



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL  
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**



**GEISA SILVANIA SANTOS SOUZA**

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COMO TEMA TRANSVERSAL NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE PAINEL DE MONITORAMENTO  
PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Feira de Santana, Bahia

2026



GEISA SILVANIA SANTOS SOUZA

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COMO TEMA TRANSVERSAL NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE PAINEL DE MONITORAMENTO  
PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Ambientais.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GILBERTO MARCOS DE MENDONÇA SANTOS  
Data: 16/03/2026 16:23:20-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Gilberto Marcos de Mendonça Santos - UEFS**  
Doutor em Entomologia pela Universidade de São Paulo (FFCLRP - USP)  
Orientador da pesquisa

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JANEIDE BISPO DOS SANTOS  
Data: 11/02/2026 06:46:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janeide Bispo dos Santos - UNEB**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Membro da banca examinadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** HENRIQUE OLIVEIRA DE ANDRADE  
Data: 10/02/2026 15:08:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Henrique Oliveira de Andrade (IFBA)**  
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Membro da banca examinadora

**UEFS, 2026**

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado – SISBI UEFS

S715 Souza, Geisa Silvania Santos

Educação alimentar e nutricional como tema transversal na educação básica : uma proposta de painel de monitoramento para instituições de ensino da rede pública estadual / Geisa Silvania Santos Souza. – 2026.  
180 f.: il.

Orientador: Gilberto Marcos de Mendonça Santos.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2026.

1. Alimentação escolar. 2. Segurança alimentar e nutricional. 3. Políticas públicas. 4. Indicadores. 5. Sustentabilidade. 6. Rede estadual de ensino – Bahia. I. Título. II. Santos, Gilberto Marcos de Mendonça, orient.  
III. Programa de Pós-graduação Nacional para Ensino das Ciências Ambientais. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 373:613.2(814.22)

*Dedico todo o trabalho a minha querida mãe. A  
minha capacidade de lutar, resistir, amar e ser feliz  
vem dela, passa por ela. Obrigada, minha mãe.*

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui nunca foi algo naturalizado; ao contrário, sempre fui atravessada por limites, que desde muito cedo, compreendi. Posso dizer que o mestrado transformou a minha vida. Ele não apenas me formou academicamente, mas me devolveu algo essencial: a certeza de que uma oportunidade é capaz de nos transformar.

Início, portanto, os agradecimentos pela minha preciosa família. Nas pessoas de minha família e meus irmãos queridos, expressei a minha gratidão pelo amor de vocês. Aos meus amigos firmes do dia a dia, que me fortaleceram no amor e na complacência de quem realmente sabe o valor de cuidar e amar. Vocês são o meu maior tesouro.

Ao apoio precioso do PROFCIAMB, em especial à rede de colegas da Turma VI, os grandes amigos que ganhei no mestrado. Guardo com carinho as idas para as aulas na Chapada, aos encontros da turma no acarajé e cada desafio que dividimos sem hesitar. Vocês me ensinaram o real sentido da palavra acolhimento.

Ao meu orientador, Gilberto Mendonça, pela paciência e generosidade; aos membros da banca, à equipe de apoio da secretaria; à coordenação afetiva das professoras Marjorie Nolasco e Joselisa Chaves e aos meus professores que contribuíram para que esta pesquisa tomasse forma.

Ao Departamento de Ciências da Terra e Modelagem, que acolheu os meus dias mais bonitos e também os mais cinza. Deixo, portanto, o meu agradecimento sincero aos funcionários, professores, à coordenação, na pessoa do professor William, e aos colegas que dividiram esse tempo comigo nos espaços do PPGM. Mais do que um espaço físico, tornou-se um verdadeiro lar.

À FAPESB, pelo apoio financeiro concedido em parte significativa do projeto. O investimento em Ciência só faz sentido quando é capaz de movimentar a sociedade e acredita-se que, aqui, esse movimento foi iniciado. Ao NTE 19, pelo diálogo e pela permissão concedidos de forma tão amistosa. Este trabalho não se encerra aqui; há ainda muito a ser feito. No entanto, o primeiro passo foi dado. Gratidão.

A todas as pessoas dos colégios participantes que, gentilmente, abriram seus espaços e emprestaram um pouco de seu tempo para a realização desta pesquisa. Cada sorriso e cada gesto de boa vontade foram combustíveis imprescindíveis para que este trabalho chegasse até aqui.

Agradeço, por fim, à vida e à oportunidade de trabalhar em uma pesquisa que me faz feliz e reforça o meu propósito. Obrigada, Deus, universo, ancestrais, ao Orum e a Ayé, pelo reencontro e pelos desdobramentos que me trouxeram até aqui. Eu sou porque nós somos.

*“Sonho sob os meus pés, que as minhas mãos só toquem ouro, oração dos meus pais e bem mais atrás nosso tesouro. Que essa pele marrom suba o tom se for preciso, muito mais além da dor e bem mais amor, eu sei pelo que brigo”.*

***Jota. Pê - Ouro Marrom***

## RESUMO:

A Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) constitui um desafio contemporâneo de natureza complexa, marcado pela coexistência entre carências nutricionais e o aumento do consumo de alimentos ultraprocessados, com impactos diretos na saúde da população. No Brasil, e de forma mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, esse cenário se articula a desigualdades sociais históricas, refletindo-se também no contexto educacional. Nesse sentido, a escola pública emerge como espaço estratégico para a promoção de práticas alimentares saudáveis, especialmente por meio da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), reconhecida como tema transversal no currículo da educação básica. Apesar dos avanços normativos, a implementação da EAN no cotidiano escolar ainda ocorre de forma fragmentada, evidenciando a ausência de instrumentos sistemáticos de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas. Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo diagnosticar a presença e as formas de aplicação da EAN nos colégios estaduais de Feira de Santana – BA, bem como propor um instrumento de monitoramento que contribua para o fortalecimento dessas práticas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na análise documental de políticas públicas e documentos normativos, associada ao levantamento físico das unidades escolares em funcionamento no ano letivo de 2025. Os resultados indicam a existência de iniciativas relevantes relacionadas à EAN, como hortas escolares e ações pedagógicas pontuais, porém ainda pouco integradas ao currículo e carentes de sistematização. Evidenciam-se, assim, tanto potencialidades quanto limitações no processo de consolidação da EAN como prática contínua e transversal no ambiente escolar. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um painel de monitoramento das ações de EAN, concebido como ferramenta de apoio à gestão escolar e à articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e território. A pesquisa contribui para o campo da Educação Alimentar e Nutricional ao evidenciar lacunas e potencialidades, além de propor uma estratégia voltada ao fortalecimento da gestão e da efetivação dessa temática no contexto escolar.

**Palavras-chave:** *Segurança Alimentar e Nutricional; Políticas Públicas; Indicadores; Alimentação Escolar; Sustentabilidade*

## **ABSTRACT:**

Food and nutrition insecurity is a complex and persistent issue in Brazil, shaped by social inequalities, territorial disparities, and unequal access to public policies, as well as changes in dietary patterns marked by the increased consumption of ultra-processed foods. In the context of basic education, schools play a strategic role in promoting food and nutrition security, particularly through the National School Feeding Program (PNAE) and the inclusion of food and nutrition education as a cross-cutting theme in the curriculum. Despite a consistent regulatory framework, there are still gaps in the systematization, monitoring, and visibility of food and nutrition education actions developed in everyday school practices, especially within the state education system. In this context, this study aimed to diagnose the presence and forms of implementation of food and nutrition education in the curriculum of state schools in Feira de Santana, Bahia, as well as to develop a tool to support the monitoring of these actions. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study, based on documentary analysis of public policies and normative documents, combined with a field survey conducted through non-participant observation in 35 state basic education schools operating in the 2025 academic year in the urban area of Feira de Santana, Bahia. The findings indicate advances in the normative framework of food and nutrition education, alongside challenges related to its operationalization, curricular integration, and monitoring within school practices. As an educational product, a monitoring panel for food and nutrition education actions was developed, conceived as a tool to support school management, organize indicators, and enhance the integration of public policies, curriculum, and educational practices. The study contributes to strengthening food and nutrition education as a continuous and integrated practice in basic education.

**Keywords:** *Food and Nutrition Security; Public Policies; Indicators; School Feeding; Sustainability.*

## LISTA DE FIGURAS:

FIGURA 1: PANORAMA DE OBESIDADE INFANTOJUVENIL (10 -19 ANOS) NO BRASIL DE 2015 – 2024* .....	25
FIGURA 2: ANÁLISE DAS REPERCUSSÕES DO COVID-19 NA SAN NO BRASIL .....	33
FIGURA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS DOMICÍLIOS EM SITUAÇÃO DE SEGURANÇA E INSEGURANÇA ALIMENTAR (POR GRAU DE INSEGURANÇA) % - BRASIL – 2004/2024.....	35
FIGURA 4 - PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL – ÁREA PLANTADA OU DESTINADA À COLHEITA (HECTARES), 2024 .....	49
FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE COLÉGIOS ESTADUAIS NO MUNÍCIPIO EM 2025: .....	63
FIGURA 6: MAPEAMENTO POR BAIROS DOS COLÉGIOS DA ZONA URBANA: .....	63
FIGURA 7: MOSAICO DA ESTRUTURA DOS COLÉGIOS ESTADUAIS EM 2025: .....	78
FIGURA 8:REGISTRO DE MODELOS DE CARDÁPIOS CONFORME O TIPO DE ENSINO MÉDIO:.....	81
FIGURA 9: MOSAICO COM REGISTROS DOS ESPAÇOS FÍSICOS DAS ESCOLAS: .....	113
FIGURA 10: MURAL DAS MULHERES PERTENCENTES A COMUNIDADE ESCOLAR, ÁREA 10, BAIRO MANGABEIRA .....	116
FIGURA 11 - DIVERSIDADE DE INSUMOS CULTIVADOS NOS COLÉGIOS .....	119
FIGURA 12: HORTA VERTICAL PEDAGÓGICA DESCONTINUADA, ÁREA 07, BAIRO MUCHILA: .....	123
FIGURA 13: MOSAICO DE HORTAS COM FINALIDADE PEDAGÓGICA COM PARCEIRA EXTERNAS: .....	125
FIGURA 14: REGISTROS EM REDE SOCIAL DE ATIVIDADES CURRICULARES: .....	129
FIGURA 15: MURAL DE ATIVIDADES EXPOSTAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES : .....	131
FIGURA 16: MOSAICO DE ATIVIDADES REGISTRADAS NOS ESPAÇOS VISITADOS:.....	131

## LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 - ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES DO PNAE 2020 E 2025.....	47
QUADRO 2 - EXEMPLOS DE PRODUTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO PROFCIAMB COM USO DE MAPEAMENTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INDICADORES SOCIOAMBIENTAIS.....	67
QUADRO 3 - PALAVRAS-CHAVE / CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL .....	70
QUADRO 4 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO DIÁRIO DE BORDO .....	71
QUADRO 5 - – CARACTERÍSTICAS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NAS UNIDADES INVESTIGADAS .....	82
QUADRO 6 - ACOMPANHAMENTO TÉCNICO E AÇÕES DE EAN NO ÂMBITO DO PNAE NAS UNIDADES ESCOLARES (2025) .....	97
QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DOS ESPAÇOS E EQUIPE DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR .....	111
QUADRO 8 - – RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS HORTAS ESCOLARES .....	119
QUADRO 9 - APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS HORTAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO .....	120

## LISTA DE GRÁFICOS:

GRÁFICO 1 - TURNOS DE ATIVIDADE DOS COLÉGIOS ESTADUAIS FEIRA DE SANTANA – 2025	75
GRÁFICO 2 - MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO OFERTADO EM 2025	76
GRÁFICO 3 - OFERTA DE MODALIDADES E PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL	76
GRÁFICO 4 - ANÁLISE DOS ALIMENTOS IN NATURA NOS CARDÁPIOS ESCOLARES*	85
GRÁFICO 5 - PROPORÇÃO DA VARIEDADE SEMANAL DOS ALIMENTOS IN NATURA OFERTADOS	86
GRÁFICO 6 - PRESENÇA DE GRUPOS DOS ALIMENTOS RESTRITOS NOS CARDÁPIOS:	88
GRÁFICO 7 - – PRESENÇA DE COOPERATIVAS DA AGRICULTURA FAMILIAR EM 2025	104
GRÁFICO 8 - COMPRA DE ALIMENTOS QUANTO À ABRANGÊNCIA E SAZONALIDADE:	105
GRÁFICO 9 - HORTAS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS EM 2025:	118
GRÁFICO 10 - APLICABILIDADE DAS HORTAS	120
GRÁFICO 11 - PRESENÇA DA EAN NAS ATIVIDADES CURRICULARES PROPOSTAS EM 2025:	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS\*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal  
CAE – Conselho de Alimentação Escolar  
CF/88 – Constituição Federal de 1988  
CFN – Conselho Federal de Nutrição  
CGPAE – Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar  
CONSEA – Conselho de Segurança Alimentar  
CGU – Controladoria Geral da União  
DCNT – Doenças Crônicas Não-Transmissíveis  
DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia  
DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada  
EAN – Educação Alimentar e Nutricional  
EBIA – Escala Brasileira de Insegurança Alimentar  
EEx / EExs – Entidade Executora / Entidades Executoras  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
FAO – *Food and Agriculture Organization (do inglês)*  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GAPB – Guia Alimentar da População Brasileira  
HE – Hortas Escolares  
IAN – Insegurança Alimentar e Nutricional  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDSC – Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional  
MREAN – Marco Referencial de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas  
ÓAÊ – Observatório da Alimentação Escolar  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OXFAM América – *Oxford Committee for Famine Relief America (do inglês)*  
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua  
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNAN – Política Nacional de Alimentação e Nutrição  
POF – Pesquisa de Orçamentos Familiares  
PPE – Programas e Projetos Estruturantes  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROFCIAMB – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais  
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PROSUB – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente  
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo  
SAN – Segurança Alimentar e Nutricional  
SEC-BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia  
SIGPNAE – Sistema de Gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar  
SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional  
SISVAN – Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCT / TCTs – Temas Contemporâneos Transversais  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
TCU – Tribunal de Contas da União

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>PERGUNTA NORTEADORA DE PESQUISA</b> .....	<b>22</b>
3.1	HISTÓRICO GERACIONAL DA PERGUNTA NORTEADORA E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	22
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	<b>23</b>
4.1	OBJETIVO GERAL: .....	23
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS: .....	23
<b>5</b>	<b>BASE CONCEITUAL</b> .....	<b>24</b>
5.1	INDICADORES NUTRICIONAIS NO BRASIL: UM PANORAMA GERAL SOBRE ALIMENTAÇÃO .....	24
5.2	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN) .....	37
5.3	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL E CIÊNCIAS AMBIENTAIS: INTERFACES COM A SUSTENTABILIDADE .....	52
5.4	OS PAINÉIS DE MONITORAMENTO COMO INSTRUMENTO NAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN).....	59
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>61</b>
6.1	LINHA METODOLÓGICA EMPREGADA .....	61
6.2	LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	62
6.3	A INSERÇÃO DA PESQUISADORA AO ESTUDO.....	64
6.4	COLETA DE DADOS .....	65
6.5	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO .....	65
6.6	ROTEIRO DE VISITAS .....	66
6.7	METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO PAINEL.....	66
6.8	ANÁLISES DE DADOS .....	69
6.9	INTEGRIDADE NA ATIVIDADE CIENTÍFICA: PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO, ILUSTRAÇÃO E REVISÃO TEXTUAL COM APOIO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG).....	72
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>74</b>
7.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO DO EIXO I - ETAPA 1: CONTEXTUALIZAÇÃO SITUACIONAL DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA .....	75
7.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO - EIXO I – ETAPA 2: ANÁLISE DO CARDÁPIO ESCOLAR.....	82
7.3.	RESULTADOS E DISCUSSÃO - EIXO II - ETAPA 3 – MONITORAMENTO, ARTICULAÇÃO DE ATIVIDADES DO NUTRICIONISTA DO PNAE – ANO 2025.....	97
7.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO - EIXO II - ETAPA 4 - ORIGEM DOS ALIMENTOS ADQUIRIDOS DA AGRICULTURA FAMILIAR.....	104
7.5	RESULTADOS E DISCUSSÃO - EIXO II - ETAPA 5 - SEGURANÇA NA ORGANIZAÇÃO E MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS, INFRAESTRUTURA E MÃO DE OBRA .....	111
7.6	RESULTADOS E DISCUSSÃO- EIXO III - ETAPA 6: PROJETOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARTINDO DA HORTA ESCOLAR.....	118
7.7	RESULTADOS - EIXO IV - ETAPA 7: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL (EAN) E/OU DA AGENDA 2030 ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR, ANO 2025. ....	126
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>134</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS</b> .....	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>138</b>
	<b>APÊNDICES:</b> .....	<b>157</b>

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE PAINEL DE MONITORAMENTO .....	157
APÊNDICE B: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO 19 (NTE19) .....	166
APÊNDICE C: TABELA ANALÍTICA DO DIÁRIO DE BORDO .....	167
APÊNDICE D: FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	171
<b>ANEXOS: .....</b>	<b>179</b>
ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO NÚCLEO TERRITORIAL PARA A VISITAÇÃO DAS ESCOLAS.....	179
ANEXO B – COMUNICADO OFICIAL DE LIBERAÇÃO PARA PESQUISA DO NÚCLEO TERRITORIAL 19.....	180

## 1 INTRODUÇÃO

A Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) configura-se como um problema de escala global, resultante de fatores complexos, como desigualdade social, pobreza e limitações no acesso a recursos produtivos (Cristovam et al., 2024, p. 1). No Brasil, essa condição se manifesta tanto na insuficiência quantitativa de alimentos quanto na precariedade qualitativa do consumo alimentar, afetando milhões de lares em diferentes níveis de intensidade (IBGE, 2025).

Paralelamente, o padrão alimentar da população brasileira tem sido marcado pela substituição de alimentos naturais e minimamente processados por produtos ultraprocessados, contribuindo para o aumento da obesidade e das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), cada vez mais presentes em faixas etárias mais jovens, inclusive na infância (Brasil, 2014a). Esse fenômeno evidencia a complexidade da má nutrição contemporânea, caracterizada pela coexistência entre carências e excessos.

Na Região Nordeste, esse cenário assume contornos ainda mais desafiadores, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas de renda, gênero e acesso a políticas públicas (IBGE, 2025; Campello et al., 2022). A transição nutricional brasileira, embora tenha contribuído para a redução da desnutrição em décadas anteriores, não eliminou a problemática da má nutrição, que passa a se expressar também por meio do excesso de peso, revelando novas formas de manifestação da insegurança alimentar (Castro; Salles-Costa, 2022).

No âmbito local, o município de Feira de Santana, Bahia, apresenta desafios relacionados à Segurança Alimentar e Nutricional, conforme indicam os dados do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC), com desempenho insatisfatório em indicadores vinculados às metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2 — Fome Zero e Agricultura Sustentável — e ao ODS 3 — Saúde e Bem-Estar (ONU, 2015; com IDSC, 2025).

A luz desta discussão, a escola surge como um espaço estratégico para o enfrentamento da IAN e para a promoção de práticas alimentares saudáveis, especialmente por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que articula a oferta de alimentos a ações educativas de caráter transversal (Brasil, 2009). Portanto, a escola é uma construção social, assim como a função que exerce em determinado tempo e em cada sociedade. Nesse cenário, o Estado precisa considerar os movimentos sociais, históricos, políticos e pedagógicos para oferecer respostas adequadas à sociedade (Parente, 2024).

Nesse contexto, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) consolida-se como um campo fundamental, sendo incorporada ao currículo da educação básica pela Lei nº

13.666/2018 e referendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), reforçando a necessidade de formação de sujeitos críticos e conscientes de seus sistemas alimentares.

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), por sua vez, é compreendida como um campo educativo, político e intersetorial, orientado pela promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada e pela valorização de práticas alimentares saudáveis, sustentáveis e socialmente contextualizadas (Brasil, 2012). Essa perspectiva amplia o papel da alimentação na escola, deslocando-a de uma abordagem estritamente nutricional para um eixo formativo transversal.

A literatura aponta que práticas pedagógicas como hortas escolares, projetos integradores e ações interdisciplinares constituem estratégias relevantes para a efetivação da EAN no ambiente escolar, ao promoverem o diálogo entre teoria e prática e ampliarem a compreensão das relações entre alimentação, cultura, território e meio ambiente (Santos, 2022; Urquíá; Nobre, 2023).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e do reconhecimento da EAN como temática transversal, ainda são limitados os instrumentos sistemáticos capazes de acompanhar, registrar e avaliar a implementação dessas ações no cotidiano das escolas (Tombini, 2022). Essa lacuna compromete a leitura integrada da realidade e dificulta a aproximação entre as diretrizes legais e as práticas efetivamente desenvolvidas, especialmente na rede pública de ensino.

Diante desse panorama, ferramentas de monitoramento emergem como possibilidades relevantes para subsidiar a gestão educacional, ao permitir a sistematização de informações, a identificação de lacunas e o acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Considerando esse conjunto de elementos, esta pesquisa orienta-se a partir da seguinte questão: Quais os desafios enfrentados nos colégios estaduais de Feira de Santana-BA relacionados ao acompanhamento e à implementação das ações de Educação Alimentar e Nutricional como um tema transversal?

Esta pesquisa teve como objetivo diagnosticar a presença e as formas de aplicação da EAN no currículo dos colégios estaduais do município, bem como desenvolver um instrumento que apoie o acompanhamento dessas ações. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na análise documental de políticas públicas e documentos normativos, associada ao levantamento físico das unidades escolares em funcionamento no ano letivo de 2025.

Como resultado, identificaram-se avanços no campo normativo da EAN, em contraste com desafios relacionados à sua operacionalização, à articulação curricular e ao monitoramento

das ações no contexto escolar. A partir desses achados, foi elaborado, como produto educacional, uma proposta de elaboração de um painel de monitoramento das ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas nas escolas da rede estadual de Feira de Santana, concebido como ferramenta de apoio à gestão e à formulação de estratégias intersetoriais.

Ao evidenciar tanto as potencialidades quanto às lacunas na implementação da EAN no contexto escolar, esta introdução conduz à necessidade de aprofundar a compreensão sobre as condições que sustentam esse cenário. Nesse sentido, a seção a seguir apresenta a justificativa da pesquisa, ampliando a análise a partir de dados empíricos e evidências que permitem dimensionar, de forma mais detalhada, a complexidade da problemática investigada.

## 2 JUSTIFICATIVA

A persistência da fome e da má nutrição configura-se como um dos principais desafios contemporâneos em escala global. Em 2024, cerca de 673 milhões de pessoas enfrentavam a fome no mundo, conforme aponta o relatório *The State of Food Security and Nutrition in the World* (FAO et al., 2025). Paralelamente, observa-se o avanço expressivo da obesidade, que já atinge mais de 1 bilhão de pessoas globalmente, incluindo adultos, crianças e adolescentes, revelando o caráter paradoxal da má nutrição na atualidade (WOF, 2024).

No Brasil, dados indicam que, em 2024, 54,7 milhões de brasileiros viviam em situação de Insegurança Alimentar, abrangendo seus diferentes graus, o que corresponde a 24,2% dos domicílios do país (IBGE, 2025). Esse cenário evidencia que o acesso regular e adequado à alimentação ainda não está garantido para uma parcela expressiva da população brasileira.

O quadro torna-se ainda mais complexo quando associado ao avanço do excesso de peso. No país, 36,93% da população apresenta obesidade, enquanto, entre crianças e adolescentes, os dados indicam que 22,08% das crianças e 19,63% dos adolescentes já apresentam excesso de peso, evidenciando a consolidação de um quadro de transição nutricional marcado pela coexistência entre carências e excessos (SISVAN, 2024).

Na realidade local investigada, até o ano de 2025, o município de Feira de Santana registrou mais de 165 mil famílias cadastradas no Cadastro Único, correspondendo a aproximadamente 353.911 indivíduos vinculados ao sistema. Deste total, mais de 70 mil famílias encontram-se em situação de pobreza, o que representa cerca de 45% dos cadastros ativos no município. No que se refere à distribuição etária geral, os dados indicam a presença de 73.594 crianças e adolescentes cadastrados, correspondendo a aproximadamente 20,75% do total de indivíduos registrados no banco de dados do CadÚnico Feirense (Brasil, 2025).

Esses números evidenciam a expressiva presença infantojuvenil em contextos de vulnerabilidade social, reforçando a centralidade desse grupo nas análises sobre segurança alimentar e nutricional no território e sugere que uma leitura baseada exclusivamente em números absolutos pode ocultar a real dimensão da pobreza no território.

Quando analisado proporcionalmente, o cenário de Feira de Santana aproxima-se de contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais, dialogando diretamente com os desafios estabelecidos e encontrados nas métricas pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), cujos indicadores apresentam-se abaixo do limiar proposto para o cumprimento das metas da Agenda 2030, da ONU (IDSC, 2025).

Ao dialogar com essa realidade, a literatura recente amplia a compreensão da fome para além de sua dimensão quantitativa. Em *Ajeum de memórias*, a autora Costa (2025, p. 31) destaca

em seu capítulo que, no contexto da gestão da escassez alimentar, as mulheres tendem a ser as primeiras a se privarem do alimento, como estratégia de proteção dos demais membros da família, especialmente crianças e adolescentes.

Nessa dinâmica, quando a fome se instala no ambiente doméstico, ela se manifesta de forma ainda mais severa entre os mais jovens, seja por meio da redução da quantidade de alimentos consumidos, seja pela supressão de refeições, configurando um afastamento progressivo das condições mínimas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Diante desse cenário, ao considerar o expressivo percentual de crianças e adolescentes em situação de pobreza registrados no Cadastro Único no município de Feira de Santana, torna-se plausível inferir que a escola assume um papel central na garantia do acesso à alimentação, configurando-se, em muitos casos, como uma das principais (por vezes a única) fontes regulares de alimentação para esse público.

Sob essa perspectiva, políticas públicas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ambiente escolar deixam de ocupar um papel complementar e passam a se constituir como estratégias estruturantes na promoção do direito humano à alimentação adequada.

Ademais, destaca-se que dados provenientes de sistemas oficiais, como o Cadastro Único, encontram-se organizados em painéis de monitoramento público, possibilitando não apenas a visualização de indicadores de vulnerabilidade social, mas também o acompanhamento contínuo dessas dinâmicas no território. Nesse sentido, o uso de ferramentas de monitoramento configura-se como um recurso estratégico para subsidiar a tomada de decisão, o planejamento de ações intersetoriais e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à SAN.

Assim, ao articular dados empíricos, análise territorial e instrumentos de monitoramento, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e qualificar as ações desenvolvidas no contexto escolar, reconhecendo a escola como espaço privilegiado tanto de intervenção quanto de produção de informações capazes de orientar práticas mais efetivas no enfrentamento da fome e da má nutrição.

Vale ressaltar também que esta pesquisa está diretamente relacionada à minha trajetória formativa e à forma como venho construindo minha atuação profissional. Sou egressa da escola pública, tendo cursado toda a educação básica nesse espaço, o que contribuiu para a construção de um olhar sensível e crítico sobre a escola como território potente para ações educativas relacionadas à alimentação, à saúde e à formação cidadã.

A minha atuação como nutricionista sempre esteve atravessada pela Educação Alimentar e Nutricional (EAN), compreendida como estratégia de promoção da saúde e de diálogo com os contextos socioculturais. Esse contexto consolidou o desejo de atuar como professora-pesquisadora comprometida com uma Nutrição reflexiva, interdisciplinar e socialmente implicada.

Ao reconhecer a centralidade das dinâmicas sociais e alimentares no contexto investigado, torna-se igualmente necessário situar o território como elemento estruturante desta pesquisa. Para Milton Santos, o território não se limita a uma delimitação geográfica, mas constitui-se como o espaço vivido, onde se materializam relações sociais, econômicas e culturais, sendo definido como “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes e todas as forças e fraquezas” (SANTOS, 2006).

Nessa perspectiva, compreender as práticas alimentares, as condições de acesso aos alimentos e as estratégias de enfrentamento da insegurança alimentar implica, necessariamente, reconhecer os sujeitos e seus contextos territoriais como dimensões indissociáveis da análise. Assim, os corpos que habitam esses espaços, especialmente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, carregam em si as marcas dessas relações, expressando no cotidiano escolar as desigualdades que atravessam seus territórios de origem.

Essa compreensão também encontra ressonância no campo simbólico e cultural, como expresso na canção *Caminhos*, de Jota.Pê, ao afirmar: “eu sou o meu lugar”, reforçando a ideia de que sujeito e território se constituem mutuamente. Dessa forma, ao me situar enquanto pesquisadora inserida nesse contexto, reconheço que o caminhar desta pesquisa também é atravessado por esses territórios, suas potências e contradições. Considerar o território como categoria analítica, portanto, não apenas qualifica a compreensão do fenômeno investigado, mas também reafirma o compromisso ético e político com os sujeitos que o constituem.

Outro ponto a ser destaque é que a se desenvolver no âmbito de um Mestrado Profissional, a pesquisa busca produzir conhecimentos que ultrapassem a dimensão teórica, oferecendo subsídios para práticas educativas contextualizadas e contínuas em Educação Alimentar e Nutricional, com potencial de apoiar ações formativas, o planejamento pedagógico e a ampliação do impacto acadêmico e social na rede estadual de ensino.

Diante desse contexto, que evidencia não apenas a magnitude do problema, mas também a necessidade de acompanhamento sistemático e de intervenções qualificadas, torna-se pertinente investigar como essas dinâmicas se materializam no cotidiano escolar. É a partir dessa inquietação que se estabelece a questão norteadora apresentada a seguir.

### **3 PERGUNTA NORTEADORA DE PESQUISA**

Quais os desafios enfrentados nos colégios estaduais de Feira de Santana-BA relacionados ao acompanhamento e à implementação das ações de Educação Alimentar e Nutricional como um tema transversal?

O percurso de construção desta pesquisa não se deu de forma linear. Ao contrário, foi marcado por reformulações, ajustes metodológicos e redefinições do objeto. A subseção a seguir apresenta o histórico geracional da pergunta norteadora e dos objetivos da pesquisa, destacando os principais deslocamentos teóricos e metodológicos ocorridos ao longo do mestrado.

#### **3.1 Histórico geracional da pergunta norteadora e objetivos da pesquisa**

Os caminhos das Ciências Ambientais e da Educação Alimentar e Nutricional passam, obrigatoriamente, pelas circunstâncias dos sujeitos do estudo, à luz da filosofia de Paulo Freire. Nesse sentido, a proposta inicial, em função das subjetividades e das circunstâncias encontradas no campo, precisou ser alterada.

Inicialmente, foram realizadas seis reuniões e apresentações junto à unidade escolar destinada à aplicação da pesquisa, o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Célia dos Santos Andrade. As propostas do colégio foram ouvidas e o projeto mostrou-se de total interesse da comunidade escolar. Inclusive, foi possível colaborar em algumas ações pertinentes às necessidades relatadas durante o processo de escuta.

Entretanto, por motivos de força maior, que fugiram ao controle tanto da organização da pesquisa quanto da gestão escolar, uma obra de reforma e ampliação do colégio impossibilitou a instalação da horta no ano de 2025, conforme previsto e descrito no cronograma deste projeto. Tal situação impeliu a um redirecionamento do objetivo da pesquisa, o qual também foi discutido com a comunidade escolar. Vale salientar que a proposta de instalação de uma horta na escola e de traçar possíveis caminhos pedagógicos nas atividades curriculares foi suspensa, sendo desejo comum que, após a conclusão da reforma, a escola seja contemplada com esse projeto.

Justifica-se, portanto, o redesenho da pergunta norteadora, dos objetivos e das possíveis formas de aplicação metodológica. No entanto, a pesquisa mantém o mesmo objeto de estudo, a Educação Alimentar e Nutricional articulada de forma transversal, bem como preserva o lócus da investigação, que corresponde à rede estadual de educação básica do município de Feira de Santana, Bahia.

Nesse mesmo movimento de readequação, o produto educacional inicialmente proposto como um guia de atividades pedagógicas em Educação Alimentar e Nutricional, construído a partir das ações desenvolvidas em uma unidade escolar específica, também foi redimensionado.

Considerando a ampliação do lócus da pesquisa para as escolas estaduais da zona urbana do município de Feira de Santana-BA, o produto passou a ser concebido como um painel de monitoramento das ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto escolar, com a finalidade de oferecer uma visão diagnóstica, sistêmica e comparativa das práticas desenvolvidas na rede estadual de ensino, subsidiando reflexões, tomadas de decisão e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à EAN.

## **4 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **4.1 Objetivo Geral:**

Diagnosticar a presença e as formas de aplicação da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nos colégios estaduais de Feira de Santana.

### **4.2 Objetivos Específicos:**

- Analisar os principais documentos normativos de Educação e diretrizes de Educação Alimentar e Nutricional no Brasil.
- Mapear as ações de EAN desenvolvidas pelos Colégios da rede Estadual do município considerando aspectos como se há presença de hortas escolares de uso pedagógico e integração curricular e o cardápio da merenda da escolar.
- Relacionar o papel da escola na promoção da Segurança Alimentar e Nutricional e Agricultura familiar aos indicadores locais do ODS 2, da agenda 2030, da ONU;
- Construir um painel de monitoramento como produto educacional, destinado ao acompanhamento e fortalecimento das ações de EAN nas escolas da rede estadual.

