



**COZINHAS
& INFÂNCIAS**

**PESQUISA QUALITATIVA
PROGRAMA COZINHAS & INFÂNCIAS**

Interseccionalidade, Comida e Educação Alimentar e Nutricional:

a História oral de Professoras
de Escolas Públicas do
Município de São Paulo-SP



**INSTITUTO
COMIDA
E CULTURA**

SUMÁRIO

RESUMO	03
CONTEXTO	04
JUSTIFICATIVA	05
OBJETIVOS DA PESQUISA	06
METAS	06
QUAIS PERGUNTAS NORTEARAM A PESQUISA?	07
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	07
METODOLOGIA	12
FASES DO ESTUDO	12
DELINEAMENTO DO ESTUDO	12
CONSTRUÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO E DE INVESTIGAÇÃO - SUJEITAS QUE CO-PRODUZIRAM A PESQUISA	13
ESTRATÉGIA QUALITATIVA UTILIZADA PARA CO-PRODUÇÃO DOS DADOS	14
A CENTRALIDADE DA ORALIDADE NA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	15
ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS CO-PRODUZIDOS	17
DEFINIR UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA ANÁLISE DOS DADOS	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
RECOMENDAÇÕES FUTURAS	53
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	57

RESUMO

A pesquisa buscou evidenciar as trajetórias de vida de cinco educadoras de escolas públicas do ensino básico da cidade de São Paulo, que participaram da formação do Programa Cozinhas & Infâncias do Instituto Comida e Cultura e como estas podem refletir e beneficiar no processo de ensino-aprendizagem da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto escolar. A interseccionalidade contribuiu significativamente para que todo o processo de investigação servisse como um caminho teórico-analítico de compreensão sobre as trajetórias de vida das mulheres professoras que atuam na educação pública, especialmente na área da EAN, e como elas são determinadas socialmente ao longo de suas histórias pessoais e profissionais. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa e, por meio da história oral, os dados foram co-produzidos. O Programa Cozinhas & Infâncias busca por meio da EAN construir práticas culinárias sob a perspectiva sociohistórica do comer e da comida compreendida como alimento cultural, social, simbólico e político. A análise das narrativas foi orientada pela perspectiva da interseccionalidade proposta por Patrícia Hill Collins, considerando as categorias de gênero, raça, classe, identidade e território, que compõem marcadores sociais importantes das relações de poder expressos na sociedade. A teoria integral de Ken Wilber, que possibilita compreender os processos educativos e alimentares de forma integral, fundamentou o olhar analítico sobre emancipação das sujeitas, transformação das suas relações, concepção do alimento e transformação do ambiente e do currículo no espaço escolar. O pensamento sistêmico de Fritjof Capra, que traz a compressão sobre a alimentação como fenômeno relacional inserido em redes interdependentes de natureza ecológica, social e cultural, nos auxiliou na análise das narrativas trazidas pelas entrevistadas. E por fim, incorporou-se o pensamento de Azoilda Loretto da Trindade, essencial para a construção epistemológica deste estudo, por trazer a cultura como dimensão viva da educação, como campo de disputa simbólica e de afirmação de identidades. Os resultados desta investigação qualitativa apontam que a história oral das educadoras revela processos de formação, resistência e produção de sentidos sobre a comida, o trabalho e o cuidado, evidenciando o potencial da EAN como prática pedagógica situada, integral e transformadora, contextualizada e territorializada, capaz de promover o resgate de memórias e histórias de vida relacionadas à alimentação e à cultura, fortalecendo processos de pertencimento, autonomia, emancipação e valorização da identidade individual e coletiva.

Palavras-chaves: Interseccionalidade; Educação Alimentar e Nutricional; História Oral; Cultura alimentar; Pensamento Sistêmico.

CONTEXTO

O processo de ensino-aprendizagem permeia os múltiplos espaços da escola, podendo incluir a participação dos diversos atores da comunidade escolar, como professores, gestores, agentes de apoio, nutricionistas, cozinheiras e familiares. O estudo parte de uma compreensão ampliada e integrada da alimentação, entendida como fenômeno complexo que articula dimensões subjetivas, culturais, sociais e institucionais, inseridas em sistemas de relações interdependentes.

O Programa Cozinhas & Infâncias é compreendido como terreno fértil para formar educadoras e educadores que atuem com o conhecimento e a prática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) (Brasil, 2012) no contexto escolar. Essa formação colabora para a inserção de temas correlatos à alimentação adequada e saudável nas intencionalidades pedagógicas e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (Doctors, 2025). De maneira multidisciplinar e sistêmica, a partir de uma perspectiva decolonial da história da alimentação e das culturas culinárias afrodiaspóricas e pindorâmicas (Quijano, 2014; Brasil, 2009; Brasil, 2003), é também uma iniciativa de apoio à promoção da Alimentação e Nutrição Adequadas e Saudáveis, da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), e da efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) (Cervato-Mancuso et al. 2015; Brasil, 2014; Brasil, 2012; Brasil, 2006).

Consideramos a existência de diversos saberes, que deveriam se manter integrados à alimentação escolar, às práticas pedagógicas experienciadas cotidianamente nos espaços de aprendizagens, tornando-as fundamentais nessa co-construção, tornando-se promotoras de educação, alimentação, saúde, identidade e cultura. É nesse sentido de contribuir para o percurso das novas fronteiras do conhecimento científico, que a EAN pode enunciar abordagens metodológicas inovadoras para o campo da nutrição em saúde coletiva e demarcar as disputas permanentes da alimentação como um direito social.

JUSTIFICATIVA

Reconhecemos que no contexto escolar, a identidade e a cultura alimentar ainda são um caminho em construção, pois as sociedades contemporâneas vivenciam contradições, avanços e retrocessos no ato de se alimentar e no reconhecimento da comida como um legado cultural imaterial - expressão cultural de um povo e o seu conhecimento é transmitido de geração em geração por meio da oralidade e valorizado por sua identidade, história e simbolismo (Montanari, 2013; Cascudo, 2011; Contreras, 2011).

Esta investigação busca evidenciar as trajetórias pessoais das educadoras e como estas podem refletir e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem da EAN no contexto escolar. Temos a intenção de demonstrar que, para além da necessidade de formação de educadoras(es), há uma necessidade deste público de reconectar-se a uma “outra história” da alimentação humana e da construção da cultura e identidade culinária brasileira (Nascimento, 1980; Miranda, 2007; Lody, 2008; Freitas, 2014), a partir de um reconhecimento de si mesmo, da re-apropriação de saberes e da reconstrução de sujeitas(os) de direito de forma emancipatória.

A partir da intervenção formativa do Programa Cozinhas & Infâncias e dos resultados quantitativos produzidos em avaliações anteriores, que utilizaram outros instrumentos já reconhecidos e validados na área da Nutrição em Saúde Coletiva, como a Escala de Habilidades Culinárias Domésticas da Atenção Primária à Saúde - EHAPS (Teixeira et al., 2022) e os GABs (conhecimentos, atitudes e práticas relacionados ao Guia Alimentar para População Brasileira), é possível observar uma re-aproximação deste público ao ato de cozinhar e a um novo entendimento sobre questões relacionadas a uma Alimentação Adequada e Saudável (AAS), preconizada pelo Guia Alimentar para População Brasileira (Brasil, 2014), além do próprio Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAA). Esta investigação qualitativa acrescenta dimensão fundamental para demonstrar o diferencial da metodologia crítico-reflexiva do programa e seus desdobramentos interseccionais e sistêmicos.

Tal abordagem ajuda a compreender a alimentação como fenômeno inserido em redes de relações sociais, culturais e ecológicas interdependentes que fomentam o senso de comunidade. Neste sentido, a memória e a práxis são centrais na co-construção da emancipação humana (individual e coletiva) e na transformação social, caminhos estruturantes para programas e políticas públicas de SAN nos diversos territórios.

OBJETIVOS DA PESQUISA

- Compreender os processos de transformação vivenciados pelas participantes ao longo da formação em EAN do Programa Cozinhas & Infâncias, especialmente no que diz respeito à valorização de suas ancestralidades, ao fortalecimento de suas identidades e ao potencial de atuação como educadoras e ativistas alimentares em seus territórios.
- Analisar como a teoria integral dialoga com a interseccionalidade e juntas determinam socialmente a trajetória de vida das educadoras que participaram da formação em EAN do Programa Cozinhas & Infâncias.

METAS

1. Elaborar um roteiro de entrevistas semi-estruturado, como instrumento de produção de informações, que permita captar as memórias, experiências e percepções das participantes sobre suas vivências e sobre a formação em EAN do Programa Cozinhas & Infâncias.
2. Realizar entrevistas com professoras que integraram o percurso formativo de EAN do Programa Cozinhas & Infâncias em 2023.
3. Identificar elementos de transformação subjetiva, emancipação e engajamento político presentes nas narrativas.
4. Analisar os relatos da história oral à luz das dimensões de pertencimento cultural atravessado pelas relações étnicos raciais, protagonismo feminino, em categorias como: identidade, memórias de comida e cultura, escolhas e trajetória profissional, direito humano à alimentação adequada e saudável, segurança e soberania alimentar e nutricional, educação alimentar e nutricional e a formação do Programa Cozinhas & Infâncias.
5. Produzir subsídios para o fortalecimento de políticas e práticas pedagógicas que articulem alimentação, educação integral sistêmica e interseccionalidade nas escolas, visando a transformação social nos diferentes territórios.

QUAIS PERGUNTAS NORTEARAM A PESQUISA?

- Quem te ensinou a comer?
- Qual a lembrança mais antiga e bela que você tem, e que está ligada à alimentação?
- Quem te ensinou a cozinhar?
- Ao seu ver, como a comida se relaciona à cultura?
- Como as professoras e cozinheiras se veem enquanto educadoras e influenciadoras da EAN nas escolas?
- A jornada pedagógica no Programa Cozinhas & Infâncias afeta ou afetou sua identidade enquanto mulher, brasileira e profissional da educação?
- A formação no Programa Cozinhas & Infâncias fortaleceu seu protagonismo na cozinha, com seus pares e na escola?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Ken Wilber – Teoria Integral

Para o desenvolvimento da metodologia aqui proposta, investigamos algumas das novas práticas educativas que visam ao desenvolvimento integral do ser humano. Neste sentido, modelos cada vez mais amplos têm sido pensados pela ciência em geral a fim de melhor entender o potencial humano e facilitar seu crescimento e bem estar.

Este trabalho vem sendo realizado por autores como Ken Wilber, filósofo, cientista e construtor do pensamento integral, que numa busca para incorporar o melhor das tradições orientais e ocidentais, oferece-nos uma Teoria Integral capaz de ampliar a visão acerca do processo de desenvolvimento humano (WILBER, 2000). Isso está diretamente ligado à finalidade da Educação. A Educação Integral tem aparecido, explícita ou implicitamente, nas legislações dos mais diversos países, como um ideal a ser implementado, bem como, em inúmeros estudos e projetos de educadores visionários. A existência de diversas iniciativas com a intenção de implementar novos modelos pedagógicos, apesar de ainda bastante pontuais e esporádicas, cria um campo extremamente rico para novas pesquisas. Nesta abordagem pensa-se o sujeito como objeto, meio e fim da Educação.

De acordo com a legislação brasileira, para ser pessoa basta nascer com vida e esse fato já confere ao ser humano um conjunto de direitos e obrigações. A partir dessa relação, a educação, assim como a alimentação, é considerada um Direito Humano Fundamental. Porém, para transformações de modelos mentais, não basta garantir um processo qualquer de Educação. É preciso despertar a consciência humana e suas múltiplas dimensões, assim, o modelo teórico utilizado neste trabalho apresenta matrizes conceituais do suporte teórico da Educação Integral e da Teoria Integral de Ken Wilber, mais especificamente os Quatro Quadrantes do Kosmos (WILBER, 2000).

Para auxílio na construção metodológica do Programa *Cozinhas & Infâncias*, toma-se de empréstimo a concepção de integral que é fornecida por Ken Wilber, o que repercutirá nas análises dos dados.

“Uma visão integral procura levar em conta a matéria, o corpo, a mente, a alma e o espírito, assim como aparecem no ser, na cultura e na natureza. É uma visão que procura ser abrangente, equilibrada e completa. Portanto, é uma visão que abarca a ciência, a arte e a moral; que inclui disciplinas como a física, a espiritualidade, a biologia, a estética, a sociologia e a oração contemplativa; que se apresenta na forma de uma política integral, uma medicina integral, uma economia integral, uma espiritualidade integral” (Wilber, 2000, p. 10).

A teoria Integral de Ken Wilber foi escolhida não só pelo fato dele ser um pesquisador de vanguarda, reconhecido e aceito como um dos mais importantes da psicologia transpessoal, com uma extensa obra que preconiza a visão abrangente da realidade e da consciência, mas também por oferecer um modelo que faz interagir os níveis básicos do amplo espectro da consciência (sensorial, mental e espiritual) com as quatro dimensões mais importantes da realidade (interior, exterior, individual e coletiva).

