevereiro a março de 2020, com representantes de Unidades de Educação Infantil (UEI) e Ensino Fundamental (UEF) da rede pública municipal de Florianópolis-SC. A pesquisa ocorreu no Laboratório de Estudos Qualitativos em Alimentação e Nutrição (LEQAN) do

Programa de Pós-Graduação em Nutrição (PPGN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O local foi escolhido por ter sido projetado para a realização de estudos qualitativos, contendo as características desejáveis para a técnica, como, por exemplo, ser silencioso ou ter cadeiras confortáveis em volta de uma mesa elíptica, que favorece a interação dos participantes. O local possui ainda uma antessala de apoio (sala de observação) equipada com espelho unidimensional (tipo “*one way*”).

A amostra do estudo foi composta por atores escolares (diretor, supervisor, professor, entre outros) de UEI e UEF da rede pública municipal de Florianópolis-SC. Para participar dos grupos focais, adotou-se como critério de inclusão, todas as Unidades Educativas (UE) que responderam ao questionário *online* sobre a implementação de projetos e/ou ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no espaço escolar. Dessa forma, foi convidado a participar deste estudo, as 94 UEI e UEF que responderam ao questionário *on-line*, etapa que ocorreu anteriormente, o qual investigou sobre como as ações de EAN foram desenvolvidas em 2019.

RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

O recrutamento dos participantes aconteceu via *e-mail*, onde foi salientada a importância de o representante da Unidade Educativa (UE) estar envolvido com as ações de EAN, ou ter respondido ao questionário *online*. Sendo ainda, disponibilizado um *link* do *Google forms* para que os representantes das UE escolhessem o dia e o horário pudessem participar. Também foi feito contato por telefone com os gestores das UE a fim de verificar o recebimento do *e-mail* e realizar esclarecimentos sobre a pesquisa.

PROCEDIMENTOS DO GRUPO FOCAL

A pesquisa foi conduzida com uma amostra não probabilística, de conveniência, com o número de grupos definido a partir da saturação de ideias. Ou seja, quando a realização de novos grupos não fornece informações adicionais referentes ao tema estudado (KRUEGER, CASEY, 2009). Krueger e Casey (2009) recomendam que sejam realizados três ou quatro grupos focais e então determinar se houve a saturação.

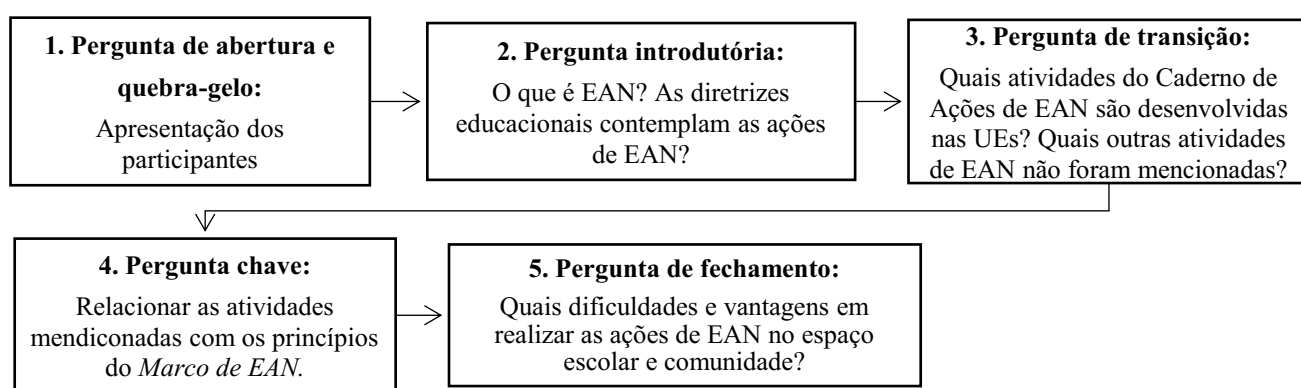
Todos os grupos, foram conduzidos pela mesma moderadora (PLU), com auxílio de pelo menos um pesquisador observador (CSF) em cada grupo que tomou nota de informações pertinentes para a transcrição das gravações de áudio. No início das sessões a moderadora apresentava e esclarecia pontos do TCLE, em seguida explicava a dinâmica da atividade.

Antes de iniciar as gravações foi entregue aos participantes um questionário (auto aplicado), contendo questões sobre a caracterização dos participantes (data de nascimento,

sexo, escolaridade, unidade educativa em que trabalha, cargo/função) e se participou de alguma formação com o tema EAN.

Posteriormente, para a condução dos grupos focais, foi utilizado um roteiro semiestruturado, construído de acordo com as etapas recomendadas por Krueger e Casey (2019) - Figura 1. Adicionalmente, ao longo dos grupos, foram adicionados estímulos, como a apresentação de algumas atividades presentes no Caderno de Ações de EAN (ROSENTHAL; CAMARGO; DAS NEVES, 2018) e os princípios do *Marco de EAN* (2012). O roteiro, foi submetido a um teste piloto com os participantes pertencentes a amostra da pesquisa.

Figura 1. Etapas roteiro semiestruturado para a condução dos grupos focais.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

PROCESSAMENTO DOS DADOS

As informações sobre a caracterização dos grupos focais, oriundas do questionário auto aplicado, foram tabuladas e analisadas pelo programa *Microsoft Office Excel 2010*®. A análise das variáveis categóricas foi realizada de forma descritiva, com resultados expressos em média, mediana, desvio-padrão e percentuais.

O conteúdo dos áudios foi transcrito *verbatim* pela pesquisadora observadora (CSF) e submetido à análise de conteúdo segundo Bardin (2010). A organização, exploração e codificação foram realizadas através do *software QDA life Miner - lite v.2.08* (versão gratuita).

As anotações realizadas pelos observadores foram incorporadas ao *corpus*. A primeira etapa da análise, a familiarização, deu-se por meio de leituras repetidas do *corpus*, procurando por significados e padrões. Em seguida, foi realizada a codificação do material, etapa correspondente à transformação sistemática dos dados brutos (palavras ou frases) por meio de agregação em uma representação do conteúdo que permita acrescentar significado ao conteúdo analisado.

Para assegurar a confiabilidade dos dados, a análise foi realizada por duas pesquisadoras, seguida pelo confronto de ideias (convergência, divergência e complementariedades) para validar os dados. Por fim, os códigos foram agrupados em grupos maiores de acordo com as similaridades resultando nas categorias finais. Que por sua vez, foram discutidos e validados por quatro pesquisadoras (PLU, CSF, RKF, JN), atendendo aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa iniciou após o aceite da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Departamento de Alimentação Escolar (DEPAE) de Florianópolis-SC, por meio das assinaturas das cartas de anuência. Assim como, após ao parecer favorável Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC), atendendo as exigências éticas e científicas dispostas no Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (19). Ademais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado inicialmente aos participantes, que tiveram a liberdade em escolher participar ou não da pesquisa.

RESULTADOS

Foram realizados três grupos focais (n=19 atores escolares). A saturação de ideias foi percebida no terceiro grupo. O primeiro grupo contou com oito participantes, o segundo seis participantes e o terceiro cinco participantes. A maior parte dos participantes trabalham em UEI (n=17; 89,5%) e apenas 10,5% (n=2) são funcionários de UEF. Predominantemente, 84,2% (n=16) dos participantes são do sexo feminino e, somente 15,8% (n=3) são do sexo masculino, com média de idade de 43,3 anos±6,2 anos.

A maioria dos participantes foi composta por professores e auxiliares de sala (n=11; 57,9%), desses, cinco (45,5%) são readaptados (Ou seja, não atuam em sala de aula, mas em outros setores e projetos). O restante dos participantes atua em sala de aula em turmas de educação infantil (n=4; 36,4%), e em disciplinas de educação física e ciência/biologia (n=2, 18,2%).

Na tabela 1, além da frequência do cargo/função dos participantes, também são apresentadas informações sobre a participação em formação em EAN, carga horária e tempo trabalhado na UE.

Tabela 1. Cargo/função dos participantes, realização de formação em EAN, cargo-horária e tempo trabalhado na Unidade Educativa. Florianópolis, Santa Catarina, 2020.

Variáveis	Frequência	
Cargo/função dos participantes	n	%
Diretores escolares	4	21,0
Supervisores/orientadores escolares	3	15,8
Professores/auxiliar de sala	11	57,9
Outros: Gestor ambiental	1	5,3
Formação em EAN		
Sim	8	42,1
Não	11	57,9
Tempo última formação em EAN (n=8)		
< 1 ano	3	37,5
1 a 2 anos	2	25
≥ 3 anos	3	37,5
Cargo horária		
40 horas/semanais	15	78,9
30 horas/semanais	3	15,8
6 horas/semanais	1	5,3
	Mediana	Mínimo-máximo
Tempo trabalhado na UE (meses)	36	1-216

EAN = Educação Alimentar e Nutricional; UE= Unidade Educativa.

PERCEPÇÃO DOS ATORES ESCOLARES SOBRE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL.

Foram identificadas 4 categorias relacionadas a percepção dos atores escolares: 1) Caminhos para fazer a EAN acontecer; 2) A EAN é uma realidade: como as ações acontecem no ambiente escolar; 3) Barreiras para continuidade das ações de EAN e 4) Resultados das Ações de EAN”. As categorias e suas subcategorias estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1. Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo da percepção dos atores escolares sobre as ações de EAN. Florianópolis, 2020.

1. Caminhos para fazer a Educação Alimentar e Nutricional acontecer
1.1. Sensibilizar e dar subsídios para os atores escolares trabalharem com o tema 1.2. Diferenciar a teoria e a prática 1.3. Planejar, avaliar e adequar os projetos à realidade da escola 1.4. Importância das políticas públicas para prática 1.5. Participar é preciso, a importância do envolvimento de todos 1.6. Buscar parcerias para desenvolver projetos e/ou ações.
2. A Educação Alimentar e Nutricional é uma realidade: como as ações acontecem no ambiente escolar
2.1. Articular em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento 2.2. Explorar em diferentes cenários de prática 2.3. Envolver contextos e culturas 2.4. Trabalhar de maneira lúdica 2.5. Entender o alimento na sua integralidade: da produção ao consumo 2.7. Pensar em outras formas de ofertar o alimento para melhor aceitação 2.6. Explorar a separação e reutilização do lixo
3. Desafios e Barreiras para continuidade das ações de Educação Alimentar e Nutricional
3.1. Desconhecimento do conceito 3.2. Dependência de ações individuais e direcionada para alguns grupos 3.3. Precarização do trabalho dos atores escolares 3.4. Resistência dos profissionais e das famílias para o desenvolvimento das ações de EAN 3.5. Dependência de ter profissionais capacitados e dispostos 3.6. Conseguir que seja um processo permanente e contínuo
4. Resultados das Ações de Educação Alimentar e Nutricional
4.1. Favorecem o conhecimento do alimento e a autonomia/autocuidado 4.2. Ampliam o acesso aos alimentos e utensílios no momento da refeição 4.3. Melhoram a aceitação e a alimentação 4.4. Proporcionam a extensão para a comunidade

1) Caminhos para fazer a Educação Alimentar e Nutricional acontecer.

Foram identificados pontos que são cruciais para sensibilização dos atores escolares com relação à EAN. Destaca-se a importância da formação dos atores e conhecimento em EAN para o desenvolvimento das ações. Os participantes acreditam que a formação em EAN pode estimular os profissionais a trabalhar com o tema, compreendendo melhor a abrangência da EAN e o desenvolvimento de confiança para desempenhar atividades. Referem que a realização de cursos e a disponibilização e de espaços para a troca de conhecimentos impactaram positivamente o desenvolvimento de ações, tais como o uso de permacultura para hortas escolares. Discutem a necessidade de que a formação em EAN seja obrigatória para todos os profissionais da rede pública municipal e não somente para aqueles que tenham interesse e gostam de trabalhar com esse campo de conhecimento e prática.

Os participantes relatam que ações de EAN tais como hortas escolares e projeto refeitório, estão contempladas nos documentos curriculares tais como o Núcleo de Ação Pedagógica. No entanto, destacam que, embora os documentos possam fortalecer a prática, as diretrizes pedagógicas por si só não garantem que a EAN aconteça de fato. É consenso entre eles a importância de registrar as ações de EAN, seja no Projeto Político Pedagógico (PPP), seja em cadernos ou jornais entregues à comunidade.

Identificou-se que o planejamento é uma etapa crucial para dar início e para a manutenção de programas de EAN. Os participantes citam que o planejamento e avaliação acontecem a todo momento, e pontuam que a aceitação e o envolvimento das crianças são importantes para que a ação aconteça novamente. Por exemplo, em uma das unidades escolares, o projeto refeitório foi adaptado de modo a incluir alunos com necessidades especiais, como alunos com espectro de autismo.

Entre os caminhos para que a EAN aconteça no ambiente escolar, a participação de diferentes atores é fundamental. Existe a compreensão da necessidade de desenvolvimento de projetos maiores para engajar toda comunidade escolar, destacando a importância da participação dos gestores para que os projetos saiam do papel.

Fica evidente que, a participação das cozinheiras escolares nas ações de EAN está mais vinculada à preparação dos alimentos. Os nutricionistas, por sua vez, sempre estão muito envolvidos com as ações EAN. Isso acontece através da participação em reuniões pedagógicas, auxiliando nas atividades pedagógicas (seja enviando receitas, alimentos ou participando presencialmente das ações), em reuniões ou conversas com os pais, esclarecendo dúvidas sobre a alimentação escolar com as cozinheiras e apoiando os professores no planejamento das atividades.