## 5 BASE CONCEITUAL

Nesta seção serão discutidos quatro eixos importantes: A contextualização histórica dos indicadores nutricionais no Brasil, bem com as nuances que desenharam o panorama de segurança alimentar nos últimos 80 anos e os reflexos das articulações das políticas públicas tanto para avanço quanto para o retrocesso da autonomia e soberania alimentar. Em sequência será articulado um diálogo entre a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como importante ferramenta dialógica de ensino-aprendizagem, quais os desafios e potencialidades da integração dessa temática ao currículo da educação básica brasileira destacando a transversalidade da Educação Alimentar e Nutricional por 3 frentes importantes: o PNAE, as articulações de documentos como a BNCC, LDB e os principais documentos curriculares do estado da Bahia. No terceiro eixo é apresentado a conexão da Educação Alimentar e Nutricional com a agenda 2030, conceitos, pontos e contrapontos sobre a sustentabilidade e como essa articulação partindo de um programa de Ciências Ambientais fomenta a discussão dos indicadores do ODS 2, em especial, fome zero e agricultura sustentável. No último eixo de revisão serão discutidos a importância dos painéis no monitoramento para a avaliação da execução de políticas públicas, suas referências pesquisas nacionais e como esta ferramenta pode construir trilhas pedagógicas de EAN na educação básica.

### 5.1 Indicadores Nutricionais no Brasil: um panorama geral sobre alimentação

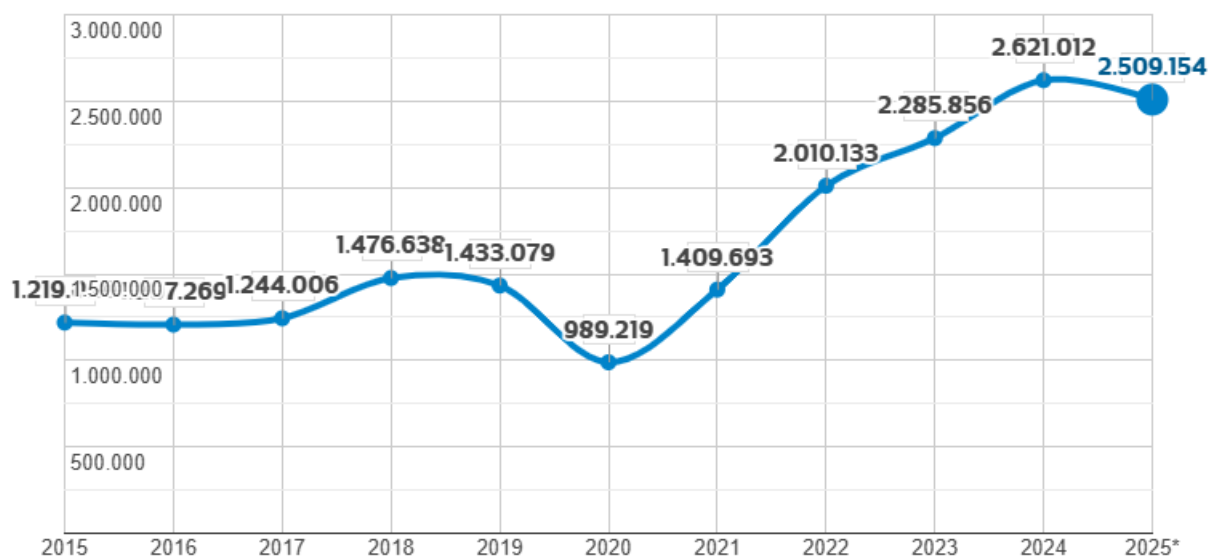
Os padrões de alimentação estão mudando rapidamente na grande maioria dos países e, em particular, naqueles economicamente emergentes. As principais mudanças envolvem a substituição de alimentos *in natura* ou minimamente processados de origem vegetal por produtos industrializados prontos para consumo, que determinam, entre outras consequências, o desequilíbrio na oferta de nutrientes e a ingestão excessiva de calorias. (Brasil, 2014a)

De acordo com Castro (2022, p. 92), os indicadores nutricionais no Brasil entre 1974 e 2019 revelam uma trajetória marcada por contrastes. Houve redução nos índices de déficit nutricional, acompanhada de uma diminuição das desigualdades sociodemográficas nesses indicadores, embora ainda persistam desafios importantes. Por outro lado, observou-se um aumento significativo do excesso de peso e da obesidade em todas as faixas etárias, também atravessado por desigualdades sociais.

Como resultado desta nova problemática há o aumento da prevalência das Doenças Crônicas Não-Transmissíveis, que inicialmente eram apresentadas como doenças senis, e agora atingem adultos jovens e mesmo adolescentes e crianças (Brasil, 2014a). Corroborando com essa discussão, o Instituto DESIDERATA, que atua no fortalecimento de políticas públicas de

saúde para crianças e adolescentes, apresentou em 2025 o panorama de obesidade infantojuvenil 2015-2024 e as parciais de 2025, conforme apresentado na figura 1:

**FIGURA 1: PANORAMA DE OBESIDADE INFANTOJUVENIL (10 -19 ANOS) NO BRASIL DE 2015 – 2024\***



Fonte: DESIDERATA – 2025 - Dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – (SISVAN)

O aumento dos indicadores de excesso de peso da população, acompanhado pelo Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) corrobora com achados de estudos de abrangência nacional, sugerindo que, apesar da baixa cobertura, está a alcançar maior detecção de situações de risco nutricional entre a população estudada (Silva, 2022).

O crescimento da obesidade nos números apresentados na Figura 1, destacam os últimos 10 anos, por uma maior estabilidade metodológica de aplicação, bem como maior abrangência da cobertura de municípios. Complementarmente, Castro et al., 2021.p 179) ressaltam a importância de pesquisas de Educação Alimentar e Nutricional, especialmente para o público infanto-juvenil, visando a mitigação dos prejuízos que se apresentam nesta faixa etária.

Em contrapartida, Castro (2022, p.90-1) alerta que o aumento da obesidade não acontece de forma idêntica em todos os segmentos populacionais. Há, segundo a autora, um expressivo aumento da prevalência de indicadores de excesso de peso e de obesidade em todas as faixas etárias, mas a prevalência da obesidade é maior entre indivíduos com menor escolaridade, o que demonstra como os determinantes sociais impactam diretamente na transição nutricional.

Esta mudança de paradigma, caracterizada sobretudo pela substituição de alimentos *in natura* por ultraprocessados agravou-se nesse contexto, os números de Insegurança Alimentar no Brasil, um problema que não é resultante apenas disponibilidade de alimentos, mas está

intrinsecamente ligado à desigualdade social e à fragilidade das políticas públicas que deveriam garantir o Direito Humano a Alimentação Adequada (Brasil, 2014a; Salles-Costa et al., 2022).

Em síntese, o enfrentamento dos problemas nutricionais, decorrentes da má alimentação, exige mais do que mudanças no consumo alimentar, conforme orientam os autores discutidos nesta seção. A Educação Alimentar e Nutricional ocupa lugar estratégico na promoção da saúde e no combate aos problemas e deve ser articulada a medidas regulatórias e à criação de ambientes favoráveis a hábitos saudáveis (Brasil, 2018, p. 18), o que requer um aprofundamento de todo o sistema de produção de alimentos e perpassa pelo conhecimento da cultura local, pela história e identidade, pelo cumprimento das políticas públicas e pelas estratégias ativas, assuntos que serão desenvolvidos nos próximos tópicos.

### **5.1.1 Cultura alimentar: Impactos da Colonização à modernização capitalista**

A comida, mais que uma necessidade biológica, é um constructo cultural imaterial que carrega uma memória histórica e afetiva. No entanto, o ser humano perdeu progressivamente o contato com origem real dos alimentos conforme a evolução do ciclo de produção e distribuição agroalimentar (Contreras, 2011, p. 25).

A história da gastronomia brasileira ainda não foi verdadeiramente contada. Para Azevedo (2022a, p. 205), ela nasceu de invisibilidades e destruição da cultura alimentar dos nativos e dos negros e, apagar essa cultura, também foi uma forma de enfraquecer o povo e dominá-lo. Assim, considerar a colonialidade do poder diz respeito a perceber como as relações de dominação, de exploração e de conflito marcadas pelo gênero, pela raça e pela classe são impostas pelos países do Norte aos países do Sul global (ANA, 2022).

A colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (1991), pode ser pensada como um fenômeno histórico e cultural que se estrutura em relações de dominação, de exploração e de conflito na disputa por âmbitos básicos da existência humana. No espectro alimentar, Miller (2016, p. 40) aponta que os significados de “comer bem” estiveram e estão impregnados da colonialidade do paladar, de uma comensalidade eurocêntrica.

Ainda nesta perspectiva, Benvegnú e Garcia (2020, p. 7) destacam como as formas de opressão eurocêntricas afetaram as representações que não só passam pela homogeneização e standardização das formas de produção dos alimentos, mas dos alimentos em si mesmos perdurando até os dias atuais. Achinte (2010 p. 19) reitera que o silenciamento dos produtos, tanto materiais (alimentos), quanto epistêmicos, (formas de preparo) dos povos colonizados, foram estratégias para deslegitimar e desqualificar as culturas alimentares originárias, favorecendo a gastronomia colonial.

Bastos (2022, p. 3) conectou a fome como um fenômeno social ao consumo alimentar do mundo moderno neoliberal e a enquadrando como uma herança colonialista que se estende até os dias de hoje, resultando em conjunto de práticas e conhecimentos em torno dos alimentos-*commoditie*, que reproduz uma lógica capitalista impeditiva para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAA)+

Na obra "Da fome à fome", Azevedo (2022a p. 203) descreve o capitalismo brasileiro como duplamente perverso: pois além de colonial, é racista, e o nosso sistema agroalimentar carrega essas características. A autora também discute sobre o apagamento da cultura alimentar no Brasil culminar em maiores índices de Insegurança Alimentar:

A erosão da nossa cultura alimentar resulta em menos saúde, pois ela é o maior e mais eficiente elemento definidor de uma dieta saudável, interferindo em nossa soberania ao promover insegurança alimentar. Quem não tem comida padece do medo mais antigo que a humanidade conhece: o medo de morrer de fome, causado pelo desejo de poder e de controle sobre outros seres humanos (Azevedo, 2022a, p.205).

Comer é um ato político, é preciso pensar que a comida e o comer dentro desse espaço político, que é a produção de alimento em nossas comunidades/territórios ou em nossas casas/quintais, é importante para garantir que a nossa memória alimentar esteja segura e perdure entre as gerações que nos sucederão (Rodrigues, 2022, p. 116).

Em síntese, torna-se fundamental que as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) reafirmem a ideia de que a alimentação não diz respeito apenas ao alimento que se come, pois ela envolve valores afetivos, sensoriais e sociais que constroem a própria cultura (Boog, 2005).

Dentro desta ótica de valorização, o documento "Os princípios de EAN", Brasil (2018b) discutiu o tema analisando o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas (MREAN), de 2012 e reforçou que, para as ações desse campo possam gerar ambiente de trocas, (re)conhecimento, compartilhamento de saberes e fortalecimento de vínculos é preciso valorização da cultura alimentar local para mobilizar pessoas com diferentes histórias, contextos e referências (Brasil, 2018b).

Contudo, a professora Maria Boog, nos lembra que o afeto associado à comida constitui também um dos grandes desafios para a transformação dos hábitos em um repertório alimentar globalizado. Segundo a autora, a imposição de novos comportamentos tende a reforçar um padrão fisiológico em detrimento do aspecto social e simbólico da alimentação. Nesse sentido, somente uma pedagogia que articule os significados culturais dos alimentos com seus valores nutricionais poderá promover uma educação alimentar verdadeiramente efetiva (Boog, 2005, p. 140).

Essa abordagem dialógica de Boog (2005) está em consonância com o pensamento do filósofo Paulo Freire, cuja proposta de superação do ensino conservador desafia os paradigmas do pensamento colonial e fortalece a autonomia dos sujeitos (Freire, 1987). A partir desta concepção, Silva (2022) aponta a importância da decolonialidade do saber e, assim como Freire, reafirma a urgência de reconhecer os sujeitos como protagonistas de suas próprias realidades, combatendo os nós estruturais hegemônicos construídos ao longo dos séculos.

### **5.1.2 A trajetória da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na história das políticas de alimentação no Brasil**

As políticas de alimentação no Brasil têm uma trajetória complexa, marcada por transformações importantes ao longo do último século. Historicamente, e também no plano conceitual, houve progressivas mudanças notadamente nos pressupostos e enfoques teóricos, bem como na indicação de práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desde que essa temática começou a ser pesquisada e pautada como objeto de intervenção do Estado brasileiro até os dias atuais (Bezerra, 2018, p.60).

Seguindo uma linha do tempo, a EAN, enquanto prática organizada no Brasil, remonta à década de 1930, no início da conformação de nosso parque industrial e a organização de uma classe trabalhadora. Neste período conhecido como “Estado Novo” as estratégias de EAN eram dirigidas aos trabalhadores e suas famílias, a partir de uma abordagem atualmente avaliada como preconceituosa, ao pretender ensiná-los a se alimentar corretamente segundo um parâmetro descontextualizado e estritamente biológico (Brasil, 2014b, p.16).

O debate mais crítico e democrático sobre a alimentação se iniciou no período da República Populista (1944), com o marco da publicação da obra “Geografia da Fome” (1946), de Josué de Castro. O pesquisador, médico, geógrafo e político apresentou a primeira caracterização do padrão alimentar brasileiro, considerando a fome e a má nutrição – até então abordadas pela perspectiva biológica ou fisiológica – como uma questão social relacionando as deficiências nutricionais às características socioeconômicas de cada região do país. (Cátedra Josué de Castro 2022, p. 46).

Conforme o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960 foram desenvolvidas ações educativas direcionadas à alimentação e vinculadas ao fornecimento de ajuda internacional, inclusive com a merenda escolar, como descreve Boog (1997, p. 6). A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) foi chamada a intervir visando induzir a população a efetivamente consumir aquilo que legitimaria o recebimento desta ajuda externa, com o intuito de incluir na

alimentação brasileira excedentes da produção agrícola dos Estados Unidos, com a finalidade de manter os preços no mercado internacional (Barros e Tartaglia, 2003, p. 120).

Após a instauração do regime militar em 1964, as políticas de alimentação no I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento foram norteadas pelo pensamento técnico-científico, trocando os paradigmas sociais por paradigmas técnicos (Boog, 1997, p. 4). No início da década de 1970 as políticas colocadas em prática pelo regime militar agravavam o quadro de fome no Brasil. Em um país de famintos, a EAN era moldada por um histórico em que as intervenções de educação tinham um caráter tecnicista e comportamental, e as de saúde possuíam uma perspectiva restrita ao aspecto biológico e medicalizante (Kono e Luz, 2024, p 6).

A segunda metade da década de 70 foi um período de forte mobilização pela redemocratização do país, pela organização social e discussões que trouxeram maior reconhecimento das causas estruturais da fome, de forma revolucionária para a época (Kono e Luz (2024, p. 7). Estes autores apontam também que essa reformulação da EAN surgiu de uma visão mais progressista, baseada nos pensamentos críticos da Educação Popular, fundamental para a formação das políticas públicas de saúde, que até hoje influencia os documentos norteadores da EAN.

Apesar das movimentações sociais e de novas perspectivas sociodemográficas, as políticas de alimentação avançaram lentamente com foco em poucas ações voltadas para a alimentação. Ainda entre as décadas de 1970 e 1980 foi deflagrado um conjunto de iniciativas impulsionadas pela expansão do consumo de soja que visaram promover o consumo deste produto e de seus derivados.

Boog (1997) analisou o silenciamento da Educação Nutricional nas políticas públicas durante mais de duas décadas, indicando que essas ações estavam mais alinhadas aos interesses de maior produtividade econômica do que à promoção da saúde. Essa fase também é lembrada por evidenciar a interferência de interesses econômicos nas ações de EAN, tendo em vista a necessidade, à época, de escoar excedente de produção. Assim, a EAN foi pouco valorizada como disciplina e como estratégia de política pública até o início da década de 1990. (Brasil, 2014b, p.17).

A partir da década de 1990, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) retomou o seu espaço no cenário político do Brasil. Conforme ressalta Brasil (2014, p.17-8) nesse período de transição, a criação de políticas públicas voltadas para Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e a formulação de documentos legais definiu a EAN como uma estratégia de promoção da saúde e demandou, entre outros aspectos, que o Estado implementasse políticas, programas

e ações que possibilitassem a realização progressiva do Direito a alimentação definindo para isto, metas, recursos e indicadores de monitoramento destas ações.

Dessa forma, os Programas e Políticas como Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), o novo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) — que integrava a EAN ao currículo escolar —, "Fome Zero", "Bolsa Família", o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) e os documentos norteadores como o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas (MREAN), Guia Alimentar da População Brasileira (GAPB), foram algumas das iniciativas para garantir uma alimentação mais justa, segura e saudável à população brasileira (Cátedra Josué de Castro, p. 53-55).

Concomitante aos avanços, Kono e Luz (2024, p. 8) destacam que o cenário de evolução das políticas públicas de alimentação e nutrição caminhou em conjunto com a ampliação de políticas públicas em campos como saúde, educação, trabalho e assistência social, que ao longo dos anos 2000 e 2010 foram fortalecidas com o objetivo de combater as desigualdades sociais. Como resultado, Ribeiro-Silva et al. (2020, p. 3422) relatam que a prevalência de subnutrição no Brasil reduziu de 11,9% no período de 1999-2001 para menos de 2,5% entre 2008-2010.

Há, portanto, grande relevância para este conjunto de políticas e programas que se desenvolvem significativamente para a diminuição da pobreza, da fome no país Ribeiro-Silva et al. (2020, p. 3424). No entanto, as políticas públicas e programas sociais que impactaram positivamente a renda e a Segurança Alimentar e Nutricional dos brasileiros, nos anos 2000, perderam força progressivamente na década de 2010, especialmente após o *impeachment* de 2016 e a ascensão de Michel Temer à presidência da República (Cátedra Josué de Castro, 2022).

O desmonte do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), iniciado em 2016 após a aprovação da Emenda Constitucional 95, enfraqueceu programas estruturantes, como o Bolsa Família, o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar, os programas de incentivo à agricultura familiar e o Programa Água para todos, entre outros e contribuíram diretamente para o aumento de Insegurança Alimentar e Nutricional, mostrando o retorno do Brasil ao mapa da fome, conforme apontam as referências de Brasil e Ribeiro-Silva, 2020.

Para Andrade e Freitas (2023 p. 26), os cortes orçamentários, combinados a uma guinada na adoção de políticas neoliberais foram centrais para o agravamento da fome nos últimos anos no Brasil. O ano de 2019 marcou um momento importante, quando Jair Bolsonaro assumiu a presidência da república e, por meio da Medida Provisória n° 870, extinguiu o já mencionado CONSEA, destacam os autores.

Na década de 2020, as políticas de transferência de renda voltadas ao combate à fome passaram por mudanças significativas. Com a crise econômica agravada pela pandemia de COVID-19, foi instituída uma política de renda básica emergencial por meio da Lei nº 13.982/2020. (Lins et al., 2023, p. 441). No mesmo período, o PNAE teve seu formato alterado, sendo executado por meio da compra de gêneros alimentícios por estados e municípios, que então distribuíam os alimentos diretamente às famílias dos estudantes da rede pública. Apesar da amplitude dessas ações, sua efetividade foi limitada: a padronização dos valores repassados não considerou as desigualdades regionais no custo de vida, tornando o apoio financeiro insuficiente em diversas localidades (Lins et al., 2023, p. 442).

Essas limitações contribuíram para o agravamento da Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) Brasil, culminando no retorno do país ao Mapa da Fome — situação caracterizada quando mais de 5% da população nacional se encontra em IAN grave. Estes autores reiteram que o cenário não decorre de uma causa isolada, mas do enfraquecimento progressivo das políticas públicas de combate à fome, resultado de mudanças legislativas e decisões do poder executivo que comprometeram os programas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (Lins et al., 2023).

Consequentemente, os relatórios internacionais e nacionais apontaram para um retrocesso em anos de conquistas relacionadas à garantia do Direito Humano Adequado à Alimentação (Ramires et al., p. 19). Conforme Barros e Tartaglia (2003, p. 125), a garantia de acesso seguro para toda a população brasileira requer a execução de uma Política de Estado que vise proporcionar a todos o acesso aos mínimos nutricionais, como parte integrante dos mínimos sociais que compõem seu direito à cidadania, pois, o velho e conhecido "problema alimentar do Brasil" transformou-se em uma questão de SAN.

### 5.1.3 Prevalência da Insegurança Alimentar e Nutricional no Brasil: uma análise do global ao local

O conceito de SAN foi consolidado pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que define SAN como o direito de todos os cidadãos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, de forma suficiente e sem comprometer outras necessidades essenciais. Esse conceito inclui o respeito à diversidade cultural e a sustentabilidade do ponto de vista ambiental, econômico e social (BRASIL, 2006).

A Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN), portanto, se dá quando uma pessoa, comunidade ou nação não tem acesso pleno e contínuo e soberano aos alimentos ou a sua produção (Cátedra Josué de Castro, 2022, p. 65). Para entender melhor a complexidade da IAN no Brasil, é necessário também compreender sua distribuição espacial em todo o território nacional, identificando os grupos vulneráveis e melhorando o direcionamento das políticas públicas de alimentação e nutrição. (Bezerra et al., 2020, p. 3834).

A análise de Segurança Alimentar no Brasil (SAN), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) por meio da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA), revelou que 36,7% dos domicílios brasileiros enfrentavam algum tipo de IAN. Entre os 3,1 milhões de domicílios com IAN grave, mais da metade eram chefiados por mulheres, e 1,3 milhão estavam localizados na região Nordeste (IBGE, 2020). Vale salientar que o aumento da IAN pode causar problemas graves de saúde, principalmente na infância, como a desnutrição e obesidade infantil (Cristovam et al., 2023, p. 2).

Bezerra et al. (2020) também analisaram as principais pesquisas e indicadores entre os anos de 2004-2013, para identificar os grupos com maior prevalência de IAN. O estudo mostrou uma forte correlação entre a IAN e diferentes pilares da vulnerabilidade social — infraestrutura, capital humano, renda e trabalho —, demonstrando sua presença em territórios onde há possível violação de direitos básicos, o que impacta o acesso a alimentos. Contribuindo nessa perspectiva correlativa, Campello et al. (2022, p.2) associam o impacto dos indicadores, a injustiça social à IAN:

A fome no Brasil tem cara. Ela é feminina, preta e com baixa escolaridade já que quando uma destas condições estão presentes nas famílias há uma maior vulnerabilidade e uma maior incidência de insegurança alimentar. A fome ou a insegurança alimentar grave esteve presente também com maior intensidade nas residências habitadas por pessoas de raça/cor da pele preta e parda e em lares chefiados por mulheres e por pessoas com baixa escolaridade.

Como agravante, a pandemia de COVID-19 intensificou as desigualdades, pois trouxe à tona um problema social ligado ao bem-estar sanitário, alimentar e nutricional que escancarou

os horrores da fome no Brasil na segunda década do século XXI (Rodrigues, 2022, p. 114). Economicamente, a pandemia refletiu na perda de empregos, redução da renda da população assalariada e aumento do preço dos alimentos, principalmente os itens da cesta básica, como aponta Salles-Costa (2022, p. 88)

Um estudo da *Oxford Committee for Famine Relief* (OXFAM - América) sobre os impactos da crise provocada pelo novo coronavírus sugere que o Brasil está entre os prováveis novos epicentros globais da fome (OXAFAM, 2020, p.2). Nesse aspecto, o quadro a seguir sintetiza as repercussões da pandemia na SAN, destacando os impactos socioeconômicos:

**FIGURA 2: ANÁLISE DAS REPERCUSSÕES DO COVID-19 NA SAN NO BRASIL**

<b>Dimensão de SAN</b>	<b>Repercussões da pandemia Covid-19</b>
Disponibilidade de alimentos	- Prejuízos na oferta de alimentos in natura da agricultura familiar (AF), especialmente as frutas e os vegetais; - Paralisação do PNAE e aquisição de alimentos da AF; - Fábricas de processamento de alimentos fechadas devido a surtos entre trabalhadores; - Equipamentos de venda e comercialização de alimentos foram fechados: fechamentos de feiras livres, restaurantes; - Limitação de transportes de alimentos;
Acesso aos alimentos	- Redução ou suspensão de renda para os mais vulneráveis- trabalhadores informais; - Redução de cobertura do BF;
Consumo	- Redução do consumo de alimentos in natura; - Aumento do ganho de peso e/ou transtornos alimentares associados à inatividade física e ao isolamento social;
Utilização biológica	- Redução ou ausência de acesso aos serviços de saúde pode tornar crianças, idosos, gestantes mais vulneráveis as deficiências nutricionais; - Pessoas/populações sem acessos regular e permanente à água, saneamento e higiene adequados estão sob o risco de desenvolver a má-nutrição, em particular, a desnutrição e as carências de micronutrientes.

**Fonte: Ribeiro-Silva et al., 2020**

De acordo com as repercussões descritas na figura 2 nota-se que medidas de distanciamento social adotadas para conter a propagação do coronavírus e evitar o colapso do sistema público de saúde agravaram a crise econômica, como esclarecem Ribeiro-Silva et al. (2020). A impossibilidade de criar estratégias globais de abastecimento alimentar durante a pandemia, como aquelas impostas após as Guerras Mundiais, agravou os problemas socioeconômicos, exigindo políticas públicas mais incisivas para famílias em situação de vulnerabilidade (Ramires et al., p. 19). Esse cenário desestruturou cadeias produtivas e interrompeu fluxos comerciais, evidenciando uma crise sistêmica profunda que exige a atuação do Estado (Brasil, 2020, p. 9).

Como já foi discutido na seção anterior, essas desigualdades não são recentes: o Brasil é historicamente marcado pela exclusão no acesso à alimentação (Salles-Costa, 2022, p. 88). O

Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da Pandemia da COVID-19, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDE PENSSAN), por meio do VIGISAN (2021), demonstrou que o retrocesso sobre o tema não teve início com a pandemia, apenas potencializou um cenário já em curso, revertendo os avanços obtidos entre 2004 e 2013 na garantia do direito humano à alimentação adequada e saudável. Como alerta o relatório:

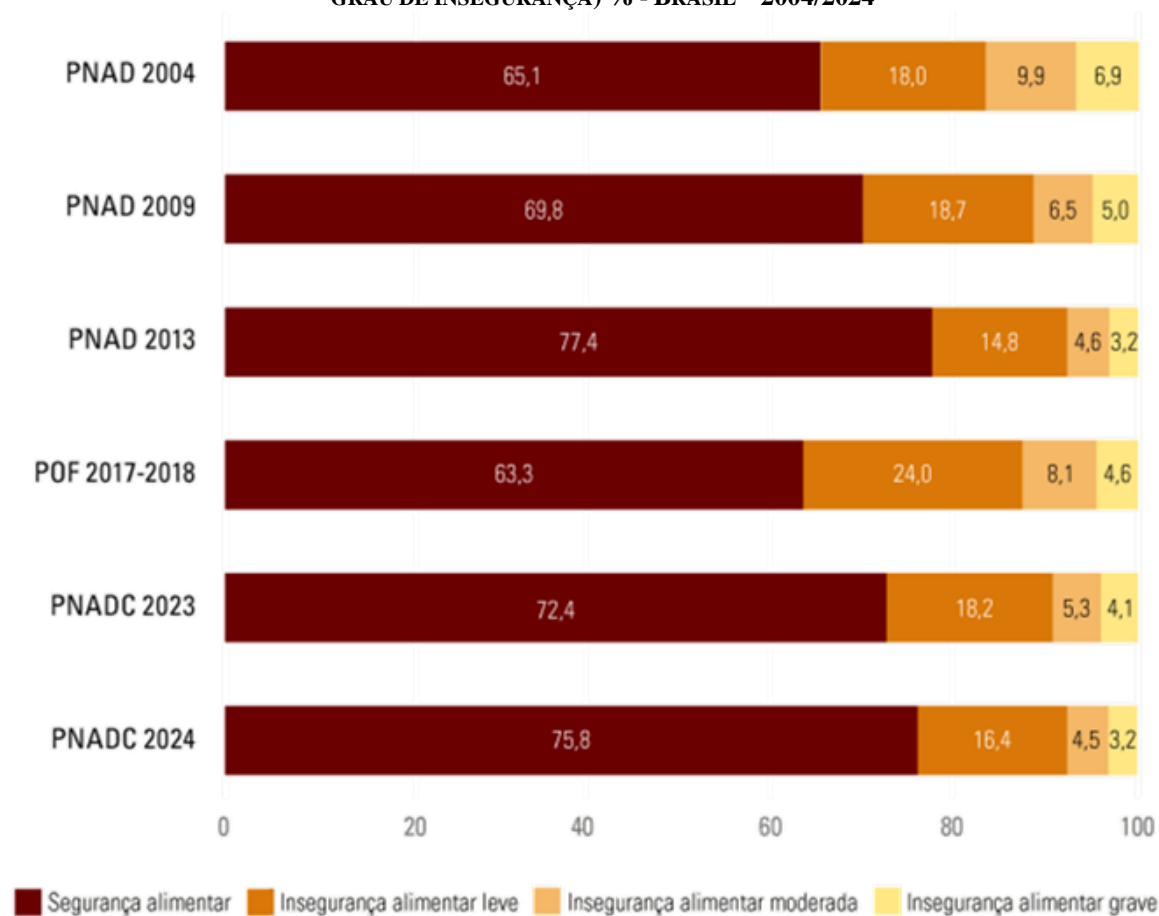
As mazelas da fome e demais manifestações de IA voltaram a patamares alarmantes, já nos indicadores referentes à POF de 2018, expondo os traços estruturais deletérios calcificados da sociedade brasileira que têm encontrado ambiente favorável à sua perpetuação. (VIGISAN, 2021)

Em escala global, é essencial considerar os impactos geopolíticos que também comprometem os sistemas alimentares. A guerra entre Rússia e Ucrânia, iniciada em fevereiro de 2022, agravou a crise de abastecimento de fertilizantes e elevou o preço dos grãos, afetando diretamente as cadeias de suprimentos e intensificando os efeitos da Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) em diversos países, inclusive no Brasil, como alertam os autores Martins et al. (2024); Leal Filho et al., (2023).

Logo, o cenário pós-pandemia exigiu ainda mais atenção global à fome. No Brasil, o retorno do Conselho de Segurança Alimentar (CONSEA) sinaliza uma possível melhora em direção à Segurança. Para Rodrigues et al. (2024, p. 19) os resultados da última Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional em 2023, evidenciaram: o compromisso urgente do CONSEA em tirar o Brasil do Mapa da Fome da ONU até 2030 – a partir do Programa Brasil Sem Fome -, o fortalecimento do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e a importância a participação da sociedade civil.

Complementando esse panorama, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), publicado em 2025, indicou pequenos, porém significativos avanços. O país alcançou o melhor resultado dos últimos cinco anos, com uma redução nas taxas de Insegurança Alimentar e Nutricional (IAN) leve e moderada em comparação aos dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 2017-2018, conforme ilustrado na Figura 3:

**FIGURA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS DOMICÍLIOS EM SITUAÇÃO DE SEGURANÇA E INSEGURANÇA ALIMENTAR (POR GRAU DE INSEGURANÇA) % - BRASIL – 2004/2024**



Fonte: PNADC 2023-2024, IBGE, 2025

Dessa forma, os dados do PNADc dialogam com uma das reflexões sugeridas por Castro (2022, p. 93), analisando a transição nutricional do Brasil, de que é fundamental reconhecer a importância da articulação de políticas públicas efetivas que ajudem a mitigar os desafios da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), garantindo o acesso a alimentos de qualidade para toda a população e, para Salles-Costa, 2022, p. 88), estatísticas elaboradas por instituições como a Rede PENSSAN, são cruciais para orientar políticas sociais em todas as esferas de governo.

Ainda no contexto da Segurança Alimentar, não se pode dissociar uma característica estrutural do cenário brasileiro: a desigualdade na distribuição de terras. Longe de ser uma questão superada, essa concentração se mantém como um entrave ao desenvolvimento social e à Segurança alimentar, afirma Noronha (2025)

Nesse cenário outro conceito desponta: a Soberania Alimentar. Indo ao encontro das tradicionais preocupações em se respeitar a soberania política dos Estados, esse conceito surge do desejo de criar um novo paradigma alimentar que enfatizasse também a soberania alimentar dos povos (Mende e Gonçalves, 2023). A Soberania Alimentar pode ser definida como:

...o direito dos povos à alimentação saudável e culturalmente adequada que seja produzida por métodos ecologicamente corretos e sustentáveis. É também o direito dos povos definirem seus próprios sistemas alimentares e agrícolas (Declaração de NYÉLÉNI, 2007, tradução livre da autora).