Patrícia Hill Collins - A interseccionalidade como Teoria Social Crítica

A interseccionalidade vem sendo desenvolvida como categoria conceitual e ferramenta analítica, o que fomenta a denúncia de conteúdos defasados, eurocêntricos e androcêntricos.

Nesse sentido, faz-se necessário incorporar uma perspectiva intercultural nas práticas de ensino e dentro do Programa Cozinhas & Infâncias, por considerarmos que temos espaço e disponibilidade para que ela possa fazer parte do caminho teórico, metodológico e prático, corroborando práticas curriculares alinhadas com a equidade. Se o olhar interseccional existir em nossas práticas pedagógicas, certamente criaremos espaços de aprendizagens mais acolhedores e significativos, pois levar em consideração que as experiências humanas não são moldadas por uma única dimensão, mas pela sobreposição de marcadores sociais, nos permite enxergar desigualdades e combater opressões que, quando combinadas, afetam o processo de ensino-aprendizagem e o 'estar no mundo'.

Na construção do nosso instrumento de pesquisa, a interseccionalidade confere um método científico, ela é uma ferramenta potente que pode catalisar as ações e as transformações sociais, em prol de uma sociedade mais justa, pois trata-se de uma abordagem que reúne uma série de ideias dispersas, construídas ao longo do tempo, e que as conecta para analisar diversas camadas, fatores e fenômenos que contribuem para as desigualdades sociais.

Collins e Bilge (2021) entendem que a Educação Crítica se alinha à investigação e à práxis crítica da interseccionalidade. Para as autoras, as expressões contemporâneas da interseccionalidade e da Educação Crítica não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciam uma à outra. Elas destacam o livro clássico de Paulo Freire "Pedagogia do Oprimido":

Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe, defendendo a linguagem mais robusta e carregada de poder dos “oprimidos”. Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social (Collins e Bilge, 2021, p. 212).

A interseccionalidade pode assumir várias formas. A investigação e a práxis são dois pontos centrais para o seu uso como ferramenta analítica. Aproximar esses dois princípios organizacionais revela uma sinergia crítica e emancipadora. As autoras passam a utilizar o termo interseccionalidade como a abreviação desta sinergia, que está na interseccionalidade como ferramenta analítica que busca entender a vida, as experiências e lutas de pessoas privadas de direito, como também liga teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos (Collins e Bilge, 2021).

No Brasil, a análise das relações entre escola e práticas interculturais pode ser vista por meio da formação continuada, como algo necessário para o processo de compreensão das múltiplas identidades. Isso corresponde a narrativa da jornada pedagógica do Programa Cozinhas & Infâncias que percorre um caminho importante, onde busca-se valorizar as diversidades cultural e étnicas, recuperar e celebrar as tradições e saberes alimentares e dar luz ao protagonismo dos povos afrodiáspóricos e pindorâmicos na construção histórica da cultura culinária brasileira, em consonância com a Lei Nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

O reconhecimento do significado da cultura nas interações sociais é um objetivo pedagógico que possibilita construir caminhos críticos-reflexivos e emancipatórios. O desenvolvimento do 'letramento' para ler as situações interculturais e as diferenças de poder que elas envolvem podem facilitar a Educação para a consciência crítica (Collins e Bilge, 2021).

De acordo com Collins e Bilge (2021), interseccionalidade é uma maneira de compreender e analisar a complexidade do mundo nas pessoas e em experiências humanas. Os eventos e as condições de vida social e política são formados por muitos fatores diferentes e que mutuamente se influenciam e, também por isso, incorporamos a interseccionalidade como ferramenta analítica.

Collins (2022) quando fundamenta as bases da interseccionalidade em seus livros, respectivamente: *"Interseccionalidade"* e *"Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica"*, revela que a interseccionalidade significa:

"investigar como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em relações marcadas pela diversidade e as suas experiências individuais na vida cotidiana" (Collins, 2022, p.15).

Assim, sua ferramenta analítica são as categorias: raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade (de tomada de decisão e exercício político do poder), etnia e faixa etária, sendo que todas essas estão interrelacionadas e moldam-se mutuamente (Collins, 2022).

Azoilda Trindade e Fritjof Capra - A Cultura como dimensão viva e ecológica da Educação

O pensamento de Azoilda Loretto da Trindade (2013), intelectual, educadora e ativista antirracista, é essencial para a construção epistemológica deste estudo, pois ela compreende a cultura como dimensão viva da educação, como campo de disputa simbólica e de afirmação de identidades. Sua obra propõe um movimento pedagógico de reencantamento da escola, onde o corpo, a ancestralidade, a arte e o afeto são também linguagens do conhecimento. Para Azoilda Trindade, a educação é um processo estético, ético e político, que deve se abrir à pluralidade das experiências humanas e reconhecer os saberes que brotam das margens, das cozinhas, das ruas e das vozes historicamente silenciadas.

Em seu ensaio *“Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil”* (Trindade, 2005), ela propõe alguns princípios das matrizes afrodiaspóricas que constituem um fundamento para a prática pedagógica decolonial: Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperatividade e Ludicidade. Estes princípios possibilitam tocar e ser tocado e nos permitem realizar práticas inspiradas e tecidas em diálogo com tais valores, que tem a circularidade (Trindade, 2005), como um elemento potente, capaz de criar uma atmosfera de conexão entre as possibilidades, uma força que promove o movimento e renova as energias vitais, sem hierarquizar diferenças, mas sim movimentos que se ressignificam, como num dos princípios ecológicos (CAPRA, 1996), os Sistemas Aninhados, que envolve a ideia de incluir e transcender. Esses componentes integram a Educação e são indispensáveis para a construção de sociedades, como propõe Azoilda Trindade (2005).

METODOLOGIA

FASES DO ESTUDO

O estudo compõe três fases:

1. Diagnóstico e fundamentação teórica – identificação de evidências e construção da matriz educativa e dos materiais pedagógicos.
2. Implementação da formação – desenvolvimento e realização do Programa Cozinhas & Infâncias.
3. Construção do instrumento de entrevista semi-estruturado com o uso da história oral, sistematização e análise dos dados co-produzidos: transcrição, categorização, análise e interpretação das narrativas orais, culminando na produção de relatório e material audiovisual, entre outras possibilidades, para difusão e comunicação científica para diversos segmentos da sociedade (gestores, pesquisadores, universidades, movimentos sociais e população em geral).

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de intervenção educativa e investigativo de abordagem qualitativa, conduzido por meio da estratégia metodológica da história oral (Santhiago e Patai, 2021; Portelli, 2016; Freitas, 2006; Halbwachs, 1990). A intervenção consiste na formação do Programa Cozinhas & Infâncias, desenvolvida no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP (Brasil), como continuidade das ações de EAN realizadas junto as educadoras e educadores em 2023.

CONSTRUÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO E DE INVESTIGAÇÃO - SUJEITAS QUE CO-PRODUZIRAM A PESQUISA

A população do estudo é composta por educadoras, destacadamente professoras escolares, com quem estamos atuando, desde o ano de 2023, das CEMEs e EMEs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP, Brasil (há pretensões futuras de incluirmos também cozinheiras, formadas pelo Programa em 2024, neste universo amostral de co-produção dos dados).

Essa amostra, de natureza intencional e de conveniência, foi composta por participantes que atenderam aos seguintes critérios:

- estar empregada na rede municipal de ensino;
- ter participado da formação de EAN do Programa Cozinhas & Infâncias do Instituto Comida e Cultura (ICC);
- manifestar concordância em participar da pesquisa e em registrar seus relatos orais em áudio e vídeo (por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE).

O universo empírico da pesquisa foi constituído, inicialmente, por cinco (5) professoras, número compatível com referenciais qualitativos e com estudos de história oral, adaptado para o espaço da alimentação escolar.

ESTRATÉGIA QUALITATIVA UTILIZADA PARA CO-PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados empíricos foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, gravadas em áudio e vídeo, seguindo um roteiro semiestruturado que abrange os eixos temáticos:

- Identidade;
- Memórias de comida e cultura;
- Escolha, decisão e trajetória profissional;
- Direitos Humanos à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS), Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Educação Alimentar e Nutricional (EAN);
- Experiência formativa no Programa Cozinhas & Infâncias.

As gravações serviram também como base para um mini documentário, que busca valorizar as vozes e trajetórias das participantes, reforçando a dimensão simbólica e transformadora do processo formativo.

A CENTRALIDADE DA ORALIDADE NA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa inspirada na oralidade como fonte primária de pesquisa, articulada às perspectivas da Teoria Social Crítica de Patrícia Hill Collins (2021) e da Teoria Integral de Ken Wilber (2000).

A análise das narrativas orais busca compreender as transformações subjetivas e coletivas das participantes à luz das dimensões intercultural, antirracista, interseccional e intersetorial, permitindo refletir sobre os impactos identitários, culturais e emancipatórios da formação vivida.

A oralidade dentro do instrumento desenvolvido para este estudo, foi tratada como um campo epistemológico próprio, acrescentando uma dimensão viva ao estudo, nos ajudando a refletir nessas diferentes dimensões para melhor compreensão da subjetividade e das transformações alcançadas durante e após a jornada formativa. A linguagem oral é uma das mais antigas formas de comunicação existentes. Portanto, as histórias têm um papel muito importante no desenvolvimento das culturas. Além disso, o ato de escutar e contar histórias contribui muito para o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação dos sujeitos.

Dado o caráter qualitativo do estudo, propõe-se a construção de um campo acolhedor de diálogo, pautado pelo cuidado ético com o tempo, o espaço e o preparo das pesquisadoras e participantes. A perspectiva de gênero se justifica pela centralidade das mulheres como guardiãs de saberes culinários, culturais e comunitários, reconhecendo que o presente é feminino, ancestral e coletivo.

ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS CO-PRODUZIDOS

Após o acesso exaustivo às gravações dos áudios, a transcrição literal foi feita com auxílio do aplicativo “digitação por voz” do Google docs. Após essa etapa, foi realizado um ajuste manual com os áudios, para organização do conteúdo da entrevista ao roteiro utilizado. Na fase seguinte, o texto foi marcado a partir de uma categorização temática central do projeto, dividida em: Identidade; Memórias de comida e cultura; Escolha, decisão e trajetória profissional; DHAAS, SAN e EAN e Formação no Programa Cozinhas & Infâncias.

Na sequência, os principais trechos referentes às categorias temáticas, foram sistematizados em uma planilha em Excel, resultando em um mapeamento temático do conteúdo das cinco entrevistas com história oral do grupo de professoras, com posterior leitura analítica dos excertos, dando destaque aos trechos de maior relevância, sentido e significado. Numa terceira fase, aumentamos nossa lente analítica, ao resgatar a fundamentação teórica que embasa este estudo e realizamos o exercício de encontrar dentro do conteúdo dos excertos extraídos das entrevistas, os conceitos que essas teorias trazem.

A análise e interpretação dos dados seguiu duas abordagens complementares (Souza, 2019; Guerra, 2006; Bauer & Gaskell, 2002):

1. Análise de Conteúdo Clássica — como procedimento sistemático e replicável para transformar textos em novas informações, com ênfase na codificação das unidades temáticas e na reconstrução de “mapas de conhecimento” expressos nas narrativas.
2. Análise Temática — para identificação de padrões de significados (temas) a partir das experiências relatadas, percorrendo as seis etapas propostas pelas autoras à partir de características fundamentais como busca de padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas:
 - familiarização com os dados;
 - geração de códigos iniciais;
 - busca de temas;
 - revisão dos temas;
 - definição e nomeação dos temas;
 - elaboração do relatório analítico.

As unidades temáticas foram definidas a partir dos fundamentos teóricos do estudo, orientando a codificação semântica das falas. A análise busca evidenciar como os conceitos de integralidade, interseccionalidade e emancipação emergem das experiências e memórias das participantes, traduzindo as transformações subjetivas e coletivas que o Programa Cozinhas & Infâncias promoveu, e toda interpretação se dará à luz do marco-teórico conceitual definido.

1. Análise de Conteúdo Clássica

A Análise de Conteúdo (AC) muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto. De maneira objetivada, refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. Não é possível reconstruir o texto original uma vez codificado; a irreversibilidade é o custo de uma nova informação. A validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador e a luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção, contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular verídica e o “vale tudo”, e, em última instância, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. Ela não pode nem avaliar a beleza, nem explorar as sutilezas de um texto particular.

Quando o foco está no público, o texto é um meio de apelo: uma influência nos preconceitos, opiniões, atitudes e estereótipos das pessoas. Considerando os textos como uma força sedutora, os resultados da AC são variáveis independentes, que explicam as coisas. A modalidade desta influência é ainda controvertida, contudo, a AC fornece as variáveis independentes no delineamento de estudos sobre efeito da mídia, sobre o estabelecimento da agenda ou em estudos de desenvolvimento.