Os participantes destacam que os professores são comprometidos com os projetos e gostam de trabalhar com as ações de EAN, através da criação de personagens, construção da composteira e da horta, além do planejamento de atividades sobre a origem dos alimentos.

A participação dos alunos nas ações de EAN foi outro aspecto mencionado pelos participantes. Esse envolvimento acontece em diferentes atividades, como por exemplo, auxílio na manutenção da horta escolar e composteira ou no momento do preparo dos alimentos e oferta da refeição. O envolvimento das famílias acontece com doação de materiais (alimentos, mudas de plantas, entre outros), na participação em eventos e ações pedagógicas no ambiente escolar, auxiliando as crianças em atividades em casa.

Foram destacadas a importância das parcerias para a retomada de projetos e fornecimento de assistência, especialmente a horta escolar e a composteira. Em geral, os parceiros mencionados foram a Unidade Básica de Saúde (UBS), a igreja da comunidade, organizações não governamentais e a prefeitura.

2) A Educação Alimentar e Nutricional é uma realidade: como as ações acontecem no ambiente escolar.

Na subcategoria Articular a EAN, em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento observou-se a percepção de que algumas atividades como a visita a feira e ao supermercado com subsequente oficina culinária estão alinhadas principalmente com a linguagem matemática, assim como, a linguagem oral e escrita. As atividades relacionadas à horta, por sua vez, possibilitam estabelecer relações com a economia doméstica.

A exploração de diferentes cenários de prática – dentro e fora da escola - como o refeitório, a horta, a sala de aula, o parque, a feira, a casinha na árvore, favorecem o interesse o desenvolvimento de ações de EAN:

“Nós tivemos umas atividades lá, isso foi em outra turma, não foi na minha, até as outras até copiaram depois, mas foi muito interessante, que a gente tem uma casinha na árvore e teve esse dia da fruta diferente, então eles trouxeram as frutas e foram comer as frutas na casinha da árvore, e aí no outro dia eles tavam hoje nós não vamos na casinha da árvore comer a fruta lá, foi interessante, porque as turmas viram brincando do parque e todos na semana também falavam “ah eu também quero comer fruta na casinha da árvore”, foi muito legal e incentivou comer a fruta e sair daquele ambiente que eles estavam acostumados né, de sentar na mesa e comer, colocaram um tapete na casinha e acharam bem interessante” (Participante FCL, Diretora, UEI).

Os participantes referiram que essas atividades eram realizadas de maneira lúdica como contação de história, teatro, danças, brincadeiras. As atividades envolviam também contextos e cultura, como por exemplo, trabalhar a culinária e a cultura alimentar de outros países, ingredientes e comidas típicas brasileiras, desenvolvendo e conhecendo receitas, alimentos e lugares típicos do município de Florianópolis.

Outra temática destacada foi relacionada à produção e origem de alimentos, passando pelo preparo e degustação de alimentos, nesse contexto, receberam destaques as feiras agrocológicas e as plantas alimentícias não convencionais, considerando a importância de se compreender o sistema alimentar. Nas UE que ainda estavam no processo de implantação da horta, essas temáticas eram discutidas de forma teórica, visando aplicações práticas no futuro.

As escolas exploram também a separação e a reutilização do lixo, utilizando o lixo reciclável nas atividades com as crianças e na horta. Além da utilização do lixo orgânico na horta e composteira, a reutilização do óleo de cozinha e a conscientização para sustentabilidade e autossuficiência da horta.

3) Desafios e Barreiras para continuidade das ações de Educação Alimentar e Nutricional.

Uma barreira para a continuidade das ações foi o desconhecimento do conceito de EAN, citado por alguns participantes. Embora outros referissem conhecer o conceito a partir do contato com a nutricionista da UE, seu entendimento não era aprofundado. Houve ainda compreensão de que o único profissional que tem domínio sobre alimentação e nutrição é o nutricionista.

Percebe-se também, uma associação da EAN de forma pontual, com relação a quantidade de alimentos que as crianças se servem e o consumo de frutas e verduras. Além disso, o foco no nutriente foi visualizado quando os participantes referem que as diretrizes pedagógicas trazem alguns indicativos sobre EAN, mas não aprofundam. Para alguns, essa falta de aprofundamento está relacionada ao fato de não abarcar questões sobre os valores nutricionais dos alimentos, por exemplo.

Outras barreiras identificadas foram a presença de ações individuais e direcionadas para alguns grupos. Assim, um professor específico responsável por uma ação, em detrimento do planejamento e execução de projetos coletivos que facilitariam a continuidade das ações. Ou ainda, projetos dedicados somente aos alunos do contraturno ou à educação infantil.

A precarização do trabalho dos atores escolares indica a falta de subsídios financeiros, principalmente por parte da prefeitura, para o desenvolvimento de ações. Com isso, aparecem falas sobre os professores usarem verba própria ou a comunidade e família contribuindo financeiramente ou doando materiais para a realização das ações. Em alguns casos, devido à rotatividade dos professores, foi identificada somente a possibilidade trabalhar com a teoria e não a prática da horta, por exemplo. Ademais, a falta de estrutura das UE também foi apontada como impeditivo para a realização dos projetos/ações de EAN.

“Só queria falar uma coisinha sobre o econômico assim... que eu acho que é isso né, tem que pensar na viabilidade econômica, porque pela experiência que eu tive, dentro da rede, muitos professores e professoras acabam tirando do seu próprio bolso para poder vincular alguns projetos né, de alguma forma tinha que ter... se é um princípio

tem que ter uma garantia para viabilizar economicamente, mesmo que seja para compras de pedras, de mudas, de terras, são coisas poucas né... baratas... porém, muitas vezes sai do nosso bolso né, as vezes tem que fazer vaquinha pra comprar terra, pra poder ajudar [...] Por menos que seja de pouquinho em pouquinho, vai fazendo falta né e não é nossa tarefa garantir, não é a nossa obrigação garantir economicamente esses projetos já que eles estão vinculados ao estado... vinculados a prefeitura” (Participante PCM, Professor ciência/biologia, UEF).

“antes disso eu só gostaria de trazer um ponto, o que eu acho importante sobre as atividades, que é a grande dificuldade o que eu tenho, por ser um substituto né, por ser um ACT [Admissão de professores em caráter temporário], e aí eu tinha um projeto de horta que eu tinha 17 dias para trabalhar com as crianças, que era o meu contrato, daí eu tinha 17 dias né lá na EBM x, então isso impossibilita muito nossa ação, o que a gente vai fazer com um projeto de horta em 17 dias, e a horta era uma exigência que se tinha da própria direção da escola estavam colocando muito essa questão, mas eu falei pro pessoal, fui bem franco, eu não tenho condições de trabalhar com projeto de horta em 17 dias né... Então eu acho que essa situação também do professor substituto que é uma precarização da nossa profissão também, temos que colocar isso em ponto, inviabiliza alguns projetos de horta, porque não dá pra se fazer em pouco tempo né, uma coisa né, o A. que acompanha (participante 3. Não se colhe nem uma alface) É... não consegue fazer absolutamente nada então me comprometi naquele momento em tentar fazer aproximações teóricas sobre a horta” (Participante PCM, Professor ciência/biologia, UEF).

A falta de identificação de profissionais e familiares com as ações de EAN resultava em resistências para o desempenho de ações. A resistência em desenvolver as ações de EAN, também pode estar ligada à falta de empoderamento dos profissionais, que se sentem inseguros em desenvolver as atividades inerentes ao EAN.

As falas indicam que não é somente a necessidade do comprometimento dos profissionais da UE, e sim da criação de condições para o desenvolvimento das ações de EAN. Desse modo, o excesso de demanda dos professores e equipe pedagógica também foi atribuído como uma dificuldade em desenvolver os projetos.

No entanto, a resistência parece não ser vista apenas por parte dos profissionais das UE, os participantes referem como dificuldade ainda, a resistência da família em continuar as ações de EAN em casa, bem como a conscientização sobre a alimentação saudável. Além disso, há resistência da família em aceitar a forma como a escola fornece o alimento.

Em vista disso, os participantes reiteram a necessidade de ter profissionais capacitados e dispostos para coordenar os projetos de EAN, para que estes tenham continuidade e que os

conhecimentos sejam mais aprofundados e com isso, não sobrecarregue os outros profissionais. Ainda, observa-se a dificuldade em conseguir que a EAN seja um processo permanente e contínuo, os participantes acreditam que essas ações são um ‘trabalho de formiguinha’ que levam tempo significativo para serem realizadas e devem ter a sensibilização de toda comunidade escolar.

4) Resultados das Ações de Educação Alimentar e Nutricional.

Segundo relatos dos participantes as ações de EAN favorecem o conhecimento do alimento, com isso promove a autonomia e o autocuidado. Uma dessas experiências foi o projeto refeitório, onde os participantes citam o quanto é importante ensinar sobre os alimentos, mas ao mesmo tempo, respeitar as particularidades de cada criança. A promoção de autonomia foi atribuída também à participação nas etapas de produção até o consumo do alimento como plantio, colheita, higienização. Outras experiências são relacionadas a atividades sobre conhecer os ingredientes dos alimentos que estão consumindo e a composição nutricional dos mesmos, para que os alunos possam desenvolver autonomia de escolha. Também apareceram relatos de ações sobre aprender a escolher os alimentos na feira e produzir os alimentos na horta como ferramenta para alimentação saudável.

Por meio das ações de EAN as UE proporcionam a diversificação e a oferta de novos alimentos. Além disso, essas ações consistem ainda numa forma de disponibilizar uma mesa posta para as crianças realizarem as suas refeições, com seus utensílios e regras de alimentação:

“Até pra proporcionar para eles, que infelizmente, não sei o público que vocês atuam, mas no nosso... é morro né, então muitas crianças nem vislumbram esse negócio de uma mesa posta né, de ter toda uma regra de etiqueta, e até mesmo de conhecer o que é colocar um pires, uma xícara, um pratinho pro pão, garfo e faca... mesa posta né, muitas vezes isso pra eles é coisa de outro mundo né, nunca vivenciaram”
(Participante SAS, Auxiliar de Sala, UEI).

As atividades contribuem para melhorar a aceitação e a alimentação, por meio da descoberta de diferentes formas de preparar e consumir os alimentos. Esse aspecto, também foi visualizado quando as crianças interagem com os alimentos. Nesse sentido, há alguns relatos sobre os alunos se alimentarem mais dos alimentos que eles mesmos plantam ou que são cultivados na horta da escola. Assim como percebeu-se nas falas que as atividades com frutas e legumes diferentes promovem melhora na aceitação dos alimentos, isso também foi identificado com o projeto refeitório.

Os escolares compartilham o conhecimento adquirido proporcionando extensão para a comunidade. Isso acontece de forma informal, quando as crianças comentam em casa ou na

comunidade, depois essas informações chegam aos professores, ou em atividades que os alunos maiores repassam para outras turmas os conhecimentos que aprenderam sobre EAN. Foi relatado ainda que, algumas UE produzem materiais para apresentar a comunidade escolar as ações que foram desenvolvidas. Ocorre também a reprodução de atividades em casa, como por exemplo, os alunos compartilhando e elaborando as receitas culinárias com a família. A família também se beneficia por meio de ações de conscientização e reuniões de pais sobre alimentação adequada e saudável. Além disso, há atividades em que os alunos compartilham os alimentos produzidos na horta com outras UE próximas.

DISCUSSÃO

O estudo buscou investigar a percepção dos atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas nas UEI e UEF da rede pública de Florianópolis-SC. A partir da análise de conteúdo, obteve-se quatro categorias que expressam as percepções dos atores escolares.

Entre os atores escolares que participaram do presente estudo, os professores e auxiliares de sala tiveram maior frequência de participação. As evidências demonstram que estes atores (professores e auxiliares de sala) são importantes agentes promotores da saúde e alimentação saudável no espaço escolar. Visto a aproximação direta e maior envolvimento com as questões culturais/sociais dos escolares (DEVANÇO; TADDEI; GAGLIANONE, 2004; SCARPARO; MARQUES; PINO, 2021; SIPIONI, *et al.*, 2021).

Todavia, alguns estudos sobre formação inicial dos professores pedagogos indicam que o tema alimentação e nutrição é pouco ou raramente abordado durante a sua formação (CASTRO, 2009; MOURA, 2020). Autores discutem que o conhecimento superficial relativo à alimentação e nutrição, faz com que o professor reproduza mecanicamente o conteúdo presente nos livros didáticos. Assim podem relacionar esse tema somente aos aspectos biológicos (CAMOZZI, *et al.*, 2015; SILVA, 2020). Como visto, recentemente por alguns estudos que avaliaram o tema alimentação e nutrição nos livros didáticos, observaram que o conteúdo está baseado principalmente nas diretrizes da segunda versão do Guia Alimentar para População brasileira (GAPB). No entanto, a concepção da racionalidade alimentar e a pirâmide dos alimentos ainda estão presentes nesses materiais (LIMA; TORAL, 2020; COSTA; VINCHA; CARNEIRO, 2021).

Mesmo que durante a formação dos docentes sejam abordados aspectos sobre alimentação e nutrição, é crucial fomentar a educação continuada e permanente, no sentido de manter informações atualizadas sobre a temática, e trabalhar o conteúdo de forma

interdisciplinar e transversal em suas práticas pedagógicas (SILVA, 2020). Esta percepção sobre a importância da realização de formação em EAN, também foi mencionada pelos participantes do presente estudo, os quais acreditam que programas de capacitação como essa temática deveria ser obrigatório para todos os profissionais, e não apenas para aqueles que gostam ou estão mais inclinados a trabalhar com aspectos voltados a alimentação e nutrição. Consideram que a formação incentiva o desenvolvimento das ações de EAN no ambiente escolar, além de se sentirem mais confiantes a trabalhar com o tema. À vista disso, Davanço, Taddei e Gaglione (2004), que avaliaram os conhecimentos sobre nutrição de professores expostos e não expostos a um programa educativo de EAN, apontam que professores expostos aos programas “*apresentaram-se melhor preparados conceitualmente e mais sensibilizados quanto ao papel do professor e da escola enquanto transformadores da realidade*”. Assim como, Gomes e Fonseca (2018), que realizaram grupos de discussão sobre o papel das cozinheiras escolares nas ações de EAN, observam que elas destacam que cursos e treinamentos em EAN são fundamentais para torná-las seguras e capazes para realizar as atribuições pedagógicas.