Frequentemente confundidos em razão da proximidade semântica, os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar diferenciam-se, sobretudo, pela dimensão da autonomia. Enquanto a Segurança Alimentar está centrada na garantia de acesso aos alimentos, a Soberania Alimentar abrange todas as etapas dos sistemas de produção, distribuição e consumo.

Nesse sentido, a articulação desses conceitos reforça a necessidade de estratégias educativas que considerem a complexidade dos sistemas alimentares. O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional debruça-se sobre esta dimensão ao enfatizar os cuidados com o sistema de produção (Brasil, 2012). Assim, a análise das diferentes abordagens de EAN contribui para qualificar o direcionamento das práticas, ao reconhecer a diversidade de saberes, valores e experiências dos sujeitos envolvidos, favorecendo a construção de práticas alimentares mais justas, sustentáveis e contextualizadas (Brasil, 2014b).

Por fim, a Segurança e a Soberania alimentar no Brasil encontram-se intrinsecamente relacionadas a desafios estruturais históricos e a novas dinâmicas globais, marcadas pela reconfiguração geopolítica e por uma disruptiva fronteira tecnológica (Noronha, 2025). Dessa forma, inserção transversal da EAN favorece o compartilhamento de saberes, o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos alunos.

Assim, o trabalho nas escolas públicas brasileiras deve incorporar a EAN em múltiplos espaços do currículo superando abordagens estritamente biologicistas que limitam a compreensão aprofundada desse tema gerador. Torna-se, portanto, fundamental fortalecer perspectivas que articulem alimentação, sustentabilidade e cultura, valorizando os saberes alimentares locais e nacionais e reconhecendo o seu papel na formação das identidades e no desenvolvimento dos territórios, conforme destacado em nota da CGPAE (Brasil, 2025).

## **5.2 Principais Características da Educação Alimentar e Nutricional (EAN)**

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é definida como um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, de caráter transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que visa promover a adoção autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis (Brasil, 2014b). A EAN vai muito além da disseminação de informações. É um campo que se baseia em uma variedade de estratégias educativas, aplicadas em diferentes níveis, com o objetivo de apoiar as pessoas a alcançar melhorias sustentáveis em suas práticas alimentares, descreve a FAO (2016).

Entre os potenciais resultados da EAN estão a valorização das culturas alimentares, o fortalecimento de hábitos regionais, a redução do desperdício de alimentos e o incentivo ao consumo de alimentos provenientes de produções sustentáveis (Brasil, 2014b). Além disso, a EAN promove uma reflexão ampliada sobre a alimentação, considerando as dimensões ambientais, biológicas, econômicas, políticas e socioculturais, articuladas com as diversas áreas de conhecimento previstas nos currículos escolares.

Em consonância com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas (MREAN), a professora Maria Boog, (2005, p 15), grande teórica de Educação Nutricional no Brasil, aponta que a palavra “nutricional” vem como um atributo de educação. Ou seja, lidar com a EAN envolve mais que conhecimento das ciências nutricionais. É preciso contemplar os pressupostos da educação, através de incursões na História, na Filosofia, na Sociologia e nas Ciências Humanas, pois os limites das ciências nutricionais não dão conta da complexidade e da multidimensionalidade da questão alimentar, destaca a autora.

Ademais, o (MREAN) fundamenta seus princípios nas teorias de Paulo Freire, cujas práticas devem considerar todas as fases do curso da vida, as etapas do sistema de produção, bem como as interações e significações que moldam o comportamento alimentar (Brasil, 2014b). O documento enfatiza que a prática de EAN deve utilizar abordagens educacionais problematizadoras e ativas, que promovam o diálogo entre indivíduos e grupos populacionais, como veremos no item 5.2.1.

### **5.2.1 A dialogicidade Freiriana na Educação Alimentar e Nutricional**

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) debruça as suas diretrizes e princípios na prática da pedagogia dialógica. Essa pedagogia foi concebida e desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire, parte do pressuposto de que a finalidade da educação é a formação de homens conscientes capazes de promover a transformação das estruturas sociais (Bezerra, 2018, p. 80).

A educação sob o olhar freiriano conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também rivaliza a educação e política. A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (Freire, 1987, p. 11 e 57).

A dialogicidade proposta pelo educador parte do pressuposto de que a finalidade da educação é a formação de homens conscientes capazes de promover a transformação das estruturas sociais. Em termos metodológicos, opta pela técnica de grupos de discussão centrados em temas geradores, que são temáticas de significativa relevância social que favorecem o questionamento da realidade. Tais fundamentos são relevantes e apropriados ao desenvolvimento de processos educativos que busquem mudanças de atitudes que requeiram uma postura ativa e questionadora da realidade social, como os que se voltam para mudança de hábitos alimentares e busca de uma alimentação saudável por meio de ações Educação EAN no âmbito de diferentes espaços, como a escola, o Programa Nacional de Alimentação (Bezerra, 2018, p. 80-2).

Na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire também ressalta a importância de o educador conhecer a responsabilidade política em sua prática pedagógica e que cada uma dessas possibilidades construtivas pode influenciar na adoção de uma postura crítica e proativa dos educandos, contra aquilo que não favorece a coletividade e em favor do que promove vida plena.

“O diálogo é o contrário do monólogo, que é a forma de imposição e manipulação dos dominadores sobre os dominados”, o autor explica que a conscientização se dá através do diálogo, que é a forma de comunicação e colaboração entre os homens que se reconhecem como sujeitos e como parte de um mundo comum. (Freire, 1987, p. 19).

Em consonância com os fundamentos de Freire, o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional traz entre os seus princípios que a educação deve ser compreendida como um processo permanente, promotor de autonomia e de participação ativa e informada dos sujeitos. As abordagens educativas e pedagógicas em EAN, portanto, devem priorizar métodos participativos, valorizando os saberes populares e os contextos sociais, e promovendo a integração entre teoria e prática (Brasil, 2014b, p.27).

Nessa perspectiva, o educador comprometido com os princípios da EAN precisa reconhecer o papel político de sua prática, o que exige mais do que domínio técnico: exige responsabilidade ética, escuta ativa e ação transformadora. Ao discutir o compromisso social

do profissional com a sociedade, Freire, (2011, p. 18), afirma que esse não é um termo abstrato ou vazio, mas sim uma “decisão lúcida e profunda de quem o assume” um ato político que exige reflexão e ação, condição para o engajamento real com a transformação social.

Essa capacidade de atuar e operar no mundo de forma transformadora caracteriza o ser humano como sujeito da práxis. A práxis, como ação e reflexão inseridas na realidade concreta, gera transformações que, por sua vez, reorientam o próprio pensar e agir (FREIRE, 2011, p. 20). Assim, o profissional comprometido com a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) evita cair na armadilha do tecnicismo, uma abordagem que, embora aparente eficiência, reduz os problemas a respostas imediatas e fragmentadas, sem considerar suas causas estruturais, o que impede que se discuta as raízes sociais, políticas e econômicas da Insegurança Alimentar, limitando o potencial emancipador da EAN (Bezerra, 2018, p. 93).

O saber se faz através de uma superação constante e por isso não devemos nos colocar na posição de ser superior que ensina, mas sim na posição de humilde que troca saberes-relativos uns com os outros (Freire, 2011. 35-36), garantido diálogo entre as partes que podem contribuir para mudança. A ausência de relações dialógicas entre educadores, nutricionistas, demais atores sociais e a população é um dos principais obstáculos à transformação social mais amplas e ao o enfrentamento de problemáticas específicas, como a insegurança alimentar e nutricional (Bezzerra, 2018, p. 98).

Dessa forma, o caráter permanente da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) implica sua presença em todas as fases da vida, respondendo às necessidades e realidades de cada etapa, desde a formação dos hábitos alimentares na infância até a autonomia na alimentação na adolescência e vida adulta. O fortalecimento da participação ativa e da autonomia nas práticas alimentares está vinculado à ampliação da capacidade crítica dos sujeitos, ao interpretar e analisar as múltiplas dimensões da alimentação.

### **5.2.2 A Educação Alimentar e Nutricional no Contexto Escolar**

A EAN, enquanto política pública, pode ser implementada em diversos setores, sendo sua base central desenvolvida pela Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que incentiva a Promoção da Saúde e a Alimentação Adequada e Saudável (BRASIL, 2013). A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas alimentares e de vida saudáveis (CGPAE, 2022) e neste contexto educacional, o PNAE é a principal política pública que garante a SAN e o Direito a alimentação adequada para os estudantes da rede pública de ensino.

A Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar (CGPAE, 2022), trouxe uma nota técnica atualizada que descreve duas frentes importantes de atuação do PNAE: (1) a oferta adequada de alimentos e (2) a realização de ações de EAN como um instrumento pedagógico, que possibilita a integração do tema da alimentação a outros projetos e atividades no ambiente escolar. De acordo com o documento, os principais objetivos dessas frentes de trabalho são promover o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Desse modo, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na escola é uma ação formativa, destinada a estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis para cooperar, garantir a aprendizagem e a saúde dos alunos, tendo em consideração a produção do alimento, o homem que produz esse alimento e o local no qual ele é produzido, além de considerar as questões culturais, sociais e económicas que envolvem o alimento (FAO, 2017).

No que diz respeito a atuação na EAN, o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional nas políticas públicas (MREAN) define como sujeitos da formação os seguintes atores sociais do PNAE: gestores, professores, coordenadores pedagógicos, profissionais que preparam a alimentação escolar (merendeiras), nutricionistas e agricultores(as) familiar. Através do PNAE é possível que diversos autores sociais tenham seus papéis definidos na educação para garantir que a EAN perpassa pela rotina da comunidade estudantil de maneira efetiva. (Brasil, 2014b)

Nesse cenário, temos o exemplo do nutricionista, que desempenha um papel importante como mediador no desenvolvimento de projetos de EAN. A nota técnica da Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar CGPAE (2022) descreve algumas recomendações de responsabilidade do Nutricionista, dentre elas estão:

- Conhecer a cultura e a história alimentar do território.
- Envolver os estudantes na elaboração das ações de EAN, que devem estar pautadas em metodologias ativas e dialógicas.
- Realizar atividades formativas (cursos, palestras, oficinas) com a equipe de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da Entidade Executora (EEx.) para qualificar as ações de promoção da alimentação adequada e saudável e incentivar que sejam integradas ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

- Elaborar materiais de apoio para a realização de ações de EAN articuladas ao currículo e ao cotidiano escolar e compartilhar com as escolas materiais de apoio já existentes.

No entanto, a realidade do nutricionista do PNAE não condiz com as diretrizes tão bem estabelecidas. Um estudo realizado por Tombini et al. (2022, p. 125) analisou os desafios relacionados à EAN do cotidiano de nutricionistas e educadores em escolas públicas brasileiras. Nos depoimentos coletados a respeito da atuação do nutricionista, os entrevistados geralmente comentaram sobre a quantidade de demandas direcionadas e a baixa carga-horária disponível para as atividades. Complementarmente, à valorização docente, Urquía e Nobre (2023, p. 199) analisou pesquisas que defendem o apoio de nutricionistas para implementar essas atividades em aprimorar a transversalidade da EAN no ambiente escolar junto ao corpo docente.

Para análise local, temos o último processo seletivo em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), realizado em 2025, previu a contratação de apenas 38 nutricionistas escolares para os 27 territórios do estado da Bahia, sendo três deste total destinadas ao território 19, onde está Feira de Santana, com carga horária semanal de 40 horas (Bahia, 2025a). Não há registros publicamente divulgados do número de nutricionistas atuando pela Programa Nacional de Alimentar Escolar no município, mas esse recorte do processo seletivo, mostra-se inferior ao necessário para a demanda de 45 escolas ativas na rede estadual (Bahia, 2025e), o que contribui para a sobrecarga desses profissionais e enfraquece ainda mais o diálogo sobre alimentação nas escolas.

Há necessidade de maior controle das legislações, para que os aspectos estabelecidos sejam a realidade das Entidades Executoras (Tombini et al. (2022)). Tendo em vista o sucesso das atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é fundamental também o envolvimento de toda a comunidade escolar, garantindo que essas iniciativas não se limitem a projetos pontuais, mas que se estendam ao longo de todas as fases de aprendizagem. Sobre isso, Carvalho e Castro (2018, p. 16), afirmam que as ações de EAN no âmbito escolar devem incluir a participação das famílias dos alunos, além de estarem alinhadas às políticas públicas e diretrizes voltadas para a EAN, de modo a promover melhorias nas escolhas alimentares a curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, evidencia-se o desafio de superar a centralização da EAN nas atribuições exclusivas dos nutricionistas, ampliando-a para seus múltiplos campos de atuação. Considerando as diferentes temáticas e projetos que permeiam o cotidiano escolar no movimento da transversalidade (Brasil, 2025).

### 5.2.3 Preceitos Legais e Práticas Transversais da EAN

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) promovem a formação humanística e a compreensão das relações sociais ao integrar experiências dos estudantes, temas atuais e conteúdos tradicionais, criando eixos de saberes. Entre as temáticas transversais propostas no DCRB (2022) destaca-se a "educação em saúde", que incluem alimentação saudável, atividades físicas e saúde ambiental, visando mudanças de comportamento, hábitos saudáveis e o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos e agente de sua saúde (Bahia, 2022).

No contexto educacional, existem preceitos legais que orientam a organização e o trabalho de EAN na base dos currículos escolares, como a Lei 13.666, de 16 de maio de 2018, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Essa lei incentiva a contextualização do conhecimento curricular com a realidade local, social e individual das escolas e dos estudantes, destacando a EAN como um dos temas prioritários (Brasil, 2018a).

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) também é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovada em 4 de dezembro de 2018, que inclui 15 Temas Contemporâneos Transversais (TCT) distribuídos em seis macroáreas temáticas, sendo a EAN parte da macroárea de saúde. O documento sugere que o tema da EAN, em suas esferas de autonomia e competência, deve ser incorporado aos currículos e às propostas pedagógicas de forma preferencialmente transversal (Brasil, 2018c).

Na Resolução nº 6 de 2020 do PNAE, capítulo III das ações de Educação Alimentar e Nutricional consta que:

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

Igualmente, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia enfatiza que durante o planejamento coletivo do ano letivo, é essencial que todas as modalidades, cursos, etapas e séries/anos assegurem a inclusão de temáticas transversais como Educação Ambiental e Educação em Saúde, sendo alimentação um dos focos principais desta última. (Bahia, 2025f). Entretanto, as práticas das ações transversais são mais desafiadoras que a teoria. Há uma escassez de estudos nacionais sobre a aplicação da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nos diferentes componentes curriculares, segundo Nota do da Coordenação-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar, (CGPAE, 2025).

Um estudo realizado por Urquía e Nobre (2023) analisou pesquisas brasileiras sobre EAN voltadas à prática docente. Dentre os resultados, as autoras citaram estudos cujas atividades são limitadas a conteúdo específicos, predominantemente na disciplina de Ciências, o que poderia reduzir a temática a uma abordagem mais biologicista, especialmente preocupante porque, atualmente, a EAN é compreendida como um tema transversal que deve perpassar o currículo escolar de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio no Brasil (Urquia & Nobre, 2023, p. 199).

O estudo de Zimerer et al. (2023) explora a EAN no campo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias como prática pedagógica no ensino médio. A pesquisa demonstra a integração de disciplinas como Química, Física e Biologia em torno de temas como água e nutrientes. No entanto, os autores evidenciam a necessidade de ações que ampliem o diálogo efetivo da EAN com todas as áreas do conhecimento. Essas limitações podem ser compreendidas à luz de estudos que analisam a inserção da educação nutricional e dos temas transversais no currículo escolar, os quais apontam que, na ausência de formação continuada específica e de estruturas institucionais de apoio, a transversalidade tende a ser operacionalizada como uma exigência formal, desprovida de articulação pedagógica efetiva entre as áreas do conhecimento (Bizzo, 2005; Vieira et al., 2021).

De maneira similar, Cecotte (2022, p. 54) propôs a EAN como um tema transversal, baseado em uma sequência didática investigativa, cujas atividades foram implementadas exclusivamente pelo pesquisador, atuando como professor do ensino médio (sem identificar o componente lecionado). Apesar de adotar métodos inovadores, promover a alfabetização científica e o protagonismo estudantil, não foram descritas ações colaborativas com outros professores ou membros da comunidade escolar. Essa ausência pode limitar o potencial de transversalidade curricular anunciado no título do trabalho, sugerindo uma abordagem restrita à área das Ciências, conforme expôs Urquía e Nobre (2023, p.199).

Sugestivamente, a pouca reflexão sobre a articulação entre os currículos do trabalho Ceccote, também limita a compreensão das barreiras estruturais e institucionais que dificultam o trabalho colaborativo, uma dificuldade comum no contexto escolar, como apontam diversas pesquisas em Educação. Essa limitação é ligada diretamente a disciplinaridade e linhas de demarcações nos campos de conhecimento. Segundo Morin, (2013, p. 38), em condições fragmentadas, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais, o que enfraquece a percepção do global e conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade.

McNulty destaca que, para efetivar ações de Educação Alimentar e Nutricional com sucesso, é fundamental diferenciá-las entre educação sobre nutrição e educação em nutrição para a ação. Enquanto a primeira é abordada na escola apenas no currículo de ciências, por exemplo, a segunda está voltada para a aplicação prática no ambiente escolar, podendo ser trabalhada de forma integrada em todo o currículo escolar, com a colaboração de diversos profissionais, criando uma rede de comunicação para a construção de conhecimento. (McNulty, 2013, p.3)

Desse modo, o diálogo entre os saberes pode levar a sínteses que ultrapassam cada um deles pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum. Trata-se de um processo designado como a “ecologização das disciplinas”, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual. Logo, a construção de conhecimentos e a efetivação de práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) pressupõem ultrapassar os limites de saberes específicos, altamente especializados. (Bezerra, 2018, p. 113-4; Morin, 2003, p. 112).

Nessa perspectiva confluyente, Secon et al. (2023, p. 23) realizaram um estudo com estudantes do ensino médio e concluíram que a articulação da EAN aos componentes curriculares, como Geografia e Educação Física, e o diálogo com os docentes facilitaram o processo de ensino-aprendizagem, visto que esta integração promoveu uma melhor contextualização do tema e incentivou a participação ativa dos estudantes. Isso comprova que apesar destas linhas de demarcação rígidas e da atuação rigorosa, algumas noções atravessam clandestinamente tais linhas e se tornam inovadoras noutro campo de saber ou fertilizam um novo campo de conhecimento, como observa (Bezerra, 2018, p. 102).

Ainda nesse contexto, uma pesquisa realizada por Corrêa (2020) envolveu professores de diferentes disciplinas para ampliar a abordagem da EAN em seu trabalho. Inicialmente, o tema foi discutido na área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), onde foi bem recebido, e posteriormente expandiu-se para a área de Linguagens (Língua Portuguesa e Inglesa), culminando em uma proposta do tema tornar-se uma eletiva no PPP da escola, de forma transversal e integradora.

Apesar das iniciativas e do reconhecimento legal e normativo da EAN como tema transversal, a efetivação dessas práticas ainda enfrenta desafios significativos na educação básica. Há uma escassez de estudos nacionais sobre a aplicação nesta área nos diferentes componentes curriculares. (CGPAE, 2025). Em especial, a consolidação de políticas como as escolas de tempo integral que, embora promova a ampliação da jornada e da permanência dos

estudantes, vem acompanhada de formatos curriculares que, por vezes, reforçam lógicas de padronização e tecnicidade. Tais modelos podem gerar um esvaziamento das propostas de formação crítica ao priorizarem indicadores de desempenho e metas institucionais em detrimento de práticas contextualizadas. Sobre a Educação de Tempo Integral nas escolas públicas, Jaqueline Moll alerta que concebê-la como uma simples extensão de reforço é uma distorção da função formadora da escola e da sociedade democrática, pois, ao falarmos em Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos (Moll et al. 2020, p. 2099).

Tais dinâmicas, quando não alinhadas à realidade local das escolas, podem limitar a inserção efetiva de temas como a EAN, que exige articulação intersetorial, tempo pedagógico ampliado e valorização dos saberes culturais e territoriais. Nesse cenário, a o tema em questão corre o risco de ser restringida a ações pontuais ou desconectadas dos projetos pedagógicos, limitando sua potência como promotora de direitos e cidadania (Brasil, 2014b).

Ao tomar a alimentação e a nutrição como tema transversal/gerador, articulam-se saberes que favorecem práticas situadas, efetivas, consistentes e duradouras, especialmente no âmbito do PNAE (Brasil, 2018). Logo, garantir a inserção crítica e transversal nos currículos escolares não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um imperativo ético e político. A construção de instrumentos que permitam acompanhar e avaliar essas ações, como o painel de monitoramento proposto nesta pesquisa, pode contribuir para uma implementação mais equitativa, transversal e crítica da EAN no ambiente escolar.

#### **5.2.4 O PNAE como ponto norteador de EAN na educação básica**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das mais antigas políticas públicas de segurança alimentar e nutricional no Brasil. Criado em 1955, tem como finalidade oferecer alimentação saudável e adequada aos estudantes da educação básica pública, contribuindo para seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar. Além disso, o PNAE também visa à formação de hábitos alimentares saudáveis e ao fortalecimento da agricultura familiar local (BRASIL, 2009). Esses ideais são importantes, a questão alimentar na escola não é apenas necessária é primordial.

O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. O PNAE é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), e também pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE),

pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público (FNDE, 2025).

Com a publicação da Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023, que alterou a Resolução CD/FNDE nº 06/2020, os valores *per capita* sofreram reajuste e passaram a vigorar da seguinte forma:

- a) R\$ 0,41 (quarenta e um centavos de Real) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- b) R\$ 0,50 (cinquenta centavos de Real) para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio;
- c) R\$ 0,72 (setenta e dois centavos de Real) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- d) R\$ 0,86 (oitenta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;
- e) R\$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar;
- f) R\$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos;

A Lei federal nº 11.947/2009, que dispõe sobre o PNAE apresenta, em seu artigo 2º, a EAN como uma das diretrizes do Programa:

Art. 2º: São diretrizes da alimentação escolar: II - a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2009).

Essa concepção foi aprofundada nas resoluções normativas do programa. A Resolução nº 6/2020, por exemplo, consolidou avanços na promoção da alimentação saudável ao restringir a oferta de alimentos ultraprocessados nas escolas, definir porções máximas de açúcar e priorizar alimentos in natura ou minimamente processados, em consonância com o Guia Alimentar para a População Brasileira. Já a nova Resolução nº 1/2025, publicada após a retomada de debates técnicos com a sociedade civil, fortaleceu ainda mais os princípios da EAN

ao incluir novas exigências sobre a promoção da alimentação adequada e sustentável, bem como o compromisso com a educação em saúde dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2025)

A análise comparativa entre essas resoluções mostra uma progressiva valorização da EAN como eixo articulador entre saúde, educação e soberania alimentar. As exigências para a composição do cardápio, a participação da agricultura familiar e o incentivo a práticas educativas contínuas, demonstram que o PNAE assume papel central para garantir que a alimentação escolar não se restrinja a uma função assistencialista, mas seja reconhecida como parte do projeto pedagógico da escola.

QUADRO 1 - ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES DO PNAE 2020 E 2025

<b>Eixo de Análise</b>	<b>Resolução nº 6/2020</b>	<b>Resolução nº 3/2025</b>
<b>Mínimo de alimentos <i>in natura</i> ou minimamente processados</b>	75% dos recursos destinados	80% dos recursos destinados
<b>Máximo de alimentos processados ou ultraprocessados</b>	Até 20%	Reduzido para 15%
<b>Máximo de alimentos com adição de açúcar e gordura saturada</b>	Até 5%	Até 5%
<b>Meta futura de alimentos <i>in natura</i> (a partir de 2026)</b>	Não prevista	85% dos recursos para compra de alimentos <i>in natura</i> até 2026
<b>Meta futura de alimentos ultraprocessados (a partir de 2026)</b>	Não prevista	Reduzir para até 10% dos alimentos até 2026
<b>Proibição de alimentos não recomendados (ANR)</b>	Lista geral de ANR	ANR incluem alimentos ultraprocessados com baixo valor nutricional e alta densidade energética
<b>Prioridade de compras para a Agricultura Familiar (AF)</b>	30% dos recursos	Mantido, mas com detalhamento sobre o redirecionamento caso a meta não seja alcançada
<b>Redirecionamento das compras de Agricultura Familiar (AF)</b>	Não especificado	Quando não atingido, deve ser buscado fornecedor com origem geográfica mais próxima (local, regional, estadual, interestadual)
<b>Parcela das compras da AF com mulheres</b>	Não mencionado	Mínimo de 5% das compras da AF devem ser de mulheres agricultoras
<b>Documentação da AF</b>	DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf)	Inclusão do CAF (Cadastro Nacional da Agricultura Familiar) como alternativa válida

Fonte: elaboração da autora, baseado nos dados das resoluções de 2020 e 2025, do FNDE

Como se observa no quadro 1, a Resolução nº 1/2025 do FNDE promove atualizações significativas no escopo do PNAE, reforçando o compromisso com a alimentação saudável, o fortalecimento da agricultura familiar e a sustentabilidade socioeconômica. Tais mudanças impactam diretamente a operacionalização da Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar, tornando ainda mais relevante o acompanhamento crítico dessas diretrizes no território baiano, especialmente quanto ao cumprimento das metas e ao diálogo com o currículo e os projetos pedagógicos da escola.

#### **5.2.4.1 Articulações entre o PNAE, a Agricultura Familiar e o fortalecimento da Agenda 2030**

Historicamente baseada em um modelo colonial, escravocrata e latifundiário, com vocação predominantemente econômica, a agroindústria brasileira nunca vislumbrou o desafio de solucionar o problema da fome no país; ao contrário, acaba por amplificá-lo, ao se situar no centro das principais crises ambientais (Campello et al., 2022, p. 4).

No Brasil, um sistema hegemônico que expressa os mais diferentes tipos de opressão, violência e destruição (dos territórios, da natureza e da saúde das pessoas) é o agronegócio. É esse sistema alimentar de produção industrial que determina os rumos das políticas públicas e que domina também os processos econômicos da agricultura atual. O agronegócio é a “Casa Grande” dos dias atuais (ANA, 2022, p. 6).

Segundo o Guia Alimentar (2014, p. 18-19), os sistemas alimentares podem tanto promover justiça social e sustentabilidade quanto aprofundar desigualdades e impactos ambientais, a depender de como são estruturados. Sendo esta última possibilidade evidenciada nos sistemas de produção de ampla escala, cujo aumento da produtividade na agricultura resulta em prejuízos custeados pelos avanços desta expansão. (BRASIL, 2020, p. 16-24). Como consequência, o país enfrenta sérios impactos socioambientais: desmatamento, perda de biodiversidade e contaminação dos solos, além do agravamento de desigualdades sociais e do êxodo rural forçado (Cátedra Josué de Castro, 2022, p. 174-184).

A dinâmica impulsionada pela modernização agrícola, especialmente após a Revolução Verde<sup>2</sup> intensificou também o uso de agrotóxicos e a especialização em monoculturas, com forte dependência de insumos químicos. (IPEA, 2023., p 1; 2019, p. 30). Embora o uso de

---

<sup>2</sup> \*A Revolução Verde se caracterizou pela utilização de novos meios de produção derivados da Revolução Industrial, como a motorização, a mecanização e a introdução de produtos químicos (adubos, fertilizantes, agrotóxicos). No Brasil, ela chegou durante o período da ditadura, prometendo uma nova era para a agricultura, o desenvolvimento de países subdesenvolvidos (Zambenedetti et al., p. 372).

pesticidas tenha elevado a produtividade, a regulação precária acentuou riscos à saúde humana, como o aumento de doenças crônicas em populações expostas, incluindo cânceres relacionados à contaminação ambiental (Pasqualotto et al., 2019).

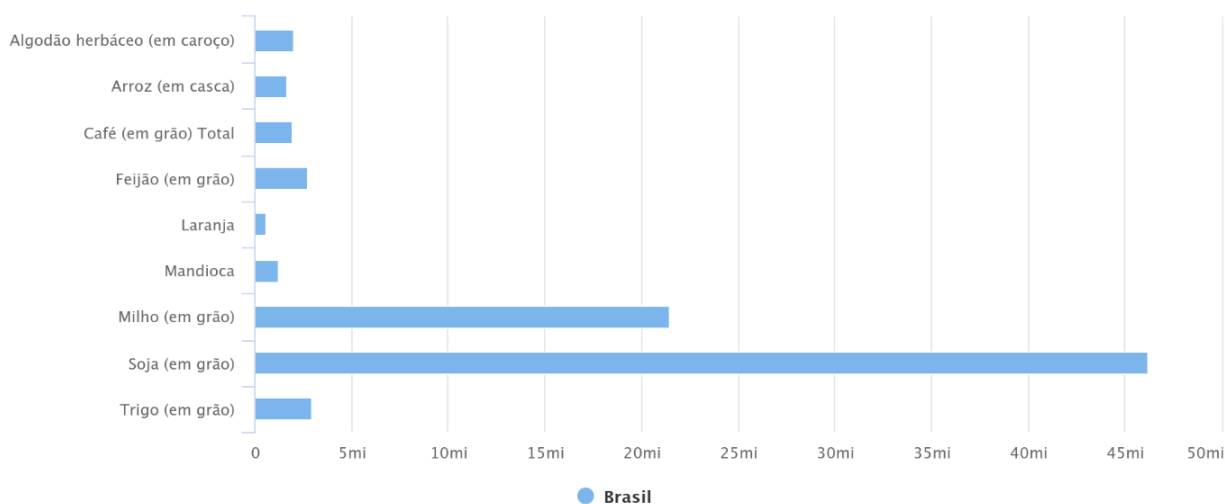
Essa modernização agrícola também é observada pelo teórico “Nego Bispo”:

Quando nasci, tínhamos provavelmente dois terços da população dita humana morando no que se chama de meio rural – morando no campo, na linguagem colonialista. Naquele tempo, o que produzíamos no campo, o que extraíamos e o que lavrávamos da terra era suficiente para nos alimentar. E o que sobrava era suficiente para alimentar quem estava na cidade, pois as cidades também eram pequenas (Santos, 2023, p.51).

Tais mudanças citadas impactam diretamente na qualidade do alimento consumido, pois a maioria das pessoas não só come coisas aparentemente envenenadas, como morangos e tomates, mas também consome muita coisa que nem sabe o que é, com composições, por vezes inomináveis e sem significado, afirma (Krenak, 2021, p.12). Segundo o autor, saberíamos de onde vem o que se come se cuidássemos da nossa semente.

Ainda sob a luz das perspectivas do Guia Alimentar de 2014, a Associação Nacional de Agroecologia (ANA) afirma que quando o assunto é agricultura, a disputa a respeito de qual modelo deve ser priorizado no país tem se dado em dois grandes polos, ao longo dos últimos anos: o agronegócio (já discutido aqui) e a agricultura familiar e camponesa, sendo o primeiro amplamente favorecido pelo Estado (ANA, 2022, p.18). Pela análise dos números do censo de produção agrícola dos municípios brasileiros (IBGE, 2025), as concentrações de terras do Brasil cultivam em maior número por hectares, colheitas com soja, milho e trigo:

**FIGURA 4 - PRODUÇÃO AGRÍCOLA MUNICIPAL – ÁREA PLANTADA OU DESTINADA À COLHEITA (HECTARES), 2024**



Fonte: IBGE, 2025

Os dados disponibilizados na figura 4 traduzem um modelo de monocultura definido pelo agronegócio patronal no Brasil voltado majoritariamente para o mercado internacional de *commodities*, com foco na produção de rações, insumos industriais e exportações, ainda que parte atenda ao mercado interno por meio de cadeias agroindustriais (Brasil, 2020, p. 270; Azevedo, 2022b, p. 209). Para o último autor citado:

O crescimento da agricultura no país, muito forte nos últimos anos, se deu basicamente por duas culturas: cana-de-açúcar e soja. Em nenhum dos casos a agricultura está produzindo alimento diretamente — sua principal função no Brasil não é essa. O principal produto da cana é o biocombustível. Já a principal finalidade da soja é a exportação, com o objetivo de alimentar animais, que vão depois virar alimentos para humanos em outros países (não no Brasil), (Azevedo, 2022b, p. 209).

Com o avanço do agronegócio de exportação, as pequenas propriedades rurais assumem a responsabilidade de abastecer o mercado interno, sendo responsáveis por mais de 70% dos alimentos consumidos no Brasil (CONTAG, 2018). No entanto, a estrutura fundiária é marcada por profunda desigualdade: enquanto 1% das grandes propriedades concentram cerca de 45% das terras, os 50% menores ocupam apenas 2% da área explorada (OXFAM AMÉRICA, 2016).

Em contraponto, o Brasil apresenta grande potencial de fortalecimento da agricultura sustentável por meio das famílias agricultoras. Isso porque existe uma relação direta entre a sustentabilidade e os processos socioeconômicos do meio rural, já que é a agricultura familiar que assegura a oferta de alimentos mais saudáveis à população, ao mesmo tempo em que contribui para a permanência das famílias no campo, com qualidade de vida e respeito aos recursos naturais (Brasil, 2018, p. 81).