Finalmente, a AC pode reconstruir "mapas de conhecimento" à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir esse conhecimento, a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações (análise semântica).

DEFINIR UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA ANÁLISE DOS DADOS

Unidades temáticas ou semânticas: são definidas como características dos textos que implicam um juízo humano. Por exemplo, histórias de fada podem ser classificadas a partir de motivos básicos; cartas podem ser classificadas como cartas de amor ou comerciais. A definição das unidades de amostragem implica, muitas vezes, tais julgamentos de estratificação. Unidades temáticas separadas a partir de fundamentos teóricos são muitas vezes contrastadas com materiais residuais irrelevantes.

2. A Análise Temática (AT)

O processo de AT começa quando o pesquisador procura, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados.

Como saber se tem um tema? Um tema capta algo relevante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa. Ademais, o tema representa certo nível de significado padronizado identificado no banco de dados.

A análise temática deve ser um processo flexível, que dependerá muito da sensibilidade e análise do pesquisador.

As seis fases da análise temática são:

- 1) Familiarização com dados: Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
- 2) Gerando códigos iniciais: Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
- 3) Buscando temas: Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
- 4) Revisando os temas: Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
- 5) Definindo e nomeando os temas: Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
- 6) Produzindo o relatório: Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Aspectos Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (Parecer nº 5.741.651/2022) e conduzida segundo os aspectos éticos da Resolução CNS 466/2012. As professoras autorizaram sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados

Esta seção apresenta a análise das narrativas que emergiram por meio da metodologia qualitativa aplicada com o uso estratégico da história oral, co-produzidas pelas cinco educadoras participantes do Programa Cozinhas e Infâncias e suas experiências no chão da escola, articulando o perfil sociodemográfico do grupo com as categorias temáticas analíticas definidas para este estudo. A caracterização das participantes revela um perfil de educadoras que, em sua maioria, enfrentam a dupla jornada de trabalho e os desafios do cuidado, inseridas em territórios da cidade de São Paulo, por vezes, marcados por dinâmicas de vulnerabilidade social.

Esses dados quantitativos servem como pano de fundo para a análise qualitativa, na qual a subjetividade, a memória e a prática pedagógica emergem como eixos centrais que ultrapassam os territórios e transcende à história individual e particular das entrevistadas. Por meio dela, memórias foram acessadas, conexões de identidade e pertencimento foram criadas em um espaço de conversa onde emergiu além da própria história das entrevistadas, um sentido coletivo para atuação no momento presente, nos espaços de aprendizagens onde elas atuam.

As cinco entrevistadas eram mulheres cis-gênero, com idade entre 21 a 30 anos ($n=1$), 41 a 50 anos ($n=2$), 51 a 60 anos ($n=2$). Três delas se autodeclararam negras e duas brancas. Todas têm formação em pedagogia, quatro delas têm escolaridade pós-graduada com especialização nas áreas de pedagogia, direitos humanos, sócio-pedagogias, africanidades e infância, e uma possui mestrado completo.

A respeito da região de atuação na cidade de São Paulo-SP, três trabalham na zona leste, uma na zona norte e uma na zona oeste da cidade de São Paulo-SP. Sobre o tempo de dedicação ao trabalho remunerado no qual atua: uma dedica-se mais de 40 horas, duas de 31 a 40 horas, uma de 21 a 30 horas e outra de 11 a 20 horas.

Sobre a renda mensal das entrevistadas, observamos que três delas contribuem com valor integral na renda familiar e duas contribuem em parte (50%). A maioria delas possui casa própria, sendo que uma vive em uma habitação alugada. No trabalho doméstico e de cuidado, três informaram realizar todo o trabalho sozinhas e duas informaram realizar a divisão do trabalho com outra pessoa. Sobre a saúde e nutrição das entrevistadas, três relataram ter doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), neste caso obesidade; sobre os hábitos alimentares, duas disseram ser vegetarianas, uma vegana e duas onívoras.

A seguir, apresentaremos os resultados qualitativos das cinco categorias analíticas construídas para estudo com história oral dessas educadoras (1. identidade, 2. memórias de comida e cultura, 3. escolha, decisão e trajetória profissional, 4. DHAAS, SAN e EAN, 5. Formação no Programa Cozinhas & Infâncias), foram identificadas características das próprias sobre gênero, raça e classe, suas subjetividades, histórias e memórias, estratégias pedagógicas importantes utilizadas para o ensino e o aprendizados sobre EAN, DHAAS e SAN no ambiente escolar, bem como caminhos para maior incidência (política e social) na sociedade e nas políticas públicas de alimentação e saúde através de atores chaves, como professores, gestores escolares, crianças e pais, e cozinheiras da alimentação escolar.

Conhecer e reconhecer-se na história cultural e na formação social brasileira através do processo de formação no Programajeto Cozinhas & Infâncias demonstrou a relevância do conteúdo compartilhado com as cursistas, tanto para o reconhecimento de si quanto para a compreensão de mundo.

[E4] "Acho que toda formação mexe na gente como pessoa. Primeiro, transforma algo na gente, uma das coisas que mexeu muito comigo foi a forma como eu via a cultura alimentar dos povos ancestrais, eu não tinha esse olhar, eu não tinha esse entendimento de dizer: "Poxa eles perderam suas raízes, eles tiveram que esconder, ocultar suas referências alimentares para sobreviver num lugar que eles não queriam estar, isso é muito forte, porque é tirar a minha história, a sua história, a história de cada um de nós. Então, ela foi esse olhar que eu tive, esse entendimento que eu tive durante o curso."

Na experiência da formação das entrevistadas percebeu-se avaliação positiva do uso significativo de plataformas digitais, como por exemplo no acesso às formações por meio do Google Sala de Aula, as respostas de perguntas pelo Google Forms, além da comunicação via *whatsapp*, visualizações de conteúdos no Youtube e a plataforma colaborativa "*Padlet*" para acesso aos conteúdos sistematizados, como recursos didáticos, artigos e podcasts.

A experiência da formação também mostrou que as aulas presenciais e os encontros na cozinha, possibilitaram diversas trocas e diálogos, novos aprendizados sobre ingredientes, tecnologias ancestrais e técnicas culinárias, que confluíram em novos sabores, texturas e na execução de novas receitas. O tempo de duração das atividades práticas foi avaliado como adequado por três participantes e duas disseram ser excessivo, apesar de todas apontarem na história oral o seu desejo por mais encontros presenciais para que elas pudessem entrar em contato com novas perspectivas históricas e culturais em relação à alimentação.

Quanto aos conteúdos e temáticas abordadas na formação sobre o ecossistema alimentar: sistemas produtivos, mudanças climáticas, história e cultura, desperdício e aproveitamento integral dos alimentos, ultraprocessados, educação para as relações étnico-raciais, comidas, hábitos, memórias e afetos, normas, programas e políticas públicas, todas as participantes avaliaram como ótimos, principalmente ao que diz respeito à diversidade, sua originalidade, saberes plurais, educação intercultural e descolonial.

Observou-se que o espaço culinário criado, transformou-se em experiência prática na cozinha e passou a ser um lugar de convivência, recuperação das memórias e partilhas de histórias pessoais, com dimensão colaborativa, momentos de comensalidade e espaço de inventividade e criatividade. A cozinha ganhou dimensão pedagógica e de experiência autoral, singular e coletiva, que contém valores civilizatórios de saberes plurais e interculturais.

O percurso de participação no programa trouxe para essas cinco educadoras, contribuições para compreensão do conceito de alimentação saudável e adequada, para a valorização das diferentes culturas, modos de produção e consumo dos alimentos; para a valorização de saberes plurais, na perspectiva da expansão e descolonização do currículo, por meio do desenvolvimento de conteúdos pedagógicos interdisciplinares com o tema da alimentação e seus desdobramentos. Além disso, contribuiu para a indicação de possibilidades de inserção do tema da alimentação nos projetos político pedagógicos das escolas e no estímulo para familiares adotarem novos hábitos de consumo alimentar.

Dentre as descobertas ou algo que elas informaram levar para o seu dia a dia após essa jornada formativa observou-se a importância dos referenciais interseccionais para tratar de temas e aspectos educacionais/sociais antirracistas de forma cotidiana.

As correlações feitas a partir da reconexão com as tecnologias e os saberes dos povos africanos e indígenas, e como estão presentes na alimentação brasileira, e a busca por uma alimentação consciente dos seus impactos, passou pelo o ato de cozinhar contemplando o uso de alimentos in natura ou minimamente processados, o reaproveitamento integral dos alimentos, incluindo as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs).

A convergência de diferentes culturas na história da alimentação brasileira, o pensamento colonialista presente nos cardápios das escolas, o racismo com as comidas afrodiaspóricas; e a conexão com o Guia Alimentar para a população brasileira, com destaque para o alerta no consumo de ultraprocessados, contribuiu para um olhar diferente sobre o ato de se alimentar.

A combinação de tudo isso possibilitou compreender os efeitos das escolhas alimentares, do consumo e dos desdobramentos disso para as infâncias e suas famílias, integrando múltiplas linguagens e valorizando o ato coletivo de cozinhar.

Sobre as contribuições e sugestões para o ativismo alimentar com a ampliação da participação de novos atores, as educadoras se reconheceram como parte desse ativismo e disseram ampliar esse engajamento para demais atores da gestão e seus parceiros da educação (demais professoras e cozinheiras escolares). Além de desejarem aproximar as famílias da comunidade escolar e democratizar tais conhecimentos, ainda que não saibam como viabilizar isso no espaço escolar.

Dentre os maiores desafios relacionados ao desenvolvimento das metodologias e conteúdos propostos no Programa Cozinhas & Infâncias, identificados pelas entrevistadas estão: a diversidade de demandas para a formação em EAN, o pouco apoio e/ou envolvimento da gestão municipal (Secretaria de Educação), a falta de envolvimento das famílias, a falta de vivências com atividades alimentares no espaço escolar, e a desproporção de professoras por criança na EMEI (proporção atual: 29 a 35 crianças para 1 professora).

As burocracias que envolvem o uso do espaço da cozinha na escola e a aquisição de utensílios, foram marcados por elas como desafios para que a prática culinária se efetivasse junto às crianças. Atualmente, elas providenciam com recursos próprios parte do que é utilizado, mesmo existindo processos e políticas públicas que amparam o subsídio para a realização dessas atividades pedagógicas no espaço escolar.

Categoria 1 - Identidade: movimento, relações de poder e experiências vividas

Nessa categoria analítica consideramos conceitualmente todo o conteúdo que aborda os sentidos de si, enquanto sujeita, expressos pelas entrevistadas a partir de seus pertencimentos étnico-raciais, de gênero, de classe, de identidade e de território. Aqui a identidade é compreendida como uma construção em movimento, atravessada por relações de poder que se entrecruzam e moldam as experiências de forma única. Longe de ser uma soma de categorias isoladas, essas dimensões se articulam no cotidiano e nos saberes das mulheres, revelando como corpo, cultura, trabalho e profissão se entrelaçam na afirmação de si, no reconhecimento do outro e no direito de existir com dignidade.

Essa categoria nos permitiu reconhecer os entrelaçamentos entre a escolha da área de atuação profissional e a decisão de ser educadora na rede pública de ensino. A identidade profissional enquanto construção em movimento desvela a dimensão de gênero como algo muito presente nesse processo e que se relaciona com a dimensão do cuidado.

Observamos, em uma das histórias, que a questão gênero e raça afetaram a infância, o crescer e a identidade de uma delas, primeiro com a perda precoce da mãe, em seguida os cuidados do crescer e educar foram compartilhados com a tia e o pai, que assumiu os cuidados e os trabalhos doméstico, incluindo o cozinhar.

[E2] *“Minha tia Luzia, ela falava assim: você vai saber se virar em qualquer lugar que você estiver, se eu faltar você vai saber se virar.”*

[E2] *“Meu pai ele cozinhava. Então, ele era um homem negro, alto. Ele era militar.”*

As entrevistadas apresentaram também a compreensão do papel da mulher na sociedade e na divisão social e de gênero no trabalho, evidenciando a tendência geracional de romper com a permanência patriarcal nas relações sociais existentes. Além de ressaltar a importância das origens afrobrasileiras na sociedade e destacar a experiência ancestral africana de conviver com outras formas cotidianas do cuidado em saúde. A oralidade emerge enquanto ação para transmissão de saberes e, a ancestralidade, como um valor civilizatório e guia para apontar caminhos possíveis.