O presente estudo também identificou alguns desafios e barreiras para continuidade das ações de EAN, entre elas destacou-se a resistência dos atores escolares em desenvolver as ações. Nessa categoria, uma das reflexões feitas pelos participantes foi a questão da falta de empoderamento dos profissionais, que acabam se sentindo inseguros e não se envolvem nestas atividades.

Embora parte dos participantes compreendam a EAN de forma ampla e entendam a importância das formações, ainda há falas que demonstram conhecimentos superficiais ou equivocados do conceito, percebendo a EAN somente como uma ferramenta para controle da ingestão alimentar, incentivo de consumo de frutas e verduras e conhecimentos sobre nutrientes. Isso pode refletir o fato de que 42,1% dos participantes fizeram formação em EAN, talvez por isso, ainda seja um campo desconhecido para uma parte dos participantes. Estes achados corroboraram com outros estudos sobre a percepção de educadores, que observam que a compreensão sobre a EAN ainda está atrelada ao modelo biomédico (MAGALHÃES; PORTE, 2019; SIPIONI, *et al.*, 2021). Esse modelo limita o processo de ensino sobre alimentação e nutrição somente a questões voltados ao que comer, no sentido de controlar o consumo alimentar e, com isso, acaba por não abordar os outros significados inerentes a alimentação (MAGALHÃES; GOTIJO, 2012; MAGALHÃES; PORTE, 2019; SIPIONI, *et al.*, 2021). Diante disso, Barbosa *et al.* (2013) descreve muito bem a intenção de desenvolver as ações de

EAN no ambiente escolar *“Se sistematizadas, estas ações educativas poderão proporcionar ao estudante a construção dos conhecimentos que o instrumentalizarão a fazer suas escolhas – sobretudo na apropriação do DHAA”*.

Com intuito de superar essa lógica pautada demasiadamente nos nutrientes, a segunda versão do GAPB (2014) traz em seu primeiro princípio de que a alimentação não é só sobre ingestão de nutrientes (BRASIL, 2014). Dessa forma, as discussões sobre alimentação devem assegurar as suas diferentes dimensões (a econômica, social, cultural, religiosa, psicológica, pedagógica, nutricional, artística, gastronômica, entre outras) (BARBOSA, *et al.*, 2013).

Os participantes destacaram a importância de sensibilizar e fornecer subsídios por meio de formações em EAN que sejam promovidas pela prefeitura. A horta escolar foi o projeto mais citado pelos atores. O que de fato, desde 2001, a rede pública municipal de Florianópolis em parceria com diferentes setores municipais/estaduais/federais e organizações não governamentais (ONGs), preconiza a utilização desse espaço (horta) como ferramenta pedagógica para desenvolver atividades de Educação ambiental e EAN (SILVA-MORGADO; SANTOS, 2008). Ao observar a presença de parcerias, os participantes identificam a importância de buscar parcerias para desenvolver projetos e/ou ações, seja através da comunidade, ou pelas instituições governamentais e/ou pelas ONGs. Além disso, entre os caminhos para fazer a EAN acontecer, há a compreensão que as políticas públicas favorecem a prática da EAN.

Em contrapartida, entre os desafios e barreiras para continuidade das ações de EAN os participantes também apontaram a falta de subsídios, como por exemplo, materiais para a realização das atividades. Além disso, inúmeras vezes os professores e comunidade precisam utilizar de verba própria para viabilizar os projetos/ações de EAN.

Nessa perspectiva, a literatura aponta que a sensibilização dos gestores municipais, o envolvimento de diferentes setores da rede e as parcerias com a comunidade e instituições são passos fundamentais para institucionalizar a EAN como política pública. Com isso, se torna possível providenciar recursos para ampliação e fortalecimento deste campo de conhecimento e prática (BRASIL, 2012; BRASIL, 2018). O documento Princípios e Prática para EAN, desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social, destaca que existem diversas estratégias que podem ser estimuladas pelas políticas públicas *“desde a articulação intersetorial e federativa, passando pelo apoio à formação profissional, com desenvolvimento de pesquisas e materiais socioeducativos (cadernos temáticos, vídeos, spots de rádios, etc); até*

estratégias de informação, comunicação e mobilização social, e estímulo à articulação de redes de profissionais em EAN” (BRASIL, 2018).

Com relação as diretrizes pedagógicas, o município de Florianópolis-SC apresenta dois documentos que têm a finalidade de orientar as ações educativas na rede municipal e, com isso desenvolver um processo de educação multidisciplinar, são eles: as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2015). Desse modo, na subcategoria “diferenciar a teoria e a prática” os participantes percebem que as diretrizes pedagógicas dão indicativos de ações de EAN nas diretrizes voltadas a horta escolar, projeto refeitório e os Núcleos de Ação pedagógica (NAP) da EI. Essas percepções são realidade, visto que o documento destinado a EI traz exemplos de atividades alinhados a EAN, diferentemente das diretrizes pedagógicas para Educação básica. Nesse sentido, os participantes entendem que estas diretrizes não garantem que as ações de EAN aconteçam, mas podem fortalecer a prática.

De fato, implementar políticas e incluir a EAN nas diretrizes pedagógicas, não faz com que estas sejam desenvolvidas (CAMOZZI, *et al.*, 2015), sendo necessário haver outros movimentos. Além de sensibilizar os atores escolares a trabalhar com este campo de conhecimento e prática, como já supracitado, Barbosa e seus colaboradores (2013) trazem alguns pontos para que a EAN esteja efetivamente no cotidiano escolar. Um desses pontos é a inclusão das ações de EAN no PPP das UE, direcionando a prática de forma transdisciplinar entre os docentes e profissionais da escola, com atividades integradoras e que aconteçam dentro e fora do ambiente escolar, a fim de ampliar a percepção do tema. Esta recomendação está alinhada com a percepção dos participantes deste estudo, presente na subcategoria “diferenciando teoria e prática”.

Entre esses movimentos, ou melhor, caminhos para fazer a EAN acontecer, também foi observado nas percepções dos participantes a importância de planejar, avaliar e adequar os projetos a realidade da escola. Falas sobre adequação dos projetos/ações foram mencionadas em vários momentos. O que demonstra ser um aspecto que está de acordo com o princípio nove do *Marco de EAN “planejamento, avaliação e monitoramento”*, sendo uma etapa imprescindível para eficiência e sustentabilidade dos programas de EAN.

O *Marco de EAN* ainda aponta que *“A qualidade do processo de planejamento e implementação destas iniciativas também depende do grau do envolvimento dos profissionais, mas também dos indivíduos e grupos. Desta maneira os processos participativos tendem a*

gerar melhores resultados, impacto e sustentabilidade das iniciativas” (BRASIL, 2012). A importância do envolvimento e participação dos diferentes atores escolares para o desenvolvimento das ações de EAN, foi mais uma compreensão dos participantes deste estudo. Apesar disso, em muitos momentos os participantes demonstram que o desenvolvimento destas ações acontece de forma individualizada pelos atores, fica restrito aqueles que foram motivados ou gostam do tema. Ainda pode ficar restrita a alguns grupos específicos de escolares, como visto na subcategoria dependência de ações individuais e direcionada para alguns grupos. Apesar de haver momentos em que professor, nutricionista, cozinheira escolar e diretor tentam trabalhar em conjunto, parece que o envolvimento entre os atores é pouco colaborativo. Nessa mesma direção, os participantes ainda acreditam ser fundamental ter profissionais técnicos e especialistas que coordenem os projetos.

Esse trabalho individualizado e a dependência de atores que estejam a frente das atividades, talvez seja compreendido pelo fato de, que o conceito interprofissional e o trabalho colaborativo, sejam mais discutidos e incorporados no âmbito da formação de profissionais da saúde do que da educação. Sendo crucial ressaltar, que essa discussão é relativamente recente no campo da saúde coletiva. Nessa perspectiva, a Educação Interprofissional (EIP) tem o intuito de agregar diversos profissionais para aprenderem com, de e sobre os outros, com o objetivo de colaborar de forma eficiente no cuidado do paciente (concepção voltado aos profissionais saúde). Devido ao potencial de propiciar a colaboração e a prestação de cuidados entre os profissionais, considera fundamental ampliar a de EIP em ambientes educacionais e clínicos (REEVES, *et al.*, 2016).

Ainda mais, a resistência dos profissionais e das famílias para o desenvolvimento das ações de EAN, foi outra percepção abordada pelos participantes na categoria desafios e barreiras para fazer a EAN acontecer. Referente a esta subcategoria, observa-se falas com tom de culpabilização. Em alguns momentos os participantes mencionam que seus colegas estão estagnados e não buscam conhecer o tema. Embora a maioria dos atores deste estudo trabalhem 40 horas semanais, existem tantas outras demandas para ser desempenhadas que impede a realização de outras atividades, devido ao tempo. Essa percepção sobre a falta de tempo, alta demanda e dificuldade de iniciar e/ou continuar as ações de EAN também foi abordada em outros estudos (CHAVES, *et al.*, 2013; FERREIRA, 2013; CAMOZZI, *et al.*, 2015; GOMES; FONSECA, 2018; SANTOS; CARVALHO, 2021). É evidente que, a demonstração de interesse por parte dos atores escolares é importante, mas é necessário ter condições, o trabalho precisa ser valorizado, e o desenvolvimento de programas capacitação precisa ser permanente

contínuos (JUZWIAK; CASTRO; SILVA, 2013; SOARES, 2015). Nesse sentido, é fundamental que os gestores e legisladores municipais reconheçam o seu papel (BRASIL, 2018).

Percepções culpabilizando as famílias dos escolares, também foram visualizadas neste estudo e compreendido na subcategoria resistência dos profissionais e das famílias para o desenvolvimento das ações de EAN. Os participantes, atribuem que as ações não têm constância em casa, porque os pais e responsáveis não se conscientizam sobre a alimentação saudável e em muitos momentos expõem as crianças a alimentos industrializados, inclusive durante o trajeto da casa para escola. No entanto, consumir menos alimentos ultraprocessados não depende só da conscientização dos alunos e suas famílias, como visto em um estudo recente que investigou representações sociais sobre alimentação saudável de famílias e crianças em idade escolar. O estudo, demonstra que as famílias compreendem a importância da alimentação saudável, mas indicam que alimentos ultraprocessados se tornam mais acessível devido as restrições financeiras, o modo de vida sobrecarregado das famílias e por considerarem estes alimentos prazerosos (SILVEIRA; HENN; GONÇALVES, 2019). De fato, o padrão alimentar é determinado por inúmeros fatores, como: socioeconômicos, ambientais, afetivos, culturais. Com isso, a mudança de hábitos alimentares se torna muito mais complexa, e não depende apenas de escolhas individuais (JOMORI; PROENÇA; CALVO, 2008). Nesse sentido, somado ao fato de os alimentos industrializados serem baratos, práticos e disponíveis em diferentes locais, as grandes corporações da indústria de alimentos, infelizmente, ainda influenciam como e o que o indivíduo come (AZEVEDO, 2019).

A partir disso, Bezerra (2018), avalia que as ações de EAN devem ser articuladas em um processo pedagógico ativo, que promova “*mudanças voluntárias de atitude*” e não enfoque na culpabilização da pessoa, família e da mãe. Em vez disso, é necessário apresentar a estes atores o que de fato é EAN, como estratégia de promoção da SAN e garantia do DHAA, e não uma simples ferramenta de controle da ingestão alimentar e peso corporal, o qual essa percepção precisa ser superada (BRASIL, 2012; SANTOS, 2012; NASCIMENTO; CARVALHO; PRADO).

Mesmo que ainda prevaleça a concepção biomédica, o presente estudo constatou avanços significativos relativo à forma como as ações de EAN são desenvolvidas. Diferentemente de outros estudos que evidenciaram a EAN restrita a metodologias de ensino tradicional, como por exemplo, palestras (CAMOZZI, *et al.*, 2015; ALMEIDA, *et al.*, 2018; SILVA, *et al.*, 2018; OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). Neste estudo, as principais

ferramentas pedagógicas levantadas nos grupos para a realização das ações de EAN foram, a horta escolar, as visitas as feiras agroecológicas, o projeto refeitório e as oficinas culinárias. Ademais, observa-se que as ações desenvolvidas atendem, cada uma a sua maneira, diferentes princípios do Marco de EAN (BRASIL, 2012). Isso se dá, principalmente a forma interdisciplinar como essas ações acontecem, como são exploradas em diferentes cenários de prática, envolvendo contextos e culturas, trabalhando de maneira lúdica, trabalhando o alimento na sua integralidade (da produção ao consumo), permitindo pensar em outras formas de preparar o alimento para melhor aceitação e ainda, explorando a separação e reutilização do lixo.