Boog (2005, p. 14) afirma que a ruptura homem com a terra gera má nutrição e que as novas formas intensas de trabalho acabam alocando a alimentação para um espaço periférico. Deste modo, a autora sugere que um padrão alimentar mais alinhado à sustentabilidade ambiental poderia vir da valorização da terra, do trabalho dos agricultores e na reconexão das cadeias alimentares globais. O desafio, portanto, é fortalecer práticas que associem os pequenos cultivos ao valor do alimento, reduzindo os impactos socioambientais discutidos nesta seção.

Já é visto em distintos territórios do país, a construção de propostas sustentáveis de sistemas alimentares, que trazem a agroecologia como estratégia de enfrentamento ao ideário do agronegócio. Em diferentes lugares, tem gente lutando para este planeta ter uma chance, por meio da agroecologia, da permacultura. Essa micropolítica, segundo Krenak (2021) está se disseminando e vai ocupar o lugar da desilusão com a macropolítica. São pessoas plantando horta no quintal de casa, abrindo calçadas para deixar brotar seja lá o que for viabilizando novas alianças, sem aquela ideia de campo de um lado e cidade do outro (Krenak, 2021, p.12).

Assim, dá-se inúmeras iniciativas que compartilham valores e princípios baseados na solidariedade, na sustentabilidade, na justiça social, na democracia econômica. Pacheco (2022, p. 170) defende que a agricultura familiar, com sua diversidade de práticas e culturas alimentares, desempenha papel essencial na conservação da biodiversidade e do meio ambiente. Além disso, suas formas organizativas e democráticas precisam ser reconhecidas e protegidas como modelo viável de sustentabilidade socioambiental.

O movimento de crescimento da Agricultura Familiar a partir da escola acontece através do PNAE. Esta conexão está fundamentada nas diretrizes da referida lei federal 11.947, de 2009, especialmente em relação ao emprego da alimentação saudável e adequada, adotando-se alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis e regionais (Follmann et al., 2025, p. 9).

Um estudo publicado em 2025 analisou o impacto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sobre a receita dos estabelecimentos de agricultura familiar no Brasil. Os resultados apontam que a região Norte se destaca pelo descumprimento da legislação, enquanto as regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de municípios que investiram 30% ou mais dos recursos do programa na aquisição de alimentos da agricultura familiar. Na região Nordeste, o PNAE apresentou impacto positivo significativo sobre a receita total e sobre a receita específica da horticultura, respectivamente, nos municípios que cumprem a legislação (Ipolito et al., 2025, p. 14).

Invariavelmente, o Programa de Alimentação Escolar (PNAE) é um importante instrumento frente à continuidade da expansão das monoculturas e conseqüentemente da redução da biodiversidade dos nossos ecossistemas e degradação ambiental. Em virtude da possibilidade de manter a agricultura familiar produtiva e com renda, pela produção e comercialização de alimentos saudáveis e de alta qualidade que serão oferecidos aos alunos das escolas da aquisição de (Folmann et al., 2025 p. 12-13). Ademais, ao adquirir alimentos da agricultura familiar, contribui-se diretamente para a preservação ambiental ao evitar práticas produtivas agressivas (Brasil, 2018, p. 111).

O programa também contribuiu diretamente para a formulação do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO 2024–2027), por meio da atuação do FNDE na Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. No novo ciclo do PLANAPO, o PNAE está inserido no eixo "Comercialização e Consumo", com o objetivo de fortalecer a venda e o acesso a alimentos orgânicos e agroecológicos, promovendo práticas sustentáveis de produção e alimentação (FNDE, 2025).

A compra de alimentos da agricultura familiar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma estratégia de sustentabilidade que promove condições para o desenvolvimento social, econômico e regional; valoriza a cultura alimentar local; diminui a distância entre o produtor e o consumidor do alimento, bem como reduz os prejudiciais efeitos ambientais provocados pelo transporte por longas distâncias (Brasil, 2018, p. 111).

Mais do que estratégias técnicas, essas práticas se enraízam em saberes tradicionais e modos de vida ancestrais, como é ressaltado por Rodrigues (2022, p. 116), que destaca o papel histórico de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais na construção de formas sustentáveis de produzir e viver. Ao mesmo tempo, a agroecologia, adquire um caráter político, ao se posicionar como contraponto ao modelo agroindustrial hegemônico (ANA, 2022).

Ademais, os programas como o PNAE favorecem o diálogo entre saberes técnico-científicos e os conhecimentos tradicionais mobilizados por populações rurais e periurbanas, como o uso de defensivos naturais, a influência dos astros no cultivo e a escolha de sementes. Essa aproximação pode restabelecer o elo entre os saberes tradicionais sobre a produção (agricultura) e consumo, rompido pela industrialização e pela hiperespecialização do conhecimento nessa área (Brasil, 2018, p. 111).

### **5.3 Educação Alimentar e Nutricional e Ciências Ambientais: interfaces com a sustentabilidade**

As preocupações com o meio ambiente têm despertado a atenção de diferentes grupos sociais ao redor do mundo, configurando o que Martinez (2006, p. 11) descreve como uma ordem ambiental internacional. Não podemos esquecer que toda a produção de valores de usos implica um processo social de transformação da matéria e da energia acumuladas no planeta. (Leff, 2000, p. 13). Logo, os sistemas humanos e os sistemas ambientais vão inevitavelmente encontrar-se em dois pontos: onde as ações humanas causam diretamente mudanças no ambiente e onde as mudanças ambientais afetam diretamente o que os seres valorizam (Camargo, 2007, p.24).

A questão socioambiental refere-se a um fenômeno complexo: os efeitos culminantes da ação humana no processo histórico, do qual a natureza é parte constituinte. Essa abordagem não sugere um “retorno à natureza”, mas sim um “retorno à história”, no qual emergem variações geográficas e antropológicas de pensamentos ontológicos (Fiscina, 2022, p. 6). Nessa perspectiva, um dos objetivos da História Ambiental é compreender a construção histórica do pensamento e das práticas científicas sobre a natureza (Duarte & Meneses, 2008, p. 67).

A visão de natureza agrega diferentes acepções, interpretadas por meio de variadas relações de ambiguidade, universalidade, multiplicidade e interdisciplinaridade na relação homem-natureza (Batista & Rocha, 2018, p. 30-31). Para Santos (2005, p. 141) a história do homem sobre a Terra é marcada por uma ruptura progressiva entre o ser humano e seu entorno. Esse processo se intensifica quando o homem, quase ao mesmo tempo, se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do planeta, munido de instrumentos para dominá-lo.

Camargo (2007), destaca que três orientações básicas e contrastantes marcaram essas relações ao longo do tempo. A primeira revela o ser humano como subjugado pela natureza, que era percebida como onipotente, imprevisível e indomável. A segunda, emergente nas sociedades ocidentais após as revoluções científica e industrial, apresenta o ser humano como superior ao mundo natural, com a intenção de dominá-lo, explorá-lo e revelar seus segredos. A terceira orientação propõe uma interligação entre a vida humana e a natureza (não apenas em nível biológico, mas também cultural e psicológico), indicando a necessidade de fluir com a natureza, compreendendo suas transformações (Camargo, 2007, p. 17-18).

Em sua obra “Educação e Mudança”, Paulo Freire defende o reconhecimento do ser humano como sujeito histórico, consciente e inacabado. Essa condição o torna capaz de agir e refletir criticamente sobre a realidade, transformando o mundo a partir de sua inserção concreta nele. O homem está no mundo e com o mundo, capaz de relacionar-se, por isso transcende. Já o animal não é ser de relações, mas de contatos “Está no mundo e não com o mundo” (Freire, 2011, p. 37). No entanto, quando se trata da crise ambiental e os limites da racionalidade moderna, esse humanismo emancipador tem sido tensionado por pensadores nos debates contemporâneos.

Krenak (2019, p. 11) denuncia que somos embalados por uma ideia de descolamento: passamos a crer que a Terra é uma coisa (natureza), enquanto nós somos outra (humanidade), ou seja, apesar de serem criaturas da natureza, os humanistas, conforme Santos (2023, p. 16), descolam-se dela e tornam-se seus criadores. Daí advém a necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as formas de vida em matéria-prima que passa, então, a ser um objeto a ser melhorado, beneficiado e sintetizado, tornando comum que tais crises sejam interpretadas como questões externas ao ser humano, numa lógica separatista que objetifica os recursos da natureza.

Dando continuidade à reflexão aos limites da racionalidade moderna e à dissociação entre ser humano e natureza discutida até aqui, é preciso reconhecer que a emergência da crise ambiental global não é um evento isolado, mas consequência histórica de paradigmas civilizatórios fundados na dominação, na exploração e na fragmentação do saber.

Sob a ótica de Martinez (2006, p. 11-12), a questão ambiental é compreendida como uma série de obstáculos culturais e materiais, além de riscos concretos que comprometem a qualidade de vida humana que levam a implicações de ordem socioeconômica que decorrem da acumulação de capital, intensificada em escala mundial a partir do desenvolvimento técnico-científico, dos meios de comunicação e de transporte, especialmente após a década de 1970.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, em 1972, foi o primeiro grande encontro internacional voltado à discussão ambiental. Nela, foram abordadas questões como a pobreza e o crescimento desordenado da população, estabelecendo-se metas socioambientais com atenção especial aos países em desenvolvimento (Martinez, 2006, p. 50). A década de 1980, por sua vez, foi marcada pela criação de leis que regulamentavam as atividades industriais frente à poluição, bem como pelo fortalecimento dos estudos sobre os impactos ambientais. Nesse período, realizaram-se pesquisas rigorosas sobre os principais indicadores vitais do estado do planeta (Camargo, 2007, p.51).

O movimento ambientalista, segundo Leff (2000, p. 303), emerge desse complexo processo de transformações globais (pela destruição da natureza, pela opressão social e por mudanças na política). Para este teórico, o movimento está forjando sua identidade, suas estratégias de luta e seu projeto social em meio a uma recomposição das políticas públicas, da ordem econômica e dos próprios sentidos da existência humana.

De acordo com Camargo (2007, p. 29), nos primeiros momentos do industrialismo global havia uma ausência de preocupação com os limites naturais. No entanto, com o avanço da produção industrial no período pós-Segunda Guerra Mundial, essa percepção mudou drasticamente: a pressão sobre os recursos naturais tornou-se intensa, e a consciência ambiental se expandiu significativamente ao longo do século XX. No Brasil, em decorrência desse cenário global, a partir da segunda metade da década de 1990, as questões ambientais passaram a ganhar mais visibilidade e materialidade, sendo incorporadas às agendas econômica, política, educacional e, mais recentemente, universitária (Martinez, 2006, p.12).

O ponto de amplo destaque na década de 1990, foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento — a Rio-92 — que representou um grande avanço na compreensão dos graves problemas ambientais desencadeados desde a segunda metade do século XX. A Eco-92 ratificou a disseminação e consolidou o conceito de desenvolvimento sustentável, com forte apoio dos meios de comunicação (Lira & Fraxe, 2014, p. 3176).

Um dos principais desdobramentos da Rio-92 foi a criação da Agenda 21, um plano de ação que priorizou o conceito de desenvolvimento sustentável como norteador das políticas públicas. Esse documento reflete a preocupação global em construir mecanismos regulatórios

de preservação e controle das ações humanas sobre o ambiente. Tais negociações, em nível internacional, visavam instituir novos estilos de desenvolvimento, baseados em princípios ecológicos (Leff, 2000, p. 143).

Já nos anos 2000, a década de 2005-2014 é descrita por Martinez (2006, p. 54) como a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável — uma das estratégias mais sutis que as Nações Unidas propuseram para enfrentar os problemas urgentes do século XXI. A partir daí, diversos organismos internacionais passaram a apoiar ativamente o combate à degradação ambiental, estabelecendo direitos e obrigações, tanto individuais quanto coletivos. A luta contra a pobreza, junto com a preservação ambiental, passou a ser considerada um dos fundamentos do desenvolvimento sustentável (Camargo, 2007, p. 68; Castro, 2007, p. 57).

Importante ressaltar que apesar de muitas vezes os termos “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” se confundirem, estes têm significados diferentes. A sustentabilidade visa estabelecer um equilíbrio entre o que a natureza nos oferece e o limite de consumo dos recursos naturais, de maneira que a qualidade de vida do homem esteja em harmonia com a capacidade do planeta (Santos, 2016, p. 130).

Já o desenvolvimento sustentável, em um sentido mais amplo, propõe a integração entre os interesses sociais e econômicos e os limites impostos pelos ecossistemas. Isso significa reconhecer que o crescimento econômico não pode se sustentar sem preservar sua base material, e que a proteção ambiental será ineficaz se ignorar as condições sociais e econômicas que impulsionam a degradação (Camargo, 2007, p. 75).

### **5.3.1 Confluências da Educação Alimentar e Nutricional com a Agenda 2030 da ONU**

No cenário contemporâneo, a Agenda 2030 se consolida como referência global para a implementação de políticas públicas voltadas à sustentabilidade. Adotada por 193 Estados-membros da ONU, inclusive o Brasil, essa agenda foi definida durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em 2015 (Alves e Duarte, 2025, p. 399). A partir de então, práticas empresariais alinhadas à sustentabilidade também passaram a ser valorizadas como diferencial competitivo, destaca Santos, (2016, p. 136).

Contudo, há autores sugerem a comercialização da sustentabilidade, cujo termo foi apropriado por grandes corporações para justificar o assalto à nossa concepção de natureza, conceito este que nasceu no seio da tecnoburocracia do desenvolvimento capitalista, cuja lógica haveria reconhecimento de que o desenvolvimento capitalista estaria ameaçado porque as bases materiais de reprodução estariam comprometidas. Assim, o termo “sustentabilidade” teria sido

assimilado pelas elites dirigentes globais, perdendo seu potencial transformador do movimento ambientalista (Krenak, 2019, p. 16); Acselrad 2008, p. 98).

Leff (2020), converge com o pensamento supracitado ao afirmar que a sustentabilidade, quando apropriada pela lógica do capital, se torna uma estratégia de reprodução do sistema dominante, mascarando as verdadeiras causas da crise ambiental e social. Para o autor, é urgente “reaprender a viver no mundo com base em outros saberes, outras racionalidades e outras éticas” (LEFF, 2020, p. 41).

Diferentemente de Krenak, Acselrad e Leff, autores como Pimentel (2019, p. 23) propõe uma leitura mais otimista de documentos como Agenda 2030 da ONU, ao evidenciar que o documento considera a interligação de três elementos essenciais: a universalidade dos objetivos e metas, respeitando as especificidades de cada país e região; a integração entre políticas sociais, econômicas e ambientais; e, por fim, o princípio de “não deixar ninguém para trás”, com o intuito de erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades. Essa abordagem integrada e equilibrada implica lidar com os desafios contemporâneos para o desenvolvimento sustentável.

Em linhas gerais, a Agenda 2030, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas, recomenda a promoção do ensino e da sensibilização pública sobre as questões ligadas ao desenvolvimento sustentável. Para isso, foram estabelecidos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, que se baseiam no legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com a missão de avançar nas metas que estes não conseguiram atingir. Os ODS são integrados e indivisíveis, buscando equilibrar as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento (ONU, 2015).

Para possibilitar ações reais sobre sustentabilidade, Carvalho, (2019, p. 17) reitera que é importante trazer para a agenda 2030 atores no âmbito regional e local para dar voz e força às relações internacionais para os mais afetados pela degradação socioambiental das atuais formas de produção.

Como ponto de destaque no Brasil, verificou-se que os Programas de Pós-Graduação têm colocado esforços no compromisso de atender à Agenda 2030, caracterizando a relevância e importância da área de Ciências Ambientais na formação de talentos humanos que contribuam para o desenvolvimento sustentável do país (Sampaio et al., 2020, p. 280).

No seio dessas discussões, autores como Carvalho e Mendonça (2018, p. 45) destacam uma série de problemas socioambientais que surgem juntamente com o risco ecológico de degradação ambiental, incluindo:

1. Economização crescente em todo o mundo;
2. Concentração de riqueza;

3. Choque cultural;
4. Contaminação por uso de agrotóxicos;
5. Insegurança alimentar e nutricional (IAN).

A IAN, como já foi aqui contextualizada, é um problema global complexo, causado por fatores como desigualdade social, falta de acesso a recursos produtivos e pobreza (Cristovam et al., 2024, p.1), e para dialogarmos sobre alimentação é importante o exercício permanente de considerar e abranger suas múltiplas dimensões, auxiliando pessoas e/ou grupos sociais a tomarem decisões conscientes, não só no que diz respeito ao ato de comer, mas, sobretudo, no entendimento de que, para comer adequadamente e de maneira saudável, é imprescindível enxergar o mundo com a noção de sustentabilidade (Brasil, 2018b).

Entre os temas mais debatidos na agenda global, destaca-se a soberania alimentar e suas implicações, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Tal discussão é fundamental para compreender a responsabilidade que nos cabe no enfrentamento da fome e da Insegurança Alimentar, aspectos centrais do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2 (ODS 2), da Agenda 2030. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer o papel estratégico do Brasil na promoção de sistemas alimentares mais justos, sustentáveis (Santos et al., 2024, p. 4).

Trazendo os temas alimentação e ambiente para uma confluência local, é possível contextualizar a realidade de Insegurança Alimentar e Nutricional em Feira de Santana com base nos dados do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC), que monitora os ODS nos 5.570 municípios brasileiros. No panorama geral, Feira de Santana apresenta pontuação de 47,32, ocupando a posição 2.558 no ranking nacional e recebendo o selo laranja, que representa um baixo nível de desenvolvimento sustentável. A média no município chegou a ser de 51 até início de 2024, o que evidencia um retrocesso no direcionamento de suas ações.

Os indicadores referentes ao ODS 2 (Erradicação da Fome, Segurança Alimentar e Agricultura Sustentável) estão muito aquém do ideal, com selo vermelho — especialmente nos índices relacionados à obesidade e à desnutrição infantil (IDSC, 2025; ONU, 2015). Esses resultados dialogam diretamente com os dados mais recentes do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN). De acordo com o gráfico de monitoramento disponível no site do Instituto DESIDERATA, Feira de Santana apresenta a média de 35% de crianças e adolescentes com excesso de peso, com crescimento progressivo nos últimos três anos (DESIDERATA, 2025).

Ao discutirmos os sistemas alimentares sustentáveis é necessário incluir a produção da agricultura familiar em Feira de Santana, importante indicador do ODS 2. Ainda há desafios significativos a serem superados, como o percentual de unidades agrícolas com financiamento

do PRONAF, cujo valor do indicador está em 59,4, abaixo do limiar verde de 75. Vale destacar que as informações registradas são baseadas no último Censo Agropecuário, realizado em 2017 pelo IBGE (IDSC, 2025).

É fundamental que vigorem políticas públicas para promover a Segurança Alimentar e Nutricional por meio de sistemas agrícolas sustentáveis que priorizem o uso responsável dos recursos naturais. A integração das pesquisas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) às Ciências Ambientais pode impulsionar ações que valorizem sistemas de produção e distribuição socio e ambientalmente sustentáveis, contribuindo para superar injustiças alimentares e promover qualidade de vida a longo prazo (Brasil, 2014a, p. 18-21).

Em síntese, as recomendações alimentares devem considerar o impacto das formas de produção e distribuição de alimentos sobre a justiça social e a integridade ambiental capazes de recolocar a vida e não o lucro no centro das decisões e tais práticas devem abarcar as dimensões sociais, ambientais e econômicas de todo o sistema alimentar (Brasil, 2014a, 2014b). É nesse caminho que um dos mais importantes compromissos globais para o desenvolvimento sustentável, se perfectibiliza através da Agenda 2030 (Alves e Duarte, 2025, p.409).

Dessa forma, as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se conectam diretamente às metas do ODS 2 e podem desempenhar papel estratégico na concretização dos compromissos da Agenda 2030. Suas práticas educativas são fundamentais na prevenção e combate à má-nutrição, especialmente entre grupos vulneráveis. Além disso, ao dialogar com as Ciências Ambientais, a EAN estimula a agricultura sustentável e a resiliência climática, por meio da valorização de práticas agroecológicas. Também reforça a necessidade de investimentos em pesquisa, essenciais para conectar os desafios locais enfrentados às metas globais de erradicação da fome e promoção de sistemas alimentares sustentáveis. (ONU, 2015).

A coleta de informações atualizadas e específicas, pretendidas nesta pesquisa, através de um panorama local, revela nuances e desafios que muitas vezes permanecem ocultos nos painéis gerais de monitoramento dos ODS. Esse detalhamento é fundamental para a formulação de estratégias mais precisas e eficazes, capazes de responder às particularidades locais e promover avanços progressivos no cumprimento das metas globais. Como aponta o Brasil (2018, p. 110), ações de EAN só terão efeitos duradouros se estiverem articuladas a sistemas alimentares sustentáveis, orientados por um desenvolvimento equilibrado, solidário e justo.

#### **5.4 Os painéis de monitoramento como instrumento nas ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)**

Os painéis de monitoramento, originalmente denominados *dashboards*, constituem ferramentas de visualização e organização de informações estratégicas, amplamente utilizadas em contextos de gestão e tomada de decisão. De acordo com Stephen Few, esses instrumentos consistem na apresentação visual de dados essenciais, organizados em uma única interface, com o objetivo de permitir o acompanhamento ágil e contínuo de indicadores relevantes (OSAS, 2023).

No campo das políticas públicas, o monitoramento e a avaliação configuram etapas fundamentais para a compreensão dos processos de implementação, bem como para o aprimoramento contínuo das ações desenvolvidas. Conforme destaca Cavalcanti (2020, p. 4), a avaliação não deve se restringir a contextos de falhas ou insuficiências, mas deve ser compreendida como um processo permanente, voltado também ao aperfeiçoamento e à ampliação de programas, inclusive aqueles considerados exitosos.

Nesse sentido, o monitoramento é uma das etapas fundamentais na implementação eficaz de políticas públicas. No contexto da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ambiente escolar, esse acompanhamento contínuo torna-se ainda mais relevante, na medida em que envolve práticas pedagógicas, operacionais e intersetoriais que nem sempre se apresentam de forma estruturada ou visível no cotidiano das escolas (CGPAE, 2025, p. 5).

A utilização de painéis de monitoramento, nesse cenário, configura-se como uma estratégia capaz de sistematizar informações dispersas, tornando mais acessíveis os dados relativos às ações desenvolvidas. Para isso, a definição de indicadores assume papel central, uma vez que permite traduzir objetivos em metas mensuráveis, estabelecer prioridades e acompanhar o desenvolvimento das atividades de forma mais precisa. Conforme Bahia (2021, p. 14), os indicadores podem ser classificados em diferentes categorias, destacando-se, entre eles, os indicadores de impacto, que se relacionam diretamente à capacidade de alcance dos objetivos propostos com os recursos disponíveis.

Apesar de seu potencial, a literatura aponta que a utilização de ferramentas de monitoramento ainda enfrenta desafios no campo da gestão pública. Segundo Ferreira e Pereira (2025), embora os painéis contribuam para o aprimoramento da inteligência na gestão, sua efetividade depende de fatores como a qualidade dos dados, a capacitação técnica dos usuários e o desenvolvimento de interfaces acessíveis, adequadas às necessidades dos diferentes atores envolvidos.

Ademais, como ressalta Cavalcanti (2020), ainda são incipientes os modelos metodológicos consolidados para avaliação de políticas públicas, especialmente no que se refere à mensuração de eficiência, eficácia e efetividade. Tal cenário reforça a necessidade de abordagens flexíveis, capazes de considerar simultaneamente processos, resultados e impactos, especialmente em políticas de caráter intersetorial, como é o caso da EAN.

Nessa perspectiva, a construção de instrumentos de monitoramento deve estar ancorada no diagnóstico local e nas especificidades dos contextos em que se inserem. O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (Brasil, 2014b) destaca a importância de considerar as realidades dos sujeitos e territórios, de modo que as ações desenvolvidas estejam alinhadas às necessidades concretas das comunidades escolares.

É nesse contexto que se insere a proposta de produto educacional desta pesquisa, que consiste na elaboração de um painel de monitoramento das ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas escolas da rede estadual de ensino de Feira de Santana – BA. A proposta visa oferecer uma ferramenta que possibilite a visualização, o acompanhamento e a análise sistemática das práticas desenvolvidas, articulando diretrizes curriculares, princípios do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com destaque para o ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável.

Assim, mais do que um instrumento técnico, o painel de monitoramento se configura como um dispositivo de apoio à gestão pedagógica e à implementação de políticas públicas, contribuindo para tornar visíveis práticas muitas vezes dispersas, fortalecer a tomada de decisão e favorecer a consolidação da Educação Alimentar e Nutricional como prática contínua, integrada e territorialmente situada no contexto escolar.

Em linhas gerais, torna-se importante monitorar regularmente o progresso das ações de EAN, coletando dados sobre o impacto nos hábitos alimentares dos estudantes (CGPAE, 2025). Segundo o Marco de Referências de Educação Alimentar e Nutricional de 2012, o diagnóstico local precisa ser valorizado, no sentido de das necessidades reais das pessoas e grupos, para que metas possam ser estabelecidas e para que resultados possam ser alcançados (Brasil, 2014b, p.29).

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme descrito no item 3.1 a proposta inicial passou por mudanças. Após a qualificação resolvemos partir para uma nova abordagem metodológica para garantir que a integridade da pesquisa, o cumprimento do prazo do programa sem perder o rigor científico.

### 6.1 Linha metodológica empregada

A tessitura metodológica da pesquisa foi desenhada sob o método investigativo da pesquisa documental. De acordo com Gil (2022, p. 30), esse tipo de pesquisa:

[...] é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia [...] A pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamentos, autorizações, comunicações, etc.

Ademais, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, que, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 37), objetiva gerar conhecimentos voltados à aplicação prática e à solução de problemas específicos. Quanto aos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo, pois busca compreender, com profundidade, as práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto escolar. Conforme Gil (2022, p. 27), há pesquisas descritivas que, ao proporcionar uma nova visão do problema, aproximam-se das exploratórias.

A abordagem será qualitativa, conforme Silveira e Córdova (2009), com o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, centrando-se na compreensão de aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Teixeira (2007, p. 137) complementa que, numa abordagem qualitativa, o pesquisador busca reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação. Assim, a pesquisa concentrar-se-á na descrição e interpretação dos fatos analisados.

A organização instrumental da pesquisa contará com duas técnicas principais:

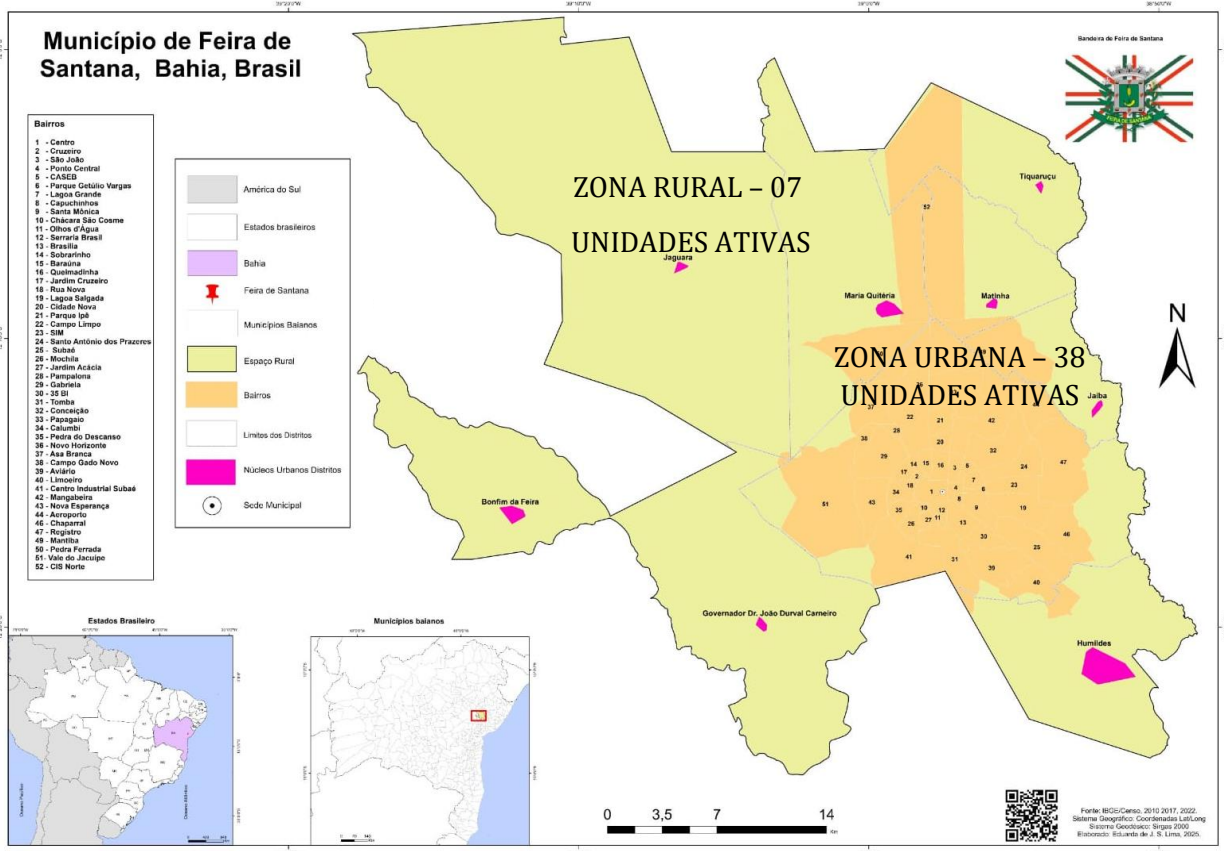
- Análise documental que é amplamente utilizada tanto em pesquisas qualitativas quanto quantitativas. Essa técnica permite o acesso a dados já existentes — institucionais, legais, históricos ou pessoais, por exemplo. Segundo Lüdke e André (2022, p. 46), como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

- Observação não participante, caracterizada pelo levantamento físico de dados por meio da observação sistemática do campo. Para Lüdke e André (2022, p. 29), trata-se de uma técnica de investigação que promove contato direto entre o pesquisador e o fenômeno observado. Quanto ao grau de envolvimento, será não participante, ou seja, o pesquisador não interferirá nas atividades observadas, conforme Gil (2019, p. 115). Para garantir validade científica, a observação será controlada e sistemática, exigindo planejamento prévio e rigor metodológico.
- Anotações da observação sistematizada: Segundo Lüdke e André (2013), há formas muito variadas de registrar as observações, sendo o registro escrito a mais frequentemente utilizada nos estudos de observação. Nesses casos, o observador deve procurar, o mais breve possível, uma ocasião para completar suas notas, a fim de não depender excessivamente da memória. Os estudos de observação contam com uma sequência de descrições, entre as quais se destacam: a descrição dos locais, em que o ambiente onde a observação é realizada deve ser detalhado; a descrição de eventos especiais, contemplando o que ocorreu, quem esteve envolvido e de que forma se deu esse envolvimento; e a descrição das atividades, na qual devem ser registradas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de considerar a sequência em que esses elementos ocorrem.

## **6.2 Localização da área de estudo e participantes da pesquisa**

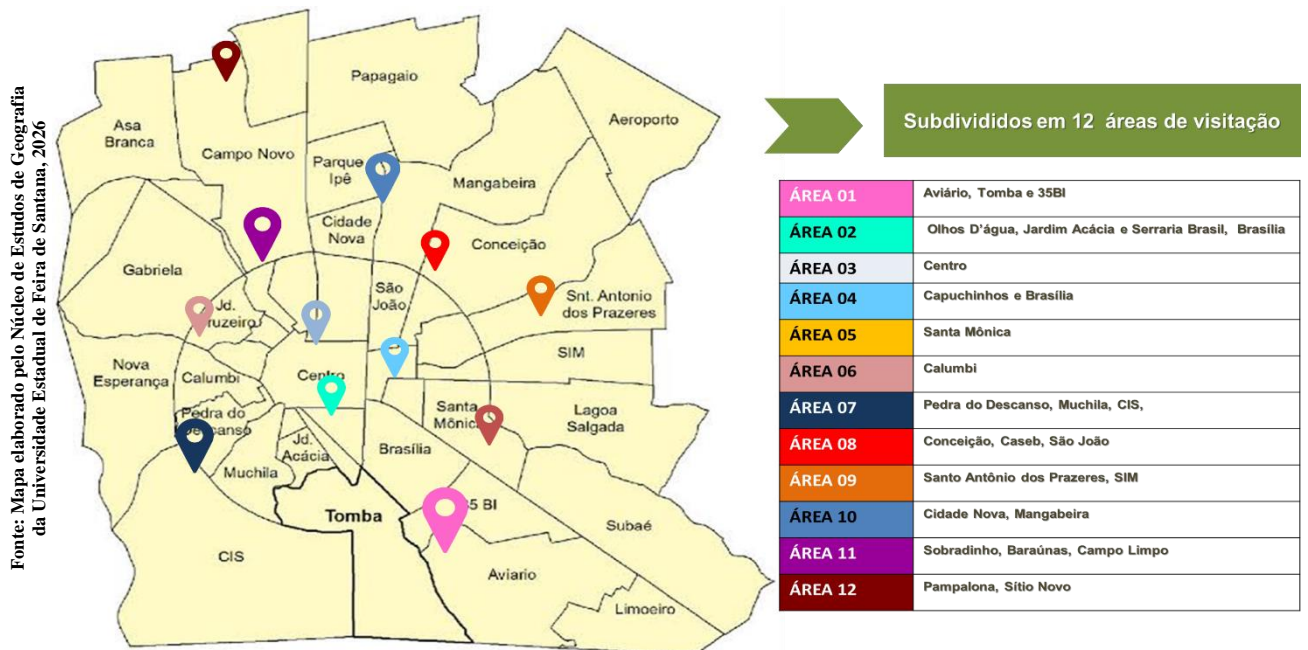
O estudo foi realizado no município de Feira de Santana, localizado no estado da Bahia. O recorte inicialmente incluiu as 45 unidades ativas conforme lista da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, via portal SEC, sendo 38 da zona urbana e 07 da zona rural, todas em funcionamento regular no de 2025 (Figura 5). No entanto, o NTE19, ao enviar a autorização de pesquisa, sinalizou que duas unidades eram anexas de uma instituição e dependiam de autorização direta e uma outra unidade tratava-se do polo Universidade Aberta Brasil (UAB) e não trabalhava diretamente com a educação básica. Por motivos de tempo e recursos insuficientes, no recorte final também foram retirados os colégios da zona rural, para garantir a lisura do prazo de defesa. Após essa atualização, os 35 colégios foram subdivididos em doze áreas (conforme figura 6) na zona urbana para a realização das visitas conforme aproximação geográfica. Vale destacar que os sujeitos não foram identificados individualmente (cada uma das escolas visitadas), uma vez que o foco da pesquisa recai sobre os documentos institucionais e observações *in loco* das práticas pedagógicas.