[E3] *"E veio a conversa dos mais velhos de que mulher não voava, trabalhava em terra, eu fui um pouco nessa... nesse movimento acreditando, mas desacreditando. eu acho que a gente tem que conhecer um pouco de tudo né, um pouquinho de outros ares, de outras realidades."*

[E4] *"Eu tenho família da cultura afrobrasileira sim [...] É tão difícil ser mulher que toma posição, que luta."*

Em relação ao sentido e o significado das experiências coletivas e individuais ligadas à alimentação, observou-se que dimensão do brincar e sua conexão com o ato de ensinar ao longo da vida, e também princípios de coletividade e solidariedade, que estão interconectados com a ideia de comensalidade, do comer junto e do cuidado. O cooperativismo aparece como um dos valores civilizatórios afropindorâmicos, ao destacar-se enquanto dimensão de adaptação e de produção de experiências conectadas à outras realidades. Aqui, a ação expressa pela dimensão do fazer e do escrever aparece como experiência de transformação da vida cotidiana.

[E1] *"Eu sempre gostei de escola, sempre fui aquela aquela criança que gostava de brincar de escolinha, que gostava de ajudar os outros."*

[E3] *"Sou uma pessoa que me adapto com facilidade aos lugares, então aquilo que é necessidade das minhas crianças, das turmas, eu vou procurando ver, procurando caminhos para que eu possa mostrar outras realidades."*

Por sua vez, o outro e o seu papel na construção da história pessoal e da identidade profissional dessas mulheres-educadoras, aparece representado pelas “patroas que eram professoras”. Estas veem o trabalho doméstico como um caminho transitório das entrevistadas e prospectam um futuro muito maior para aquela realidade, demonstrando que o presente não é capaz de determinar a trajetória posterior que as levará ao caminho de educadoras, rompendo assim com a lógica patriarcal determinista de gênero, raça e classe. De acordo com Collins e Bilge (2021), interseccionalidade é uma maneira de compreender e analisar a complexidade do mundo nas pessoas e em experiências humanas. Os eventos e as condições de vida social e política são formados por muitos fatores diferentes e que mutuamente se influenciam.

[E4] "eu queria ser assistente social, aí passei no concurso. Trabalhei 18 anos como diarista e as minhas patroas eram professoras e elas disseram assim..., um dia a Nagila disse assim para mim: eu sei que é digno esse trabalho que você faz, só que você vai além disso, eu quero você estudando para um concurso público."

A relação entre a experiência pessoal das entrevistadas e a comida, é ressaltada pela nutrição e o próprio corpo. A alimentação é reconhecida por essas mulheres através do veganismo, da mudança do hábito do consumo de carne, na intoxicação alimentar e na intolerância à lactose. A adaptação nutricional aparece com uma nova reconfiguração, como um desafio individual de conectar-se com a comida de uma outra maneira, contando com a ajuda de um profissional da saúde para manter suas condições de vida:

[E3] "Por questões de saúde, não fazer digestão... se eu comer a carne vermelha não fazia digestão e aí eu tinha muitas cólicas, então fui ao médico homeopata e aí ele me indicou uma nutricionista que trabalhava na mesma clínica que ele e ela começou a fazer as substituições da alimentação para que eu não tivesse problema com vitaminas."

Procurando a nutricionista, ela não estava mais trabalhando naquela Clínica, procurei um outro profissional nutricionista e ele foi adaptando minha alimentação de novo dentro das possibilidades e foi aí que cheguei ao veganismo.[...]"

Elementos como território, religiosidade, trabalho e conhecimento formal (especializado) aparecem como dimensões importantes do processo de construção individual e coletivo da identidade. A experiência individual do convívio no trabalho da mãe que era cozinheira e da formação dentro de uma instituição social na periferia destacam-se dentro deste contexto.

[E5] *"Mas, eu sempre trabalhei em escolar, desde os meus 15 anos. Acho que primeiro, porque eu cresci dentro de uma instituição, na instituição que eu estudava era uma instituição social. Então, eu queria ser... Então, hora era minha escola, hora era o meu lugar de espera, meu tempo de espera até dar o horário da minha mãe sair para o trabalho e classicamente você espera dentro de uma sala de uma das amigas da sua mãe que dá aquele help para você não ficar correndo ali. Então, eu e meus irmãos crescemos assim."*

A noção de justiça é um elemento importante que atravessa a relação entre o ser e a religiosidade, entendida aqui como o caminho de religar-se com a natureza, com a subjetividade e outros modos de vida humana e não humana.

A dimensão do território como espaço de formação social e de convívio mútuo com Organizações Não Governamentais, explicita a ausência do Estado e os caminhos coletivos nos quais os territórios se organizam.

[E5] *"Acho que é...porque assim, eu sou muito militante gente! rrsrrs assim... Muito assim. Primeiro, porque eu sou capricorniana né filha da justiça, e aí eu sou filha de Ogúm também. Então, é muito justo né, eu sou muito ,justa né. Então, essa coisa da justiça cresce um pouco, tem a ver com a minha relação com a vida, onde eu cresço no bairro periférico, eu acho que tem relação com essa associação onde eu cresci, que é uma ONG, então eu fiquei a vida inteira ouvindo falar sobre caridade, sobre solidariedade."*

As entrevistadas destacam também em suas falas, como o espaço da universidade pode ser um ambiente de transformação, convívio, identidade e consciência interseccional através da produção de conhecimento especializado e da pesquisa científica, quando essa se dedica a compreensão dos fenômenos sociais e sua interseccionalidade entre raça, classe e gênero:

[E5] “ Eu faço parte de alguns grupos lá na Federal, faço na Federal do ABC. Componho lá alguns grupos de pesquisa, acompanho o grupo de africanidades, circularidades e infâncias, e a gente vai olhando para todos os viés dos direitos das crianças, assim, e dos bebês. (...) Eu acho que todo o pano de fundo de qualquer tema, assunto, tem pauta social, tem raça, classe, gênero como pano de fundo. Então, meus recortes já são esses mesmo, eu não consigo olhar para nada fora desses recortes.”

Com essa perspectiva de perfil social em mente, passamos a analisar como essas mulheres constroem sua Identidade e entendemos que ela passa pela construção política contínua. A interseccionalidade, marcada pelas dimensões raça, classe, identidade e gênero, atua diretamente na forma como essas mulheres ressignificam o existir, o cuidado e a própria docência. As narrativas confirmam que a identidade profissional é inseparável da trajetória de vida, validando a premissa de que o "lugar de fala" e o território de origem são determinantes na práxis pedagógica e na afirmação de si como sujeitas de direitos.

Categoria 2 - Memórias de Comida e Cultura: gênero, cuidado, oráculo, guiança e luta

Dedicada a acolher lembranças, experiências afetivas e culturais relacionadas ao comer e ao cozinhar, esta categoria engloba desde quem transmitiu o saber culinário até o que se comia e como os pratos eram preparados. Aqui, essas memórias são tomadas como registros de subjetividades moldadas pelo tempo, pela casa e pela infância. Em suma, revelam a comida em sua dimensão de herança viva: uma linguagem de afeto, uma tradição que atravessa gerações e um território de pertencimento.

Nessa categoria, a memória se entrelaça com os rituais coletivos de comensalidade e o preparo dos pratos mais tradicionais. Além disso, a dimensão do brincar surge como o elo de conexão com a alimentação, uma construção que se deu a partir da presença e do convívio familiar com o pai.

[E3] “Então, tinha o garrafão de vinho, o tremoço, o pickles, as batatinhas, os refrigerantes, as garrafas de cerveja e montava tudo ali e a mulherada ia para cozinha.

Eu me lembro dessas cenas e a comida sempre teve muito é muito viva dentro de mim, essa questão de ancestralidade muito viva dentro de mim, por conta desses rituais dentro de casa.”

[E3] “Eu lembro assim, que meu pai tinha umas brincadeiras comigo para comer, então ele falava que o grão de bico era o primo do feijão, o primo rico e a lentilha era o primo pobre, então isso eu levava para escola né.”

As educadoras trouxeram nessa categoria, a constante presença do pai relacionada à alimentação, além da presença de outros familiares que compuseram essa construção, como por exemplo, a tia:

[E2] “Meu pai ele cozinhava. e ele cozinhava e eu me lembro dele fazendo comida no fogão azul e a gente sentava na mesa azul e comendo.

Eu lembro também de uma cuidadora que ela morava eu acho que no mesmo quintal, que ela amassava farinha com feijão na mão e dava para gente. eu amo farinha com feijão, hoje não como tanto. Mas, ela amassava na mão e dava para a gente comer, então é..., assim a memória que eu tenho, as primeiras memórias eram essas: de meu pai colocando o prato, que sempre... não era sempre que tinha carne, era mais verdura legumes ou arroz e feijão, carne era de vez em quando, e esse feijão amassado com farinha.”

[E1] “Eu lembro que meu pai gostava de fazer polenta, às vezes ele se metia na cozinha lá né. E aí ele fazia polenta e aí eu gostava do outro dia da polenta que eu não ia fazer, eu não gostava gostava do outro dia que ele fritava polenta e aí a gente comeu a casquinha né e eu sempre gostei, então, é o seguinte da polenta (risos) e tem uma outra, assim... café da manhã. Nossa eu amo café da manhã até hoje, porque os momentos de café da manhã era muito gostosas, assim um café com leite quentinho, né. A gente sempre sentava, sempre fazia as refeições juntos, né, e uma outra lembrança que eu tenho é da minha tia né que de domingo a gente ia para casa dessa tia e a família do meu pai é de imigrantes italianos. Então ela fazia o macarrão né a macarronada de domingo, aquele molho vermelho já é uma lembrança assim muito forte, ela fazia o macarrão e a gente comia né.”

[E1] “Meu pai era médico, mas também tava em casa nas refeições, nós sentávamos à mesa para as refeições.”

Apesar dos pais aparecerem nos relatos dedicando algum tempo ao fazer culinário, este era apenas em datas específicas, de forma esporádica. Ao reconstruir a memória de quem transmitiu o saber culinário, nota-se a presença marcante da mãe, o que coloca em relevo a experiência do cuidado. Essa prática evidencia um recorte preponderante de gênero, no qual o trabalho doméstico e afetivo se desdobra em ofício para a geração de renda. Assim, a cultura alimentar, enquanto processo cotidiano e em permanente construção, demonstra que as vivências desde a infância moldam não apenas gostos, sabores e hábitos, mas também a própria inserção do indivíduo no mundo.

[E5] “Como a minha mãe era cozinheira e boleira, e fazia bolo para poder levantar uma renda, então eram aqueles bolos dos anos 80 que a gente ajudava, aqueles bolos enfeitados com pêssego, pêssego e coco. E aí a florzinha de coco, de coco ralado, que aí encaixadinho ele vira uma flor. (...) Então, eu acho que eu tenho um pouco dessa memória, a mais feliz assim... porque eu lembro de ver a minha mãe feliz depois da entrega. Porque acho que tinha dois viés: porque entregou, porque deu certo, e porque voltava como renda né.”

[E5] “Eu tenho pouca memória do meu pai assim na cozinha. Acho que meu pai tinha mais essa coisa, o meu pai tinha uma coisa de comer sardinha com ovo, que eu me afastava um pouco disso, porque peixe não muito a minha... Mas ele tinha uma mania de comer ovo, com meu pai, e era uma coisa feliz sabe, porque ele fazia o tal do ovo mole, você só furava o comecinho e comia aquilo com colher e sal, só com salzinho, com a colherzinha bem pequena e ainda tinha que caber naquele buraco né, a colher tinha que caber.”

Nesse cenário, a dimensão da comida ganha outros matizes: a habilidade na cozinha transcende o espaço doméstico e se converte em ofício e fonte de renda. Além disso, a memória afetiva reconstrói a subjetividade do convívio paterno e materno, pondo em relevo as assimetrias e diferenças de gênero nas práticas de cuidado e de alimentação.

[E5] *"E eu lembro que uma vez a minha mãe viajou pra Minas, eu não lembro se foi de férias, eu não lembro se correu alguma coisa... e eu fiquei com meu pai e a gente passou, eu fiquei com meu pai e a gente passou a miojo e esse ovo mole mole né, macarrão instantâneo e ovo mole. E aí eu lembro que eu voltei e a minha mãe falou: essa menina tá magra, só come ovo. Então, ovo, ovo me remete mais a memória do meu pai."*

[E5] *"Nossa, minha mãe também sabe fazer fatia húngara né, que é a especialidade dela, ela faz uma fatiana que eu ainda não comi em lugar nenhum nessa vida, de verdade, não comi! biscoito frito, que era o que tinha nas festas né, biscoito frito, fatia húngara, bala de coco né, os docinhos não eram feitos de lata né, eles eram todos à mão. Assim, então, acho que é uma memória feliz, porque ainda que não fosse para mim, eu tinha uma ideia do que era uma festa."*

Na formação da identidade, o resgate das memórias de comida e cultura revela o brincar como ação central na construção das infâncias. Elementos como o "brincar de fazer comida", os alimentos típicos dessa fase, as amizades e a presença dos familiares, especialmente das figuras materna e paterna, articulam-se de forma dinâmica. Todo esse conjunto conforma a relação com o alimento, que passa a ser ressignificado também como um objeto lúdico.