Com relação, aos resultados das ações de EAN também há percepções otimistas sobre o que as ações de EAN podem gerar. Os participantes apresentam compreensões de que atividades como projeto refeitório, o preparo de alimentos e conhecer ingredientes culinários são instrumentos que favorecem o conhecimento do alimento, com isso promove a autonomia e autocuidado. Realmente, quando as atividades educativas promovem a participação ativa do sujeito, de certa forma estará preparando-o para que sejam agentes de suas próprias escolhas, capazes de criticar e sugerir mudanças ao seu redor (BARBOSA, *et al.*, 2013; BRASIL, 2018). Outro ponto a ser destacado, é que a alimentação escolar que está presente todos os dias no ambiente escolar, sozinha representa uma estratégia pedagógica eficiente, pois o ato de comer propicia o contato com uma diversidade de saberes (BARBOSA, *et al.*, 2013)

Além disso, as ações educativas em EAN também podem ser ferramentas que contribuem para o acesso a alimentação adequada e saudável (OTTONI; DOMENE; BANDONI, 2019). E no contexto do PNAE, essas ações acontecem por meio de dois eixos de atuação, a oferta da alimentação escolar e a inserção da EAN nos currículos escolares (BRASIL, 2009). Esta percepção de ampliar o acesso foi percebida pelos atores envolvidos nesse estudo, chamando a atenção para a percepção de que o acesso não foi atribuído apenas aos alimentos, assim como, aos utensílios (talheres, xícaras, pires, entre outros) que muitos escolares do ensino público não têm contato em casa. Percebe-se que, ainda de forma tímida, as ações extrapolam o ambiente escolar e chega à comunidade, através da elaboração de materiais como livro de receitas, jornais sobre as ações desenvolvidas, o retorno dos pais sobre algum comentário feito pelo escolar em casa, entre outras formas.

As principais limitações deste estudo estão ligadas àquelas inerentes ao método de coleta utilizado, a técnica de grupos focais. Lembrando que, o tipo de amostragem não é probabilístico e, assim os resultados podem não ser generalizáveis. Outra limitação relaciona-se a condução e dinâmica dos grupos, onde em alguns momentos possa ter havido domínio de

fala por alguns participantes. Contudo, o roteiro de condução dos grupos foi elaborado com o objetivo de reduzir esses vieses. Além disso, reforça-se que a moderadora dos grupos focais procurou conduzir e auxiliar para que a discussão fosse feita de forma homogênea pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou conhecer as percepções de atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas em UE. Dessa forma, foi possível observar que os atores escolares do presente estudo compreendem o que é preciso para fazer a EAN acontecer nas suas unidades. Destacam necessidades como a sensibilização e a criação de subsídios para os atores escolares trabalharem com os temas, a observação do que as diretrizes pedagógicas descrevem sobre a EAN e a inclusão no PPP. Salientam ainda, a importância das políticas públicas para implementar a prática, a importância da participação de todos os atores nas atividades e principalmente a buscar parcerias para o desenvolvimento das ações.

Além disso, avanços foram identificados quanto a forma como as ações são abordadas, por meio de atividades interdisciplinares, principalmente aquelas que exploram diferentes cenários de prática, contextos e culturas, a separação e reutilização do lixo, e as que trabalham o alimento na sua integralidade. Os atores identificam os resultados das ações de EAN, e assim destacam que as ações que incentivam o conhecimento sobre o alimento, como consequência pode se gerar a autonomia/autocuidado. As atividades também ampliam o acesso aos alimentos e utensílios e ainda, proporcionar a extensão do conhecimento para comunidade envolvida no entorno da escola.

Todavia, há uma série de limitações que dificultam a continuidade das ações de EAN no ambiente escolar. Seja pela falta de subsídios ou de pessoal capacitado para desenvolver as ações. Esse aspecto parece estar relacionado com a participação restrita da rede pública municipal. Pode se destacar ainda, algumas limitações intrínsecas nas falas dos atores escolares, como por exemplo, a compreensão equivocada do conceito de EAN, o qual indicam entender como uma ferramenta atrelada ao modelo biomédico, centralizada nos nutrientes e no controle da ingestão alimentar.

Diante disso, é de extrema importância rever a formação dos professores, diretores, supervisores, cozinheiras escolares, entre outros, visto que, essa formação em EAN ainda demonstra deficiências. Espera-se que estes conhecimentos sejam pautados no que propõe o

Marco de EAN e o PNAE, trazendo a ideia de que a EAN é uma estratégia de SAN que garante o DHAA.

Ademais, mesmo que a rede pública municipal teve uma participação importante ao longo dessas últimas décadas, os resultados deste estudo demonstram que esta participação não foi continuada. Sendo necessário que a prefeitura incentive as iniciativas de formação, como das Universidades públicas, por exemplo, considerando a carga horária de dedicação à formação para a progressão funcional dos profissionais. Além disso, proporcione melhores condições de trabalho e viabilize projetos/ações de EAN a toda rede municipal de educação. Por fim, ressalta-se a necessidade de estudos que investiguem como são realizadas as formações dos diferentes atores escolares.

FINANCIAMENTO: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com aprovação no edital MCTIC/CNPq N° 28/2018.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.M; SILVA, S.U; SOARES, G.B; GREGÓRIO, N.P; SOUSA, L.M; MONEGO E.T. Educação Alimentar e Nutricional no exercício profissional do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar: um panorama brasileiro. **Demetra**, v.13, n.4, p. 851–74, 2018.

AQUINO, R.D.C; MACEDO, I.C. O “Marco De Referência De Educação Alimentar E Nutricional Para Políticas Públicas” No Brasil No Contexto Do Atendimento Nutricional. **Demetra**, v. 13, n. 1, p. 21–36, 2018.

AZEVEDO, E. Lobbies alimentares. **Revista Ingesta**, v. 11, n. 1, p. 53–67, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª. Lisboa: Edições70; 2010.

BARBOSA, N.V.S; MACHADO, N.M.V; SOARES, M.C.V; PINTO, A.R.R. School nutrition and autonomy - Challenges and opportunities. **Cien e Saúde Colet**, v.18, n. 4, p. 937–45, 2013.

BEZERRA, J.A.B. **Educação Alimentar e Nutricional: articulação de saberes**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BORSOI, A.T; TEO, C.R.P.A; MUSSIO, B.R. Educação Alimentar e Nutricional no Ambiente Escolar: uma Revisão Integrativa. **Rev. Ibero-Americana Estudos Educ**, v. 11, n. 3, p. 1441–60, 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11947, 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. **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional Para Políticas Públicas**. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Resolução/CD/FNDE 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**, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira Guia Alimentar para a População Brasileira**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020. 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**, 2020.

CHAVES, L.G; SANTANA, T.C.M; GABRIEL, C.G. VASCONCELOS, F.A.G. Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Cadernos Saúde Coletiva**, v 4, p. 917–26, 2013.

CAMOZZI, A.B.Q; MONEGO, E.T; MENEZES, I.H.C.F; SILVA, P.O. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cad. Saúde Colet**, v.23, n.1, p.32–7, 2015.

CASTRO, P.M. **Concepções e práticas de professores de ciências naturais sobre nutrição e saúde no ensino fundamental** [dissertação]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2009.

COSTA, G.B; VINCHA, K.R.R; CARNEIRO, A.C.L.L. Abordagem do Guia Alimentar para a População Brasileira em livros de ciências do ensino fundamental. **Demetra**, v. 16, p.e51578, 2021.

DAVANÇO, G.M; TADDEI, J.A.D.A.C; GAGLIANONE, C.P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Revista de Nutrição**. v, 17, n. 2, p. 177–84, 2004.

FERREIRA, F,R. Como pensar o capitalismo atual e suas consequências para o campo da nutrição sem recorrer à noção de estrutura? **Demetra**, v. 8, n. 0), p. 241–5, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais para educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2015.

GOMES, K.D.S; FONSECA, A.B.C. Dialogando Sobre As Possibilidades E Desafios Das Merendeiras Nas Ações De Educação Alimentar E Nutricional. **Demetra**, v. 13, n. 1, p. 55–68, 2018.

JOMORI, M.M; PROENÇA, R.P.D.C; CALVO, M.C.M. Determinantes de escolha alimentar. **Revista de Nutrição**, p. 63–73.

JUZWIAK, C.R; CASTRO, P. M; SILVA, B.S.H,S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): Formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n 4, p. 1009–18, 2013

KRUEGER, R; CASEY, M. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. 5ª. California: SAGE publications; 2009.

LIMA, E.S. **Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Brasil, 1934-1946**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LIMA, M. M; TORAL, N. Educação alimentar e nutricional. Ensino fundamental. Estudantes. Materiais de ensino. Alimentos, alimentação e nutrição. **Demetra**, v. 15, p. 1–13, 2020.

MAGALHÃES, H.H.S.R; PORTE, L.H.M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 1, p. 131–44, 2019.

MAGALHÃES, A; GONTIJO, C.T. Educação alimentar e nutricional crítica: reflexões para intervenções em alimentação e nutrição na Atenção Primária a Saúde. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.16, n. 3, p. 463–70, 2012.

MOURA, F.N.S. **A Educação Alimentar e Nutricional na Formação de Pedagogos no Estado de Ceará** [dissertação]. Fortaleza (CE): Universidade Federal do Ceará, 2020.

REEVES, S; *et al*. A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: **BEME Guide**, v. 38, n. 7, p. 656–68, 2016.

NASCIMENTO, M.N.C; CARVALHO, M.C.D.V.S; PRADO, S.D. Análise sobre Orientações Políticas de Educação Alimentar e Nutricional. **Demetra**, v.12, n.3, p.637–64, 2017.

OTTONI, I.C; DOMENE, S.M.A; BANDONI, D.H. Educação Alimentar e Nutricional em Escolas: uma visão do Brasil. **Demetra**, v.14, p. e38748, 2019.

ROSENTHAL, F.G; CAMARGO, M.E.Z; NEVES, J. **Caderno de Ações de Educação Alimentar e Nutricional**. Florianópolis: 2018.

SANTOS, L.A.S. O fazer educação alimentar e nutricional: Algumas contribuições para reflexão. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n. 2, p. 453–62, 2012.

SANTOS, P.S.O; CARVALHO, V.C.H.S. Percepção dos nutricionistas do Programa Nacional de Alimentação Escolar sobre educação alimentar e nutricional. **Demetra**, v. 16, p. e51296, 2021.

SCARPARO, A.L.S; MARQUES, T.B.I; PINO, J.C. Crenças de profissionais vinculados à área de educação sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 6789–807, 2021.

SILVA, G. Fundação S, Cruz O. **O que dizem os professores de um curso de Formação Continuada sobre a temática Alimentação e Nutrição?** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0061-1.pdf>. Acesso em: 28 out 2021.

SILVA, S.U; MONEGO, E.T; SOUSA, L.M; ALMEIDA, G.M. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cien Saude Colet**, v. 3, n. 8, p. 2671–81, 2018.

SILVA MORGADO, F; SANTOS, M. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Extensio**, v. 5, p. 6, p. 57–67, 2008.

SILVEIRA, C.L.W; HENN, R.L; GONÇALVES, T.R. Alimentação saudável na infância: representações sociais de famílias e crianças em idade escolar. **Aletheia**, v. 52, n. 2, p. 80–96, 2019.

SIPIONI, M.E; ZOUAIN, M.S; RIBETT, M.J; ZOUAIN, A.C.S; REZENDE, A.M.B. Percepções de professores da educação básica sobre alimentação saudável e educação alimentar e nutricional na escola. **Rev Assoc. bras. Nutr**, v. 12, n. 2, 2021.

SOARES, G.B. **Compreensão de nutricionistas da alimentação escolar sobre educação alimentar e nutricional** [dissertação]. Goiânia (GO): Universidade Federal de Goiás, 2015.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. Considerações finais sobre o percurso de formação da mestranda

A realização do mestrado no Programa de Pós-graduação em nutrição da UFSC possibilitou a aproximação metodológica a abordagens quantitativas e qualitativas ao longo do curso, através das disciplinas ofertadas por meio das leituras e debates.

Cabe destacar, que a maior parte do mestrado aconteceu de maneira remota e foi um grande desafio. Apesar disso, foi possível aproveitar as atividades inerentes ao mestrado, como a realização das disciplinas obrigatórias e optativas, assim como a construção da dissertação. Ressalto a preocupação de todos os professores do colegiado do PPGN em adaptar e ministrar as aulas. O que foi primordial para a realização do exame de qualificação de dissertação e a finalização desta dissertação. Destaco ainda, que o apoio e as contribuições de minha orientadora e coorientadora foram fundamentais ao longo dessa trajetória.

Além das disciplinas, realizei três orientações com o tema de pesquisa em base de dados, com as alunas da graduação em Nutrição, orientandas da professora Janaina das Neves, minha

orientadora do mestrado. E participei do Estágio em docência na disciplina de “Nutrição em saúde pública”, sob supervisão das professoras Elizabeth Nappi e Cristine Gabriel. Em geral, todo esse período foi crucial para o meu amadurecimento, crescimento e formação enquanto pesquisa e docente.

Esse período também proporcionou minha participação como coautora de três artigos científicos. O artigo “Alimentação escolar em tempos de Covid-19: mapeamento das estratégias de execução da política pública pelos gestores estaduais” foi publicado na Revista de Nutrição (2020; Qualis B2); o artigo “Agricultura Familiar Quilombola e o Programa Nacional de Alimentação Escolar: o caso da comunidade Morro do Fortunato, Garopaba, Santa Catarina”, foi submetido a Revista de Ciência e Saúde Coletiva (2021; Qualis B2); e o artigo “Desenvolvimento do Caderno de ações de Educação Alimentar e Nutricional do município de Florianópolis, Santa Catarina” pertence-se submeter a revista Demetra : alimentação, nutrição & saúde (2022; Qualis B3).