FIGURA 5 – DISTRIBUIÇÃO DE COLÉGIOS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO EM 2025:



Fonte: Lima, 2025 com dados do IBGE

FIGURA 6: MAPEAMENTO POR BAIRROS DOS COLÉGIOS DA ZONA URBANA:



Fonte: Elaborado pela autora com apoio do mapa do município, 2026

### 6.3 A inserção da Pesquisadora ao estudo

A inserção da pesquisadora neste estudo está diretamente relacionada à sua trajetória de vida e formação no contexto urbano do município de Feira de Santana, Bahia, onde nasceu e reside desde 1991. Sua experiência com a alimentação, a terra e os saberes alimentares foi construída majoritariamente no espaço urbano, mediada por práticas familiares, memórias afetivas e pela transmissão de conhecimentos populares ao longo da infância.

O convívio cotidiano com os avós, em áreas urbanas marcadas pela presença de quintais produtivos, árvores frutíferas e práticas domésticas de aproveitamento integral dos alimentos, contribuiu para a construção de um olhar sensível aos ciclos naturais, à sazonalidade e ao valor simbólico do alimento. Essas experiências constituíram referências importantes para a compreensão da alimentação como fenômeno social, cultural e educativo, ainda que fora do espaço rural.

Ao longo da formação acadêmica e da atuação profissional na área de Alimentação e Nutrição, esse repertório inicial passou a dialogar com abordagens críticas da Educação Alimentar e Nutricional, especialmente aquelas que reconhecem o território, a memória e os saberes locais como elementos centrais do processo educativo.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisadora foi aluna da rede estadual de ensino durante toda a educação básica, vivenciando a escola pública em um período no qual a alimentação escolar não se configurava como uma política estruturada e cotidiana, como ocorre atualmente. Apesar da ausência ou da oferta limitada da merenda escolar naquele contexto, a escola se apresentava como um espaço potente de socialização alimentar, seja por meio das trocas entre estudantes, das práticas informais de consumo ou das experiências coletivas que envolviam o alimento no cotidiano escolar.

A vivência como estudante da rede estadual permite à pesquisadora reconhecer as transformações ocorridas ao longo do tempo, especialmente no que se refere à consolidação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e à ampliação do debate sobre Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar.

Assim, a condição da pesquisadora como sujeito urbano e egressa da rede estadual não representa um distanciamento do campo empírico, mas um lugar de inserção que favorece a compreensão das potencialidades e dos limites da escola pública enquanto espaço educativo para a alimentação. Tal posicionamento reforça o compromisso ético de explicitar o lugar de onde se observa e se interpreta a realidade investigada, em consonância com abordagens qualitativas e reflexivas da pesquisa em Educação Alimentar e Nutricional.

## **6.4 Coleta de Dados**

### **6.4.1 Análise documental**

Serão analisados documentos normativos e orientadores da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em nível nacional, estadual e municipal, tais como:

- Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (2012);
- Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais (DCRB-BA, 2022);
- Resoluções do PNAE, com ênfase na nova versão publicada em fevereiro de 2025;
- Publicações dos projetos estruturantes da SEC-BA, 2025;

### **6.4.2 Observação Sistematizada e não participante**

Durante as visitas, será utilizado um roteiro de observação que contempla os objetivos específicos da pesquisa, documentando as práticas observadas sem interferência direta no ambiente escolar.

#### **6.4.2.1 Levantamento físico nas escolas**

A visitação *in loco* às 35 escolas permitirá observar:

- Presença de hortas escolares e seu uso pedagógico;
- Articulação entre a EAN e o PPP ou projetos escolares;
- Atores envolvidos nas ações (professores, gestão, merendeiras, nutricionista do PNAE, outros);
- Adesão às diretrizes do PNAE quanto às novas normativas nutricionais e compra de grupos formais e informais na merenda escolar.

## **6.5 Critérios de inclusão e exclusão**

Foram incluídas apenas escolas da rede estadual de ensino de Feira de Santana em funcionamento regular no ano de 2025. Colégios temporariamente desativados ou pertencentes a outras esferas administrativas (municipal, federal ou privada) foram excluídos do estudo. Na etapa de visitação, também foram excluídas da amostra as unidades escolares que optaram por não participar, considerando que a pesquisa não possui caráter obrigatório e que o vínculo com o Núcleo Territorial de Educação é de natureza colaborativa.

## 6.6 Roteiro de visitas

Com base no mapeamento, foi elaborado um roteiro sistemático para as visitas às escolas, estruturado para contemplar, em média, três escolas por dia na área urbana. O planejamento estimou um período total de 15 a 20 dias de visitas, garantindo a cobertura de todas as escolas e a coleta de dados de forma organizada. Essa organização permitiu alinhar a logística das visitas com a análise das categorias definidas previamente para observação não-participante dirigida, garantindo consistência e comparabilidade entre os registros coletados.

Como critério de coleta, foram considerados que cada unidade escolar seria visitada, no máximo, três vezes, com o intuito de que todas as unidades fossem incluídas dentro do prazo. Com atividades como gincanas, feira de ciências e preparação para ENEM, algumas das escolas precisaram de mais de uma visita sendo estes um dos fatores que limitaram o tempo e os recursos para as visitas da zona rural, no ano de 2025.

Todas as questões analisadas foram desenhadas em cima dos objetivos específicos desta pesquisa. O Manual de Conselheiros Escolares serviu como subsídio para elaboração das questões relacionadas ao cardápio, estrutura e participação da agricultura familiar, os objetivos da Agenda 2030 também nortearam as questões assim como a última nota do CPGAE de junho de 2025, todos serão apresentados em cada etapa de resultados dos eixos discutidos posteriormente. O roteiro completo está disponível através do link (<https://forms.gle/QPFXAdRzKp1ZDZ3C7>), oferecendo transparência quanto à execução do trabalho de campo e permitindo a reprodução do estudo em futuras pesquisas.

## 6.7 Metodologia de construção do painel

A construção da proposta baseou-se nos dados obtidos por meio do levantamento físico realizado nas escolas estaduais de Feira de Santana, incluindo observação não participante, análise de registros institucionais, murais, painéis, hortas pedagógicas e atividades divulgadas em redes sociais oficiais das unidades escolares.

Os indicadores propostos foram definidos a partir do diálogo entre:

- os resultados empíricos da pesquisa;
- os princípios do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional;
- as diretrizes do PNAE;
- os pressupostos da transversalidade curricular previstos na LDB e na BNCC;
- os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

O desenho metodológico do painel de monitoramento proposto nesta pesquisa não se baseia, inicialmente, na replicação de um modelo previamente consolidado no campo da Educação Alimentar e Nutricional escolar, uma vez que não foram identificados, no contexto brasileiro, painéis sistematizados que articulem currículo, alimentação escolar, sustentabilidade e infraestrutura como dimensões integradas de análise.

A proposta de painel será construída a partir dos dados coletados na pesquisa, por meio de análise documental, observação sistematizada e levantamento físico em campo, contemplando informações como a existência e uso pedagógico de hortas escolares, a presença de materiais visuais sobre alimentação saudável e aspectos da alimentação ofertada. Com base em experiências exitosas apresentadas no Quadro 2, a proposta inspira-se em produtos educacionais digitais e interativos desenvolvidos por pesquisadores do PROFCIAMB em diferentes regiões do país.

**QUADRO 2 - EXEMPLOS DE PRODUTOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DO PROFCIAMB COM USO DE MAPEAMENTO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INDICADORES SOCIOAMBIENTAIS.**

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ASSOCIADA</b>	<b>PRODUTO</b>
<b>1.</b>	Comunicação para sustentabilidade: Garimpando Educomunicação Socioambiental na Chapada Diamantina / 2024	NOVAIS FILHO, D. P	PROFCIAMB UEFS – BA	Mapa da comunicação no território de identidade da Chapada Diamantina + ações de educomunicação socioambiental.
<b>2.</b>	<i>SchistoAqui:</i> Monitoramento das condições socioambientais e da ocorrência de Esquistossomose/ 2022	OLIVEIRA, M.V.A.	PROFCIAMB UFS – SE	Software <i>SchistoAqui</i> sobre a doença esquistossomose com a demarcação dos pontos com a presença caramujo <i>Biomphalaria glabrata</i> , na área de recorte da pesquisa.
<b>3.</b>	Percepções e mapeamento de conflitos socioambientais relativos à água nos limites da bacia hidrográfica do Paraguaçu/2021	OLIVEIRA, A.K.N de	PROFCIAMB UEFS – BA	Mapas como ferramenta de apoio com abordagem multi e interdisciplinar, com elementos específicos da Bacia Hidrográfica do Paraguaçu.
<b>4.</b>	Resíduos sólidos urbanos, mapeamento e educação ambiental: proposta de instrumento para participação comunitária na questão ambiental no bairro da Marambaia, Belém-PA/ 2018	PEREIRA, M. J. M.	PROFCIAMB UFPA – PA	Plataforma de mapeamento de pontos de despejo irregular RSU

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dissertações do PROFCIAMB, 2025

Estes trabalhos impulsionam e orientam o desenvolvimento da pesquisa. Para identificar tais referências, foram utilizadas as palavras-chave: “mapeamento”, “indicadores”, “comunicação”, “diagnóstico”, “políticas públicas”, “monitoramento”, “painel/painéis”, “alimentação escolar”, “hortas”, “Educação Alimentar e Nutricional”. As buscas foram realizadas nos seguintes repositórios: site oficial do programa (<http://www.profciamb.eesc.usp.br/>), banco de teses e dissertações da UEFS ([http://tede2.uefs.br:8080/?locale=pt\\_BR](http://tede2.uefs.br:8080/?locale=pt_BR)), base de dados da ANA (<https://biblioteca.ana.gov.br/>).

Vale destacar que, até o momento, nenhum trabalho do PROFCIAMB apresentou o tema "Educação Alimentar e Nutricional" como eixo central, tendo aparecido apenas uma vez como palavra-chave em uma dissertação. Isso reforça a relevância de direcionar esforços para esse tema gerador, sobretudo na produção de produtos técnicos voltados à educação básica.

A construção do painel fundamenta-se, portanto, em marcos normativos e conceituais amplamente reconhecidos, como o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar, a Base Nacional Comum Curricular e a literatura científica que aponta a fragmentação, a descontinuidade e o caráter disciplinar das ações de EAN no ambiente escolar.

Adicionalmente, o painel dialoga metodologicamente com experiências consolidadas de monitoramento de políticas públicas e territoriais, como sistemas de acompanhamento do PNAE e painéis de indicadores de sustentabilidade, adaptando essa lógica ao contexto educacional. Dessa forma, o produto proposto busca preencher uma lacuna prática entre o que é preconizado nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano das escolas, oferecendo um instrumento diagnóstico, formativo e orientador para o fortalecimento da EAN como prática transversal.

Cada eixo contempla indicadores qualitativos simples, permitindo classificar as ações de forma diagnóstica, sem caráter punitivo, favorecendo a reflexão e o planejamento. Trata-se, portanto, de um produto de caráter diagnóstico, formativo e propositivo, concebido para ser flexível, adaptável e passível de aprimoramento contínuo.

## 6.8 Análises de Dados

A análise qualitativa dos dados será conduzida com base na proposta de Bardin (2011), que orienta o processo em três fases:

1. Pré-análise: etapa de organização inicial, na qual se definem os documentos a serem analisados, os objetivos ou hipóteses da pesquisa e os indicadores que fundamentam a investigação.
2. Exploração do material: fase de codificação, decomposição ou enumeração dos dados, seguindo regras previamente estabelecidas para teste e aplicação das técnicas.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: momento de síntese, análise crítica e cruzamento dos dados obtidos com os objetivos e o arcabouço teórico da pesquisa, possibilitando a identificação de padrões e inferências relevantes.

No conjunto de técnica explicitadas pela autora foi escolhida a de análise categorial para inferir o conteúdo da pesquisa. Segundo Bardin (2011), é uma das técnicas de análise mais antiga que merece destaque dentre as demais, sobretudo porque na prática é a mais utilizada:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (Bardin, 2011, p. 153).

Em linhas gerais, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. Com base nesta técnica, serão utilizados *index* de palavras chaves conceituais para análise documental e fichas de observações direcionadas para a visitas em campo.

### 6.8.1 Análise documental e elaboração das categorias temáticas

De acordo com Bardin (2011, p. 127), a utilização de um ordenador de conteúdo conduz a investigação a construir análises susceptíveis, sobretudo com a criação de um *index*(dicionário). Com este formato classificam-se palavras ao nível de conceitos-chave ou títulos conceituais, sendo estes intermediários entre a teoria e os dados. A ordenação foi elaborada de acordo com os objetivos da pesquisa para gerar um diálogo direto com o objeto.

Para organizar e sistematizar a análise dos documentos normativos e curriculares relacionados à Educação Alimentar e Nutricional (EAN) foi elaborado um quadro com as categorias temáticas, que guiaram a leitura e a interpretação dos dados. Esta etapa de exploração do material visa atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é analisar as diretrizes que orientam a inserção da Educação Alimentar e Nutricional na educação básica. Com a aplicação analítica, pretende-se visualizar comparativamente os diferentes níveis de documentos, apontar convergências, lacunas e contradições entre política e prática, e estruturar melhor os resultados e recomendações para a proposta do painel de monitoramento.

O primeiro passo na construção da análise foi organizar uma lista de palavras-chave/categorias temáticas para análise documental em EAN, conforme quadro 3. Em seguida, foram elaborados mais 3 quadros com o resultado das análises dos documentos apresentando o resultado do cruzamento que contempla documentos aplicados na implementação direta das ações educativas em EAN, como manuais, guias e instrumentos da gestão educacional.

**QUADRO 3 - PALAVRAS-CHAVE / CATEGORIAS TEMÁTICAS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL**

<b>Código<sup>o</sup></b>	<b>Categoria Temática</b>	<b>Definição / O que analisar</b>
<b>1</b>	Concepção de EAN	Como o documento define ou aborda a Educação Alimentar e Nutricional: visão biomédica, cultural, crítica, direitos etc.
<b>2</b>	Transversalidade no Currículo	Presença da EAN como tema transversal, sua articulação com disciplinas e projetos pedagógicos nas escolas.
<b>3</b>	Participação Social	Envolvimento da comunidade escolar (professores, estudantes, merendeiras, famílias, conselhos) nas ações de EAN.
<b>4</b>	Sustentabilidade	Aspectos ligados à sustentabilidade ambiental, agroecologia, segurança alimentar, e alinhamento com os ODS, especialmente ODS 2.
<b>5</b>	Política Pública e Intersetorialidade	Referências à articulação entre diferentes setores (educação, saúde, agricultura) para efetivação da EAN.

**Fonte: Elaboração própria, 2025**

### 6.8.2 Análise das observações e do diário de bordo

Os registros provenientes do diário de bordo com especificidades anotadas durante a aplicação de formulário de observação, foram submetidos a um processo de análise categorial temática. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material empírico, com o objetivo de identificar unidades de sentido recorrentes. A partir dessa etapa, os dados foram codificados em cinco categorias analíticas (quadro 4), definidas de forma indutiva, considerando padrões, convergências e ausências relacionadas às ações de Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar. As categorias também foram organizadas em uma matriz analítica, a Tabela-mãe (Apêndice D), utilizada como instrumento metodológico para sistematização e interpretação dos dados.

**QUADRO 4 - CATEGORIAS ANALÍTICAS DO DIÁRIO DE BORDO**

Nº	Categoria Analítica Principal	Subcategorias de análise
C1	Limitações estruturais e institucionais	Obras / reformas Espaços indisponíveis Falta de recursos humanos ou materiais Limitação do uso do espaço
C2	Grau de institucionalização	Iniciativa individual docente Projeto institucional Parceria externa pontual
C3	Tipo de ação desenvolvida	Ação pontual Projeto em andamento Ação contínua / institucionalizada
C4	Formas de apresentação da Educação Alimentar e Nutricional (EAN)	EAN explícita EAN implícita Ausência de ações de EAN
C5	Potencial pedagógico identificado	Horta escolar Interesse da equipe Espaços ou projetos com potencial de EAN

Fonte: Elaboração própria, 2025

Essa matriz subsidiou a construção dos quatro eixos de análise apresentados nos resultados. Considerando sua função operacional e analítica, a tabela-mãe (Apêndice C), não é apresentada no corpo do texto.

Por fim, será feita a triangulação entre a análise documental, a observação e o levantamento físico para compor a discussão sobre as ações e de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no território escolar. Para Triviños (1987, p. 138-139), a triangulação de dados visa ampliar a descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado. Parte do pressuposto de que fenômenos sociais não existem de forma isolada, mas estão enraizados em

dimensões históricas, culturais e estruturais. Assim, os interesses do pesquisador devem, primeiramente, voltar-se aos processos e produtos centrados no sujeito, observando percepções e práticas vivenciadas. Em segundo lugar, àquilo que é produzido pelo meio, como documentos internos, externos e oficiais. Por fim, àquilo que é gerado pela estrutura socioeconômica e cultural, como os modos de produção e os impactos do neoliberalismo na organização social.

Como resultado final, será desenvolvido uma proposta de um painel de monitoramento das ações de EAN nas escolas estaduais de Feira de Santana, que, se aceito, funcionará como instrumento de acompanhamento, avaliação e fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da EAN, aos objetivos do ODS 2 da Agenda 2030 e implementação de políticas públicas visando o fortalecimento do planejamento curricular na perspectiva da EAN, ampliando sua inserção nas escolas estaduais de Feira de Santana.

### **6.9 Integridade na atividade científica: processos de organização, ilustração e revisão textual com apoio de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG)**

A portaria nº 2664 de 6 de março de 2026 institui e regulamenta a Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e estabelece, entre os seus objetivos, a promoção da ética e da integridade na atividade científica, com base em princípios como a honestidade intelectual, integridade, boa prática científica e responsabilidade em todas as fases da pesquisa, da concepção à publicação e divulgação dos resultados (Brasil, 2026).

De acordo com Art. 9º o pesquisador deve:

c) declarar o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa - IAG, de qualquer espécie e em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa (concepção, redação, análise de dados, submissão) especificando nos respectivos textos e exposições eletrônicas, a ferramenta utilizada e a finalidade (Brasil, 2026).

Em consonância com esse documento, apresenta-se, a seguir, a relação das ferramentas digitais utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, bem como suas respectivas finalidades:

**I. Chat GPT:** Assistente virtual baseado em inteligência artificial de linguagem. Natural, desenvolvido pela OpenAI.

*Finalidade:* Apoio à revisão linguística da escrita do texto incluindo correções gramaticais. Aprimoramento da fluidez dos parágrafos, pontuação e organização estrutural do corpo da pesquisa (Ordenação de seção e afins).

Acesso via: <https://openai.com/pt-BR/index/chatgpt/> - Versão Gratuita

- II. Datawrapper:** plataforma digital para criação de gráficos e visualizações de dados a partir de planilhas.  
*Finalidade:* elaboração dos gráficos apresentados nos resultados da pesquisa.  
Acesso via: <https://www.datawrapper.de/> - Versão Gratuita.
- III. Dreamina IA:** ferramenta digital de geração de imagens ilustrativas com apoio de inteligência artificial.  
*Finalidade:* produção de elementos visuais utilizados no Produto Educacional desta pesquisa.  
Acesso via: <https://dreamina.capcut.com/ai-tool/home> - Versão Gratuita.
- IV. NapKin IA:** ferramenta digital voltada à criação de fluxogramas, mapas mentais e elementos visuais para organização de ideias.  
*Finalidade:* Diagramação das figuras e esquemas utilizados na representação das etapas do Produto Educacional.  
Acesso via: <https://app.napkin.ai/signin> - Versão Gratuita
- V. TagCrowd:** uma ferramenta digital gratuita de análise textual, que indica ocorrência de termos e gera nuvem de palavras/tags.  
*Finalidade:* geração da nuvem de palavras apresentada na figura 6, na subseção 7.6.  
Acesso via: <https://tagcrowd.com/>

Destaca-se que o uso dessas tecnologias foi empregado como instrumento de apoio técnico, voltado à organização, visualização e aprimoramento textual, sem interferência na definição do problema de pesquisa, na interpretação dos dados ou na construção das análises. Ressalta-se, ainda, que todas as decisões teórico-metodológicas, bem como a análise crítica dos resultados, foram conduzidas de forma autônoma, em consonância com os princípios da integridade científica. Assim, o uso de ferramentas digitais e de Inteligência Artificial Generativa foi orientado por critérios de transparência, responsabilidade e rigor acadêmico, assegurando a autoria e a originalidade do trabalho desenvolvido.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da observação e da análise dos registros das unidades escolares visitadas. A apresentação está organizada em quatro eixos, seguindo a mesma sequência do roteiro de observação aplicado em campo e alinhando-se aos objetivos da pesquisa: (I) análise da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) a partir da refeição escolar; (II) propostas e atividades articuladas pelo PNAE para promover EAN nos colégios estaduais; (III) mapeamento da presença de hortas nas escolas e as articulações desse instrumento pedagógico para a promoção da segurança alimentar; e (IV) atividades desenvolvidas de maneira transversal partindo do tema sustentabilidade e/ou alimentação saudável.

O Eixo I reúne informações gerais para contextualização e também traz dados referentes ao cardápio escolar. A análise, baseada na legislação vigente permitiu identificar características gerais das unidades e uma análise qualitativas dos cardápios, como a presença regular de alimentos in natura (como frutas e verduras) e o controle sobre o uso de alimentos embutidos, enlatados e ricos em gordura trans, entre outros aspectos.

O Eixo II discute em sua primeira etapa, as possíveis articulações entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), tomando como referência ações desenvolvidas para o controle e a segurança na manipulação de alimentos, a cursos de formação da equipe de produção e as possíveis atividades curriculares desenvolvidas dentro do colégio pelo Nutricionista do PNAE. Nas etapas seguintes deste eixo, são analisadas a aquisição de insumos e as possibilidades de diálogo com a agricultura familiar e o nível de mão de obra e infraestrutura das unidades escolares.

O Eixo III mapeou a presença de hortas nas unidades escolares visitadas. A partir desses dados, foi construída uma discussão sobre os desafios e as possibilidades de um diálogo socioambiental mediado pelas hortas, considerando o papel desse recurso pedagógico na promoção da autonomia alimentar e seu potencial para transversalizar a Educação Alimentar e Nutricional por meio das atividades realizadas nesses espaços.

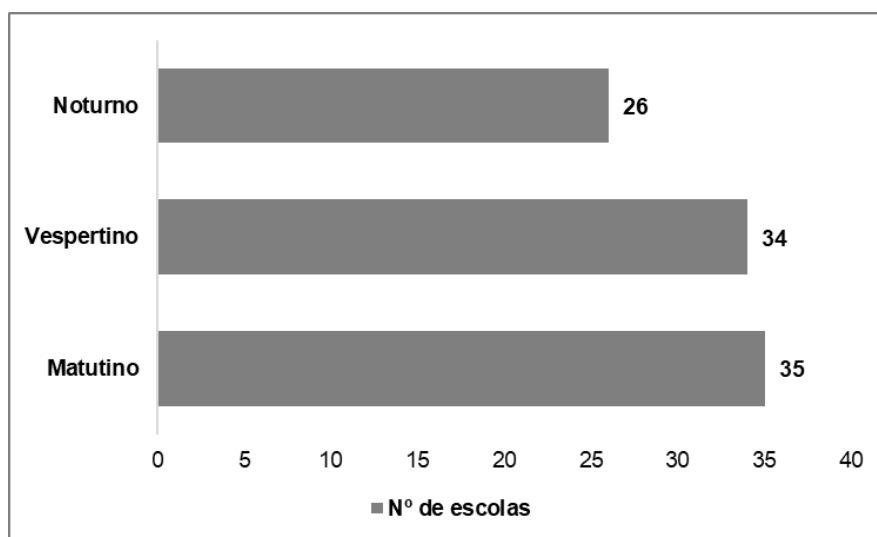
No Eixo IV, são apresentados registros de atividades curriculares desenvolvidas no ano de 2025 que dialogaram com a Agenda 2030 e com temas relacionados à sustentabilidade, bem como as possibilidades de articular a temática da EAN em diferentes áreas do conhecimento.

Vale salientar que todos dados coletados embasaram a criação do produto, a proposta de painel de monitoramento, cujos os números evidenciam as principais lacunas para uma melhor proposta de EAN na educação básica, mas também para ampliar o diálogo entre o que de melhor cada colégio estadual vem realizando na sua realidade local.

### 7.1 Resultados e discussão do Eixo I - Etapa 1: Contextualização situacional dos colégios estaduais de Feira de Santana-Bahia

No que se refere à organização dos turnos de funcionamento, observa-se que a maior parte dos colégios estaduais de Feira de Santana apresenta oferta nos turnos matutino e vespertino. Esses dados indicam uma predominância da oferta diurna, o que pode favorecer a inserção de práticas pedagógicas mais contínuas e articuladas, especialmente no que se refere às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

**GRÁFICO 1 - TURNOS DE ATIVIDADE DOS COLÉGIOS ESTADUAIS FEIRA DE SANTANA – 2025**



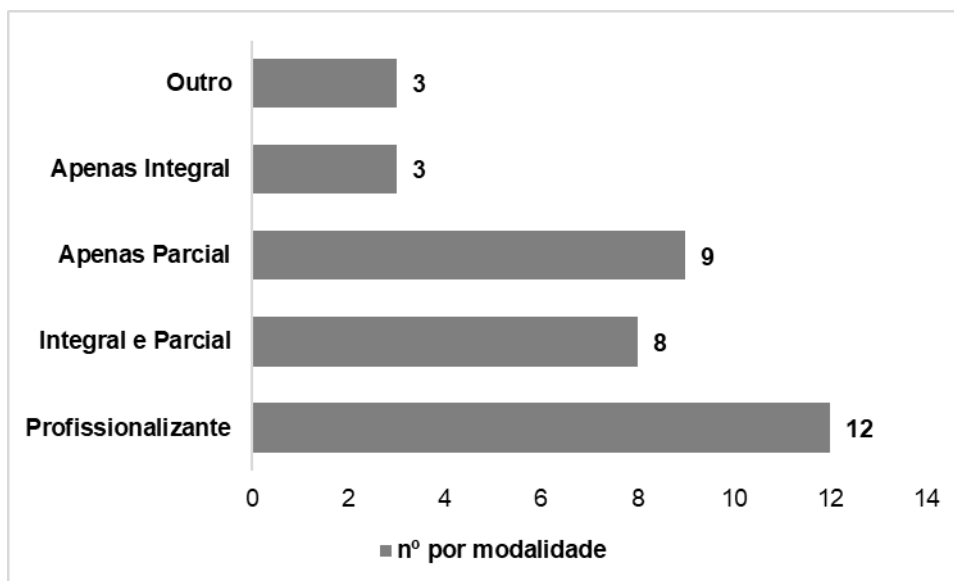
Fonte: Elaboração própria, 2025

Por outro lado, a presença significativa do turno noturno revela a necessidade de considerar as especificidades desse público, frequentemente composto por estudantes trabalhadores, cujas dinâmicas de tempo, alimentação e acesso às atividades escolares demandam estratégias diferenciadas. Nesse sentido, a distribuição dos turnos não apenas caracteriza a estrutura das escolas, mas também sinaliza desafios e possibilidades para a implementação de ações de EAN de forma equitativa e contextualizada no território.

O gráfico 2 apresenta a distribuição das unidades escolares segundo o tipo de Ensino Médio (EM) ofertado. Do total de unidades escolares, nove ofertam exclusivamente o ensino médio parcial, enquanto oito ofertam simultaneamente o ensino médio integral e parcial.

Observa-se ainda que 12 das unidades ofertam o ensino médio integrado à educação profissional, ao passo que três ofertam exclusivamente o ensino médio integral. Outras 3 unidades atuam com estudantes não como ensino Regular, mas em modalidades como Educação Especial Inclusiva e ações de apoio pedagógico, que atendem estudantes do ensino médio, embora não se configurem como ofertas curriculares regulares.

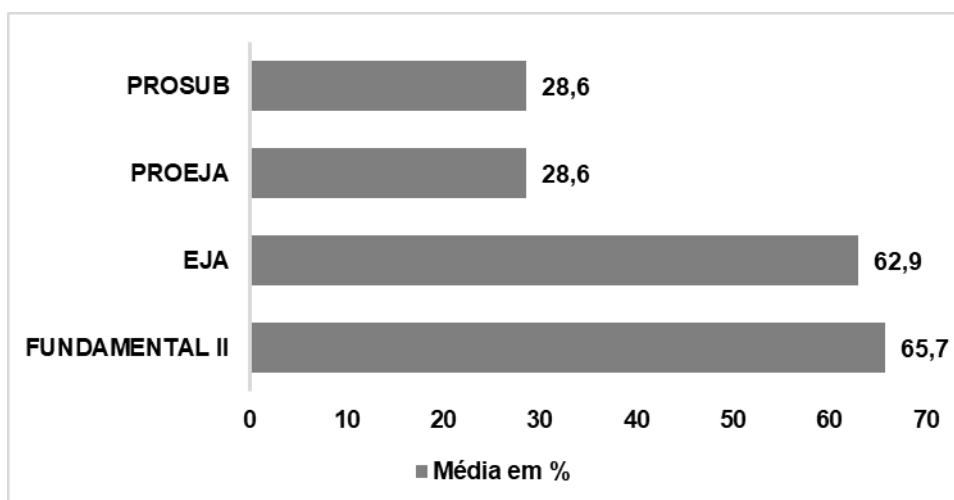
GRÁFICO 2 - MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO OFERTADO EM 2025



Fonte: Elaboração própria, 2025

As demais modalidades oferecidas nas unidades escolares foram tabuladas no Gráfico 3. Destas, observa-se que 65,7% ainda mantêm os anos finais do Fundamental II. No que se refere à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados indicam que 62,9% das unidades escolares ofertam alguma etapa dessa modalidade e 28,6% associada ao Ensino Profissionalizante (PROEJA). Quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio subsequente (PROSUB), outros 28,6% das escolas analisadas ofertam cursos técnicos subsequentes.

GRÁFICO 3 - OFERTA DE MODALIDADES E PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL



Fonte: Elaboração própria, 2025

Para favorecer uma melhor compreensão e aprofundamento analítico, optou-se por realizar a discussão ao final de cada etapa de apresentação dos resultados. Essa estratégia permite manter uma conexão mais imediata entre os dados coletados em campo e suas possíveis interlocuções com a literatura.

A partir desse ponto, passa-se, portanto, à discussão sobre como as múltiplas modalidades de ensino e as transformações decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio impactam a prática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) de forma transversal, sob diferentes perspectivas.

### **7.1.1 Contextualização situacional dos colégios estaduais de Feira de Santana – Bahia**

A Educação Integral constitui um conceito amplo, que envolve concepções e princípios de formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva, compreendendo a educação dos sujeitos de forma integral e articulada aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nos campos das ciências, das linguagens, das artes, da cultura e da corporeidade (Gomes, 2024).

Por sua vez, a Educação em Tempo Integral refere-se à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, em um ambiente que deve prover alimentação, segurança, lazer e cuidados. Trata-se de uma modalidade de ensino que possibilita o aprofundamento de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como a realização de atividades culturais, esportivas e artísticas. Ao estender a jornada escolar, busca-se reduzir desigualdades sociais e promover maior igualdade de oportunidades, independentemente do contexto socioeconômico dos estudantes (Trindade et al., 2024).