[E2] *"Eu tenho essa lembrança de comer sopinhas, mandioquinha, couve, canja - me lembram muito comida de infância!"*

[E2] *"quando eu era muito pequenininha, eu acho que aos quatro ou cinco anos, eu me lembro das minhas coleguinhas cozinhando de verdade em fogãozinho de tijolo com madeira, cozinhando arroz na lata do óleo. E aí eu: "gente a gente brincava neste nível... de coisas de brincar." Hoje as crianças não têm contato com a comida, com o alimento, com coisas... elas brincam com coisas de plásticos."*

A pluralidade da culinária nacional e o seu sincretismo com os hábitos alimentares de origem imigrante manifestam-se expressivamente na categoria "Memórias de Comida e Cultura". Sob essa perspectiva, ganha relevo o binômio território e religião como eixo central dessas heranças.

[E5] "A gente tinha uma funcionária em casa e ela era da Bahia, então também trouxe essa influência de lá pra minha alimentação."

[E5] "Tinha uma enfermeira que trabalhava com meu pai e ela era de Manaus, eu acho. Então, ela sempre falava de algumas comidas diferentes que tinha lá na terra dela. E a dona Isabel que trabalhava aqui em casa também trazia essas referências da farinha, do milho"

[E5] "Então tinha... e dos meus avós maternos até, eram avós e bisavós. E elas eram libanesas, então tem bastante referência aí..

Quando era Páscoa, tinha a sexta-feira que a gente não comia carne, então a minha avó e a minha bisavó faziam esfiha de escarola fechadinha e pão com zatar. [...] quando era a Páscoa a gente ia para Curitiba, elas levantavam cedo para fazer massa, 4 horas da manhã elas já estavam de pé, minha avó e minha bisavó. E eu me lembro que quando eu levantava, eu levantava umas seis e pouco, eu levantava com o cheiro das esfiha saindo do forno. Essa é a lembrança mais afetiva que eu tenho. Tinha um doce que chama mamú, que é um doce redondinho, assim de semolina com nozes e água de rosas, eu acho que... não me lembro certinho e elas faziam durante a semana e armazenava naqueles baldes de manteiga sabe... ele ficava em cima do guarda-roupa e a gente não mexia, sabia que naquele dia, domingo de Páscoa, a gente ia comer rsrsrsrs."

Compreendida a partir do entrelaçamento entre memória e subjetividade, a comida revela a alimentação como linguagem, sublinhando a dimensão cultural e afetiva da cozinha como um espaço central de fazer culinário, convívio e comensalidade.

[E5] “Nossa, totalmente! Eu acho que tudo que a gente vive culturalmente em relação à forma como a gente se alimenta, tem a ver com essa cultura mineira desse ponto ainda de onde a minha família vem, porque o meu pai e a minha mãe são da mesma cidade, de Ituiutaba Minas Gerais, Ituiutaba, nome de um rio. [...] Lá tem algumas crenças populares que eu vejo que se efetivam: ‘que é você não pode negar uma comida nunca, na casa de uma pessoa’. Então essa ideia de ter uma coisinha, se não tiver né, você se coça assim, você tem que receber a pessoa. A comida é a linguagem, né. Então, é totalmente cultural essa coisa de ficar na cozinha [...]”

[E5] “Não tem como não ter! É uma coisa assim, é... incrível! que é a resenha com a quitanda né, é conversar pra comer ou comer para conversar, não tem outra saída né. [...]

Porque o cheiro é mais emotivo, mais abraço, mais aconchegante assim... eu acho que me leva para esses lugares de memória, de encontro, é encontro, é cozinha, todo mundo na cozinha, não cabe, às vezes a cozinha é o menor cômodo da casa e ele tem 30 pessoas ali cozinhando né. [...]

É totalmente cultural, sobretudo da minha família e até na família do meu companheiro: “seja bem-vinda, tem uma quitanda, uma comida, um café, ou o pão de queijo e o que não tem faz”.”

A experiência do encontro com o outro e a tomada de consciência sobre a nossa diversidade cultural reforçam o papel central do acolhimento e da alteridade. Esses elementos são indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano da escola.

[E3] “Eu recebi uma criança africana, eu não me lembro qual era o país a mãe vinha com aquela roupa toda maravilhosa que eles usam lá, que eu não sei o nome, vinha buscar ele toda tarde. Ela não falava uma palavra de português [...]

Eu falei como é que eu vou me comunicar com ele e com a família [...]

E aí eu fiz um trabalho na escola [...]

Então, assim, eu fiz o que, eu fiz o acolhimento, no que se faz numa educação antiracista sem dar nome aos bois, mas eu falei assim: se eu não fizer isso, se eu não trazer essa família para mim, com qual confiança ela vai ter no meu trabalho.

[...] e olha só quantas conexões a gente faz quando a gente entende que a cultura do outro também é tão importante quanto a nossa.”

Para além do espaço formal da educação escolar, as mulheres e professoras evidenciam a dimensão do conhecimento ancestral voltado ao cuidado com o corpo, sendo o alimento e o preparo culinário os caminhos para essa prática. A oralidade e o saber dos mais velhos são compartilhados como um oráculo que abre caminhos para o futuro e serve como guia, mantendo viva sua essência de conhecimento e luta. Nesse sentido, a comida e a cultura emergem como estratégias para nutrir o corpo e a alma, consolidando o próprio alimento como uma forma de informação a ser compartilhada.

[E4] “As raízes e folhas que a minha avó pegava dentro do mato para cozinhar [...] raiz do umbuzeiro, o coração da banana, aquele da ponta da banana, ela ela fazia também... tinha outro alimento que ela fazia... Ah, sim a folha da macaxeira, que não é a mandioca, a mandioca ela mata, é a macaxeira.”

Eu sei também fazer farinha, eu era menina, mas eu lembro como fazia farinha, eu sei todo o processo.

A minha avó, ela não comprava tempero, todo o tempero dela ela plantava, até o colorau ela plantava, o urucum pegava e ela fazia. Eu tenho aqui dentro da minha casa urucum até hoje, eu tenho aqui[...] tudo que ela fazia ela não comprava.

Pequena, ela me colocava para cozinhar, a minha avó. [...] o fumo dela era ela mesma que plantava, ela deixava secar e fazia todo o processo e eu participava. Eu acho que foi isso que me enriqueceu. [...] Ela tinha um amigo indígena.

A comida precisa nutrir o corpo e a alma [...] ela tem que passar uma informação.”

Categoria 3 - Escolha, Decisão e Trajetória profissional: constituição individual e coletiva

Nessa categoria analítica, investigamos como as entrevistadas chegaram às suas funções atuais de professoras: as motivações, as escolhas conscientes ou circunstanciais, os desafios e reconhecimentos no percurso. É um espaço para compreender o trabalho ocupando o território, onde o cuidado e o conhecimento operam como práticas políticas, mesmo quando não nomeadas como tal.

As experiências pessoais que marcaram as diversas trajetórias também foram contadas e observam-se desdobramentos nas vidas individual, profissional e coletiva, com um novo tom mais intimista, as histórias compartilhadas começam a ficar mais singular. A comida aparece como linguagem pedagógica, como estratégia de ensino e trabalho, evidenciando a EAN como estratégia de aprendizagem.

O papel da professora, como agente que contribui para a formação da trajetória de vida de seus estudantes, é evidenciado na vivência do aprender e do ensinar, sendo uma estratégia pedagógica que se dá por meio do gostar do que faz. Isso parece levar à co-construção de um percurso educativo emancipatório, e para a sua atuação profissional.

[E2] *"Eu tive professoras também que marcaram muito minha vida.*

Sempre eu lembro da professora de história que fez a gente rasgar o livro e falou isso daqui é o que querem que vocês comprem, mas essa não é história real e aí ela rasgou o livro de história na sala, então isso ficou marcado assim para todo sempre, primeiro, eu quero ser uma pessoa assim. É como se estourasse uma bolha."

[E2] *"Mas assim, a liberdade é de você conhecer aquela turma, sentir o que aquela turma precisa para você trabalhar. Eu me encontrei mais. Os pais, graças a Deus eu me dou bem com todos e eles falam: "dá para ver que você gosta do que você faz"! E aí eu: "nossa isso já tá bom pra mim!"*

Ao rememorar a escolha, a decisão e a trajetória profissional, o ato consciente de descobrir-se como agente transformadora da própria história e dar-se conta das rupturas de padrões de gênero, parece transmutar a experiência individual para a possibilidade de liberdade através da atuação profissional interdisciplinar. E assim, a reflexão-ação da prática profissional é regada por conhecimento ancestral africano e sua aplicação ganha outra dimensão pedagógica.

[E5] *"Eu acho que eu uso a Psicologia o tempo todo, é porque eu trabalho, agora eu estou atuando com os adultos, com as adultas né, com a coordenação né. Eu fiz uma pós-graduação em psicologia social que é Lacaniana, tem um viés psicanalítico [...]"*

As realidades pessoal e profissional vividas pelas entrevistadas se interconectam, quando o cenário é a experiência da escassez, imposta historicamente as classes sociais economicamente mais vulneráveis; e ao mesmo tempo é também uma experiência transformadora de solidariedade, como ação coletiva de rompimento com o *status quo*:

*[E4] “Lutei muito para não querer trabalhar como professora, a minha intenção era ser assistente social.
Fui levada [...]*

*Hoje não me vejo em outra função.”
Chorei muito no primeiro dia [...] eu olhava, assim, aquelas crianças, principalmente as crianças mais carentes que eu me aproximava até na questão da alimentação, muitas vezes eu coloquei alimento dentro da mochila da criança, para criança levar pra casa.”*

Ainda que exista a alimentação escolar, como ação política de intervenção sobre a realidade, o cardápio existente, os alimentos e preparações ofertadas na alimentação escolar requerem muita atenção. As entrevistadas relatam que mesmo diante daquilo que se espera para a alimentação escolar, o não ideal ainda acontece cotidianamente, e diante disso, buscam o encantamento da comida e as possibilidades de transformação que ela pode gerar através de novas experiências coletiva capazes de produzir a existência humana:

[E3] “A alimentação das crianças era péssima, era... tinha no refeitório mingau de farinha de milho e eu falava assim para as crianças: “vamos comer um pouquinho que é gostoso”, e elas diziam: “não Prô, você não conhece”. Eles falavam para mim: “é muito ruim. Não, vamos experimentar”. Eu pegava aquele copinho que era horrroso, mas vamos comer, que é para gente poder experimentar. “Mas, você já comeu?” “Não nunca comi.” “Então experimenta”. “Mas, meu amigo falou que não é bom”. Mas, o seu amigo para ele... ele não gostou, de repente você gosta e foi assim que eu ia incentivando eles a comerem né.”

[E3] “Conforme foram passando os anos e melhorando foi se melhorando a alimentação escolar, foi-se melhorando a qualidade, a seleção de ingredientes. Então, era uma forma de incentivar, foi nesse encantamento não só com alimentação, mas as formas de pensar essa flexibilidade de olhar para outras perspectivas.”

Na trajetória profissional, elas dizem ter construído aprendizados e experiências pedagógicas relevantes a partir da relação teoria-prática entre o que é visto e aprendido no ambiente universitário, e também o que é vivido entre a prática e a realidade do trabalho. Elas reconhecem as diversas formas de aprendizagem e da constituição do ser professora.

[E1] “Tava tudo muito novo, principalmente com relação às questões burocráticas, eu não tinha noção nenhuma de como fazer, de como era e, assim, o choque de realidade daquilo que a gente vê, infelizmente ainda acontece, você vê propostas na universidade e fala: “nossa que legal, que maravilhoso, vou, quero fazer”. E aí quando você se depara com a realidade ou você até faz, mas, assim... é o caos na terra!”

Dentre as estratégias pedagógicas e as experiências didáticas vivenciadas por elas está a EAN, para ensinar através da alimentação é necessário a interconexão entre corpo e natureza, a possibilidade da experimentação e do conhecer o desconhecido, além do uso combinado entre a leitura e a oralidade, a arte e a culinária, como caminhos para o aprendizado significativo.

[E2] “O ponto central para mim é conversar com os pais e chamar as crianças para conhecer outras coisas, para falar de natureza, para falar de água, para falar de corpo, eu começo pela alimentação. Eu trabalho com crianças de três a quatro anos, se não for pela alimentação, eu não consigo chegar neles!”

Ao sintetizar as vivências compartilhadas, torna-se evidente que a trajetória profissional das entrevistadas não é composta por escolhas lineares ou isoladas, mas por um movimento de resistência, do re-existir e constante reapropriação de saberes. A comida, ao ser inserida como linguagem pedagógica e eixo do trabalho docente, rompe com a dicotomia entre a universidade (teoria) e a realidade escolar (prática). Assim, a EAN deixa de ser apenas um conteúdo para se consolidar como uma estratégia eficaz de emancipação, demonstrando que a trajetória de vidas, quando integrada à formação continuada, permite que a educadora atue como agente transformador no território escolar.