Outro ponto fundamental nessa trajetória, foi compor o projeto “Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais” que faz parte do grupo de pesquisa “EAN escolar”. Esse grupo foi construído em 2018, e vem se consolidando como referência no campo de EAN e alimentação escolar, com a realização de pesquisas, formações e materiais sobre a temática. Destaco que, recentemente foi apresentado pela professora Claudia Soar (coordenadora do projeto) o resumo “Investigación de acciones de educación alimentaria y nutricional en el ámbito escolar: estudio de caso - Brasil/Argentina” no XI Congresso Internacional de Salud, Bienestar y Sociedad, o qual participo como coautora, junto com as professoras Janaina das Neves, Paula Lazzarin Uggioni, Cristine Garcia Gabriel e as professoras da Universidad de Buenos Aires - Argentina.

5.2. Considerações finais do estudo

Esta dissertação de mestrado procurou elucidar como as ações de EAN estão contempladas nas UEI e UEF da rede pública municipal de Florianópolis-SC. A qual se deu, por meio de análise descritiva de um questionário online e das percepções de diferentes atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas nas unidades.

Através da revisão bibliográfica, foi possível identificar que a EAN no âmbito escolar passou por importantes avanços nas últimas décadas. Destaca-se a Lei 11.947/2009, que inclui a EAN como eixo de atuação do PNAE. E em seguida, a Resolução nº 26/2013, traz o conceito da EAN no contexto do PNAE, a qual se configura como conjunto de ações formativas, que

deve estar incluída de maneira transversal no currículo escolar de forma contínua e permanente. Cabe destacar que dentre esses avanços, encontra-se a Lei nº 13.666/2018, que a partir dela a EAN, de fato, se torna um tema transversal, e posteriormente, a Resolução nº6/2020 do PNAE atende a inclusão da EAN como tema transversal. E claro, é fundamental enfatizar o *Marco de EAN*, que foi e ainda é, uma importante referência para o fortalecimento do campo como um todo e serviu de inspiração para aprimoramento do PNAE, após a sua publicação, em 2012.

Diante destes avanços, também foi possível identificar diferentes iniciativas por parte do Estado para que a EAN realmente se firmasse na prática escolar. E isso aconteceu de diferentes formas, como por exemplo, a publicação dos Cadernos de Atividades de Promoção da Alimentação Saudável e Adequada (Educação infantil, fundamental I e II), a realização das Jornadas de EAN, o Projeto Educando com a Horta e a Gastronomia programa do Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação com alguns parceiros, entre outras iniciativas. A nível local, em Florianópolis-SC, tem-se o Projeto “horta viva” e o Projeto Educando com a horta escolar, ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim como, o Caderno de Ações de Educação Alimentar e Nutricional, o qual foi uma demanda do DEPAE vinculado ao SME de Florianópolis, e foi construído por alunas e professora do curso de Nutrição da UFSC, como parte de experiências dos estágios curriculares nas UE.

No entanto, estudos que investigaram a situação da EAN em diversos municípios do Brasil, observam que as ações acontecem, mas não de forma contínua e permanente. E as atividades desenvolvidas são centralizadas no modelo biomédico e realizados por meio de metodologias de ensino tradicionais, sendo as palestras a principal forma. Além disso, estudos sobre as percepções de nutricionistas e outros atores escolares, demonstram que a abordagem prescritiva e reducionista não parte somente do nutricionista, mas parte dos educadores, e ainda mais, apontam a invisibilidade das cozinheiras escolares nas ações. Cabe dizer, que essa abordagem reducionista ainda está presente nos referenciais teóricos educacionais, como por exemplo, livros didáticos. Além disso, ressalta-se que a horta, as oficinas culinárias e a alimentação escolar são exemplos de ações de EAN efetivas, no sentido, de estimular a participação ativa do aluno e trabalhar a EAN de maneira ampla, considerando seus diferentes aspectos. Assim sendo, embora haja avanços significativos, os estudos apontam uma lacuna entre os documentos e legislações e a prática. É importante frisar, que essa lacuna pode ser compreendida pela proximidade de tempo de alguns estudos com as publicações dos documentos, falta de tempo dos profissionais, escassez de formação dos profissionais e políticas

indutoras em EAN, e predominância dos temas de alimentação e nutrição interligadas as disciplinas de ciência nos livros didáticos.

Desse modo, a primeira etapa do presente estudo, ocorreu mediante a uma pesquisa descritiva, objetivando analisar como são desenvolvidas as ações de EAN. Essa etapa contou com a aplicação de um questionário *online*, destinado às 125 UEI e UEF da rede pública municipal de Florianópolis-SC. O presente estudo teve uma participação significativa das UE atingindo o total de 75,2% das unidades da rede pública.

A partir disso, evidenciou resultados promissores em relação as ações de EAN desenvolvidas pelas UE investigadas. Verificou que a implementação da EAN na legislação do PNAE, em 2009, parece ter sido decisiva para o tema estivesse no PPP das UE que participaram do estudo. Ainda mais, observou que os projetos/ações de EAN são cada vez mais planejados. E estes dois movimentos (EAN no PPP e planejamento), apresentaram associação significativa com a realização das ações de EAN em 2019. Com relação a formação dos profissionais em EAN, ainda precisa de avanços, como a sensibilização de uma maior participação destes atores nas formações. Contudo, todas as UE que os profissionais passaram por formação, realizaram ações de EAN em 2019.

O presente estudo ainda evidenciou que a maioria (n=89) das UE que participaram desenvolveram projetos e ações de EAN em 2019, sendo as mais frequentes, as atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar, a horta pedagógica e as oficinas culinárias. O estudo destacou que, os projetos/ações de EAN executados foram contínuos e permanentes, incluídos transversalmente no currículo escolar, intersetorial, multiprofissional e desenvolvidos predominantemente por metodologias de ensino ativa. Além disso, observou-se que os projetos/ações desenvolvidos atendem a diferentes princípios do *Marco de EAN*. Quanto ao aspecto multidisciplinar, embora os dados demonstrem que as ações de EAN aconteça em sua maioria na disciplina de ciências/biologia, já se percebe pequenos avanços, como a realização das ações de EAN nas disciplinas de Língua portuguesa, Educação física e Matemática. A respeito da horta ser utilizada como ferramenta pedagógica, identificou que isso aconteceu principalmente em atividades voltada ao manejo da horta, e/ou no preparo e consumo dos alimentos produzidos. Contudo, embora seja uma excelente ferramenta pedagógica, a horta ainda pode ser mais bem explorada, e não só desenvolvida por um viés biológico. Nesse sentido, podem ser feitas ações que envolvam conhecimentos da geografia. Como por exemplo, no momento de colheita da horta pode-se abordar sobre clima, relevo, altitude, tipo de solo, dentre tantos outros aspectos. Também seria possível abordar a cultura alimentar relacionados

aos produtos plantados, ou se aproximar da arte identificando quais músicas abordam os itens plantados ou mesmo o formato escolhido do canteiro.

A segunda etapa deste estudo, ocorreu na forma de uma pesquisa qualitativa, por meio da realização de grupos focais, a qual buscou-se identificar a percepção de atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas em suas UE. Para essa etapa, buscou-se a participação de representantes das UE que responderam inicialmente ao questionário *online* ou que estivessem alinhados com os projetos/ações de EAN. Participaram dos grupos focais, 19 atores escolares, sendo a maioria professores e auxiliares de sala.

A partir da análise das falas dos grupos focais foi possível identificar que os participantes indicaram que existem caminhos para fazer a EAN acontecer. No interior dessa categoria, observou-se percepções sobre a importância de sensibilizar e dar subsídios para atores escolares, tendo destaque a realização e obrigatoriedade das formações em EAN para todos os atores escolares. Ficou evidente também, que os participantes percebem que existe alguns indicativos de EAN nas diretrizes pedagógicas municipais, principalmente voltado a horta e projeto refeitório, mas apesar de fortalecer a prática, as diretrizes por si só não garantem que a EAN aconteça de fato. Outros caminhos apontados foram o planejamento, avaliação e adequação das ações de EAN, importância das políticas públicas, o envolvimento de todos os atores escolares e das parcerias, entre elas com as igrejas, unidades básicas de saúde e organizações não governamentais.

Foi possível visualizar nas falas que a EAN é uma realidade, e acontece por meio de ações em diferentes disciplinas/áreas de conhecimento, diferentes cenários de prática e trabalhada de maneira lúdica. Ainda, as ações abordam o alimento na sua integralidade da produção ao consumo, contextos e culturas e a separação/reutilização do lixo, e por fim, permite pensar em outras formas de ofertar o alimento para melhor a aceitação dos alunos. Cabe destacar, que as ferramentas de EAN mais frequentes nas falas dos participantes foram a horta pedagógica, o projeto refeitório, oficinas culinárias e visitas as feiras. Com relação aos resultados das ações de EAN, a percepção dos participantes é de que as ações favorecem o conhecimento do alimento e promovem o autocuidado/autonomia, ampliam o acesso aos alimentos e utensílios no momento da refeição, melhoram a aceitação dos alimentos e a alimentação e ainda consideram valiosa a construção de momentos interativos com os alunos.

Foram identificadas ainda, barreiras para a continuidade das ações de EAN, observou-se frequentemente que o termo “EAN” não é um termo usual, ou seja, em muitos momentos os participantes desconhecem o conceito, ficando evidente em muitas falas o quanto a EAN ainda

é restrita aos aspectos biológicos, centralizada no nutriente e no consumo de frutas, legumes e verduras. Ainda mais, foi identificado como barreira, a dependência de ações individuais e direcionada a alguns grupos. Em muitos momentos determinadas atividades só aconteciam se algum professor estivesse motivado a realizar, e caso este ator falte ou saia da UE, isso implica na descontinuidade desses projetos. A precarização do trabalho, foi evidente, visto que em muitas falas os participantes citaram que para as ações acontecerem os professores muitas vezes usam verba própria para comprar materiais, assim como, a dependência da comunidade e família para subsidiar estas ações. A falta de estrutura e a rotatividade dos professores, a resistência, a falta de comprometimento dos atores escolares e a dependência de existir profissionais capacitados e dispostos também foram apontadas como impeditivos para realização das ações de EAN.

É importante destacar, que este estudo apresenta como limitações a dificuldade de interpretação das perguntas e as não respostas, contidas no questionário. Isto pode ser entendido pelo fato de que o questionário *online* não depende de um entrevistador. No entanto, a ferramenta passou por validação de conteúdo, o que ajuda a reduzir estas limitações.

Com relação a etapa qualitativa desta pesquisa, as principais limitações estão ligadas àquelas inerentes ao método de coleta utilizado (grupos focais). O tipo de amostragem não é probabilístico e, portanto, os resultados podem não ser generalizáveis. Outra limitação relaciona-se a condução e dinâmica dos grupos, onde em alguns momentos possa ter havido domínio do assunto e de fala por alguns participantes. Contudo, esclarece-se que, o roteiro semiestruturado foi elaborado com a finalidade de minimizar esses vieses. Além de auxiliar na discussão dos grupos de forma padronizada. Além disso, destaca-se o papel da moderadora dos grupos focais, que procurou conduzir e auxiliar para que a discussão fosse feita de forma homogênea pelos participantes, estimulando sempre os indivíduos menos participativos. Vela destacar que, é sabido que a pesquisa utilizando a técnica de grupos focais, ainda é muito utilizada e considerada adequada para estudos exploratórios, além de apresentar baixo custo, e permitir a participação ativa dos participantes, trazendo resultados e informações detalhadas e de qualidade científica.

Por fim, embora os dados descritivos apontem avanços positivos quanto a realização das ações de EAN. A baixa formação com o tema alimentação e nutrição dos atores escolares, parece influenciar a manutenção da percepção deste campo como uma ferramenta voltada somente para o controle da ingestão alimentar. O que difere do conceito preconizado pelo Marco de EAN. Por essa razão, espera-se que esses dados possam contribuir para aprimorar

ainda mais as ações de EAN desenvolvidas pelas UE em Florianópolis-SC, além disso, possam servir de base para construção de novos estudos nessa temática, bem como de políticas públicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACCORSI, F. A. Os Princípios do Relatório Jacques Delors na Revista Nova Escola. **Revista Travessias**, v. 6, n. 3, p. 1–16, 2012.

ALMEIDA, G. M. et al. Educação Alimentar e Nutricional no exercício profissional do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar: um panorama brasileiro **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 13, n. 4, p. 851–874, 2018.

ALMEIDA, S. M. D. E. **Ações de educação alimentar e nutricional no programa nacional de alimentação escolar**. Dissertação de Mestrado em Nutrição e Saúde. Universidade Federal de Goiás, 2014.

AMPARO-SANTOS, L. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Revista de Nutrição**, v. 26, n. 5, 2013.

AQUINO, R. D. C. DE; MACEDO, I. C. DE. O “Marco De Referência De Educação Alimentar E Nutricional Para Políticas Públicas” No Brasil No Contexto Do Atendimento Nutricional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 13, n. 1, p. 21–36, 2018.

ARRUDA, B. K. G.; ARRUDA, I. K. G. Marcos referenciais da trajetória das políticas de alimentação e nutrição no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 7, n. 3, p. 319–326, 2007.

BARBOSA, N. V. S.; MACHADO, N. M. V.; SOARES, M. C.V.; PINTO, A. R. R. School nutrition and autonomy - Challenges and opportunities. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 937–945, 2013.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010

BELIK, W.; CHAIM, N. A. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: Eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local. **Revista de Nutrição**, v. 22, n. 5, p. 595–607, 2009.

BERNARDON, R.; SCHMITZ, B. A. S.; RECINE, E. G. I.; RODRIGUES, M. L. C. F.; GABRIEL, C. G. School gardens in the Distrito Federal, Brazil. **Revista de Nutrição**, v. 27, n. 2, p. 205–216, 2014.