Entretanto, a ampliação do tempo escolar não implica, necessariamente, a adoção das concepções e práticas estruturantes da Educação Integral. Conforme observado em diferentes experiências de redes públicas de ensino, predomina, muitas vezes, um modelo multissetorial, no qual são desenvolvidas atividades de reforço ou complementação da jornada regular, sem integração efetiva dos conhecimentos e das práticas pedagógicas em torno da formação integral do estudante (Moll, 2012; Gomes, 2024; Ripardo et al., 2025).

Portanto, analisar as estratégias que estão sendo criadas é imprescindível para compreender as especificidades e diferenças entre a oferta de escolarização por meio da jornada parcial e por meio da jornada integral (Parente, 2019, p.330) e para isso, é importante aprofundar a discussão das duas jornadas (parcial e integral) e relacioná-las aos princípios de igualdade e equidade.

### 7.1.2 Processos de transição para a Jornada de Tempo Integral no Ensino Médio

No âmbito da rede estadual da Bahia, observa-se um processo progressivo de reorganização da oferta educacional, no qual o Ensino Médio, especialmente em sua configuração de tempo integral, passa a assumir centralidade, enquanto o Ensino Fundamental II é gradualmente absorvido pela rede municipal. Esse movimento encontra respaldo no regime de colaboração previsto pela Constituição Federal (artigos 205 e 211 da CF/88) e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que atribui aos municípios a prioridade na oferta do ensino fundamental e aos estados a responsabilidade prioritária pelo ensino médio (LDB/96, arts. 10 e 11).

Embora alinhada às diretrizes legais, essa transição ocorre de forma territorializada e negociada, sem a definição de um prazo único para a retirada completa do ensino fundamental da rede estadual. Em Feira de Santana, esse processo resultou na municipalização de diversas unidades escolares, na extinção ou redimensionamento de escolas estaduais de menor porte e na convivência temporária de diferentes etapas e modalidades de ensino em um mesmo espaço institucional.

Este cenário evidencia que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral não se limita a alterações curriculares, mas envolve reconfigurações estruturais, administrativas e pedagógicas que tensionam a organização do cotidiano, que podem impactar diretamente a gestão da alimentação escolar e a operacionalização das ações de EAN.

**FIGURA 7: MOSAICO DA ESTRUTURA DOS COLÉGIOS ESTADUAIS EM 2025:**



Fonte: Elaboração Própria, 2025

A análise da distribuição das unidades escolares segundo o tipo de Ensino Médio ofertado demonstrou que apenas 8% dos colégios visitados ofertavam exclusivamente o Ensino Médio em Tempo Integral. Quase metade das escolas ainda mantinha o Ensino Médio parcial, seja de forma exclusiva ou simultânea à modalidade integral, evidenciando a coexistência de modelos distintos de organização escolar.

Muitos dos colégios em transição apresentaram reformas e ampliações em andamento durante o ano letivo, visando adequação à nova modalidade. Esse processo mostrou-se desafiador, uma vez que obriga as escolas a operarem, de forma síncrona, mais de uma organização curricular e administrativa, conforme ilustrados na figura 6. No que se refere à alimentação escolar, especialmente nos colégios em reforma, observou-se maior improvisação e desgaste operacional para manter a rotina alimentar dos estudantes, com impactos diretos sobre as ações da Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Brandão et al. (2023) destacam que, entre os principais obstáculos à implantação do ensino integral, sobretudo no contexto pós-pandemia, estão o financiamento insuficiente, dificuldades na gestão escolar para captação de recursos, a valorização profissional dos trabalhadores da educação e a requalificação do ambiente escolar. Borges e Cecílio (2018) acrescentam que a expansão acelerada da educação básica tende a ocorrer à custa da improvisação dos espaços de trabalho e da formação docente, reforçando a centralidade da infraestrutura adequada, da gestão comprometida e do envolvimento ativo da comunidade escolar.

No que se refere as demais modalidades de ensino, inferiu-se que para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados indicaram que 62,9% das unidades escolares ofertavam alguma etapa desta modalidade, geralmente no turno noturno. Não foi possível estratificar as etapas específicas por colégio, sendo identificado apenas o quantitativo geral.

O Ensino Técnico Profissionalizante esteve presente nas escolas tanto de forma integrada ao Ensino Médio quanto na modalidade EJA (PROEJA) e por meio do PROSUB, com percentuais inferiores a 30% nas duas últimas categorias e ainda menos expressivos na integração ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Em Feira de Santana, destacam-se três unidades com Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio: uma voltada às práticas agroecológicas, outra à área da saúde e uma terceira aos eixos de tecnologia e indústria. Nas demais escolas, predominam cursos vinculados às áreas de Recursos Humanos e Administração. Gestores e articuladores escolares relataram a previsão de ampliação da oferta de cursos técnicos a partir de 2026.

Apesar de seu potencial, o desafio permanece na construção de projetos educativos que articulem tempo, espaço e currículo em uma perspectiva emancipatória, superando visões reducionistas e assistencialistas da educação em tempo integral (Ripardo et al., 2025). Autores como Lima et al. (2025) reforçam que a mera ampliação da jornada escolar não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade, sendo imprescindível a oferta de múltiplas oportunidades de aprendizagem alinhadas ao projeto pedagógico da escola.

Arroyo (2012) alerta também para o risco de programas de tempo integral direcionados a crianças e adolescentes de baixa renda reproduzirem visões preconceituosas e segregadoras, ao tratar esses sujeitos como vulneráveis individuais, e não como vítimas de desigualdades estruturais. Para que haja efeitos positivos, é necessário um deslocamento de perspectiva, compreendendo o problema como coletivo e social.

Adicionalmente, evidencia-se a discrepância entre o funcionamento do ensino integral nas redes pública e privada. Enquanto estudantes da classe média dispõem de múltiplas oportunidades formativas fora do âmbito das políticas públicas, as escolas públicas enfrentam limitações estruturais, curriculares e de recursos humanos, o que amplia desigualdades no acesso à formação integral (Trindade et al., 2024).

Em linhas gerais, Parente (2019, p.335) alerta que seja na jornada parcial, seja na jornada integral (talvez à exceção de alguns arranjos), o tempo destinado à alimentação escolar está incorporado na jornada do aluno, sendo concebido como atividade escolar.

### **7.1.3 Reflexos da estrutura organizacional de ensino na alimentação escolar**

Os resultados dialogam com Carvalho et al. (2018), que indicam que a ampliação da jornada escolar não garante, por si só, a efetivação da Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente quando persistem inadequações nos espaços de refeição, armazenamento, utensílios e planejamento dos cardápios.

Assim, os achados desta pesquisa evidenciam um cenário de transição institucional marcado pela coexistência de modalidades de ensino, reorganização incompleta da infraestrutura e desafios na gestão da alimentação escolar diante do aumento do tempo de permanência dos estudantes.

Ainda no contexto da transição das escolas estaduais, observou-se que mais de 65% das unidades ainda ofertam os anos finais do Ensino Fundamental II. A figura 7 evidencia duas realidades: uma em que a oferta é centrada em uma única refeição por turno e outra cuja a frequência de refeições segue o fluxo de mais de uma jornada e modalidade de ensino.

Essa coexistência de etapas reflete-se diretamente nas escolhas alimentares dos cardápios, uma vez que, em geral, os colégios oferecem a mesma refeição intermediária para estudantes do ensino fundamental e do ensino médio em tempo integral. Embora essa estratégia facilite a produção e assegure o cumprimento das normativas legais, observou-se menor oferta de frutas e verduras nos lanches intermediários quando comparados com refeições de almoço, por exemplo.

FIGURA 8:REGISTRO DE MODELOS DE CARDÁPIOS CONFORME O TIPO DE ENSINO MÉDIO:

Colégio com EM integral e parcial, Área 07, Bairro CIS

Colégio apenas com EM parcial, Área 07, Bairro Muchila

**CARDÁPIO SEMANAL**

INTEGRAL					
	DIAS DA SEMANA				
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
MERENDA	PÃO COM CARNE MOIDA SUCO VITAMINA OU CAFÉ	CUSCUZ TEMPERADO COM OVO, SUCO OU CAFÉ.	BATATA DOCE, AIPIM COM CAFÉ	BOLO COM SUCO	IOGURTE COM FRUTA OU SALADA VEGETAL
ALMOÇO	FEIJÃO TROPEIRO, ARROZ, VINAGRETE E SUCO	STROGONOFF DE FRANGO COM CENOURA, MILHO, ARROZ E LARANJA.	FEIJÃO DE CALDO, ARROZ, FRANGO COZIDO E SALADA COZIDA OU CRUA COM SUCO OU FRUTA.	MACARRÃO COM CARNE MOIDA E SALADA COZIDA OU CRUA COM SUCO OU FRUTA.	FEIJÃO COM ARROZ E SALADA COM FRUTA.

VESPERTINO					
	DIAS DA SEMANA				
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	PÃO COM SUCO VITAMINA OU CAFÉ	CUSCUZ TEMPERADO COM OVO, SUCO OU CAFÉ.	BATATA DOCE OU AIPIM COM CAFÉ OU SUCO.	BOLO COM SUCO	IOGURTE COM FRUTA OU SALADA DE FRUTAS

NOTURNO					
	DIAS DA SEMANA				
	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	FEIJÃO TROPEIRO, ARROZ, VINAGRETE E SUCO	STROGONOFF DE FRANGO COM CENOURA, MILHO, ARROZ E LARANJA.	FEIJÃO DE CALDO, ARROZ, FRANGO COZIDO E SALADA COZIDA OU CRUA COM SUCO OU FRUTA.	MACARRÃO COM CARNE MOIDA E SALADA COZIDA OU CRUA COM SUCO OU FRUTA.	FEIJÃO COM ARROZ E SALADA COM FRUTA.

- AS FRUTAS SERVIDAS NOS ALMOÇOS NÃO PODERÃO SER: LARANJA, MELANCIA OU ABACAXI.
- SOB NENHUMA HIPÓTESE PODE SER SERVIDA AS REFEIÇÕES SEM ACOMPANHAMENTO (CAFÉ, SUCO OU FRUTAS).
- DEVE-SE ESTAR ATENTO AS FRUTAS E VERDURAS PARA EVITAR O DESPERDÍCIO, ISSO INCLUI POSSÍVEIS ALTERAÇÕES DE CARDÁPIO CASO SEJA NECESSÁRIO POR CONTA DISTO.
- CADA TURNO SERÁ RESPONSÁVEL PELO RECOLHIMENTO DOS ALIMENTOS NA DESPESHA.
- A COMUNICAÇÃO ENTRE OS TURNOS É DE EXTREMA IMPORTÂNCIA PARA O BOM FUNCIONAMENTO DA COZINA.

**LEMBRETE: SOMOS UMA ÚNICA ESCOLA, MESMO COM AS ESPECIFICIDADES DE CADA TURNO, SOMOS UMA ÚNICA ESCOLA.**

**CARDÁPIO DA SEMANA**

**SEMANA A**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
FEIJÃO TROPEIRO + ARROZ + SALADA DE COUVE, REPOLHO E CENOURA + SUCO	ESTROGONOFF DE FRANGO COM CENOURA RALADA E MILHO VERDE + FRUTA	FAROFA DE CUSCUZ TEMPERADO COM CARNE SECA + SUCO	MACARRONADA COM CARNE MOIDA, COM CENOURA RALADA, COM ERVILHA E MILHO VERDE + FRUTA	FEIJÃO COM CARNE DE SERTÃO E CARNE BOVINA + ARROZ + SALADA VINAGRETE + FRUTA

**SEMANA B**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
SALPICÃO DE FRANGO COZIDO E DESFIADO, COM CENOURA, BATATA, MAÇA + ARROZ + SUCO	AIPIM COM CARNE MOIDA + FRUTA	ARROZ COM FRANGO + BATATA PICADINHA COM XUXU + FRUTA	ENSOPADO DE MÚSCULO + BATATA + ABOBORA + MELANCIA + SUCO	FEIJÃO TROPEIRO + ARROZ + SALADA DE REPOLHO + TOMATE + CENOURA RALADA + FRUTA

**SEMANA B**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
ESTROGONOFF DE FRANGO COM CENOURA RALADA E MILHO VERDE + FRUTA	FAROFA DE CUSCUZ TEMPERADO COM CARNE SECA + SUCO	FEIJÃO COM CARNE DE SERTÃO E CARNE BOVINA + ARROZ + SALADA VINAGRETE + FRUTA	PICADINHO DE CARNE COM LEGUMES + CENOURA RALADA + MACARRÃO + FRUTA	AIPIM COM CARNE MOIDA + FRUTA

Fonte: Elaboração Própria, 2025

Sob essa perspectiva, a alimentação escolar tende a assumir um caráter predominantemente operacional, fragilizando tanto as ações de Educação Alimentar e Nutricional quanto o atendimento às demandas nutricionais ampliadas, o que justifica a análise detalhada dos cardápios ofertados na etapa subsequente deste eixo.

## 7.2 Resultados e discussão - Eixo I – Etapa 2: Análise do cardápio escolar

A base de referência para sistematização desta etapa foi: Resolução CD/FNDE nº 3/2025 (e toda sua base legal pela Lei 11.947 de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014; MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN - 2012.

### 7.2.1 Aspectos gerais do cardápio

A seguir, apresentam-se dados referentes à análise do cardápio escolar das unidades visitadas. Nem todas as escolas disponibilizaram o cardápio no momento da visita conforme é descrito no quadro 5:

**QUADRO 5 -- CARACTERÍSTICAS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NAS UNIDADES INVESTIGADAS**

<b>Indicador</b>	<b>Categoria</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Nº de refeições oferecidas durante o dia por escola</b>	<b>3</b>	11	33%
	<b>4</b>	13	40%
	<b>5 ou mais</b>	09	27%
<b>Cardápio disponível para análise</b>	<b>Com acesso</b>	23	64%
	<b>Sem acesso</b>	08	22%
	<b>Acesso Parcial</b>	05	14%
<b>Cardápio adaptado para necessidades específicas</b>	<b>Sim</b>	04	11,4%
	<b>Não</b>	22	62,9%
	<b>Outro</b>	09	25,8%

Fonte: Elaboração própria, 2025

De maneira geral, analisou-se o número de refeições diárias ofertadas pelas escolas, considerando os turnos de funcionamento e as modalidades de ensino, com o objetivo de contextualizar a dinâmica dos cardápios em cada unidade. Ressalta-se que, nesta análise, não foi considerado o número de refeições individuais consumidas por estudante, tendo em vista a diversidade de modalidades ofertadas nos colégios.

Em alguns casos, a análise foi realizada de forma parcial, uma vez que havia apenas registros fotográficos das refeições do dia, e não da semana ou do mês. Em outras situações, a identificação dos insumos ocorreu de maneira qualitativa, por meio da conferência de estoque

ou da análise de cardápios registrados em fotografias, seja em redes sociais, seja a partir de informações fornecidas pelos gestores durante a visita.

No que se refere à existência de cardápios com adaptações, observou-se que 11,4% das unidades declararam atender a necessidades nutricionais específicas dos estudantes. Outros 25,8% informaram a existência dessas demandas, porém sem a exigência de planos alimentares especiais. Por sua vez, 62,9% das escolas não apresentaram registros ou recomendações de adaptações alimentares. Ademais, foi relatado, em algumas unidades, que, embora os responsáveis tenham conhecimento das necessidades específicas dos estudantes, optam por realizar a alimentação em casa (no caso do ensino em tempo integral) ou por encaminhar refeições para consumo no ambiente escolar.

A organização das refeições escolares, bem como a existência ou não de cardápios adaptados, constituem elementos estruturantes para a compreensão das práticas alimentares desenvolvidas nas unidades escolares. A partir desse panorama geral, torna-se possível analisar de forma mais contextualizada a composição dos alimentos ofertados, especialmente no que se refere aos grupos alimentares presentes nos cardápios, como alimentos In Naturas, Alimentos Restritos.

#### **7.2.1.1 A realidade dos Cardápios adaptados para escolares**

Os cardápios escolares ofertados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devem ser planejados pelo nutricionista responsável técnico, priorizando alimentos *in natura* ou minimamente processados, alimentos regionais e da sociobiodiversidade, além de atender às necessidades nutricionais dos estudantes de acordo com a faixa etária e o tempo de permanência na escola, contribuindo para a promoção de uma alimentação adequada, saudável e sustentável (BRASIL, 2020).

Para além da composição dos cardápios, torna-se fundamental observar como as escolas lidam com situações que demandam adaptações alimentares específicas. De acordo com o Manual dos Conselheiros Escolares (Machado, 2025, p. 17), a alimentação adequada deve considerar necessidades biológicas específicas, como alergias alimentares, diabetes, dislipidemias, hipertensão, doença celíaca e intolerância à lactose.

A análise evidenciou que tais adaptações, quando ocorrem, tendem a acontecer de forma informal e pouco articulada entre famílias, gestão escolar e nutricionistas do PNAE, em desacordo com a legislação vigente. da Lei nº 12.982/2014, estabelece que estudantes com necessidades alimentares específicas devem receber cardápios adaptados, elaborados a partir de avaliação nutricional e recomendações médicas (Brasil, 2014).

Conforme as anotações do diário de bordo, as especificidades alimentares identificadas estavam majoritariamente relacionadas a casos de seletividade alimentar, frequentemente associados a algum tipo de neurodivergência. No que diz respeito aos desafios enfrentados na oferta de uma alimentação adequada aos estudantes com necessidades alimentares especiais, os resultados da pesquisa “Levanta Dados Nutri”, destacam-se a dificuldade de obtenção de diagnósticos dos estudantes junto ao Sistema Único de Saúde (SUS), seguida da falta de alimentos específicos para esta finalidade (ÓAÊ, 2025).

Os gestores destacaram o consenso entre família e escola como um dos principais fatores considerados no encaminhamento dessas situações, especialmente no que se refere à apresentação de laudos médicos. Observou-se, ainda, que ajustes ou adaptações nos cardápios ocorreram de forma pontual, sendo mais frequentes nos centros de apoio pedagógico do que nas unidades de ensino regular. Resultados semelhantes foram observados por Szinwelski et al. (2019), ao identificarem também entraves na articulação entre escola, família e nutricionistas na rede pública do Rio Grande do Sul.

Em uma perspectiva abrangente, a análise conjunta dos alimentos recomendados e restritos evidencia uma tensão entre as diretrizes normativas e as condições concretas de implementação nas escolas. Embora os alimentos recomendados apareçam com maior frequência, sua presença nem sempre dialoga com a realidade dos estudantes, indicando que a simples inserção desses grupos não garante autonomia alimentar. A presença recorrente de embutidos e alimentos em conserva reforça a necessidade de fortalecer ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) que problematizem os sistemas alimentares e ampliem o papel da escola como espaço de formação crítica (BRASIL, 2012; 2014).

Para enfrentar esse desafio, é fundamental que a EAN esteja integrada ao currículo escolar, promovendo reflexões e práticas junto a estudantes, educadores, gestores, merendeiras e famílias (CECANE, 2025). A escassez de estudos com recorte territorial específico, especialmente no âmbito municipal e estadual, limita análises comparativas mais amplas. Contudo, essa lacuna reforça a relevância de pesquisas como esta, que contribuem para o fortalecimento das políticas públicas e para a construção de estratégias mais efetivas de na Segurança Alimentar e Nutricional Educação Básica

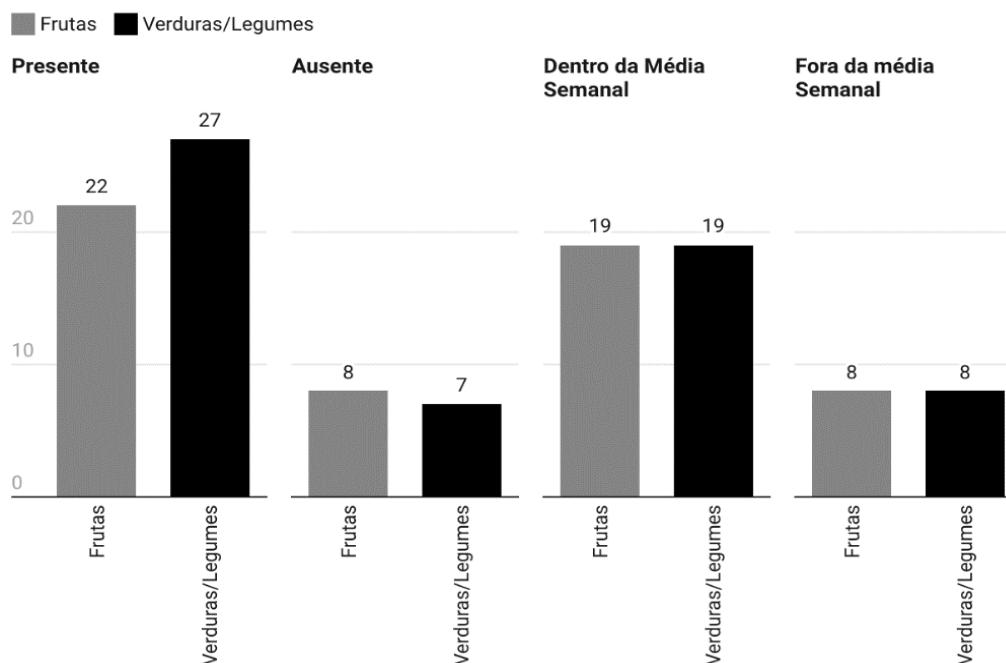
### 7.2.2 Avaliação dos grupos de alimentos recomendados: Alimentos *In natura*

No que se refere à presença de alimentos *in natura*, com destaque para grupos de frutas e verduras/legumes, observa-se que a maioria dos cardápios analisados contempla esses grupos alimentares, ainda que de forma desigual.

No caso das frutas, 22 cardápios apresentaram oferta regular, enquanto 5 não incluíam esse grupo e 8 unidades não disponibilizaram informações suficientes para verificação. Em relação à frequência semanal, 19 cardápios atenderam à média mínima recomendada, com oferta de frutas em pelo menos três dias da semana, enquanto 8 não atingiram esse parâmetro e 8 não apresentaram dados suficientes para análise, conforme os critérios estabelecidos pela Resolução nº 03/2025 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Para o grupo de verduras e legumes, identificou-se uma presença ligeiramente mais expressiva, com 27 cardápios contemplando esses alimentos, embora também tenha sido registrada ausência de dados em 8 unidades. No que se refere à frequência, observou-se comportamento semelhante ao grupo das frutas: 19 cardápios atenderam à recomendação mínima semanal, enquanto 8 não atingiram esse critério e 8 não apresentaram informações suficientes para comprovação de conformidade com a normativa vigente.

GRÁFICO 4 - ANÁLISE DOS ALIMENTOS IN NATURA NOS CARDÁPIOS ESCOLARES\*



\*Bebidas à base de frutas (sucos e refrescos) não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas *in natura*

Fonte: Elaboração própria, 2025

Durante as visitas, alguns gestores e colaboradores que acompanhavam o levantamento da pesquisa relataram que a menor oferta de frutas estava associada à reduzida adesão dos estudantes, o que, segundo eles, resultava em maior desperdício alimentar. Como estratégia para ampliar a oferta de frutas, algumas escolas recorreram ao consumo diário de sucos.

Os registros do diário de bordo indicaram que, nos colégios com apenas um turno (ensino médio parcial), houve maior prevalência de lanches acompanhados de sucos, sem a inclusão de frutas *in natura*, quando comparados às unidades que ofertavam mais de uma refeição diária.

Contudo, é importante destacar que o suco não substitui a fruta *in natura*, uma vez que esta preserva fibras, vitaminas e minerais, além de estimular a mastigação e favorecer etapas iniciais do processo digestivo. Ademais, o consumo da fruta inteira contribui para a redução do desperdício alimentar.

O Gráfico 5 apresenta a proporção da variedade semanal de alimentos *in natura* (Frutas e verduras/legumes) nos cardápios analisados e nos registros coletados durante as visitas às unidades escolares. Esse indicador complementa a análise de frequência, ao evidenciar não apenas a presença desses grupos alimentares, mas também a diversidade de itens ofertados ao longo da semana, conforme preconizado pelas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

**GRÁFICO 5 - PROPORÇÃO DA VARIEDADE SEMANAL DOS ALIMENTOS IN NATURA OFERTADOS**



**Fonte: Elaboração própria, 2025**

Em relação à variedade semanal de frutas, observou-se que 5 cardápios apresentavam oferta reduzida, com variação entre 0 e 2 tipos ao longo da semana. Por outro lado, a maior concentração foi identificada na faixa de maior diversidade, com cardápios que ofertavam entre 3 e 6 tipos distintos de frutas.

Para o grupo de verduras e legumes, verificou-se um cenário semelhante, embora com maior número de unidades na faixa de menor diversidade: 10 cardápios apresentavam oferta

entre 0 e 2 tipos ao longo da semana. Ainda assim, assim como observado para as frutas, a maior concentração também se situou na faixa de 3 a 6 tipos diferentes.

De maneira interligada, a análise da presença, frequência e variedade dos alimentos *in natura* nos cardápios escolares desponta um cenário marcado por avanços importantes, mas também por limitações significativas. Essa distribuição evidencia a importância de não apenas garantir a presença desses alimentos, mas também ampliar sua diversidade ao longo da semana, aspecto fundamental para a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis e para o fortalecimento das ações de Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar.

Em linhas gerais, observa-se que a inserção de alimentos *in natura* nos cardápios escolares sem a integração com práticas pedagógicas limita o potencial formativo da alimentação escolar, reforçando a necessidade de estratégias que articulem oferta, variedade e intencionalidade educativa.

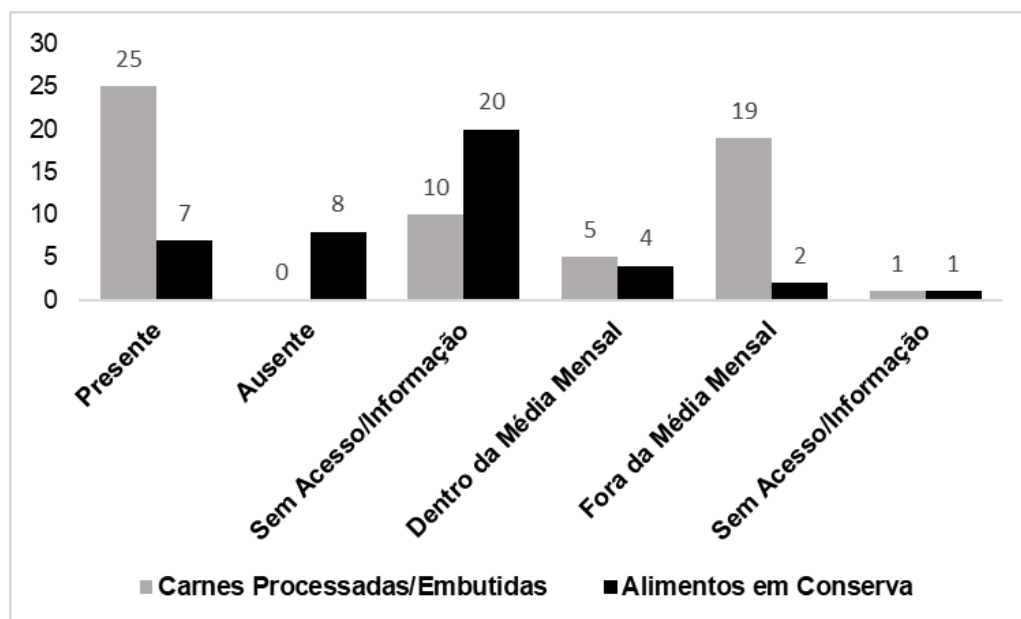
Além disso, quando associada à ausência de registros sistematizados e à pouca integração com ações pedagógicas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), essa dinâmica tende a reduzir o potencial formativo da alimentação escolar. Diante disso, reforça-se a necessidade de instrumentos que permitam acompanhar de forma contínua e integrada esses indicadores, contribuindo para o fortalecimento das práticas de EAN no contexto escolar.

No âmbito dessa discussão, torna-se fundamental analisar a inserção de produtos processados, embutidos e alimentos em conserva, cuja oferta deve ser limitada no ambiente escolar, uma vez que seu consumo frequente está associado a impactos negativos à saúde. A partir desse recorte, busca-se compreender em que medida esses itens coexistem com os alimentos *in natura* nos cardápios analisados, evidenciando possíveis tensões entre as recomendações normativas e as práticas efetivamente desenvolvidas nas unidades escolares.

### **7.2.3 Grupos dos alimentos restritos (processados e ultraprocessados, em conserva)**

A análise subsequente investigou a presença de alimentos classificados como restritos, com destaque para cárneos processados e alimentos em conserva, nos cardápios escolares analisados. No que se refere aos cárneos processados, verificou-se que 25 unidades incluíam ao menos um tipo desse grupo alimentar, destacando-se a linguiça toscana e a carne de charque, frequentemente utilizadas em preparações típicas, como cuscuz recheado, feijoada e feijão tropeiro. Em relação aos alimentos em conserva, identificou-se que 7 cardápios incluíam esse grupo alimentar, enquanto 8 não apresentavam sua inserção e 20 unidades não disponibilizaram registros suficientes (físicos ou visuais) que permitissem a verificação, conforme apresentado no Gráfico 6.

GRÁFICO 6 - PRESENÇA DE GRUPOS DOS ALIMENTOS RESTRITOS NOS CARDÁPIOS:



Fonte: Elaboração própria, 2025

Acerca do limite máximo de consumo mensal estabelecido pela Resolução nº 03/2025 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que recomenda a oferta alimentos cárneos processados em até duas vezes por mês, observou-se que apenas 5 colégios se mantiveram dentro da média recomendada, enquanto 19 unidades ultrapassaram esse limite, com frequência que chegou a até duas vezes por semana. Em 1 caso, não foi possível verificar a conformidade devido à disponibilidade apenas de cardápio semanal.

Para os alimentos em conserva, cuja média recomendada é uma vez ao mês, verificou-se que 4 colégios atenderam ao limite recomendado, enquanto 2 ultrapassaram essa frequência e 1 não apresentou dados suficientes para análise.

De forma integrada, os dados evidenciam que, embora haja diretrizes claras quanto à restrição desses alimentos, sua presença nos cardápios escolares ainda ocorre de maneira significativa e, em diversos casos, acima dos limites recomendados. Esse cenário sugere a coexistência de práticas alimentares que tensionam as orientações normativas do PNAE, reforçando a importância de estratégias de monitoramento e acompanhamento contínuo dessas ofertas no ambiente escolar.

A partir desses achados, passa-se à análise reflexiva desta etapa, articulando os dados empíricos à literatura e às normativas vigentes, com o objetivo de compreender as aproximações e distanciamentos entre teoria e prática no contexto da alimentação escolar.

#### 7.2.4 Entre o recomendado e o restrito: análise do consumo alimentar no ambiente escolar

A classificação NOVA, desenvolvida em 2009 por pesquisadores em Nutrição e Saúde, da Universidade de São Paulo (NUPENS/USP), organiza os alimentos segundo o grau e a finalidade do processamento. Sua formulação dialoga com o contexto da transição nutricional observada no Brasil e em outros países, marcada pela substituição progressiva das refeições caseiras por alimentos prontos e ultraprocessados, associada ao aumento das doenças crônicas não-transmissíveis.

Ao considerar as etapas e os processos industriais aos quais os alimentos são submetidos antes de chegarem ao consumidor, a NOVA classifica-os em quatro grupos: alimentos in natura ou minimamente processados, ingredientes culinários, alimentos processados e alimentos ultraprocessados. Amplamente reconhecida na literatura científica, essa classificação fundamenta o Guia Alimentar da população Brasileira e orienta políticas e recomendações alimentares em diversos países (Jaime et al., 2021).

No âmbito desta pesquisa, destaca-se que, embora a análise dos cardápios tenha sido conduzida com base nas normativas do Programa Nacional de Alimentação Escolar e nos instrumentos orientadores do Conselho de Alimentação Escolar, tais documentos se estruturam a partir da classificação proposta pela classificação NOVA. Desse modo, ainda que a NOVA não tenha sido utilizada como ferramenta metodológica direta, ela constitui o referencial técnico subjacente às categorias analíticas adotadas, orientando a distinção entre alimentos in natura, minimamente processados e produtos ultraprocessados no âmbito das diretrizes oficiais.

Em consonância com esses princípios, a Resolução nº 03, de 04 de fevereiro de 2025, atualiza as recomendações relacionadas ao consumo de alimentos *in natura* e à restrição de alimentos ultraprocessados no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Brasil, 2025). Tais diretrizes reforçam a importância da redução do consumo de ultraprocessados e da ampliação da ingestão de alimentos com menor grau de processamento, por constituírem a base de uma alimentação nutricionalmente equilibrada, culturalmente apropriada e promotora de sistemas alimentares social e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2012, p. 26).

A partir desse referencial normativo, a análise dos cardápios possibilitou identificar de que forma as diretrizes do Programa são operacionalizadas no contexto escolar, bem como os limites que se impõem à sua efetivação prática.