Categoria 4 - EAN, DHAAS e SAN: cultura, ancestralidade alimentar e diversidade

Esta categoria analítica articula a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), o Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) não apenas como marcos legais, mas como vivências concretas das participantes em seu ambiente de atuação escolar. Aprofunda-se, assim, a forma como os direitos sociais se materializam ou são tensionados no cotidiano e na prática profissional dessas mulheres. Desse modo, evidencia-se como a formação no Programa Cozinhas & Infâncias proporcionou novas compreensões e posturas diante de tais conceitos, fortalecendo o papel dessas profissionais como educadoras, guardiãs e executoras de uma práxis alimentar ancorada na educação popular.

A alimentação é elemento central no ambiente escolar e, a partir desses três marcos das políticas públicas de saúde e nutrição, a comensalidade — o comer junto — surge como estratégia para a construção do sentido de soberania. A presença dos educadores junto aos estudantes durante as refeições contribui para a criação de laços afetivos, transformando esse momento em um legítimo espaço pedagógico.

A escola consolida-se como um espaço privilegiado para a EAN, especialmente quando mediada por vivências culinárias. Nesse cenário, o manejo de condições específicas de saúde e neurodivergências surge como demanda crucial, a exemplo do acompanhamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

[E1] “A questão da Educação Especial é algo que sempre tá nas nossas conversas em sala de aula, porque como considerar né as condições especiais e o grupo né. Não consigo observar diretamente os hábitos. Como é o hábito dela para eu poder atuar sobre isso né, então acaba tendo esse afastamento.”

[E2] *"Porque a criança pequena, ela é esse momento, para ela é muito legal, porque ela quer comer, ela quer ver só que às vezes chega com uma alimentação muito pautada no que ele tem em casa, porque tem pouca referência. E aí a escola, geralmente, pela cozinha, pelas nutricionistas, elas trazem muita coisa e a criança pequena ela estranha. Então, pra gente que a gente já tem o projeto acho que uns 08 anos e comigo eu já tenho seis anos de projeto de alimentação."*

A gente começa a trabalhar as outras coisas e todo ano também eu faço vivência culinária, [...] a gente vai para sala de aula e faz um suco com couve, para eles pegarem a couve, verem a couve, cortarem, picarem e beberem."

Então, para mim não tem como a alimentação, escola, não tem como você não tratar desse assunto, é... integrado aos outros."

Os princípios norteadores da EAN, do DHAAS e da SAN materializam-se na trajetória de vida das participantes, cuja formação especializada reflete-se de maneira direta e interconectada em sua atuação profissional.

[E5] *"Então, eu eu me entendo lá dentro, tudo lá é pautado em raça, que também da maneira como eu acredito, eu acho que todo o pano de fundo de qualquer tema, assunto tem pauta social, tem raça, classe, gênero como pano de fundo. Então, meus recordes já são esses mesmo, eu não consigo mudar... eu não consigo olhar para nada fora desses recordes."*

"Então, Direitos Humanos acho que na verdade veio para consolidar profissionalmente, assim, mas acho que eu já tinha um pouco disso tudo sem nenhuma pedagogia. Mas, é porque a vida foi me constituindo assim mesmo né."

Nesta categoria analítica, foi possível identificar a estreita relação entre a infância e a comida. Os relatos das professoras indicam que a formação do hábito alimentar e do paladar ocorre por meio da experiência prática e da experimentação sensorial — como o comer, o ver, o estar junto e o acompanhar o momento da refeição —, abrindo caminhos para o incentivo à alimentação saudável e para a transformação de hábitos.

[E2] “Eu chamo o interesse mais dentro de sala, aí a gente vai pesquisar o que que é eles têm muita curiosidade, quando eles encontram uma semente, alguma coisa de comer, esse é, esse não é... então, é... a nossa pesquisa sempre começa por alguma coisa que eles encontram ou por uma comida diferente.”

[E3] “Na questão da alimentação, aí eu fiz vários projetos sobre alimentação, alimentação com matemática, que a gente fazia estatística do que comia, fazia gráficos com caixinhas de fósforo, fazia calendário para saber quantos tipo aquele Stop né que você coloca os lugares, então fazia lá vamos ver o que que tem no cardápio, sempre peguei o cardápio da escola, então eu olhava lá o que que tinha no cardápio: Por que que tem mais arroz e feijão do que macarrão? Por que que docinho é só uma vez na semana e os outros dias são frutas, então sempre fiz esses trabalhos.

O bolo eu criei porque as crianças não comiam beterraba na hora do almoço, então eu fiz um bolo integral com açúcar mascavo com aquela beterraba e as pessoas gostaram não só as crianças, então envolve a escola inteira.”

[E4] “Eu fico com as minhas crianças, eu vou de mesa em mesa, eu falo com eles: experimenta, coloca na boca. Mas, não coloca na ponta da língua, não coloca no céu da boca, coloca no meio da língua, porque aí nós temos as papilas gustativas e em cada local da sua boca você sente um sabor diferente.

Tem um autista que nós fizemos, eu tava pensando em fazer um cuscuz, fomos falar da cultura nordestina, falei do Luiz Gonzaga e vamos fazer um cuscuz.”

Outro ponto relevante observado nesta categoria analítica diz respeito aos desafios e às estratégias adotadas pelas professoras para desenvolver ações de EAN, DHAAS e SAN no ambiente escolar. Como principal entrave, elas apontaram o distanciamento entre docentes e estudantes no momento das refeições, o que dificulta a observação das práticas cotidianas e limita as intervenções em prol de uma alimentação adequada e saudável. Por outro lado, a apropriação desses temas e a organização do conteúdo pedagógico por meio de recursos didáticos — como o preparo culinário, a horta, a experimentação sensorial, visitas à feira e atividades interdisciplinares — configuraram-se como espaços de liberdade e integração entre alimentação e meio ambiente, facilitando o aprendizado e viabilizando novas formas de consumo no cotidiano escolar.

[E2] “O que eu tô comendo ou quando ela põe na boca, isso tudo vai se relacionar pelo resto da vida dela.

Nossa hoje eu aprendi sobre a culinária indígena, que com a mandioca se faz um monte de coisa e aí cada um foi trazendo um pouco do que tinha e alguns conhecimentos também da gente é... tava no momento de estudo muito sobre educação antiracista, porque veio o currículo da prefeitura, então quando a gente tratava alguns assuntos que até na alimentação tem o racismo e ele interfere até na alimentação.

É primordial um projeto que integre: alimentação, meio ambiente, horta. Porque eu acho que é um assunto, a alimentação é um assunto que ela pode ser integrado, ela pode ir pra várias vertentes.”

[E3] “Eu organizo eles para dentro do refeitório, vejo o que tem de opção naquele dia e converso com eles e faço algumas orientações: “come um pedacinho, experimenta...” então assim, acho que nesse incentivo, eu acho que faz sentido de né que tem um processo aí importante no incentivo e olhar o que tem no cardápio, de onde vem né.

Nós fomos até a feira outro dia fazer uma visita e fiquei surpresa, porque eles conhecem bastante coisa, não são crianças de mercado que fala que o leite vem na caixinha.”

[E3] *"Falei que as crianças na educação infantil estão formando o paladar e que é muito importante a gente enquanto educador fazer esse incentivo à alimentação saudável.*

Implantar o auto serviço para que as crianças possam ter muito mais autonomia e colocar o alimento no prato, que isso é muito mais do que receber o prato pronto né, o prato pronto na janela da cozinha. Porque aí você organiza aquilo que você quer comer, mesmo que ele só coma arroz e feijão, mas ele sabe como é que ele gosta daquele arroz e feijão, mesmo que ele experimente um peixe ou hoje ou sei lá, só no final do ano, mas ele tá tendo a oportunidade de fazer essa escolha."

Em consonância com a busca por novas estratégias para mapear a cultura e a ancestralidade alimentar das crianças e de seus pais, os relatos evidenciam a premência de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade. Esse engajamento pressupõe o desenvolvimento de metodologias e espaços de escuta capazes de acolher a pluralidade cultural e desvelar novos horizontes de saberes até então invisibilizados.

[E4] *"Eu também fiz uma pesquisa com os pais, quais alimentos eles conheciam, quais alunos eram de origem indígena, de origem afrobrasileira, quais alimentos que eles sabiam, qual a relação daquele alimento com a família deles, que relação eles tinham, que eles conheciam.*

Eu faço questão que eles cheirem a comida, que eles sintam um aroma, que eles façam, toquem na comida"

Categoria 5 - Formação no Programa Cozinhas & Infâncias

Propõe-se, a partir desta categoria analítica, uma investigação sobre os impactos — subjetivos, profissionais e coletivos — decorrentes da participação na jornada pedagógica do Programa Cozinhas & Infâncias, iniciativa que consolida as cursistas como protagonistas de seu processo formativo e comunitário. Nesse espaço, afloram sentimentos de valorização, pertencimento e transformação. Sob essa ótica, o estudo analisa como a formação fomentou a escuta e o resgate de saberes ancestrais conectados à história do Brasil e aos seus territórios. Explora-se também o cruzamento dessas bagagens com as infâncias, a reconstrução de memórias biográficas e a viabilidade de uma prática pedagógica orientada pela interseccionalidade no cotidiano escolar.

Conhecer-se e reconhecer-se na história cultural e na formação social brasileira, por meio do Programa Cozinhas & Infâncias, demonstrou a relevância dos conteúdos compartilhados com as cursistas, tanto para a autocompreensão quanto para a leitura de mundo. Os relatos a seguir evidenciam esse impacto, dando destaque à dimensão histórica e cultural da alimentação. Isso motivou, inclusive, a realização de uma atividade com povos indígenas no espaço escolar de uma das participantes, além de inspirar diversas ações dentro e fora do ambiente de ensino, despertando para o uso do conteúdo como uma potente estratégia pedagógica antirracista.

[E1] “teve um outro momento que a gente fez um projeto sobre povos indígenas e a gente recebeu na nossa escola o povo Uaçu e aí a gente conseguiu combinar com eles né, da gente com as meninas da cozinha disponibilizar a batata doce, contar um pouquinho da influência né, da história, e tudo que faz parte da alimentação e ofertar para as crianças, então muitas crianças provaram”.

[E2] *"Vocês conseguiram reunir e, porque eu falei: "gente, toda vez que eu vou fazer alguma pesquisa, alguma coisa, que eu vou trabalhar com as crianças, eu vou lá pesquisar. E aí tem muita coisa, muita história aí, que precisa para educação infantil: eu preciso de uma história assim, assim, assim, lá tem no videozinho a indicação de livro, tem alguma coisa, e aí a gente foi fazendo."*

[E4] *"Acho que toda formação mexe na gente como pessoa. Primeiro, transforma algo na gente, uma das coisas que mexeu muito comigo foi a forma como eu via a cultura alimentar dos povos ancestrais, eu não tinha esse olhar, eu não tinha esse entendimento de dizer: "Poxa eles perderam suas raízes, eles tiveram que esconder, ocultar suas referências alimentares para sobreviver num lugar que eles não queriam estar, isso é muito forte, porque é tirar a minha história, a sua história, a história de cada um de nós. Então, ela foi esse olhar que eu tive, esse entendimento que eu tive durante o curso. Ele casa muito com o projeto que eu tô fazendo esse ano sobre a cultura africana, ele casa muito com a educação anti-racista né, quando a gente fala: "ah, educação é de racista, é só acolhimento. "*

Conforme expresso nos relatos subsequentes, o processo formativo e a troca de saberes constituem eixos fundamentais para a emancipação e a transformação social das participantes. As falas destacam a pluralidade dos conteúdos e a sua capacidade de disparar metamorfoses individuais e coletivas, as quais viabilizam o reconhecimento de si a partir de uma leitura interseccional entre classe, raça, identidade e gênero.

[E2] *"eu falei: "meu Deus, todo mundo precisa saber disso"! compartilhei um pouco na escola e tá para o ano que vem a gente compartilhar mais coisas, porque assim, é muito... foi muito legal saber de algo, de origem de alguns alimentos, da história dos alimentos [...], porque às vezes a gente vê lá na escola as mães chegando com industrializados ou docinhos na porta da escola."*

"Nossa, minha visão até outra parte que eu fiquei super feliz de escutar foi das ganhadeiras, das mulheres de tabuleiro, que a gente levou para escola e começou a falar para as crianças. Então foi uma coisa que enriqueceu muito meu conhecimento. Então, eu acho assim, precisa ser divulgado para mais pessoas, precisava ter mais, com todas as escolas, não só escolas públicas, mas particulares também." A minha diretora falava: "nossa, mas que coisa impactante né, e a gente foi trocando e os hábitos na escola também foram mudando."