BEZERRA, J. A. B. Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, v. 10, n. 1, p. 5–19, 1997.

BOOG, M.C.F. Histórico da educação alimentar e nutricional no Brasil. In: DIEZ-GARCIA, R.W.; CERVATO-MANCUSO, A.M. VANNUCHI, H. **Mudanças alimentares e educação nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

BORSOI, A. T.; TEO, C. R. P. A.; MUSSIO, B. R. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1441–1460, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991**. Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/18234.htm>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8913-12-julho-1994-349782-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 maio. 2020.

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

BRASIL. **Medida provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Antigas/1784.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN)**. 2. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação e Cultura e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO, desenvolvem projeto de horta escolar**. 2005. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/ acessibilidade/item/1489-mec-e-fao-desenvolvem-projeto-de-horta-escolar> Acesso em: 21 de outubro de 2021.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/pri1010_08_05_2006.html Acesso em: 28 de junho de 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.286, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6...>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008

BRASIL. **Lei nº 11947, 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. Lex: Diário Oficial da União, nº 113, 17 de junho 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3345-lei-nº-11947-de-16-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **FNDE retoma projeto Horta Escolar**. 2012b Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/2762-fnde-retoma-projeto-horta-escolar?tmpl=component&print=1/> Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013a** - Portal do FNDE. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolucao-cd-fnde-nº-26,-de-17-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 31 maio. 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. 1. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. departamento de atenção Básica. **Guia alimentar para a população**. 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: ministério da saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade Federal de Minas Gerais. **Instrutivo: metodologia de trabalho em grupos para ações de alimentação e nutrição na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional** [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Educação Infantil** [recurso eletrônico] Brasília: Ministério da Saúde, 2018b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Ensino Fundamental I** [recurso eletrônico] Brasília: Ministério da Saúde, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável: Ensino Fundamental II** [recurso eletrônico] Brasília: Ministério da Saúde, 2019b.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020a**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolucao-n-6,-de-08-de-maio-de-2020>>. Acesso em: 14 jun. 2020a.

BRASIL. **Histórico - Portal do FNDE**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 30 maio. 2020b.

BRASIL. **Educação Alimentar e Nutricional - EAN - Portal do FNDE**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>>. Acesso em: 31 maio. 2020c.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020d**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/31993957>>. Acesso em: 14 jun. 2020d.

CAISAN. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **I Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2012/2015**. Brasília, DF: CAISAN, 2011.

CAISAN, Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade: recomendações para estados e municípios**. Brasília: 2014.

CAISAN. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. Ministério do Desenvolvimento Social. **Sumário Executivo: Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional de 2018 – MapaSAN 2018**. Brasília, 2018a.

CAISAN. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **II Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2016/2019 - Revisado**. Brasília, DF: CAISAN, 2018b.

CAMOSSA, A. C. A.; COSTA, F. N. A.; OLIVEIRA, P. F.; FIGUEIREDO, T. R. Educação nutricional: uma área em desenvolvimento. **Alim. Nutr.**, v. 16, n. 4, p. 349–354, 2005.

CAMOZZI, A. B. Q.; MONEGO, E. T.; MENEZE, I. H. C. F.; SILVA, P. O. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 32–37, 2015.

CASTRO, S. F. F.; MELGAÇO, M. B.; SOUZA, V. M. G.; SANTOS, K. S. Convergência de políticas públicas educacionais na promoção da alimentação adequada e saudável. **Rev. Panam. Salud. Publica**, v. 43, n. e96, 2019.

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. **Resolução cfn nº 465, de 23 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_465_2010.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CFN. Conselho Federal de Nutricionistas. **Resolução cfn nº 600, de 25 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade. Disponível em: <https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/Res_600_2018.htm>.

CHAVES, L. G.; SANTANA, T. C. M.; GABRIEL, C. G.; VASCONCELOS, F. A. G. Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 4, p. 917–926, 2013.

CNM, C. N. DE M. **NOTA TÉCNICA Nº 35/2020**. Orientações sobre a nova Resolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <https://www.cnm.org.br/biblioteca/exibe/14636> Acesso em: 23 de agosto 2020.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de alimentação escolar: Espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, v. 14, n. 3, p. 225–229, 2001.

COSTA, G. B.; VINCHA, K. R. R.; CARNEIRO, A. C. L. L. Abordagem do *Guia Alimentar para a População Brasileira em livros* de ciências do ensino fundamental. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 16, n. e51578

CSER, L. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17452/artigo_sobre_ppp---projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 6 jul. 2020.

DAS NEVES, J. DAS; DAMIANI, J. C. **Curricularização das ações de educação alimentar e nutricional e horta como instrumento pedagógico** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2020.

DE LEEUW, E. D. Counting and Measuring Online: The Quality of Internet Surveys*. **BMS Bulletin of Sociological Methodology/ Bulletin de Methodologie Sociologique**, v. 114, n. 1, p. 68–78, 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro para descobrir, relatório para a Comissão Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI (destaques) - Biblioteca Digital da UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DI IORO, C. K. **Measurement in Health Behavior: Methods for Research and Evaluation**. First edit. San Francisco: Jossey-bass; 2005

DOMENE, S. M. Á. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. **Psicologia USP**, v. 19, n. 4, p. 505–517, 2008.

FALEIROS, F. et al. Use of virtual questionnaire and dissemination as a data collection strategy in scientific studies. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 3–8, 2016.

FAM, A. C. V. **A Educação Alimentar e Nutricional na sala de aula: desenvolvimento de material pedagógico para aplicação por professores em uma escola do município de Feira de Santana-BA. Professores em uma escola do município de feira de Santana-BA**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, 2015.

FERREIRA, D. M. et al. Percepção de agentes operadores do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Saúde Pública**, p. 53–34, 2019.

FERREIRA, V. A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde: Perspectivas atuais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 7, p. 1674–1681, 2007.

IORE, E. G.; JOBSTRAIBIZER, G. A.; SILVA, C. S.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Abordagem dos temas alimentação e nutrição no material didático do ensino fundamental: Interface com segurança alimentar e nutricional e parâmetros curriculares nacionais. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 4, p. 1063–1074, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Educando com a Horta Escolar da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis: SME, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação básica.** Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Unidades Educativas, 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>

GABRIEL, C. G.; CALVO, M. C. M.; VASCONCELOS, F. A. G.; LACERDA, J. T.; FREITAS, S. F. T.; SCHMITZ, B. A. S. Avaliação da gestão municipal do Programa Nacional de Alimentação Escolar nos maiores municípios de Santa Catarina, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 9, p. 2017–2023, 2014.

GREEN, J.; THOROGOOD, N. **Qualitative methods for health research.** London: Sage, 2004. 262p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª edição ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, K. D. S.; FONSECA, A. B. C. DA. Dialogando Sobre As Possibilidades E Desafios Das Merendeiras Nas Ações De Educação Alimentar E Nutricional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 13, n. 1, p. 55–68, 2018.

IULIANO, B. A.; CERVATO-MANCUSO, A. M.; GAMBARDELLA, A. M. D. Educação nutricional em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos-SP. **O Mundo da Saúde**, v. 33, n. 3, p. 264–272, 2009.

JOHNSTON, L.; WILLIAMS, S. B.; ADES, A. Education for ECMO providers: Using education science to bridge the gap between clinical and educational expertise. **Seminars in Perinatology**, v. 42, n.2, p.138-146, 2018.

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M.; BATISTA, S. H. S. DA S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): Formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 1009–1018, 2013.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus group: a practical guide for applied research.** 5ª ed. California: Sage Publications, 2009.

LIMA, E. DA S. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma*. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 5, n. 1, p. 1–17, 1998.

LIMA, E. DA S. **Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Brasil, 1934-1947.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LIMA, E. DA S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M. DO C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 10, n. 2, p. 602–635, 2003.

LIMA, M. M.; TORAL, N. Análise dos conteúdos de alimentação e nutrição nos livros didáticos de Ciências do ensino fundamental da rede pública de ensino. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 15, p. 1–13, 2020.

MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 1, p. 131–144, 2019.

POPE, C.; MAYS, N. Pesquisa qualitativa na atenção a saúde. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. Vol 1 e 2, Sao Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras palavras**, v. 12, n.2, 2016.

MOTA, S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, 2019.

MOURA, F. N. DE S.; LEITE, R. C. M. A educação alimentar e nutricional em questão: desdobramentos na formação inicial de professores pedagogos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e109922141, 2020.

NASCIMENTO, M. N. C. DO; CARVALHO, M. C. D. V. S.; PRADO, S. D. Análise sobre orientações políticas de educação alimentar e nutricional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 637–664, 29 jun. 2017.

NOGUEIRA, R. M. et al. Sixty years of the National Food Program in Brazil Sessenta anos do programa nacional de alimentação escolar no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 29, n. 2, p. 253–267, 2016.

OLIVEIRA, A. M. DE et al. Metodologias Ativas De Ensino E Aprendizagem Na Educação Alimentar E Nutricional Para Crianças: Uma Visão Nacional. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento.**, v. 12, n. 73, p. 607–614, 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **57ª Assembleia mundial de saúde “Estratégia Global em Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde.”** Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/112100> Acesso em: 27 de junho de 2020.

OPSAN. Universidade de Brasília. **Metodologias participativas para ações de Educação Alimentar e Nutricional**. Brasília-DF: Ideias na Mesa, 2016.

OTTONI, I. C.; DOMENE, S. M. Á.; BANDONI, D. H. Educação Alimentar E Nutricional Em Escolas: Uma Visão Do Brasil. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 14, p. e38748, 2019.

PADRÃO, S. M.; AGUIAR, O. B.; BARÃO, G. D. O. D. Educação Alimentar E Nutricional: a Defesa De Uma Perspectiva Contra Hegemônica E Histórico-Crítica Para Educação. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 665–682, 2017.

PEIXINHO, A.; BALABAN, D.; RIMKUS, L.; SCHWARTZMAN, F.; GALANTE, A. P. Alimentação Escolar no Brasil e nos Estados Unidos. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 2, p. 128–136, 2011.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: Relato do gestor nacional. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 909–916, 2013.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318–325, 1995.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4ª edição. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. DA S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: Uma revisão de literature. **Cadernos de Saúde Publica**, v. 29, n. 11, p. 2147–2161, 2013.

REBRAE. Rede Brasileira de Alimentação e Nutrição Escolar. **Comunicado: 4ª edição da Jornada de EAN é adiada para 2022**. Disponível em: <<https://www.rebrae.com.br/index.php/noticias/481-jornada-ean-2022>> Acesso em: 19 out. 2021.

RECINE, E. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: o mundo se inspira , seremos capazes de manter os avanços ? **Cad. Saúde Pública**, v. 33, n. 12, p. e00087617, 2017.

REIS, A. B. C. **Educação alimentar e nutricional: análise de um projeto interdisciplinar no ensino fundamental de uma escola pública de salvador - Bahia**. Dissertação de Mestrado em Alimentos, nutrição e saúde, da Universidade Federal da Bahia, 2014.

ROSENTHAL, F. G.; CAMARGO, M. E. Z.; DAS NEVES, J. **Caderno de ações de Educação Alimentar e Nutricional**. Florianópolis: UFSC/CCS, 2018.

SANTILLANA. **Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar**. Textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SANTOS, L. A. D. S. Food and nutrition education in the context of promoting healthy food practices. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 5, p. 681–692, 2005.

SANTOS, L. A. D. S. O fazer educação alimentar e nutricional: Algumas contribuições para reflexão. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 2, p. 453–462, 2012.

SANTOS, L. A. S.; CARVALHO, D. M. M.; REIS, A. B. C.; FREITAS, M. C. S. Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: Um relato de experiência. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 993–1000, 2013.

SANTOS, L. M. P. et al. Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Caderno de Saúde Pública**, v. 23, n. 11, p. 2681–2693, 2007.

SANTOS, P. S. O.; CARVALHO, V. C. H. S. Percepção dos nutricionistas do Programa Nacional de Alimentação Escolar sobre Educação Alimentar e Nutricional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 16, p. e51296, 2021.

SILVA, S. U. et al. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 8, p. 2671–2681, 2018a.

SILVA, A. T. et al. O Papel do Projeto Político Pedagógico e do Currículo na Construção de uma escola de Qualidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 01, n. 000119, p. 1–12, 2018b.

SILVA, A. C. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 23, p. 87–107, 1995.

SILVA, J. G. DA; DEL GROSSI, M. E.; FRANÇA, C. G. **Fome Zero: A experiência brasileira** – Brasília: MDA, 2010.

SILVA MORGADO, F.; SANTOS, M. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 5, n. 6, p. 57–67, 2008.

SILVA, S. U. **Ações de Educação Alimentar e Nutricional no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar em Municípios Goianos**. Dissertação de Mestrado em Nutrição e Saúde, da Universidade Federal de Goiás, 2013.

SIPIONI, M. E.; ZOUAIN, M. S.; RIBETT, M. J.; ZOUAIN, A. C. S.; REZENDE, A. M. B. Percepções de professores da educação básica sobre alimentação saudável e educação alimentar e nutricional na escola. **R. Assoc. bras. Nutr**, v. 12, n. 2, p. 21-41, 2021.

SOARES, G. B. **Compreensão de nutricionistas da alimentação escolar sobre educação alimentar e nutricional**. Dissertação de Mestrado em Nutrição e Saúde, da Universidade Federal de Goiás, 2015.

TEO, C. R. P. A.; MONTEIRO, C. A. Legal framework of the National School Feeding Program: a new reading for aligning purposes and practices in food acquisition. **Revista de Nutrição**, v. 25, n.5, p. 657-668, 2012.