À luz dessas recomendações, observou-se que a maioria dos cardápios analisados apresentava alimentos *in natura*. Entretanto, verificou-se em alguns casos, uma menor

frequência semanal de legumes, verduras e frutas quando comparada às novas recomendações vigentes na Resolução 2025, bem como maior presença de alimentos restritos, como carnes processadas e embutidos, que apareceram acima do recomendado em todos os cardápios analisados.

Adicionalmente, a baixa adesão dos estudantes ao consumo de frutas, identificada em alguns colégios, mesmo diante da oferta desses alimentos, aponta para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de distribuição, acesso e aceitação alimentar no ambiente escolar.

Em decorrência disso, a aceitação dos alimentos pelos estudantes constitui um indicador relevante da qualidade do serviço de alimentação escolar, na medida em que reflete não apenas preferências individuais, mas também aspectos relacionados à cultura alimentar, às práticas pedagógicas e à forma como os alimentos são ofertados. Além disso, baixos níveis de aceitação podem resultar em desperdício de recursos públicos, decorrente da rejeição de gêneros alimentícios adquiridos para o atendimento do programa.

Como instrumento de monitoramento dessas dimensões, destaca-se o teste de aceitabilidade, previsto nas normativas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que permite avaliar a preferência média dos estudantes em relação aos alimentos oferecidos. Trata-se de uma ferramenta inserida no campo da análise sensorial de alimentos, responsável por evocar, medir, analisar e interpretar as reações dos indivíduos às características sensoriais dos alimentos, percebidas por meio dos sentidos, como visão, olfato, paladar, tato e audição. (Brasil, 2018).

De acordo com a legislação do PNAE, a Entidade Executora (EEx.) é responsável pela aplicação do teste de aceitabilidade, o qual deve ser planejado e coordenado pelo nutricionista responsável técnico. Cabe ainda a esse profissional a elaboração de relatório detalhado contendo todas as etapas do processo, desde o planejamento até os resultados obtidos, devendo tais registros ser mantidos arquivados por, no mínimo, cinco anos (BRASIL, 2018).

Entretanto, no contexto das unidades escolares analisadas, não foram identificados registros físicos que evidenciassem a aplicação sistemática deste instrumento, o que limita a compreensão mais aprofundada acerca dos fatores que influenciam a aceitação alimentar dos estudantes. Essa ausência sugere não apenas uma lacuna no monitoramento da qualidade da alimentação escolar, mas também fragilidades na implementação das diretrizes do Programa, especialmente no que se refere ao acompanhamento contínuo das práticas alimentares no ambiente escolar.

Contudo, é importante considerar que cada unidade de ensino se insere em contextos territoriais específicos, marcados por diferentes formas de pertencimento, práticas culturais e condições socioeconômicas que influenciam o comportamento alimentar dos estudantes.

Embora os dados não permitam estabelecer relações causais, os achados indicam tendências relevantes que devem ser interpretadas à luz do contexto socioalimentar mais amplo, especialmente no que se refere à distribuição de alimentos no Brasil e às desigualdades regionais, com destaque para o estado da Bahia

Durante as visitas, alguns gestores e colaboradores que acompanhavam o levantamento da pesquisa relataram que a menor oferta de frutas estava associada à reduzida adesão dos estudantes, o que, segundo eles, resultava em maior desperdício alimentar. Esse argumento revela como a aceitação alimentar é frequentemente mobilizada como critério para decisões operacionais no ambiente escolar. Como estratégia para ampliar a oferta de frutas, algumas escolas passaram a recorrer ao consumo diário de sucos.

Os registros do diário de bordo indicaram que, nos colégios com apenas um turno (ensino médio parcial), houve maior prevalência de lanches acompanhados de sucos, sem a inclusão de frutas *in natura*, quando comparados às unidades que ofertavam mais de uma refeição diária. Essa substituição, apesar de funcional do ponto de vista logístico e da aceitação, compromete aspectos importantes da qualidade nutricional da alimentação escolar, uma vez que o suco não substitui a fruta *in natura*, que preserva fibras, vitaminas e minerais, além de estimular a mastigação e favorecer etapas iniciais do processo digestivo. Ademais, o consumo da fruta inteira pode contribuir para a redução do desperdício alimentar.

A análise das observações registradas no diário de bordo, sistematizadas na tabela-mãe (Apêndice D), também permitiu identificar elementos contextuais nas unidades escolares, como a diversidade de técnicas culinárias empregadas pelas cozinheiras, que se mostrou mais expressiva no grupo das verduras e legumes quando comparado às frutas. Conforme o Guia de Gastronomia Sustentável elaborado por Carvalho et al. (2024), compreender os hábitos alimentares dos estudantes é essencial, uma vez que alimentos com menor aceitação podem ser melhor incorporados quando apresentados em pequenas porções ou combinados com outras preparações. Estratégias como sopas, caldos, saladas cruas e cozidas, recheios e combinações com cereais favoreceram maior aceitação ao longo da semana.

Esse conjunto de evidências configura uma tensão central entre as recomendações nutricionais e as condições concretas de sua implementação. A priorização de estratégias que favoreçam maior aceitação imediata, ainda que relevantes do ponto de vista operacional, pode

limitar o potencial formativo da alimentação escolar enquanto espaço de construção de hábitos alimentares saudáveis.

O fato de que algumas escolas priorizaram itens de fácil distribuição e maior aceitação, como banana, maçã e tangerina, frequentemente identificados nos estoques durante o levantamento físico, está intrinsecamente ligado às dinâmicas de produção, distribuição e acesso aos alimentos *in natura*. Nesse contexto, o conceito de desertos alimentares, definido como regiões nas quais a população encontra dificuldades para acessar estabelecimentos que ofereçam variedade de alimentos saudáveis em um raio acessível, contribui para compreender os limites estruturais que atravessam essas escolhas (Brasil, 2024).

Esses territórios têm se expandido, sobretudo em áreas periféricas, urbanas e rurais. A percepção da qualidade do ambiente urbano do bairro onde se vive, incorporada no estudo de Coutinho et al. (2022), reforça essa análise ao evidenciar que fatores como infraestrutura, acesso a serviços e espaços de lazer estão diretamente relacionados à situação de insegurança alimentar.

Igualmente é necessário considerar a multidimensionalidade da cultura alimentar. Um estudo temporal identificou que, ao longo de 12 anos, houve aumento da desigualdade absoluta no consumo de frutas e hortaliças no Brasil, fortemente associado a fatores socioeconômicos, como nível de escolaridade (Crepaldi et al., 2022). Esses dados evidenciam que o consumo de alimentos *in natura* ou minimamente processados não depende apenas da oferta, mas está diretamente relacionado às condições sociais e ao acesso à informação.

Frente a esse cenário, torna-se fundamental o investimento em estratégias locais de produção e abastecimento desses grupos alimentares, ampliando sua disponibilidade e acessibilidade. Nesse sentido, a escola se configura, por força de lei, como um território legítimo de garantia do direito humano à alimentação adequada, devendo atuar não apenas como espaço de oferta, mas também de formação. Gomes et al. (2023) destacam a importância da promoção de ações de Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar e familiar, associadas a políticas públicas que incentivem escolhas alimentares mais saudáveis entre adolescentes.

Contudo, a análise da oferta de alimentos *in natura* nos cardápios escolares não pode ser dissociada da presença de alimentos processados e ultraprocessados, uma vez que é nesse cenário de coexistência que se configuram as disputas e possibilidades de construção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar.

A frequência de carnes embutidas processadas e de alimentos em conserva esteve acima do recomendado pelas normativas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE),

evidenciando um distanciamento entre o prescrito e o praticado. No que se refere ao grupo de alimentos em conserva, observou-se sua utilização recorrente, especialmente em situações que demandam maior durabilidade e praticidade no armazenamento e preparo. Apesar de não serem necessariamente classificados como ultraprocessados, esses alimentos apresentam elevado teor de sódio, o que exige consumo moderado, sobretudo entre crianças e adolescentes (Brasil, 2025).

Esse cenário sugere que fatores logísticos e operacionais desempenham papel decisivo na composição dos cardápios escolares, muitas vezes se sobrepondo às recomendações nutricionais. A busca por maior durabilidade, menor perecibilidade e facilidade de preparo indica que as escolhas alimentares institucionais não são orientadas exclusivamente por critérios de qualidade nutricional, mas também por condicionantes estruturais que atravessam o cotidiano das unidades escolares. Esse padrão pode ser ainda mais acentuado em contextos nos quais o abastecimento de alimentos frescos é irregular, reforçando a dependência de produtos com maior tempo de prateleira.

Dentro dessa lógica, os alimentos restritos (como processados, ultraprocessados e produtos em conserva) são frequentemente incorporados às rotinas escolares como soluções viáveis frente às limitações operacionais. Conforme apontam estudos clássicos da área, esses produtos são formulações industriais compostas majoritariamente por substâncias extraídas de alimentos ou sintetizadas em laboratório, apresentando elevada densidade energética e baixa qualidade nutricional (Monteiro et al., 2019). Sua presença recorrente nos cardápios escolares tensiona as diretrizes do PNAE e explicita os desafios concretos enfrentados pelas unidades escolares na garantia de uma alimentação adequada.

Do ponto de vista dos efeitos à saúde, Louzada et al. (2021) destacam a associação entre o consumo de alimentos processados e desfechos negativos em saúde, inclusive entre crianças e adolescentes. Em consonância, Menezes et al. (2023) identificaram elevada prevalência de sobrepeso, risco cardiovascular e deficiências nutricionais entre estudantes da região sisaleira da Bahia, associadas ao consumo excessivo desses produtos alimentícios.

A ampliação desse debate requer considerar, ainda, as desigualdades sociais que estruturam o consumo alimentar no Brasil. Estudos com adolescentes escolares indicam que o consumo de alimentos ultraprocessados apresenta forte associação com variáveis sociodemográficas, sendo mais prevalente entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, incluindo aqueles de menor renda, pretos ou pardos, residentes em áreas rurais e matriculados em escolas públicas (Santos et al., 2025). Esses dados evidenciam que o

padrão alimentar não pode ser compreendido de forma isolada, mas como expressão das condições materiais de vida.

Essa disparidade dialoga diretamente com os indicadores de Segurança Alimentar e Nutricional divulgados pelo IBGE, que apontam maior prevalência de insegurança alimentar em lares chefiados por mulheres, de cor preta, com baixa renda e localizados nas regiões Norte e Nordeste do país (Brasil, 2025). Tal cenário evidencia o impacto persistente do racismo estrutural na conformação dos sistemas alimentares e nas possibilidades concretas de acesso à alimentação adequada (Santos et al., 2025).

Para além das dimensões econômicas, o ambiente alimentar comunitário exerce papel determinante nas práticas alimentares. O relato da nutricionista Rejane dos Santos, na obra *“Ajeum de memórias”* (2025), contribui para essa compreensão ao evidenciar que as escolhas alimentares, especialmente em famílias negras, não podem ser dissociadas de fatores políticos, sociais, econômicos, culturais e étnicos (Santos, 2025). Nessa mesma perspectiva, Silvana Oliveira da Silva destaca a complexidade do acesso a recursos essenciais, como terra e água, ampliando a análise para uma dimensão estrutural e histórica do sistema alimentar (Silva, 2025).

Retomando os dados desta pesquisa, as unidades escolares apresentaram consumo de embutidos acima do limite mensal estabelecido, com destaque para itens como linguiça toscana e carne de charque, frequentemente utilizados em preparações típicas, como cuscuz recheado, feijoada e feijão tropeiro. Esse dado evidencia uma dimensão importante da cultura alimentar regional, na qual práticas culinárias se articulam às escolhas institucionais. Como apontam Formighieri, Bezerra e Carvalho (2019), o ato de comer ultrapassa a dimensão biológica, incorporando elementos simbólicos e culturais que constituem a experiência alimentar. Nesse sentido, discutir a presença desses alimentos nos cardápios escolares implica também refletir sobre quais referências alimentares estão sendo construídas e reforçadas no ambiente escolar.

Outro conceito fundamental para compreender esse cenário é o de pântanos alimentares, caracterizados como áreas onde há ampla disponibilidade de alimentos ultraprocessados, frequentemente mais acessíveis do que opções in natura (Brasil, 2024). Diferentemente dos desertos alimentares, marcados pela escassez, os pântanos alimentares evidenciam um excesso de ofertas não saudáveis. A expansão de grandes redes comerciais e a crescente capilaridade da indústria alimentícia em regiões periféricas favorece a consolidação desses ambientes, influenciando diretamente as escolhas alimentares das populações.

Nesse cenário, a presença recorrente de alimentos processados e ultraprocessados nos cardápios escolares não pode ser interpretada como uma escolha isolada das unidades escolares,

mas como parte de um sistema alimentar mais amplo, atravessado por desigualdades sociais, limitações estruturais e transformações no ambiente alimentar. Logo, a compreensão do consumo desses alimentos no ambiente escolar implica em reconhecer as múltiplas camadas que condicionam a sua presença, desde aspectos logísticos e econômicos até dimensões culturais e territoriais.

Diante do conjunto de evidências, torna-se fundamental que a promoção do consumo de alimentos *in natura* e a redução da ingestão de produtos ultraprocessados não dependa exclusivamente da presença ou ausência desses itens nos cardápios escolares, mas da articulação entre fatores estruturais, sociais e institucionais que condicionam sua efetivação.

Nesse contexto, ambientes configurados como desertos ou pântanos alimentares contribuem diretamente para o agravamento da insegurança alimentar e das múltiplas formas de má nutrição (Brasil, 2024). No entanto, quando reconhecidos e priorizados nas políticas públicas locais de segurança alimentar e nutricional, esses territórios podem ser ressignificados como espaços promotores da alimentação adequada e saudável.

Dessa forma, Nascimento e Bortoletto (2022) alertam que a adoção de medidas fiscais voltadas ao incentivo do consumo de alimentos *in natura* e à desestimulação de produtos ultraprocessados figuram entre as estratégias mais custo-efetivas recomendadas por organismos nacionais e internacionais, com potencial de gerar impactos positivos não apenas na saúde da população, mas também na economia e no bem-estar social.

Embora o PNAE seja amplamente reconhecido como uma política pública de referência, sua implementação ainda enfrenta fragilidades que comprometem seu pleno potencial. Entre os principais desafios, destacam-se a limitada disseminação das normativas entre os atores envolvidos, a fragilidade na articulação com a agricultura familiar, o baixo apoio técnico à produção local e a necessidade de maior qualificação no uso de instrumentos como a classificação NOVA no planejamento dos cardápios.

Sob essa perspectiva, os resultados desta pesquisa evidenciam que os cardápios escolares não apenas refletem escolhas alimentares institucionais, mas materializam as desigualdades estruturais que atravessam o sistema alimentar brasileiro, expressando tensões entre recomendações normativas, condições concretas de execução e práticas culturais enraizadas nos territórios.

Todavia, a associação do ambiente alimentar escolar pode estar diretamente ligada a um padrão de comportamento alimentar com o consumo de Alimentos *in natura* ou minimamente processados por adolescentes conforme apontou estudo de Pimentel et al. (2026), no Distrito Federal constatando maior consumo entre os escolares com padrão de comportamento alimentar

caracterizado como saudável, assim como entre aqueles que consumiram a refeição escolar em escolas públicas e aqueles que compravam.

A partir dessa compreensão, reforça-se a necessidade de estratégias integradas que articulem oferta, acesso, cultura alimentar e Educação Alimentar e Nutricional, reconhecendo a escola como espaço privilegiado tanto para a garantia do direito humano à alimentação adequada quanto para a formação de práticas alimentares mais saudáveis (Gomes et al., 2023).

Na próxima etapa, será apresentada a análise dos regimentos do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), bem como dos registros de ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas no âmbito do PNAE, com vistas a compreender as dimensões institucionais que sustentam — ou limitam — a efetivação dessas políticas no contexto escolar.

### 7.3. Resultados e Discussão - Eixo II - Etapa 3 – Monitoramento, articulação de atividades do nutricionista do PNAE – Ano 2025

O Quadro 6 condensa informações relativas à atuação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nas unidades analisadas, considerando quatro indicadores: frequência de visitas do(a) nutricionista, desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), realização de treinamentos com a equipe de produção alimentar e presença do Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

A análise baseia-se em registros disponíveis nas escolas, como atas de reunião, murais da cozinha, materiais de formação e publicações em redes sociais. Na maioria dos casos, não foram identificados registros documentais formais; entretanto, durante as visitas e a análise dos espaços, cozinheiras, secretários e gestores forneceram informações orais sobre a forma como essa articulação ocorre nas unidades escolares.

**QUADRO 6 - ACOMPANHAMENTO TÉCNICO E AÇÕES DE EAN NO ÂMBITO DO PNAE NAS UNIDADES ESCOLARES (2025)**

<b>Indicador</b>	<b>Categoria</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Média de visitas do(a) Nutricionista</b>	Mensal	7	20%
	Semanal ou Quinzenal	8	22,9%
	Outro	20	57,1%
<b>Ações desenvolvidas pelo(a) Nutricionista com a comunidade escolar</b>	Sim	0	0%
	Não	33	98%
	Outro	2	2%
<b>Treinamentos da equipe de produção alimentar (merendeiras e cozinheiras)</b>	Sim	3	8,6%
	Não	18	51,2%
	Outro	14	40,2%
<b>Presença do Conselho de alimentação (CAE)</b>	Sim	0	0%
	Não	33	94,3%
	Outro	2	5,7%

Fonte: Elaboração própria, 2025

No que se refere à média de visitas do(a) nutricionista, observou-se que 20% das unidades escolares relataram frequência mensal, enquanto outros 22,9% indicaram visitas semanais ou quinzenais. Por outro lado, 45% das unidades não possuíam registros ou não

souberam informar a periodicidade das visitas e 11,4% não apresentaram dados ou não permitiram acesso às informações durante as visitas aos espaços analisados, como cozinha e estoque, totalizando a média de 20 colégios (57,1%).

Em relação às ações de EAN desenvolvidas por nutricionistas vinculados ao PNAE, não foram identificados registros, físicos ou digitais, que evidenciassem a realização dessas atividades no ano de 2025 em nenhuma das unidades escolares analisadas.

Quanto aos treinamentos destinados à equipe de produção alimentar, apenas 8,6% das unidades apresentaram registros ou relataram a realização de formações ao longo do ano. Em contrapartida, 51,2% não apresentaram evidências de ações formativas. Em outros 40,7% das escolas, não foi possível verificar a existência de registros, enquanto as demais situações envolveram iniciativas pontuais, como formações realizadas pela equipe gestora (2,9%), ações conduzidas por profissionais sem vínculo com o PNAE (2,9%), ou transmissão informal de conhecimentos entre as próprias trabalhadoras da cozinha (2,9%).

Os dados apresentados também descrevem os registros de acompanhamento e a presença dos conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar nas unidades escolares ao longo do período letivo de 2025. Do total de escolas da amostra, 94,3% declararam não possuir conhecimento ou registros de ações ou visitas realizadas pelo Conselho de Alimentação Escolar, enquanto 5,7% não permitiram o acesso às informações. Nenhuma das unidades escolares apresentou registros documentais ou informações que evidenciassem a atuação dos conselheiros no contexto escolar.

No que diz respeito à atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), os dados revelam um cenário de baixa visibilidade institucional. Do total de 35 escolas, 94,3% declararam não possuir conhecimento ou registros de ações ou visitas realizadas pelo Conselho, enquanto 5,7% não permitiram o acesso às informações. Nenhuma unidade apresentou evidências documentais que comprovassem a atuação do CAE no contexto escolar ao longo do período analisado.

Os resultados indicam algumas fragilidades significativas na dimensão pedagógica e no acompanhamento institucional das ações vinculadas ao PNAE, especialmente no que se refere à atuação do(a) nutricionista, à formação das equipes escolares e ao controle social exercido pelo CAE. Esse conjunto de evidências aponta para um distanciamento entre as diretrizes normativas do programa e sua materialização no cotidiano das escolas, reforçando a necessidade de estratégias que fortaleçam o monitoramento, a articulação intersetorial e a inserção da EAN como prática efetivamente transversal.

Nesse sentido, a seção a seguir dedica-se à discussão desses resultados, articulando os dados empíricos às normativas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e às produções acadêmicas que problematizam a implementação da EAN como tema transversal, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os desafios e possibilidades identificados no contexto investigado.

### **7.3.1 Diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar: Teoria e Prática**

Nas escolas, as ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) são de responsabilidade das secretarias de educação, por meio de uma atuação articulada entre os profissionais da educação e da nutrição, podendo envolver outros atores institucionais.

A EAN constitui um componente essencial do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), desempenhando papel central na promoção da formação integral dos estudantes. Por meio dela, é possível fomentar hábitos alimentares saudáveis e também ampliar a compreensão sobre saúde, cidadania e sustentabilidade (CGPAE, 2025, p. 6).

O nutricionista que atua no PNAE tem, entre suas principais atribuições, a elaboração de materiais de apoio para o desenvolvimento de ações de EAN articuladas ao currículo escolar, bem como o compartilhamento de materiais pedagógicos já existentes junto às unidades escolares (CGPAE, 2025).

A Lei Federal nº 11.947/2009, em seu inciso II, estabelece como uma das frentes centrais de atuação do nutricionista a inserção da EAN no processo de ensino e aprendizagem, perpassando o currículo escolar e promovendo práticas de vida saudáveis na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional. Essa diretriz é reafirmada em atualizações normativas e notas técnicas voltadas às políticas de alimentação escolar (CGPAE, 2022; 2025; BRASIL, 2009).

Entretanto, a realidade observada no contexto empírico desta pesquisa evidencia distanciamentos entre as diretrizes normativas e a prática cotidiana. Os resultados indicaram que 45,7% das unidades escolares da rede estadual não apresentavam registros de visitas ou acompanhamento frequente por parte dos nutricionistas do PNAE. Em alguns casos, as unidades relataram que, quando ocorre algum tipo de articulação, ela se dá de forma pontual, geralmente mediada pela gestão escolar, especialmente na figura do(a) diretor(a).

No que se refere aos registros de formações e treinamentos direcionados às equipes de alimentação escolar, os dados revelaram que mais de 50% das unidades não apresentavam evidências de atividades formativas realizadas por nutricionistas do PNAE no ano de 2025. Do mesmo modo, não foram identificados registros de ações de Educação Alimentar e Nutricional

desenvolvidas por esses profissionais, de forma contínua ou pontual, no ambiente escolar durante o período analisado. Esse cenário, embora preocupante, não se configura como uma realidade isolada.

Segundo dados do sistema de monitoramento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2023 atuavam no PNAE 4.255 nutricionistas em todo o país, número ainda muito aquém do recomendado pelas resoluções do Conselho Federal de Nutrição (CFN), que estabelecem parâmetros mínimos para a composição das equipes técnicas, de acordo com o quantitativo de estudantes atendidos (ÓAÊ, 2025, p. 3–4; CFN, 2024).

No contexto local, em 2025, a rede estadual de Feira de Santana contava com 45 unidades escolares ativas, sendo 38 localizadas na zona urbana (incluindo 32 escolas, 3 centros de apoio pedagógico, 2 anexos no sistema prisional e 1 unidade da Universidade Aberta do Brasil) e 7 na zona rural. O último processo seletivo em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), realizado em 2025, previu a contratação de apenas 38 nutricionistas para os 27 territórios de identidade do estado da Bahia, dos quais apenas três foram destinados ao Núcleo Territorial de Educação 19, responsável pelo município de Feira de Santana, com carga horária semanal de 40 horas (Bahia, 2025a).

Esses profissionais foram empossados apenas no segundo semestre de 2025, conforme registros publicados no Diário Oficial do Estado em agosto do mesmo ano. Tal defasagem foi reiteradamente mencionada nos registros do diário de bordo, uma vez que gestores e colaboradores relataram a ausência de acompanhamento sistemático em função da recente transição do quadro técnico. Esse aspecto também foi evidenciado durante a análise da frequência de visitas e dos registros de formações das equipes de alimentação escolar.

Observou-se ainda que, embora algumas escolas de maior porte tenham relatado maior frequência de visitas técnicas, as ações formativas em Educação Alimentar e Nutricional permaneceram pouco expressivas em todas as unidades analisadas. O reduzido quantitativo de nutricionistas, com apenas três profissionais para atender toda a rede estadual do município, limita significativamente a possibilidade de acompanhamento contínuo, planejamento conjunto e desenvolvimento de ações educativas, gerando sobrecarga de trabalho e comprometendo a efetividade das ações previstas na legislação.

Resultados semelhantes foram identificados por Tombini et al. (2022), ao analisarem os desafios enfrentados por nutricionistas no contexto escolar. Segundo os autores, as múltiplas atribuições administrativas e a escassez de tempo dificultam o planejamento e a execução de ações educativas, tornando inviável o cumprimento integral das responsabilidades previstas em lei.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível retomar a centralidade do diálogo entre as instâncias responsáveis pela execução do PNAE e aquelas envolvidas na condução das práticas pedagógicas, tanto nos âmbitos federal, estadual e municipal quanto, sobretudo, no espaço escolar. A Nota Técnica do CGPAE (2025) destaca que somente por meio dessa articulação será possível inserir a EAN de forma transversal ao currículo, refletindo de maneira efetiva nos Projetos Político-Pedagógicos e nos planejamentos escolares.

Corroborando essa perspectiva, um estudo realizado por Deus e Silva (2023, p.442) apontou dentre os resultados que a presença do nutricionista no ambiente escolar contribui para a melhoria do desempenho escolar, seja por meio da qualificação do estado nutricional dos estudantes, seja pela influência positiva sobre comportamentos e habilidades cognitivas. Nesse sentido, evidencia-se que a atuação do nutricionista do PNAE é fundamental, mas na realidade da rede estadual de Feira de Santana, encontra-se distante do que é proposto pelos marcos normativos.

Contudo, esse distanciamento deve ser compreendido à luz de um contexto estrutural complexo, que envolve limitações institucionais, operacionais e intersetoriais. Para isso, o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (2012) destaca a intersetorialidade como princípio fundamental, compreendendo-a como um processo de diálogo e construção coletiva de saberes e práticas, capaz de ampliar perspectivas e fortalecer ações voltadas à promoção da alimentação adequada e saudável (BRASIL, 2012)

Entretanto, a fragilidade na articulação entre os setores envolvidos na educação pública constitui um dos principais entraves à efetivação dessas diretrizes. Um levantamento realizado pelo Observatório da Alimentação Escolar (2025) evidenciou que, embora 82,1% das nutricionistas relatem a realização de ações de EAN em suas unidades, mais de 60% afirmam que a carga horária disponível é insuficiente para o desenvolvimento dessas atividades. Além disso, 14% das respondentes não reconhecem a EAN como parte de suas atribuições profissionais, o que reforça os desafios estruturais e institucionais discutidos neste estudo (ÓAÊ, 2025).

Torna-se inevitável refletir sobre os mecanismos de acompanhamento, fiscalização e participação social que sustentam a execução do PNAE. Nesse cenário, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) emerge como um ator central, responsável por fortalecer o controle social e assegurar a adequada aplicação dos recursos públicos destinados à alimentação escolar.

### **7.3.2 Presença dos Conselheiros de Alimentação Escolar na rede estadual de Feira de Santana-Bahia**

O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, instituído no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Bahia, 2026). Compete ao Conselho acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos federais destinados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), emitir parecer conclusivo sobre a prestação de contas, elaborar seu plano de ação anual e monitorar a execução do programa nas unidades escolares, conforme previsto na Lei nº 11.947/2009 e na Resolução CD/FNDE nº 06/2020 (ÓAÊ, 2025).

De acordo com a legislação vigente, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) deve ser composto por representantes da sociedade civil, trabalhadores da educação, Poder Executivo e, quando aplicável, por discentes. Essa composição visa assegurar o controle social e a participação democrática na gestão da política pública de alimentação escolar (Brasil, 2009).

Os resultados desta etapa da pesquisa, no entanto, evidenciaram fragilidades significativas da atuação no contexto analisado. Em 97% das unidades escolares investigadas, não foram identificados registros de visitas, orientações, comunicações ou ações formativas promovidas pelo Conselho. Nos demais 3%, os gestores relataram desconhecimento ou ausência de acesso às informações relacionadas à atuação do CAE.

O baixo número de registros também foi confirmado por meio da análise documental e da busca em canais institucionais oficiais, nos quais não foram localizadas informações públicas sobre composição, atas, cronograma de atuação ou canais de comunicação do CAE, tanto em âmbito municipal quanto estadual. A consulta ao Sistema de Gestão do PNAE (SIGPNAE) revelou apenas o registro da posse da nova equipe de conselheiros, ocorrida em agosto de 2025, simultaneamente à posse dos novos nutricionistas. Nas redes sociais institucionais, os últimos registros disponíveis referem-se ao ano anterior, sem divulgação de atividades realizadas em 2025 (SIGPNAE; META, 2025).

Esse cenário dialoga com achados de estudos anteriores. Lopes et al. (2019), ao analisarem a estrutura e o funcionamento dos Conselhos de Alimentação Escolar em estados das regiões Norte e Nordeste, identificaram 150 ocorrências de fragilidades em 51 municípios, sobretudo relacionadas à fiscalização dos processos de compra de alimentos e à realização de visitas às escolas. De forma semelhante, Silva e Muniz (2022, p. 485), investigaram os limites e potencialidades da atuação dos Conselhos no estado do Paraná e apontam que a atuação dos conselhos enfrenta limitações estruturais e organizacionais, especialmente no acompanhamento das unidades escolares, considerado um dos eixos centrais do controle social.

Ainda que os conselhos de políticas públicas estejam previstos na legislação brasileira desde a Constituição de 1988, sua efetividade permanece condicionada a fatores estruturais. No caso específico do CAE, estudos como o De Castro et al. (2020) constataram que 86% dos conselhos analisados no estado do Pará relataram ausência de recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades, o que compromete diretamente sua capacidade de atuação, que impacta não apenas a fiscalização, mas também a articulação com as escolas e demais atores envolvidos na política de alimentação escolar.

Frente a esta problemática, o Manual do Conselheiro Escolar, do Observatório da Alimentação Escolar reitera que a capacidade decisória do CAE é condição essencial para o desempenho de suas atribuições, mas que essa autonomia depende do suporte institucional oferecido pelos entes governamentais (ÓAÊ, 2025, p. 54). Sem esse apoio, torna-se limitada a capacidade de o conselho exercer plenamente suas funções.

À luz dessas questões, a atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) enfrenta desafios relacionados à continuidade das ações, à articulação com os diferentes segmentos da comunidade escolar e às condições institucionais para o exercício pleno de suas atribuições. Essas limitações impactam diretamente a capacidade de acompanhamento das compras da agricultura familiar, bem como a efetividade das ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas no território.

Portanto, o fortalecimento da atuação do CAE contribui não apenas para o aprimoramento da gestão do PNAE, mas também para o fortalecimento da participação social e da cidadania (ÓAÊ, 2025). Logo a sua atuação não pode ser dissociada dos arranjos institucionais que sustentam o abastecimento alimentar das unidades escolares, especialmente no que se refere à articulação com a agricultura familiar, temática que será aprofundada na próxima etapa deste eixo.

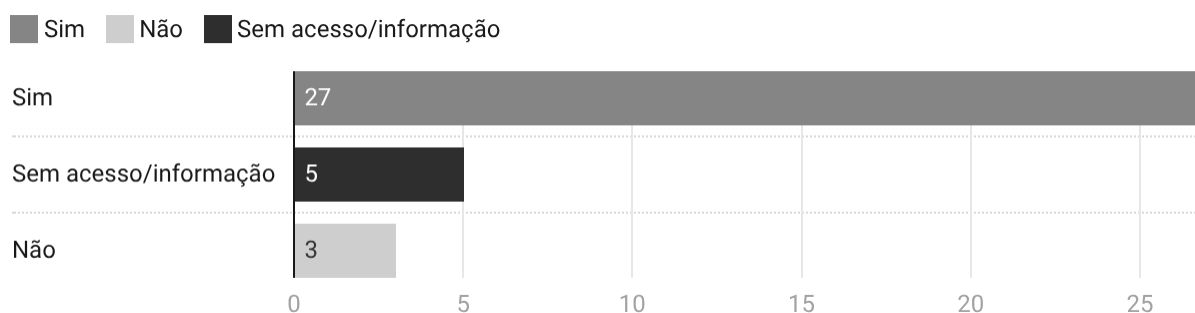
#### 7.4 Resultados e discussão - Eixo II - Etapa 4 - Origem dos alimentos adquiridos da Agricultura Familiar

A base de referência para sistematização desta etapa foi: Resolução CD/FNDE nº 21/2025 (e toda sua base legal pela LEI de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014; MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN - 2012.

Os resultados desta etapa destacam a presença da agricultura familiar e as condições de armazenamento de insumos nas unidades escolares da rede estadual de Feira de Santana–BA (Gráficos 7 e 8). A análise foi realizada com base em registros de chamadas públicas e em documentos das escolas, tais como lista de compras, verificação de insumos em e relatos orais espontâneos da comunidade escolar durante as visitas.