[E3] "O cozinhas e Infância, ela trouxe, ela veio amarrando as coisas, ela foi assim ela foi alinhavando aquilo que eu já sabia, aquilo que eu fui conhecendo, foi trazendo os documentários, a fala das pessoas, as receitas que nós tivemos oportunidade de fazer, de experimentar lá, e uma das receitas eu levei para escola esse ano: eu fiz com as crianças, o beiju de mandioca."

[E4] "[...] aprendi muitas coisas que eu nem sabia, principalmente, na parte de alimentação, eu aprendi muito com as plantas PANCs.

Eu comia, tive uma alimentação na infância de planta PANCs, mas eu não sabia que era isso que me resgatou, foi um resgate muito profundo, teve um resgate, memórias afetivas muito gostosas.

[...]aquilo que me foi apresentado no curso, era aquilo que eu comia..."

[E5] "Eu amei, de verdade estou falando, repetindo o que eu já falei em alguns lugares. Eu amei, eu não conhecia o projeto. A alimentação é prática social dentro da escola e a viver a experiência que a gente viveu lá, de fazer entender como se faz. Eu elogio muito o cronograma de estudos, assim, desse programa, desse projeto, porque todo ele era perpassado por gênero, raça e classe. Então, só aí para mim, quando eu comecei a olhar, eu falei como, como que é, não! Porque me parece que as pessoas também quando querem falar sobre raça, por exemplo, elas querem falar sobre raça isoladamente né.

Mas, não existe raça isoladamente, então a gente, eu nesse curso, primeiro que eu vi ali comida ancestral, eu vi jeito de manusear e fazer alimento que eu ouço e minha mãe contando que lá atrás ela fazia os beijus né, de fazer coletivamente, de saber o que se faz e porque se faz, que alimento é esse né, viver a experiência de fazer né.”

As participantes do Programa Cozinhas & Infâncias também destacaram a oportunidade de entrar em contato com novas perspectivas históricas e culturais sobre a alimentação. Para além disso, a experiência e a experimentação sensorial foram assumidas como metodologias pedagógicas voltadas à transformação social, o que possibilitou expandir esses conhecimentos para toda a comunidade escolar e abriu caminhos para engajar a gestão na criação de novos espaços físicos destinados às vivências culinárias.

[E5] “A experiência prática, o conteúdo né, o material de estudo assim, as referências... Eu guardei tudo! eu tenho uma pasta só do projeto. Muitas referências assim que eu realmente não tinha chegado, reforcei os meus estudos sobre nutrídio, que para mim é a pauta do momento assim, é um nutrídio, é poder entender que tem um projeto de morte pela ausência de qualidade de alimentação, e que existe um grupo muito específico que participa desse projeto né, que não são todas as pessoas que, inclusive quem comanda.

[...] eu tenho plena convicção de que em algum lugar, aquela experiência de estudar, conversar, olhar para recortes sociais para poder falar de alimentação ao mesmo tempo e no mesmo dia que a gente aprende a cortar, modos de corte. Você junta ali, técnica com experiência social, com experiência cultural e com prática.

Então, é... muda, muda, porque você... gente é uma experiência dos nossos ancestrais, os nossos irmãos indígenas e afrobrasileiros, a experiência pós escravização, é o que a gente viu, muito daquilo né. Você pegar a mandioca e dela você tirar o sumo, você tirar a polpa, você fazer farofa, você fazer farinha, você fazer biju, você fazer granulado. Então, assim, essa experiência ela é muito rica para ajudar os professores, por

exemplo, para entenderem que a variação da alimentação é muito importante, que a maneira como a gente apresenta é importante.”

[E1] “E aí foi bem na época do curso: “eu falei, gente por que que a gente não faz uma cozinha experimental alguma coisa assim?, eu vi no curso que tem escola que já fez e tá dando certo e aí, é claro né que cada professora pensa né de puxar para um lado, a gente pode fazer um espaço multi que dê para que tenha coisas de cozinha, mas que dê para fazer outro tipo de experiência também né, a coordenadora ela é bastante voltada para essa questão de ciências do experimento e tal.”

A expansão da consciência alimentar e pedagógica transmuta a maneira de estar no mundo e de trocar conhecimentos, alcançando novos horizontes. O ato de cozinhar aparece como campo de prática educativa, onde fatos históricos abordados por perspectivas emancipatórias, dialógicas e antirracistas valorizam as diversas identidades e culturas locais. Nota-se também que a educação funciona como espaço de experiência e liberdade para conhecer a diversidade e as raízes ancestrais. Essa transformação pessoal repercute no coletivo por meio da mudança de hábitos na alimentação escolar, o que reforça a relevância das políticas públicas.

[E2] “Então, mudou minha visão, tipo, de vida, minha visão de alimentação, tipo, quando eu vou no mercado... as escolhas que eu faço. Muda sua escolha e muda a maneira que você vê, também que você enxerga. E aí, politicamente também, porque você fala: “caramba”!, todo mundo fala que o agro é bom, o agro é bom não é tão assim como as pessoas falam né. fez eu ver que o meu trabalho com as crianças lá tem que continuar por esse caminho. Então, me mudou muito e eu falo que todo mundo tinha que fazer esse curso, para poder pensar um pouco mais né, no que... nas coisas...”

[E3] *"Acho que toda formação mexe na gente como pessoa. Primeiro, transforma algo na gente, uma das coisas que mexeu muito comigo foi a forma como eu via a cultura alimentar dos povos ancestrais, eu não tinha esse olhar, eu não tinha esse entendimento de dizer: Poxa eles perderam suas raízes, eles tiveram que esconder, ocultar suas referências alimentares para sobreviver num lugar que eles não queriam estar, isso é muito forte, porque é tirar a minha história, a sua história, a história de cada um de nós. Então, ela foi esse olhar que eu tive, esse entendimento que eu tive durante o curso.*

Ele casa muito com o projeto que eu tô fazendo esse ano sobre a cultura africana, ele casa muito com a educação anti-racista né."

[E4] *"[...] eu comecei a falar também do que eu tinha feito lá no curso com a minha coordenadora também."*

"Cida, nós vamos fazer aqui uma cozinha.[...] É uma cozinha pedagógica"

As participantes percebem a diferenciação entre o ofício do preparo culinário e o ato de educar como práticas sociais distintas, em que o primeiro muitas vezes se restringe à cozinha escolar e o segundo pertence estritamente às professoras. Como caminho para superar essa fragmentação e promover a coexistência interconectada de ambas as práticas, elas sugerem o compartilhamento de informações — especialmente dos conhecimentos ancestrais indígenas e afro-brasileiros —, visando à construção de experiências coletivas com outros docentes e com toda comunidade escolar, visando à promoção de uma alimentação diversa. Além disso, a imigração e as crenças construídas em torno do ato de comer emergem como desafios contemporâneos para a alimentação escolar.

[E5] [...] 'a alimentação é prática social dentro da escola' e a viver a experiência que a gente viveu lá, de fazer entender como se faz. Eu elogio muito o cronograma de estudos, assim, desse programa, desse projeto, porque todo ele era perpassado por gênero, raça e classe. Então, só aí para mim, quando eu comecei a olhar, eu falei como, como que é, não! Porque me parece que as pessoas também quando querem falar sobre raça, por exemplo, elas querem falar sobre raça isoladamente né. Mas, não existe raça isoladamente, então a gente, eu nesse curso, primeiro que eu vi ali comida ancestral, eu vi jeito de manusear e fazer alimento que eu ouço e minha mãe contando que lá atrás ela fazia os beijus né, de fazer coletivamente, de saber o que se faz e porque se faz, que alimento é esse né, viver a experiência de fazer né.

Porque a gente tá um pouco distante das cozinheiras, se a gente pensar no ofício, elas têm um ofício pedagógico em fazer o alimento que passa ali também pelas crenças dela né, às vezes a gente vai nas unidades a gente sempre faz questão de falar com a cozinheiros e ir lá na janelinha dar um Oi e tal, e aí a gente fala: 'nossa que comida cheirosa' e aí 'a gente faz com muito amor' né. Então, assim, não é só uma cozinheira, é uma cozinheira preparando o alimento para crianças dentro de uma unidade escolar né. E aí também nós não somos só professoras, a gente é professora de infâncias por que são muitas né ajudando essas crianças a construir uma ideia de prática social nesse momento de alimentação."

[E5] "A gente tem dialogado muito, por exemplo, a DRE que eu trabalho é a segunda DRE em número de imigrantes, a gente tem um número enorme de imigrantes e aí como é que a gente lida com essa cultura, ela quer comer com a mão, quem é que come com a mão, quem come com a mão nesse planeta. A gente tem lugar que... como recurso, como instrumento, mas tem pessoas que comem de outras formas e tem alguns alimentos que a gente prefira, e como é que a gente lida com isso? né."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstra a relevância e necessidade de investigar por meio da pesquisa social com o uso da história oral: a trajetória de mulheres, suas histórias de vida e a memória da construção de suas identidades, gostos, caminho profissional e atuação no espaço escolar.

É possível reconhecer o quanto este espaço de síntese reflexiva e narrativa pode contribuir para evidenciar valores, aprendizados e posicionamentos construídos ao longo da trajetória dessas educadoras e potencializados pelas entrevistas com o uso da história oral.

A história oral como estratégia metodológica dessa pesquisa se apresentou como um caminho sensível para a reconstrução de sentido, histórias ancestrais de vida e de sociabilidade de quem estava escutando e de quem estava oferecendo informações.

As entrevistadas demonstram que a oralidade é um caminho fundamental para resgatar memórias, histórias ancestrais e laços de sociabilidade. Ao remontar essas trajetórias, percebe-se como as dimensões de raça, etnia, classe e gênero se entrelaçam de forma interseccional. Nesse processo, o papel do outro surge como um elemento essencial na construção da identidade e da cultura, moldando diretamente as escolhas e as oportunidades profissionais dessas mulheres.

A interseccionalidade se sobrepõe ao remontar as histórias de vida dessas mulheres marcadas pela interrelação entre raça, classe e gênero, indicando o que a teoria social crítica aponta como categorias que se entrecruzam e não funcionam de forma independente, se desdobram em privilégio e opressão.

O espaço escolar torna-se o território do brincar, do ensinar e também do aprender por meio de experiências culinárias, da relação com a natureza e com os alimentos. Nele EAN é expandida e compreendida como a estratégia pedagógica para construção das atividades sobre histórias e geografias, matemáticas e literaturas, história da humanidade, cultura culinária, reconhecimento botânico dos alimentos e o ensino da educação antirracista.

Diante disso, a EAN, o Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) enquanto marcos de referência para planos, programas e políticas públicas nas áreas da nutrição, da saúde e da educação devem ser utilizados para formação continuada, prática e co-construção de ações junto aos gestores, diretores, coordenadores, professores, nutricionistas, cozinheiras escolares e estudantes, visando a efetivação dos direitos sociais já reconhecidos no cenário nacional.

RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de reconhecimento e valorização do papel relevante das professoras e das cozinheiras, por parte de gestores públicos nas esferas municipal, estadual e federal, para que ampliem a atuação como protagonistas da EAN no espaço escolar e a consolidação de políticas públicas articuladas entre a SAN e o DHAAS.

Este estudo demonstra a relevância e a necessidade de investigar a EAN por meio da pesquisa social, com o uso da teoria social crítica da interseccionalidade e da teoria integral sistêmica.

Recomenda-se garantir formação permanente continuada para todas essas equipes, criar condições reais para práticas pedagógicas integradas com comida, cultura e cuidado, além de fortalecer a participação ativa dos profissionais da educação e da cozinha nos espaços de planejamento curricular. Isso inclui financiamento específico, inclusão da EAN nos Projetos Políticos Pedagógicos, e fortalecimento das compras da agricultura familiar de modo coerente com práticas culinárias saudáveis e territorializadas.

O Brasil, por meio do PNAE, já é reconhecido internacionalmente como um farol na promoção de uma alimentação escolar adequada, saudável e baseada em direitos; ao incorporar essas recomendações, pode tornar-se também referência global em formação, pedagogia alimentar e inovação sistêmica na EAN, conectando alimentação, cultura, infâncias e territórios de maneira exemplar.

Para que esses avanços se tornem estruturantes, recomenda-se que tomadores de decisão invistam em políticas públicas intersetoriais, envolvendo educação, saúde, assistência social, cultura e agricultura, e desenvolvam programas e ações pilotos territoriais que utilizem os alimentos da sociobiodiversidade local como fio condutor para práticas pedagógicas que articulem alimentação adequada, educação ambiental, memória ancestral e bem-estar coletivo. Isso permitirá formar crianças desde a primeira infância em uma perspectiva de consciência crítica, pertencimento territorial, cuidado com a natureza, consigo e com os outros. Ao transformar esses resultados em diretrizes permanentes, o país pode fortalecer sua posição como um dos líderes mundiais em alimentação escolar e inaugurar um novo paradigma de Educação Alimentar e Nutricional Sistêmica, capaz de gerar impactos duradouros e transformações estruturais em nossas sociedades.