TEO, C. R. P. A.; SABEDOT, F. R. B.; SCHAFER, E. Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. **Espaço para Saúde**, v. 11, n. 2, p. 11–20, 2011.

TOBERGTE, D. R.; CURTIS, S. Carta de Ottawa - Primeira Conferência Internacional Sobre Promoção da Saúde. **Journal of Chemical Information and Modeling**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2013.

- VAN GELDER, M. M. H. J.; BRETVELD, R. W.; ROELEVELD, N. Web-based questionnaires: The future in epidemiology? **American Journal of Epidemiology**, v. 172, n. 11, p. 1292–1298, 2010.
- VASCONCELOS, F. A. G. Combate à fome no Brasil: Uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 4, 2005.
- VASCONCELOS, F. A. G.; FILHO, M. B. History of the scientific field of food and nutrition in public health in Brazil. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 81–90, 2011.
- VASCONCELOS, F. A. G. Programa Nacional de Alimentação Escolar: limites e possibilidades para a garantia do direito humano à alimentação adequada, saudável e sustentável. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 906–906, abr. 2013.
- VIANA, M. R. et al. A racionalidade nutricional e sua influência na medicalização da comida no Brasil. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 22, n. 2, p. 447–456, 2017.
- WARD, P. et al. Paper/Pencil Versus Online Data Collection. **Journal of Leisure Research**, v. 46, n. 1, p. 84–105, 2014.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário eletrônico: Projetos e Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em Unidades Educativas.



Projetos e Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em Unidades Educativas

Caro participante,

Gostaríamos de agradecer a sua contribuição na pesquisa "Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais". Segundo o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012), a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é o campo do conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Este questionário visa identificar os projetos e/ou ações de EAN desenvolvidos na sua unidade educativa. O questionário pode ser respondido conjuntamente, incluindo diretor, equipe pedagógica, professores envolvidos com EAN e nutricionista. Note que não existe resposta certa ou errada, o importante é conhecer a sua opinião e a realidade local. As respostas nos auxiliarão a levantar um panorama da EAN na rede de educação pública de Florianópolis, SC. Espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar o planejamento e qualificação das futuras ações.

Contamos com a sua adesão e agradecemos a confiança.
Atenciosamente,

Claudia Soar – Coordenadora do projeto.

Nota: É importante esclarecer que este formulário não salva automaticamente no sistema, por isso sugerimos que as informações e dúvidas sejam levantadas previamente e após o preenchimento seja feito o envio imediato do questionário.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu sou Claudia Soar, da Universidade Federal de Santa Catarina, e gostaria de convidar você para participar do estudo "Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais". A pesquisa é coordenada por mim, que sou professora do Departamento de Nutrição – UFSC. O objetivo é investigar a situação de programas e/ou ações de EAN em unidades educativas de ensino infantil e fundamental da rede pública municipal de Florianópolis – SC/Brasil e na cidade de Buenos Aires/Argentina. A justificativa da pesquisa é contribuir para a realização das ações de Educação Alimentar e Nutricional. A metodologia da pesquisa implica responder um formulário online e participação de uma conversa em grupo, chamada de grupo focal. Quero deixar claro que esses procedimentos não oferecem riscos e danos físicos, no entanto, mesmo com os cuidados por parte do pesquisador existe possibilidade de danos de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Um possível desconforto ou risco da participação é o cansaço ou o aborrecimento ao responder os questionários ou desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo do grupo focal. Durante e após os procedimentos de coleta de dados eu lhe prestarei toda a assistência necessária e caso ocorra algum dano acima citado, acionarei pessoal competente para isso. É garantido o direito a indenização diante de eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da pesquisa, por meio de pagamento em dinheiro. Declaro que cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Você pode se recusar a participar da pesquisa ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer constrangimento ou prejuízo, sua privacidade e informações confidenciais serão preservadas. A pesquisa não terá nenhum uso comercial, e você não terá nenhum gasto, entretanto, se mesmo assim houver alguma despesa para você, garanto que será ressarcido (a) com pagamento em dinheiro. Para esclarecimentos a respeito da pesquisa você pode entrar em contato comigo pelo número (48) 991944808, pelo e-mail claudiasoar@hotmail.com ou endereço profissional, Av. Prof. Henrique da Silva Fontes, 321, Centro de Ciências da Saúde, Bloco C, Departamento de Nutrição – sala 216, Bairro Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-970, ou pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH) para falar sobre a pesquisa. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis e pode ser contatado pelo telefone (48) 3721-6094 das 7h às 19h, ou pelo e-mail cep.pesq@contato.ufsc.br. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os benefícios da pesquisa serão percebidos indiretamente, pois a investigação tem como foco melhorar as ações de Educação Alimentar e Nutricional que ocorrem em escolas. Os resultados serão explicados e discutidos junto à comunidade e gestão pública de educação ao final da pesquisa, e divulgados através de relatórios, artigos e em eventos científicos, como congressos e simpósios. As Secretarias Municipais de Educação e as comunidades receberão uma cópia de todo o material produzido. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após a leitura desse Termo, gostaria de saber se você aceita participar da pesquisa. Se você aceitar, solicito que assine o Consentimento abaixo.

Li, e aceito.

1. Data do preenchimento do questionário: *

Mês, dia, ano



2. Nome da unidade educativa: *

Texto de resposta curta

2.1. Telefone para contato: *

Texto de resposta longa

3. Cargo/função do(s) respondente(s): *

Texto de resposta curta

4. Tipo de unidade educativa: *

Núcleo de Educação Infantil

Escola Básica

5. Número de estudantes da unidade educativa: *

Texto de resposta curta

6. Número de professores: *

Texto de resposta curta

7. Número de cozinheiras escolares: *

Texto de resposta curta

⋮

8. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade educativa contempla atividades de EAN? *

Sim

Não

8.1. Caso sim, desde quando essas atividades são contempladas?

Texto de resposta curta

8.2. Caso sim, descrever abaixo como a temática de EAN está inserida no PPP.

Texto de resposta longa

8.3. Caso sim, quais profissionais participaram das discussões sobre a inserção do tema EAN no PPP?

Diretor

Professores

Cozinheiras escolares

Equipe pedagógica

Nutricionista

⋮

9. A unidade educativa desenvolve, ou tem planejado para 2019, projetos e/ou ações de EAN? *

Obs.: Exemplos: confecção de materiais educativos: livros de receita, cartazes, pinturas e textos coletivos, etc; atividades lúdicas: criação de personagens e apresentação de teatros; oficinas culinárias educativas; aulas práticas interdisciplinares envolvendo a temática alimentação e nutrição; aulas teóricas interdisciplinares (matemática, português, ciências, geografia); outros.

Sim

Não

9.1. Caso sim, quantos projetos e/ou ações foram planejados para 2019?

Texto de resposta longa

9.2. Caso sim, quantos projetos e/ou ações estão sendo desenvolvidos?

Texto de resposta longa

9.3. Caso sim, para cada projeto e/ou ações descreva:

a) Título:

Por favor, liste o título de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - nome; Projeto 2 - nome.

Texto de resposta longa

b) Objetivo:

Por favor, liste o objetivo de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - objetivo; Projeto 2 - objetivo.

Texto de resposta longa

c) Metodologia:

Por favor, liste a metodologia de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - metodologia; Projeto 2 - metodologia.

Texto de resposta longa

d) Público e número de participantes:

Por favor liste o público e número de participantes de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - público e x participantes; Projeto 2 - público e x participantes.

Texto de resposta longa

e) Responsável pelo projeto e/ou ação:

Por favor liste o responsável de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - responsável; Projeto 2 - responsável.

Texto de resposta longa

f) Data de início e fim:

Por favor liste a data de início e fim de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - início 00/00/00 - data de fim 00/00/00; Projeto 2 - início 00/00/00 - data de fim 00/00/00.

Texto de resposta longa

g) Periodicidade que o projeto e/ou ação é executado:

Por favor, liste de quanto em quanto tempo cada projeto e/ou ação é executado. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - periodicidade; Projeto 2 - periodicidade.

Texto de resposta longa

g) Resultados esperados/obtidos:

Por favor liste resultados esperados/obtidos de cada projeto e/ou ação. Sugerimos que sejam enumerados. Ex.: Projeto 1 - resultados; Projeto 2 - resultados.

Texto de resposta longa

9.4. Os projetos e/ou ações executados tiveram orientação do nutricionista da unidade?

- Sempre
- Nunca
- As vezes

9.6. Os projetos e/ou ações são avaliados?

- Sim,
 Não

9.6.1. Caso sim, de que forma são avaliados?

- Retorno dos pais
 Mudança de atitude na sala de aula
 Mudança nas escolhas alimentares
 Percepção das cozinheiras escolares e/ou outros profissionais da unidade
 Outros...

10. A unidade educativa passou por alguma formação específica para trabalhar o tema alimentação e nutrição no currículo? *

- Sim
 Não

10.1. Caso sim, qual a data da última formação?

Mês, dia, ano



10.2. Caso sim, quem participou da formação?

- Diretor
 Professores
 Cozinheiras escolares
 Equipe pedagógica
 Nutricionista
 Outros...

11. Em quais disciplinas são realizados projetos e/ou ações de EAN? *

- Todas as áreas de conhecimento (Núcleo de Educação Infantil)
 Língua Portuguesa
 Matemática
 Ciências/Biologia
 História
 Geografia
 Artes
 Educação Física
 Língua estrangeira
 Nenhuma
 Outros...

12. A unidade educativa possui horta pedagógica em funcionamento? *

Sim

Não

12.1. Caso sim, desde quando a horta pedagógica está em funcionamento?

Mês, dia, ano



12.2. Caso sim, quem é responsável pela manutenção da horta?

Professores

Estagiários

Funcionários da prefeitura

Pais dos estudantes

Cozinheiras escolares

Nutricionista

Estudantes

Outros...

12.3. Caso sim, quem usa a horta como espaço pedagógico?

Professores

Estagiários

Nutricionista

Outros...

12.4. Caso sim, como a horta é utilizada como ferramenta pedagógica?

Os estudantes participam do plantio e/ou colheita dos alimentos

Os estudantes consomem os alimentos provenientes da horta na alimentação escolar

Os alimentos provenientes da horta são utilizados em oficinas pedagógicas

Os alimentos são doados para famílias

Outros...

12.5. Caso sim, há articulação entre os profissionais da saúde e os da educação nas atividades da horta?

Por exemplo: ações do Programa Saúde na Escola (PSE) na horta da unidade educativa.

Sim

Não

12.6. Caso sim, há articulação com outros setores e ou atores para a viabilização da horta? Por favor, descreva quem são esses parceiros:

Exemplo: parceria com profissionais da agricultura, assistência técnica, dentre outros.

Texto de resposta longa

12.7. Caso não possua horta pedagógica ou não esteja em funcionamento, por favor, descreva os motivos.

Texto de resposta longa

12.8. Caso não possua horta pedagógica, a unidade educativa utiliza hortas comunitárias ou hortos medicinais (Centro de Saúde) para atividades pedagógicas?

Sim

Não

13. Há envolvimento da família dos estudantes nos projetos e/ou ações de EAN desenvolvidas na unidade educativa? *

Sim

Não

13.1. Caso sim, por favor, descreva como isso ocorre:

Texto de resposta longa

APÊNDICE B – Questionário (auto aplicado) caracterização dos participantes do Grupo Focal

Ficha de Caracterização do Grupo

Nome: _____

Data de Nascimento: __/__/____

Sexo: F () M

Escolaridade

Superior completo: _____ Pós-graduação: _____

Outros: _____

Unidade Escolar: _____

Carga horária: _____ Função/Cargo: _____

Há quanto tempo trabalha na unidade escolar (meses): _____

Já realizou alguma formação para trabalhar com alimentação e nutrição no currículo escolar? Não () Sim

Se sim, a data da última formação: _____

Se professor(a), em qual turma trabalha: _____

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado Grupo Focal

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Bom dia/tarde/noite a todos, meu nome é Paula, sou professora de Nutrição da UFSC. A nossa conversa hoje será para nós conhecermos um pouco mais a opinião de vocês sobre Educação Alimentar e Nutricional nas escolas. Também estão na sala duas pesquisadoras observadoras (Camila e Carol) que acompanharão nossa discussão. Destaco que não existe resposta certa ou errada. A nossa conversa será gravada, e se por ventura alguém não quiser participar da conversa pode sair, se preferir.

Quebra-gelo:

- 1) Eu gostaria que vocês se apresentassem (nome, função...).

Pergunta introdutória:

- 2) Vocês consideram que os documentos orientadores dos municípios com relação as diretrizes Educacionais Pedagógicas contemplam ações de EAN?

NESTE MOMENTO SERÃO APRESENTADAS ALGUMAS ATIVIDADES DE EAN REALIZADAS EM UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.

Pergunta de transição:

- 3) Quais atividades como estas da cartilha vocês realizam com frequência?
- 4) Existem outras atividades não citadas que vocês realizam?

Perguntas-chave:

- 6) Agora, eu gostaria que vocês relacionassem essas atividades desenvolvidas com os 9 pontos apresentados nesse material (que faz parte do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas).
 1. *Sustentabilidade social, ambiental e econômica;*
 2. *Cadeia de produção de alimentos, desde a produção do alimento até o consumo do alimento e destino de resíduos;*
 3. *Cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e diferenças;*
 4. *Preparo de alimentos como prática emancipatória;*
 5. *Autocuidado e autonomia em relação a sua saúde e aos alimentos;*
 6. *Metodologias participativas e ações permanentes;*
 7. *Diversidade de cenários de prática;*
 8. *Intersetorialidade (troca e construção coletiva de saberes, linguagens e práticas entre os diversos setores);*
 9. *Planejamento, avaliação e monitoramento das ações.*

NESTE MOMENTO SERÁ UTILIZADO COMO MATERIAL DE APOIO PARA ESCLARECIMENTOS SOBRE O MARCO DE REFERÊNCIA – O caderno de colorir da rede Ideias na Mesa.