REFERÊNCIAS

BAUER, MARTIN W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República (BR). Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União; 17 jun 2009 [citado em 19 05 2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia alimentar para a população brasileira. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

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

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília: MDS, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da alimentação no Brasil. São Paulo: Global, 2011.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; FIORE, Elaine Gomes; REDOLFI, Solange Cavalcante da Silva. Guia de segurança alimentar e nutricional. São Paulo: Manole, 2015.

CONTRERAS, Jesús; GARCIA, Mabel. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, SIRMA. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

DOCTORS, Ariela. Formação de professores para alimentação saudável e sustentável: projeto Cozinhas & Infâncias. 2025. Dissertação (Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de; OLIVEIRA E SILVA, Denise. Narrativas sobre o comer no mundo da vida. Salvador: Edufba, 2014.

FREITAS, Sônia Maria de. História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso. Portugal: Principia, 2006.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

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

MIRANDA, Danilo Santos de; CORNELLI, Gabrielli. Cultura e alimentação: saberes alimentares e sabores culturais. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2007.

MONTANARI, Massimo. Comida como cultura. São Paulo: Senac, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTHIAGO, Ricardo; PATAI, Daphne. Uma história oral em três tempos: relações, construções narrativas, usos práticos da memória. *Estudos Históricos*, v. 34, n. 74, p.450-471, 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arq. bras. psicol.* [online]. 2019, vol.71, n.2, pp.51-67. ISSN 1809-5267. Disponível em <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>. Acesso em: 19 jun. 2026.

TEIXEIRA, Aline Rissato; CAMANHO, ; MIGUEL, ; MEGA, ; SLATER, . Instrumento para mensurar habilidades culinárias domésticas na atenção primária à saúde. *Rev Saúde Pública*, v. 56, p. 78, 2022. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003473>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a construção de uma escola antirracista. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. Rio de Janeiro: CEAP, 2005.

WILBER, Ken. Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000.

ANEXOS

ROTEIRO HISTÓRIA ORAL

Professoras e Cozinheiras Escolares do Programa Cozinhas & Infâncias

Data de realização:

Duração (horas e minutos):

1. Identificação

Nome completo

Sexo/Gênero

Idade

Escolaridade

Tempo de atuação na profissão atual

Escolha da área de atuação profissional

Decisão de ser cozinheira(o) /professor(a) escolar

2. Memórias do comer e do cozinhar e sua relação cultural

- Você lembra quem te ensinou a comer? Conta para mim como foi isso na sua história
- Qual a lembrança mais antiga e bela que você tem ligada a alimentação durante a infância?
- Quem te ensinou a cozinhar?
- Ao seu ver, como a comida se relaciona à cultura? Você consegue resgatar isso a partir das experiências que viveu durante a sua infância, me conta um pouco sobre isso.
- Qual a sua ascendência?

3. Início da vida profissional

- Como foi o início da sua vida profissional como cozinheira/professora?
- Como você via o seu trabalho quando começou?
- Como ele era visto no ambiente escolar?

4. Vida profissional atual

- Como é agora sua vida profissional como cozinheira/professora?
- Como você vê o seu trabalho?
- Como ele é visto no ambiente escolar?
- Como você se vê enquanto educadora e influenciadora/colaboradora da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na escola?
- Você percebe que o seu trabalho é fundamental para uma alimentação adequada e saudável no ambiente escolar?
- Você relaciona isso com a promoção da saúde e o direito humano à alimentação adequada? Por quê?
- A jornada pedagógica ou de cozinheira afeta ou afetou sua identidade enquanto mulher, brasileira e profissional da educação ou da alimentação?

5. Como avalia a trajetória até aqui após a formação no Programa Cozinhas & Infâncias?

- O que você aprendeu?
- O que mudou? Como mudou?
- Percebe mudanças individuais? Quais?
- Percebe mudanças coletivas onde trabalha? Na comunidade? No local onde vive?
- A formação fortaleceu o seu protagonismo na cozinha (na sala de aula), com seus pares/colegas de trabalho, com a diretoria e em todo o contexto na escola?

Conselhos que daria a seus pares (nutricionista, professor, diretor)?

Conselhos que daria aos alunos que comem a alimentação que você prepara?

O que você achou deste momento que conversamos?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisadores Responsáveis: Betzabeth Slater, Ariela Doctors e Juliana Furlaneto.
Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa acima especificada.

O convite está sendo feito a você devido a sua atuação como educador do ensino infantil e/ou fundamental 1. Sua contribuição é muito importante.

Antes de decidir se você quer participar, é importante que você entenda porque esta pesquisa está sendo realizada, todos os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos que serão descritos e explicados abaixo. A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis Ariela Doctors e Juliana Furlaneto, nos telefones (11) 984529974 e 982590971; Rua Félix Della Rosa, 606, São Paulo, SP CEP: 05028-060 e e-mails icc@comidaecultura.org, arieladoctors@gmail.com e ju_furlaneto@yahoo.com.br.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Paulo, situado na Avenida Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César – São Paulo, SP, horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 9h às 12h e das 13h às 15h telefone, (11) 3061-7779 ou pelo e-mail: coep@fsp.usp.br

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado). Somente as pesquisadoras e/ou equipe de pesquisa terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo. Os dados coletados serão utilizados apenas para estapesquisa.

Caso aceite fazer parte como voluntário(a), após ser apresentado(a) e esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, você deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento elaborado em duas vias. Cada via também será rubricada em todas as páginas e assinada pela pesquisadora responsável, devendo uma via ficar com você, para que possa consultá-la sempre que necessário.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

Justificativa para realização da pesquisa:

- ✓ O Instituto Comida e Cultura acredita que a escola, além de espaço de construção da cidadania e do conhecimento, é um ambiente privilegiado para a afirmação de hábitos saudáveis. Nesse sentido, em linha com as metas dos ODS, busca apoiar a construção de sistemas alimentares mais sustentáveis, adotando o alimento como ferramenta e a história da cultura alimentar no Brasil como estratégia, zelando às diversas normas legais que disciplinam a Educação Alimentar e Nutricional (EAN)¹, a exemplo da Lei master do PNAE, 11947/09, ou mais recentemente, da Lei Federal 13666/2018.
- ✓ O Projeto Balão de ensaio - Cozinhas & Infâncias aposta em estratégias de educação que integrem os atores relevantes do desenvolvimento infantil, apoiando sua capacitação, motivando seu engajamento e promovendo sua sensibilização, tendo a criança como sujeito, alimento como objeto e o Brasil como território.
- ✓ Necessidade de qualificação de educadores e favorecer o planejamento de ações e políticas públicas de promoção da alimentação saudável e inclusão do tema alimentação no Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas e privadas.

Objetivos da pesquisa:

Objetivo geral: Desenvolver um programa de formação para educadores do ensino infantil e fundamental 1, a partir do conceito de Conhecimentos sobre a História da Alimentação Humana e a História da formação da culinária Brasileira, Habilidades Culinárias Domésticas e Alimentação

Saudável, tendo como referência o Guia Alimentar para a População Brasileira (GAPB).

Objetivos específicos:

- Identificar evidências da necessidade do desenvolvimento de um programa de formação de educadores em Comida e Cultura.
- Desenvolver material instrucional (apps, e-book, vídeos, "podcasts") sobre história da alimentação e educação alimentar sistêmica para educadores das redes públicas e privadas de ensino infantil e fundamental.
- Desenvolver programa de educação permanente para qualificação de educadores que inclua oficinas sobre a temática habilidades culinárias e diretrizes do GAPB
- Elaborar protocolos/roteiros para cada oficina/material audiovisual de habilidades culinárias domésticas quanto à dimensão de conteúdo;
- Identificar estratégias mais efetivas para a inclusão do tema Alimentação nos currículos escolares da educação infantil e fundamental e nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas.
- Realizar adaptação de conteúdos, das linguagens e preparações culinárias para atividades e intervenções no chão da escola com alunos de diferentes faixas etárias (infantil e fundamental 1) em diferentes realidades escolares.

1 § 1º Considera-se 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. Fonte: Resolução FNDE número 06/2020

"§ 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." Fonte: Resolução FNDE número 06/2020

- Estabelecer contato com as instituições co-participantes para a assinatura do termo de anuência para o desenvolvimento do estudo sobre o nível de conhecimento no tema alimentação e das habilidades culinárias domésticas dos educadores.

✓ População da pesquisa: Educadores da rede de ensino infantil e fundamental 1 (40/45)

✓ Procedimentos aos quais será submetido(a): O Sr.(Sra) será convidado a responder um questionário sobre Habilidades Culinárias Domésticas com tempo médio de 15 minutos para resposta.

Será também convidado a participar de um programa de formação para educadores, a partir do conceito de Conhecimentos sobre a História da Alimentação Humana e a História da formação da culinária Brasileira, Habilidades Culinárias Domésticas e Alimentação Saudável, tendo como referência o Guia Alimentar para a População Brasileira.

✓ Riscos em participar da pesquisa: A participação em todas as etapas do projeto não envolve riscos previsíveis ou desconforto, e serão conduzidas por pesquisadores treinados; caso o participante apresente algum cansaço ou desconforto, a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, poderá solicitar maiores esclarecimentos, recusar-se a participar ou desistir de participar.

✓ Benefícios em participar da pesquisa: Fortalecimento das ações de construção de políticas públicas por meio da incorporação das diretrizes para a alimentação saudável e de habilidades culinárias domésticas como temas transversais nos currículos escolares e planos políticos pedagógicos das redes de ensino públicas e privadas.

- ✓ Privacidade e confidencialidade: Os dados fornecidos pelo Sr. (Sra.), como gravações de voz, registro de imagens ou respostas de questionários serão tratados de forma a garantir a privacidade e a confidencialidade. Todos os dados pessoais coletados não serão divulgados e os dados da pesquisa a serem divulgados ou publicados não permitirão a sua identificação;
- ✓ Acesso a resultados parciais ou finais da pesquisa: O Sr. (Sra.) tem o direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa;
- ✓ Custos envolvidos pela participação da pesquisa: a participação na pesquisa não envolverá custos ao participante, tampouco compensações financeiras.
- ✓ Danos e indenizações: os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (item V.7). Cabe enfatizar que a questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS N° 466 de 2012, estando originalmente prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).
- ✓ Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a) de pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, que li ou foram lidos para mim, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas. Foi-me garantido que eu posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo a minha identidade. Após a leitura, o TCLE deverá ser assinado de forma on-line concordando ou não em participar dessa pesquisa. Após assinatura uma via será encaminhada para seu e-mail.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo também poderá ser consultado para dúvidas/denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e localiza-se na Avenida Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César – São Paulo, SP, horário de atendimento: de segunda a sexta-feira, das 9h às 12h e das 13h às 15h telefone, (11) 3061-7779, e-mail: coep@fsp.usp.br, que tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde. Assinei duas vias deste termo de consentimento livre e esclarecido, o qual também foi assinado pelo pesquisador que me fez o convite e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Uma via deste documento, devidamente assinada, foi deixada comigo. Declaro que concordo em participar desse estudo.

Nome do(a) participante: _____
local e data: _____
Assinatura: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimentos Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____
Assinatura: _____
Local/data _____
Título do Projeto de Pesquisa: **Balão de ensaio - Cozinhas & Infâncias**



Esta pesquisa foi apresentada publicamente no dia 30 de julho, no **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP)**, durante o seminário **Da Boca pra Boca: Educação Alimentar e Nutricional (EAN) a partir da História Oral**, realizado pelo Instituto Comida e Cultura (ICC).

O evento marcou a passagem do estudo para o debate público, dentro e fora da academia. Na ocasião, foram compartilhados com a sociedade civil, gestores públicos e pesquisadores os resultados da pesquisa, bem como o acervo de cinco anos de curadoria pedagógica do ICC. A apresentação reforçou o papel da história oral na co-construção de conhecimentos e produção de dados, reparação histórica e construção coletiva, contribuindo ainda como indutora de políticas públicas.

Instituto Comida e Cultura.

Interseccionalidade, Comida e Educação Alimentar e Nutricional:
a História oral de Professoras de Escolas Públicas do Município
de São Paulo-SP [recurso eletrônico] / Daniella Brochado, Ariela Doctors,
Lúcia Guerra – São Paulo: Instituto Comida e Cultura, 2026.

Modo de acesso: World Wide Web

Formatos: Livro Digital (PDF/E-PUB)

ISBN 978-65-02-24316-9

1. Educação Alimentar e Nutricional. 2. Interseccionalidade.
3. História Oral. 4. Saúde Coletiva. I. Brochado, Daniella II. Doctors, Ariela. III.
Guerra, Lúcia. IV. Título.



**COZINHAS
& INFÂNCIAS**



**INSTITUTO
COMIDA
E CULTURA**