Questão de fechamento:

- 7) Na sua opinião, que tipo de vantagens pode trazer a realização de ações de EAN na unidade educativa (para professores, alunos, pais, comunidade escolar...)?
- 8) Na sua opinião, que tipo de dificuldades existem na realização de ações de EAN na unidade educativa (para professores, alunos, pais, comunidade escolar...)?

Agradecimento e finalização da discussão.

Dissertação de mestrado investiga como as ações de Educação Alimentar e Nutricional são desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil e Fundamental da rede pública de Florianópolis, Santa Catarina.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), há mais de 60 anos é reconhecido como uma importante política de alimentação e nutrição, caracterizada por fornecer a alimentação escolar para os estudantes da educação básica da rede pública do Brasil. A partir de 2009, por meio da Lei nº 11.497/2009, além da oferta de refeições, o PNAE passou a incluir a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como um dos seus eixos de atuação. Outro movimento fundamental para o fortalecimento da EAN, nas últimas décadas, foi a publicação do Marco de Referência de EAN para Políticas Públicas (*Marco de EAN*), em 2012. Esse documento foi fundamental para aprimorar o conceito da EAN no contexto do PNAE, o qual é definida como: “conjunto de ações formativas de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional”.

Embora existam medidas favoráveis para o fortalecimento da EAN no ambiente escolar, observa-se um distanciamento do que é proposto em documentos e legislações para a realidade escolar.

Por essa razão, foi desenvolvido a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGN/UFSC). Este estudo faz parte de um projeto maior cujo título é “Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais”. Este projeto de pesquisa é desenvolvido por docentes do Departamento de Nutrição, e discentes do Curso de Graduação em Nutrição e do PPGN da UFSC, sendo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - edital MCTIC/CNPq Nº 28/2018.

O estudo buscou avaliar como as ações de EAN são desenvolvidas em Unidades de Educação Infantil e Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis-SC, bem como, conhecer as percepções dos profissionais que atuam nas escolas referente as ações de EAN. Para avaliar como as ações são realizadas e a percepção dos atores escolar, a pesquisa aconteceu em duas etapas.

1) Primeira etapa da pesquisa – Como as ações acontecem nas Unidades Educativas?

A primeira etapa ocorreu por meio de uma pesquisa descritiva, com a aplicação de um questionário *on-line* (de 2019 a 2020), destinados às 125 Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de Florianópolis. Participaram do estudo 75,2%

das Unidades Educativas do município. Evidenciou-se resultados promissores em relação as ações de EAN desenvolvidas pelas UE investigadas, verificando-se que, a implementação da EAN na legislação do PNAE, em 2009, parece ter sido decisiva para o tema estivesse no PPP das UEs. Observou que os projetos/ações de EAN são cada vez mais planejados. E estes dois movimentos (EAN no PPP e planejamento de atividades), apresentaram associação significativa com a realização das ações de EAN em 2019. Com relação a formação dos profissionais em EAN, ainda precisa de avanços, como a sensibilização de uma maior participação destes atores nas formações, como forma de educação permanente continuada. Contudo, todas as UE que os profissionais passaram por formação, realizaram ações de EAN em 2019. Dentre as atividades pedagógicas inseridas no currículo escolar, a horta pedagógica e as oficinas culinárias foram as mais frequentes. O estudo destacou que, os projetos/ações de EAN executados foram contínuos e permanentes, incluídos transversalmente no currículo escolar, trabalharam a intersectorialidade, multiprofissional e desenvolvidos predominantemente por metodologias de ensino ativa. Além disso, observou-se que os projetos/ações desenvolvidos atendem a diferentes princípios do *Marco de EAN*. Quanto ao aspecto multidisciplinar, embora os dados demonstrem que as ações de EAN aconteça em sua maioria na disciplina de ciências/biologia, já se percebe avanços, como a realização das ações de EAN nas disciplinas de Língua portuguesa, Educação física e Matemática.

A respeito da horta ser utilizada como ferramenta pedagógica, identificou que isso aconteceu principalmente em atividades voltada ao manejo da horta, e/ou no preparo e consumo dos alimentos produzidos. Contudo, embora seja uma excelente ferramenta pedagógica, a horta ainda pode ser melhor bem explorada, e não só restrita aos aspectos biológicos dos alimentos produzidos na horta. A exemplo disso, as atividades poderiam envolver conhecimentos da geografia, como, a descrição do solo, clima, relevo, entre tantos outros aspectos.

2. Segunda etapa da pesquisa – O que os atores escolares entendem sobre as ações de EAN?

A segunda etapa, consistiu em uma pesquisa qualitativa, através de grupos focais, para identificar a percepção de atores escolares sobre as ações de EAN desenvolvidas em suas UE. Para isso, foram realizados três grupos focais (n=19) envolvendo atores escolares, sendo a maioria professores e auxiliares de sala. A condução dos grupos foi guiada por um roteiro semiestruturado com perguntas relacionadas as ações de EAN desenvolvidas nas Unidades Educativas.

A partir da análise das falas dos grupos focais foi possível identificar percepções sobre a importância de sensibilizar e dar subsídios para atores escolares, tendo destaque a realização e obrigatoriedade das formações em EAN para todos os atores escolares. Ficou evidente também, que os participantes percebem que existe alguns indicativos de EAN nas diretrizes pedagógicas municipais, principalmente voltado a horta e projeto refeitório, mas apesar de fortalecer a prática, as diretrizes por si só não garantem que a EAN aconteça de fato. Outros caminhos apontados foram o planejamento, avaliação e adequação das ações de EAN, importância das políticas públicas, o envolvimento de todos os atores escolares, das igrejas, unidades básicas de saúde e organizações não governamentais.

Foi possível visualizar nas falas que a EAN é uma realidade, e acontece por meio de ações em diferentes disciplinas/áreas de conhecimento, diferentes cenários de prática e trabalhada de maneira lúdica. Ainda, as ações abordam o alimento na sua integralidade da produção ao consumo, contextos e culturas e a separação/reutilização do lixo. Dentre as ferramentas de EAN mais frequentes nas falas dos participantes foram a horta pedagógica, o projeto refeitório, oficinas culinárias e visitas as feiras. A percepção dos participantes é de que as ações favorecem o conhecimento do alimento e promovem o autocuidado/autonomia, ampliam o acesso aos alimentos e utensílios no momento da refeição, melhoram a aceitação dos alimentos e a alimentação e ainda consideram valiosa a construção de momentos interativos com os alunos. Dentre as barreiras para a continuidade das ações de EAN, observou-se em muitos momentos os participantes desconhecem o conceito, ficando evidente em muitas falas o quanto a EAN ainda é restrita aos aspectos biológicos, centralizada no nutriente e no consumo de frutas, legumes e verduras. Outra barreira foi a dependência de algumas ações individuais ou seja, em alguns momentos determinadas atividades só aconteciam se algum professor estivesse motivado a realizar, e caso este ator não esteja, isso implicaria na descontinuidade desses projetos. A precarização do trabalho, a falta de estrutura e a rotatividade dos professores, a resistência, a falta de comprometimento dos atores escolares e a dependência de existir profissionais capacitados e dispostos também foram apontadas como impeditivos para realização das ações de EAN.

- **O que essas informações indicam?**

Ainda que os dados descritivos apontem avanços positivos quanto a realização das ações de EAN. A baixa formação com o tema alimentação e nutrição dos atores escolares, parece influenciar a manutenção da percepção deste campo como uma ferramenta voltada somente para o controle da ingestão alimentar. O que difere do conceito preconizado pelo *Marco de EAN* e PNAE.

Por isso, espera-se que esses dados possam contribuir para aprimorar ainda mais as ações de EAN desenvolvidas pelas UE em Florianópolis-SC, além disso, possam servir de base para construção de novos estudos nessa temática, bem como de políticas públicas.

Contatos

Aluna – Camila da Silva Florintino

[\(camilasflorintino@gmail.com\)](mailto:camilasflorintino@gmail.com)

Orientadora – Janaina das Neves

[\(janaina.neves@ufsc.br\)](mailto:janaina.neves@ufsc.br)

Coorientadora – Paula Lazzarin Uggioni

[\(Paula.uggioni@ufsc.br\)](mailto:Paula.uggioni@ufsc.br)

*Pesquisa Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

* Bolsa de estudos financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

8. ANEXOS

ANEXO A – Carta anuência: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC

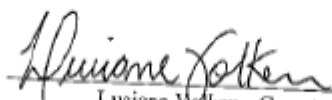


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120523

Florianópolis, 11 de fevereiro de 2019.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais”**, em desenvolvimento no Departamento de Nutrição, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2019 a 2022. A pesquisa está sob coordenação da professora Dr^a **Cláudia Soar**. Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


Luciane Volken - Gerente
Gerência de Formação Continuada
Matrícula 29196-0

ANEXO B - Carta anuência: Departamento de Alimentação Escolar de Florianópolis-SC



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - GFC

Florianópolis, 25/09/2019

OFÍCIO GFC 86/2019

ILMO (a) CHEFE
Cleusa Regina Silvano
DEPAE - Departamento de Alimentação Escolar

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA

A Gerência de Formação Continuada, em consonância com as Portarias Municipais nº. 116/2012 e nº 076/2014, encaminha o (a) pesquisador (a) **Claudia Sear (Coordenadora)**, do CCS - Centro de Ciências da Saúde, do Departamento de Nutrição, da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: **Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais**, na DEPAE - Departamento de Alimentação Escolar, com previsto de desenvolvimento no período: **2019**.

Caso o departamento seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoa da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a intervenção do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.
7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos

Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC. CEP 88015-420
Telefone: (48) 3212-6922 - (48) 3212-0923/ gfc@smc.pmf.sc.gov.br

dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,

Ana Elisa de Moura Miotto

Assessora

Matrícula 13757-0

Assinatura do (a) Pesquisador (a):

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu sou Claudia Soar, da Universidade Federal de Santa Catarina, e gostaria de convidar você para participar do estudo "Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações multidisciplinares e intersetoriais". A pesquisa é coordenada por mim, que sou professora do Departamento de Nutrição – UFSC. O objetivo é investigar a situação de programas e/ou ações de EAN em unidades educativas de ensino infantil e fundamental da rede pública municipal de Florianópolis – SC/Brasil e na cidade de Buenos Aires/Argentina. A justificativa da pesquisa é contribuir para a realização das ações de Educação Alimentar e Nutricional. A metodologia da pesquisa implica responder um formulário online e participação de uma conversa em grupo, chamada de grupo focal. Quero deixar claro que esses procedimentos não oferecem riscos e danos físicos, no entanto, mesmo com os cuidados por parte do pesquisador existe possibilidade de danos de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Um possível desconforto ou risco da participação é o cansaço ou o aborrecimento ao responder os questionários ou desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo do grupo focal. Durante e após os procedimentos de coleta de dados eu lhe prestarei toda a assistência necessária e caso ocorra algum dano acima citado, acionarei pessoal competente para isso. É garantido o direito a indenização diante de eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da pesquisa, por meio de pagamento em dinheiro. Declaro que cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Você pode se recusar a participar da pesquisa ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer constrangimento ou prejuízo, sua privacidade e informações confidenciais serão preservadas. A pesquisa não terá nenhum uso comercial, e você não terá nenhum gasto, entretanto, se mesmo assim houver alguma despesa para você, garanto que será ressarcido (a) com pagamento em dinheiro. Para esclarecimentos a respeito da pesquisa você pode entrar em contato comigo pelo número (48) 991944808, pelo e-mail claudiasoar@hotmail.com ou endereço profissional, Av. Prof. Henrique da Silva Fontes, 321, Centro de Ciências da Saúde, Bloco C, Departamento de Nutrição – sala 216, Bairro Trindade, Florianópolis, SC, CEP 88040-970, ou pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Séries Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH) para falar sobre a pesquisa. O CEPSH fica localizado no Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vítor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis e pode ser contatado pelo telefone (48) 3721-6094 das 7h às 19h, ou pelo e-mail cep.propesa@contato.ufsc.br. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Os benefícios da pesquisa serão percebidos indiretamente, pois a investigação tem como foco melhorar as ações de Educação Alimentar e Nutricional que ocorrem em escolas. Os resultados serão explicados e discutidos junto à comunidade e gestão pública de educação ao final da pesquisa, e divulgados através de relatórios, artigos e em eventos científicos, como congressos e simpósios. As Secretarias Municipais de Educação e as comunidades receberão uma cópia de todo o material produzido. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Após a leitura desse Termo, gostaria de saber se você aceita participar da pesquisa. Se você aceitar, solicito que assine o Consentimento abaixo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, declaro que fui informado sobre todos os detalhes da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações sobre o projeto. Entendi que as informações fornecidas serão mantidas em sigilo, garantindo a minha privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Também fui informado de que não há qualquer despesa para mim. Declaro que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Florianópolis, ____/____/_____

Assinatura do participante: _____



Assinatura do pesquisador

ANEXO D – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC)

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

09839119.3.0000.0121

Número do Parecer:

3344858

[Pesquisar](#)

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar: ações

Número do CAAE:

09839119.3.0000.0121

Número do Parecer:

3344858

Quem Assinou o Parecer:

Maria Luiza Bazzo

Pesquisador Responsável:

Claudia Soar

Data Início do Cronograma:

03/06/2019

Data Fim do Cronograma:

31/03/2022

Contato Público:

Claudia Soar

[Voltar](#)