A primeira questão analisada referiu-se à presença de cooperativas de produtores da agricultura familiar nos colégios visitados. Nesta etapa, buscou-se levantar informações específicas de cada unidade escolar analisada (excluindo-se aquelas sem acesso) para além dos alimentos fornecidos de forma padronizada pela Secretaria Estadual da Educação a toda a rede estadual de educação básica da Bahia. Constatou-se que 27 colégios apresentaram pelo menos um contrato com a agricultura familiar; 3 não possuíam chamadas públicas para aquisição de produtos de pequenos agricultores; e 5 não forneceram documentos comprobatórios ou não souberam informar, conforme apresentado no Gráfico 7.

**GRÁFICO 7 - -- PRESENÇA DE COOPERATIVAS DA AGRICULTURA FAMILIAR EM 2025**



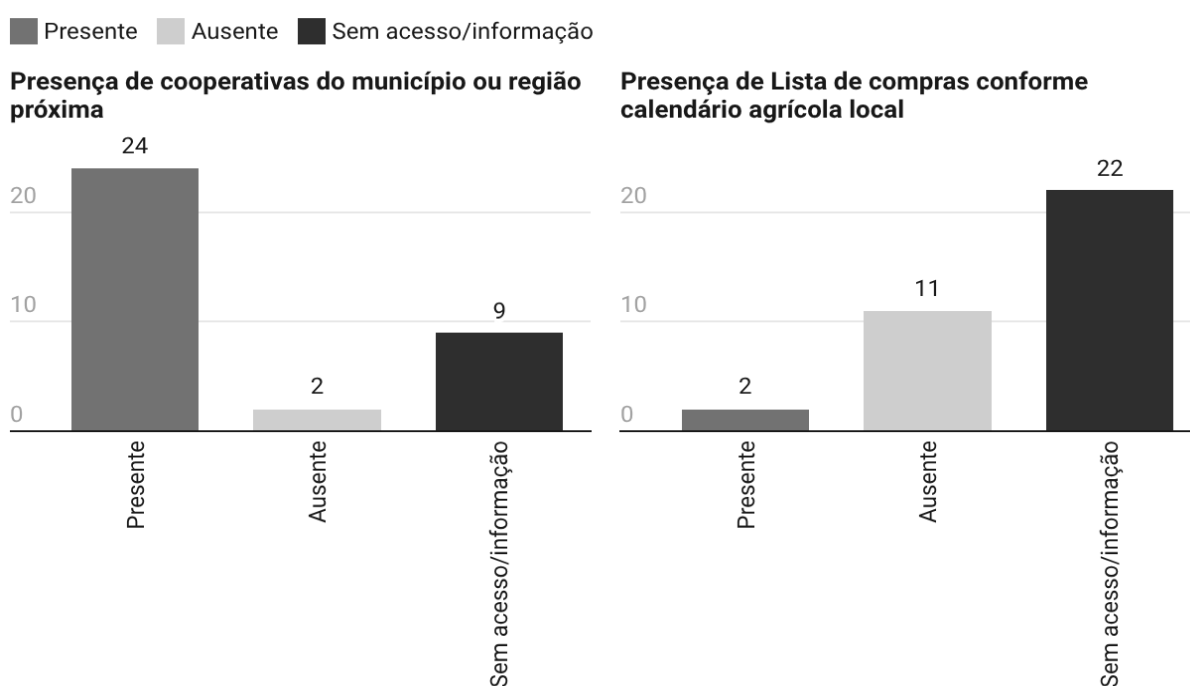
Fonte: Elaboração própria, 2025

A segunda questão analisada envolveu a presença da agricultura familiar quanto à sua abrangência geográfica, bem como a existência de lista de compras associada ao calendário agrícola local (Gráfico 8). Verificou-se que 24 unidades afirmaram contemplar cooperativas baianas, seja do município de Feira de Santana ou de localidades próximas; 9 não apresentaram

dados comprobatórios no momento da visita ou permitiram o acesso apenas parcial às informações; e 2 não possuíam contratos que possibilitassem a análise dessa categoria.

No que se refere à disponibilidade de listas de compras organizadas de acordo com a sazonalidade do calendário agrícola regional, apenas 2 colégios apresentaram registros e insumos no momento da visita. Em 11 unidades, não havia lista de insumos disponível para apresentação, e em 21 colégios não foi possível obter acesso ou informações suficientes sobre o item analisado.

**GRÁFICO 8 - COMPRA DE ALIMENTOS QUANTO À ABRANGÊNCIA E SAZONALIDADE:**



Fonte: Elaboração própria, 2025

#### **7.4.1 Diálogos do Programa Nacional de Alimentação Escolar com a Agricultura Familiar**

A agricultura familiar caracteriza-se pela predominância do trabalho da própria família na condução das atividades produtivas. No Brasil, embora represente cerca de 77% dos estabelecimentos agropecuários, ocupa apenas 23% da área total, revelando profundas desigualdades no acesso à terra. Parte significativa desses agricultores ainda se encontra em situação de posse precária, como assentados sem título definitivo, o que evidencia processos históricos de marginalização associados à concentração fundiária, à modernização excludente da agricultura e às assimetrias no acesso a recursos e tecnologias (Bahia, 2025d; Souza et al., 2023).

Favareto (2022) aponta que o projeto brasileiro de modernização agropecuária se constituiu de forma parcial e incompleta, produzindo impactos socioambientais expressivos como o uso intensivo de agrotóxicos, a degradação dos recursos hídricos, a emissão de gases de efeito estufa, o desmatamento e a perda da biodiversidade. Esses processos também aprofundaram desigualdades sociais históricas, intensificando conflitos territoriais, a concentração da terra e a exclusão de populações do meio rural.

No âmbito das Políticas Públicas, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem demonstrado efeitos positivos sobre a renda da agricultura familiar, especialmente no segmento da horticultura, sobretudo na região Nordeste. De acordo com Impólito et al. (2025), municípios que cumprem a legislação do programa apresentam impactos positivos tanto na receita total quanto na produção agrícola local. Resultados como este reforçam a relevância do PNAE pela capacidade de estimular o cultivo local, fortalecer a permanência das famílias no campo e dinamizar as economias locais por meio da geração de renda.

Segundo o relatório da OXFAM (2016), a agricultura familiar e camponesa é responsável pela produção de mais de 70% dos alimentos consumidos internamente no Brasil, mesmo diante da concentração fundiária, na qual 1% das grandes propriedades ocupam 45% da terra, enquanto 50% das menores propriedades detêm apenas 2% da área total explorada. Os referidos dados fundamentam o PNAE como uma importante ferramenta frente à continuidade da expansão das monoculturas e, conseqüentemente, da redução da biodiversidade dos ecossistemas e da degradação ambiental (OXFAM, 2016, p. 12).

Associada a importância do PNAE, a abordagem dos sistemas alimentares em sua integralidade é um dos princípios da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) registrados no Marco de Referência, de modo que a escolha e o consumo dos alimentos, incluindo práticas alimentares individuais e coletivas, bem como a geração e destinação de resíduos, possam interferir em todas as etapas do sistema alimentar. (Brasil, 2012).

Em conjunto, o Guia Alimentar para a População Brasileira (GAPB) também considera as formas pelas quais os alimentos são produzidos e distribuídos, privilegiando sistemas social e ambientalmente sustentáveis. Sob essa perspectiva, a EAN, ao promover a alimentação saudável, refere-se à satisfação das necessidades alimentares dos indivíduos e populações, no curto e no longo prazo, sem implicar o sacrifício dos recursos naturais renováveis e não renováveis (Brasil; 2014).

Nas escolas, as compras da agricultura familiar são realizadas pelas Entidades Executoras (EExs), contando com as seguintes etapas principais que acontecem anualmente: mapeamento agrícola, elaboração de cardápios, realização das chamadas públicas, seleção e

contratação, de acordo com os dados fornecidos por nutricionistas escolares (ÓAÊ, 2025, p. 39).

A análise sobre a presença da agricultura familiar nos colégios revelou que a maioria das escolas seguem o que é preconizado por lei, declarando haver chamadas públicas para contratação de pequenos agricultores. Dos colégios analisados, 27 informaram ter contratos ativos com cooperativas da agricultura familiar, enquanto 3 não apresentaram chamadas públicas, pois tratava-se de centros pedagógicos que não receberam repasse federal, apenas fomento do estado e 2 não disponibilizaram informações ou documentos comprobatórios.

Como propõe Niebuhr (2018), a escolha por ingredientes produzidos regionalmente e a redução da dependência de alimentos ultraprocessados e transportados por longas distâncias refletem-se diretamente na diminuição das emissões de gases de efeito estufa associadas à cadeia alimentar. No que tange à abrangência territorial, observou-se que 24 unidades informaram manter vínculos com cooperativas localizadas no próprio município ou em regiões próximas, indicando certo alinhamento com o princípio da valorização da produção local. No entanto, a ausência ou limitação de informações em parte das escolas evidencia possíveis fragilidades nos registros e na transparência dos processos.

Quanto à organização das compras a partir da sazonalidade agrícola, apenas duas unidades apresentaram listas estruturadas de insumos de alimentos convencionais e da agricultura familiar, sem registro específico do calendário regional, enquanto a maioria não possuía registros acessíveis ou não apresentou informações suficientes no momento da visita. Esses resultados apontam que, embora a agricultura familiar esteja presente nas escolas da rede estadual, sua operacionalização ainda ocorre de maneira pouco sistematizada, o que pode comprometer tanto o planejamento alimentar quanto o potencial educativo das ações de Educação Alimentar e Nutricional.

Ainda que esta pesquisa não tenha como objetivo central avaliar a política estadual de abastecimento alimentar em sua totalidade, torna-se relevante compreender como essa política se materializa no cotidiano das escolas e influencia as possibilidades de desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional, visto que a agenda de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil tornou-se pauta central após o retorno do país ao Mapa da Fome, em 2018 (ONU).

A partir desse cenário, novas estratégias de enfrentamento passaram a ser articuladas de forma multissetorial, abrangendo diferentes dimensões políticas voltadas à promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil, 2025), dados discutidos no próximo bloco.

#### 7.4.2 Articulação de programas e políticas de alimentação no estado da Bahia

A secretária nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, Lilian dos Santos Rahal, destaca que a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) nas escolas, o fomento rural, os programas voltados à população do campo, os planos de enfrentamento às mudanças climáticas, as estratégias de combate à obesidade e as compras públicas da agricultura familiar constituem uma composição articulada de ações capazes de efetivar a segurança alimentar e nutricional de forma consistente no Brasil.

No contexto estadual baiano, verificou-se que a Secretaria da Educação da Bahia executa chamadas públicas para a compra de insumos da agricultura familiar em todo o estado. Além disso, a Bahia tem se destacado nacionalmente por iniciativas voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar, especialmente por meio da articulação entre diferentes programas e secretarias. A aquisição centralizada de gêneros alimentícios, como mandioca e polpas de frutas, distribuídos às unidades escolares da rede estadual, evidencia um esforço institucional de valorização da produção local e de promoção da segurança alimentar e nutricional. Dessa forma, a compra é distribuída para todas as escolas da rede estadual, ampliando a variedade de insumos da alimentação escolar. Para além desses insumos, as escolas estaduais cumprem o percentual mínimo de 30% dos recursos federais do PNAE destinados à agricultura familiar.

O programa “Bahia Sem Fome”, iniciativa estadual vinculada à agenda de Segurança Alimentar e Nutricional do governo federal, adota uma abordagem local voltada ao enfrentamento da fome no estado da Bahia. Dentre seus objetivos, destaca-se o apoio à transversalização dos processos de Educação Alimentar e Nutricional, de forma continuada, adequada e contextualizada, nos equipamentos públicos integrados de educação, saúde, assistência social, agricultura familiar e economia solidária, promovendo o consumo de alimentos saudáveis e respeitando as especificidades culturais.

O E-book do programa “Bahia sem fome” ainda apresenta dados importantes para o contexto desta pesquisa: De acordo com o *ranking* dos municípios baianos com maior percentual de extrema pobreza, associando os dados do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), Feira de Santana ocupa a 411ª posição, com cerca de 45% de sua população inscrita, totalizando aproximadamente 353.911 pessoas cadastradas, das quais 148.989 encontram-se em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2026; Bahia, 2025d).

Embora não figure entre os municípios mais críticos, o número absoluto é expressivo, considerando-se que se trata do segundo maior município do estado. Destaca-se, ainda, a convergência desses dados com os indicadores do IDSC, que apontam níveis preocupantes de

desnutrição, pobreza e baixo desenvolvimento da agricultura sustentável, além de redução da média geral nos últimos anos. (IDSC, 2025)

Outro programa que dialoga com essa pauta é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1995, que tem como finalidade promover o desenvolvimento sustentável do meio rural por meio do aumento da capacidade produtiva, geração de empregos e elevação da renda, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania dos agricultores familiares (BRASIL, 2025).

Da mesma forma, as compras públicas de alimentos exercem papel fundamental na promoção da segurança alimentar e nutricional, no fortalecimento da agricultura familiar e no incentivo ao desenvolvimento local. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003, também constitui um marco nesse processo, ao estimular a produção local e inspirar políticas semelhantes em outros países. O resultado é um sistema que não apenas distribui alimentos por meio do PNAE, mas também fortalece e sustenta a produção local e sustentável. Logo, as estratégias que priorizam alimentos locais e práticas agroecológicas colocam o PNAE como uma política relevante na mitigação das mudanças climáticas (ÓAÊ, 2025, p. 48).

O levantamento físico permitiu reconhecer nos estoques das unidades escolares vários itens com selo da agricultura familiar, e vários insumos como ovos, frutas, legumes e hortaliças sendo entregues no momento da visita. Aqui vemos uma lacuna importante: o diálogo desses produtos com os espaços escolares. Encontros, rodas de conversas, atividades com os estudantes, pais, aumentaria o envolvimento entre o “plantar e o comer”, aumentando o conhecimento e saberes sobre a produção local e assim promover EAN de forma contínua e transversal.

Como alternativa Niebuhr (2018) destaca a integração entre o meio urbano e o rural com o maior potencial na produção em pequena escala, oriunda de agricultores familiares, especialmente quando associada a práticas agroecológicas e orgânicas, capazes de ampliar oportunidades econômicas e promover a inserção produtiva. Em um cenário marcado por elevados índices de desemprego, estratégias como a aquisição contínua, pelo poder público, da produção agrícola local destinada à alimentação escolar contribuem não apenas para a geração de trabalho, mas também para a garantia de maior estabilidade financeira aos produtores, ao assegurar mercado consumidor para sua produção.

Ainda nessa perspectiva, (Folmann et al., 2025, p. 10-12) reconhecem que o conhecimento dos agricultores e das comunidades está alicerçado na produção de alimentos com princípios ecológicos e orgânicos, pautados em modelos de desenvolvimento rural que

valorizam o saber local como elemento transformador e estratégico para formas mais respeitadas de reprodução social e ecológica.

Porém, os entraves encontrados para análise de documentos, listas e produtores vinculados a distribuição das escolas perpassa pelas burocracias políticas de gestão, que automatizam e de certa forma centralizam a contratação apenas de maneira operacional.

Dentro desse diálogo a nova Resolução do PNAE, nº 3, de 25 de fevereiro de 2025, propõe que as chamadas públicas devem priorizar os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres (BRASIL, 2025), no entanto ainda são baixos os percentuais de EExs que compram dos públicos definidos como prioridade, como é o caso de mulheres (34,6%), assentados da reforma agrária (32,7%), comunidades quilombolas (11,4%), e povos indígenas (6,4%), segundo os nutricionistas entrevistados pelo Observatório de Alimentação Escolar (ÓAÊ, 2025, p. 39).

Em síntese, ações articuladas a políticas públicas mais amplas como o Programa Bahia Sem Fome e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) contribuem para o enfrentamento da Insegurança Alimentar e Nutricional e o fortalecimento das economias locais. Nessa direção, observa-se que o Estado da Bahia apresenta iniciativas relevantes alinhadas aos compromissos assumidos na Agenda 2030, especialmente no que se refere ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2, que trata da erradicação da fome e da promoção da agricultura sustentável.

Ademais, a agricultura familiar, como sistema de produção, tem se mostrado altamente viável para a preservação do meio ambiente e da agrobiodiversidade, preservando indicadores como os polinizadores que, além de auxiliarem na conservação ambiental, podem gerar renda complementar por meio da produção de mel e subprodutos. O PNAE, nesse contexto, constitui-se como importante ferramenta frente à expansão das monoculturas e à consequente redução da biodiversidade e degradação dos ecossistemas (Folmann et al., p. 10–12).

### 7.5 Resultados e discussão - Eixo II - Etapa 5 - Segurança na organização e manipulação de alimentos, infraestrutura e mão de obra

A base de referência para sistematização do roteiro foram: Resolução CD/FNDE nº 21/2025 (e toda sua base legal pela LEI de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014; MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN - 2012.

**QUADRO 7 – LEVANTAMENTO DOS ESPAÇOS E EQUIPE DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR**

<b>Indicador</b>	<b>Categoria</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Média de Funcionários na produção das refeições escolares</b>	<b>Entre 01 e 05</b>	9	26%
	<b>Entre 06 e 10</b>	10	29%
	<b>Entre 11 e 15</b>	4	11%
	<b>16 ou mais</b>	3	8%
	<b>Sem acesso</b>	9	26%
<b>Presença de Equipe de Nutrição própria (estagiários e técnicos e afins)</b>	<b>Sim</b>	8	23%
	<b>Não</b>	27	77%
<b>Estrutura adequada de armazenamento adequado</b>	<b>Sim</b>	8	23%
	<b>Não</b>	0	0%
	<b>Parcial</b>	23	66%
	<b>Outro</b>	4	11%

Fonte: Elaboração própria, 2025

O Quadro 7 apresenta informações referentes à estrutura física e aos recursos humanos relacionados à alimentação escolar nas unidades estaduais analisadas em 2025, contemplando as condições dos espaços de armazenamento, a média de funcionários atuantes na produção alimentar e a presença de apoio técnico na área de Nutrição

No que se refere à estrutura física, todas as unidades possuíam espaços destinados ao armazenamento de insumos, incluindo áreas para estoque seco, refrigeração e congelamento. No entanto, apenas 23% apresentaram condições consideradas adequadas. Em 66% dos casos, os espaços foram classificados como adaptados, com necessidade de ajustes para garantir maior segurança na armazenagem dos alimentos e 11% dos casos foram atribuídos a categoria “Outro” em razão da ausência de acesso durante a visita

Quanto à equipe de produção alimentar, observou-se significativa variação no número de funcionários por unidade escolar, oscilando entre 3 e 20 trabalhadores. Essa variação esteve associada a fatores como número de turnos de funcionamento, modalidades de ensino ofertadas e eventual apoio de programas de estágio. Contudo, nem sempre houve correspondência entre o quantitativo de profissionais e o porte da escola ou o número de estudantes atendidos. Foram identificadas situações em que colégios com funcionamento em três turnos e oferta de ensino integral contavam com apenas cinco funcionários responsáveis pela produção da alimentação escolar, evidenciando possíveis sobrecargas de trabalho.

No que diz respeito ao apoio técnico especializado, verificou-se que apenas oito unidades escolares contavam com algum tipo de suporte na área de Nutrição. Dentre essas, apenas uma possuía nutricionista fixo vinculado à unidade; uma escola contava com profissional formado em Nutrição, porém atuando em função de gerente administrativo da Unidade de Alimentação; e seis unidades dispunham de apoio de estagiários da área. Em contrapartida, vinte escolas não apresentaram qualquer vínculo técnico específico para a cozinha escolar, enquanto cinco unidades não souberam ou não puderam informar essa condição no momento da visita, e duas foram classificadas como “sem acesso”.

### **7.5.1 Impacto da Infraestrutura e mão de obra dos colégios na alimentação**

Apesar dos avanços observados na articulação entre políticas públicas, agricultura familiar e alimentação escolar, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano das unidades de ensino encontra limites importantes relacionados à infraestrutura física, à gestão e à organização dos processos de compra e armazenamento dos alimentos. A presença dos produtos da agricultura familiar nas escolas, embora fundamental para a promoção da segurança alimentar e nutricional, não se concretiza de forma homogênea nem isenta de desafios operacionais.

Dentre os fatores que mais influenciam negativamente a oferta de alimentação saudável e adequada estão aqueles relacionados ao orçamento e condições de pessoal, infraestrutura e equipamentos, que afetam diretamente as condições de preparo e qualidade da alimentação escolar. (ÔAÉ, 2025)

A realidade observada nas unidades escolares evidencia que a implementação do novo modelo de alimentação escolar sobretudo para o ensino de tempo integral demanda condições estruturais que nem sempre estão disponíveis. Parte das escolas funciona em prédios alugados, com espaços reduzidos, cozinhas improvisadas e áreas de armazenamento insuficientes, o que compromete tanto a conservação adequada dos alimentos quanto o planejamento das compras.

**FIGURA 9: MOSAICO COM REGISTROS DOS ESPAÇOS FÍSICOS DAS ESCOLAS:**



Fonte: Elaboração Própria, 2025

Mais de 70,6% dos colégios visitados dispunham de espaços adaptados, com necessidade de ajustes para garantir maior segurança na armazenagem dos insumos alimentares. Estes processos burocráticos associados às compras públicas, somados às reformas estruturais em andamento durante o ano letivo ou à ausência de ampliações físicas compatíveis com a demanda atual, acabam tensionando a operacionalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Em muitos casos, a dificuldade não está na inexistência dos recursos ou das políticas, mas na capacidade das escolas de gerenciar fluxos de entrega, armazenamento e uso dos alimentos de forma contínua e integrada ao projeto pedagógico.

Um relato recorrente durante as visitas ao estoque e refeitório era o impacto de produtos não entregues pelos fornecedores sobre a presença do cardápio na área comum. Muitos alegaram a ausência do cardápio era consequência da ruptura na entrega de insumos, que obrigava as unidades escolares a adaptar diversas vezes o cardápio proposto.

Portanto, a gestão do nutricionista do PNAE, em sintonia com a gestão escolar, assume papel central, uma vez que a organização das compras, o diálogo com fornecedores, o controle de estoques e a articulação com os profissionais da alimentação escolar tornam-se fatores determinantes para o êxito das ações de Educação Alimentar e Nutricional. Quando essas dimensões não se articulam adequadamente, há impactos diretos tanto na qualidade da alimentação ofertada quanto no potencial educativo das práticas relacionadas à alimentação e à sustentabilidade.

### **7.5.2 Cozinheiras escolares: Um recorte da força feminina nos desafios na rotina escolar**

A Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) destaca a importância de um trabalho articulado entre os diferentes atores envolvidos no processo de alimentação escolar, sendo a equipe de produção alimentar um dos principais sujeitos na promoção das boas práticas de alimentação no ambiente escolar. Esse trabalho extrapola a sala de aula e amplia as ações de Educação Alimentar e Nutricional, demonstrando que é possível aprender a partir do que se come (Brasil, 2009).

Santos (2022) elucida que os saberes e o trabalho das cozinheiras escolares poderiam complementar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, enriquecendo a aprendizagem dos estudantes no espaço escolar. Contudo, a educação formal ainda se encontra distante de uma perspectiva verdadeiramente emancipadora, permanecendo, em muitos contextos, atravessada por uma mentalidade colonial que hierarquiza saberes e invisibiliza práticas populares, como aponta a autora.

O discurso antirracista destacado por Santos (2022) dialoga diretamente com os dados do estudo “Levanta Cozinheiras Escolares – 2025”, pesquisa realizada pelo Observatório da Alimentação Escolar. Segundo os resultados, mais de dois terços das participantes (66,2%) se autodeclararam negras (somatório de pretas e pardas), enquanto 31,1% se identificam como brancas (ÓAÊ, 2025).

A pesquisa também aponta que o perfil das 1.270 cozinheiras participantes é majoritariamente feminino, com 94,8% de mulheres, sendo que a maioria possui idade igual ou superior a 35 anos. Nesse sentido, Codogno (2023) destaca o reflexo histórico machista e

patriarcal que associa a sobrecarga de fazeres domésticos majoritariamente às mulheres, condição que se reproduz no espaço escolar.

Outro aspecto crítico relacionado à força de trabalho nas escolas refere-se às lesões por esforço repetitivo e às condições laborais. As cantineiras escolares, além da responsabilidade de produzir a alimentação podem sofrer desvio de função e serem incumbidas de atividades como a limpeza de outros espaços da escola. Ademais, a intensificação do trabalho também está associada às modificações qualitativas e quantitativas dos cardápios, decorrentes de diretrizes macropolíticas da alimentação escolar no Brasil (Codogno, 2023; Takahashi et al., 2010).

Além disso, a desvalorização dos saberes das cozinheiras escolares não se restringe ao plano simbólico ou pedagógico, mas se expressa de forma concreta nas condições de trabalho a que essas profissionais estão submetidas e configura-se como um ponto crítico, uma vez que ainda não há regulamentação específica sobre suas atribuições nas resoluções do PNAE, tampouco sindicatos ou associações que representem formalmente os interesses da categoria (ÓAÊ, 2025).

Durante as visitas às unidades escolares, observou-se que algumas cozinhas operavam com número reduzido de funcionários em função de afastamentos decorrentes de lesões relacionadas ao trabalho. Vale salientar que essas informações foram passadas informalmente no ato da visita, a ser buscada a lista de funcionários da produção da alimentação escolar.

A ausência de normatização clara sobre saúde, ergonomia e segurança no trabalho contribui para a invisibilidade das condições laborais dessas profissionais, apesar de sua função ser essencial para assegurar que as diretrizes do PNAE sejam cumpridas, aponta o levantamento da ÓAÊ. Torna-se, portanto, fundamental dar visibilidade aos acidentes e lesões recorrentes no exercício dessa atividade, como passo essencial para o reconhecimento das violações de direitos enfrentadas por essas profissionais e para o fortalecimento de parâmetros mínimos de proteção laboral no âmbito do PNAE (OAE, 2025).

Em contrapartida, havia espaços com reconhecimento de boa convivência intersetorial em algumas das unidades escolares. A figura 9 compõe o painel da área do refeitório de um dos colégios visitados, na área 10, configurando a força das mulheres que atuam neste espaço. Esse registro nos permite ascender a uma discussão fundamental com o recorte de gênero, pois segundo Santos (2022, p.44) historicamente, os trabalhos ligados ao ato de cozinhar e limpar têm sido atribuídos às mulheres, e nas As intersecções de raça, gênero e classe, questões provenientes da problemática formação histórica do país atingem cada pessoa, cada mulher, sobretudo a mulher negra que está dentro de uma cozinha no Brasil.

**FIGURA 10: MURAL DAS MULHERES PERTENCENTES A COMUNIDADE ESCOLAR, ÁREA 10, BAIRRO MANGABEIRA**



**Fonte: Elaboração Própria, 2025**

Desse modo, o conhecimento e o trabalho das merendeiras poderiam complementar o trabalho do professor em sala de aula, bem como enriquecer a aprendizagem dos alunos no espaço escolar (Santos, 2022, p. 33). Aliado ao contato com os estudantes e a construção de um vínculo afetivo, por vezes subestimado pelo próprio sistema educativo, as cozinheiras e toda a equipe de produção escolar possuem um papel fundamental na Educação Alimentar e Nutricional e na formação de hábitos alimentares saudáveis dos escolares, como afirma Melgaço e Matos-de-Souza (2022, p.5).

Observa-se, contudo, que as cozinheiras frequentemente suportam os impactos das decisões tomadas pelas instâncias de controle social, sem participar efetivamente de suas deliberações ampliando os riscos à saúde e às condições laborais dessas profissionais. (Takahashi et al., 2010, p. 370).

O descompasso entre o que é proposto nos cardápios e o que é efetivamente produzido revelou-se também uma das principais queixas durante as visitas. Segundo relatos espontâneos detalhados no diário de bordo, nem sempre é possível executar as preparações previstas, seja pela ausência de insumos adequados, seja pela baixa adesão dos estudantes às novas propostas alimentares. Diante dessa fragilidade, a dialogicidade mostra-se fundamental. Melgaço, Silva e Matos-de-Souza. (2023) apontam que o diálogo entre cozinheiras, gestores escolares e estudantes constitui uma estratégia central para garantir adaptações nos cardápios, assegurando a oferta de alimentação adequada e saudável sem comprometer a aceitabilidade das refeições.

Nesse contexto, os programas de estágio na área de alimentação e nutrição aparecem como uma possibilidade de apoio às unidades escolares, ao favorecer a mediação entre

conhecimento técnico, práticas pedagógicas e a realidade operacional da cozinha. Observou-se que alguns colégios contavam com a iniciativa de estágio de estudantes do curso de Nutrição, oriundos de programas governamentais como o Partiu Estágio, ou recrutavam técnicos em Nutrição e Dietética vinculados a programas como o Primeiro Emprego.

Dentre as atividades desenvolvidas nas instituições, destacaram-se a organização de estoque, ajustes de cardápio, controle de desperdício, apoio à gestão de compras, treinamentos de equipe e vistorias de boas práticas de alimentação como principais atribuições destinadas aos estagiários. Esse resultado demonstra que tais iniciativas têm sido utilizadas para preencher lacunas organizacionais e formativas que não são supridas pela gestão do nutricionista do PNAE, sobretudo diante da escassez de profissionais distribuídos por unidade escolar.

Diante do exposto, conclui-se que uma infraestrutura adequada e uma mão de obra equilibrada e valorizada são fundamentais para garantir uma alimentação escolar digna, diversa e de qualidade. As ações de Educação Alimentar e Nutricional tendem a alcançar resultados mais consistentes quando os contextos e as significações atribuídas pelos atores sociais envolvidos são considerados, criando um terreno fértil para a negociação de saberes. Assim, torna-se necessário compreender esse espaço para além das dimensões objetivas e operacionais (Codogno, 2023).

Fragilidades espaciais, ergonômicas e administrativas impactam diretamente toda a comunidade escolar. Observa-se que a ausência de acompanhamento periódico por nutricionistas, a baixa oferta de formações em boas práticas e a sobrecarga de funcionários, em decorrência do afastamento de outros por lesões, sugerem a fragilidade da colaboração entre os atores sociais e contribuem para a redução das práticas de Educação Alimentar e Nutricional nas unidades escolares.

A ausência de parâmetros nacionais dificulta a padronização mínima de requisitos como espaço físico adequado, equipamentos, número de profissionais necessários e condições ergonômicas e de segurança, o que impacta não apenas a qualidade do trabalho das cozinheiras, mas também a efetividade da política pública, já que a execução do programa depende diretamente das condições concretas em que a alimentação escolar é preparada (ÓAÊ, 2025).

Considerando o exposto sobre os desafios da infraestrutura e mão de obra, compreende-se que a consolidação de um perfil de alimentação escolar alinhado à agricultura familiar não depende apenas da existência de políticas públicas ou da disponibilidade de alimentos, mas também de condições materiais, organizacionais e institucionais que sustentem sua implementação.

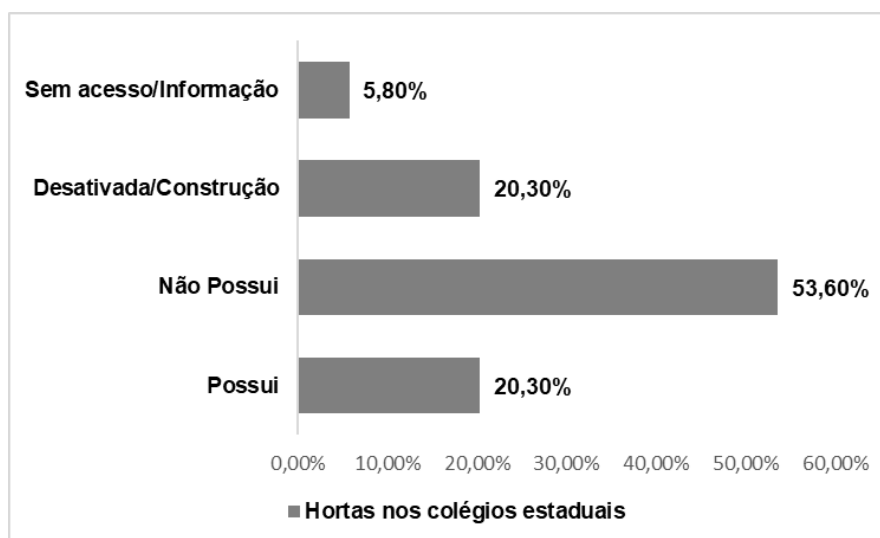
## 7.6 Resultados e Discussão- Eixo III - Etapa 6: Projetos de Educação Alimentar e Nutricional partindo da Horta Escolar

A base de referência para sistematização do roteiro foram: Lei nº 11.947/2009. PNAE, TCT da BNCC; RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018, DCRB de 2021, PROJETOS ESTRUTURANTES DA SEC-BA, 2025.

A seguir, apresentam-se os gráficos, quadros e figuras referentes ao mapeamento das hortas escolares na rede estadual de educação básica de Feira de Santana, Bahia. O levantamento físico foi realizado durante as visitas às unidades escolares e, quando identificada a presença de horta, foram analisados aspectos relacionados à responsabilidade pela manutenção do espaço, aos insumos cultivados, às finalidades pedagógicas atribuídas e à possibilidade de utilização da produção para complementar o cardápio escolar.

O Gráfico 9 explicita a presença de hortas escolares nas unidades analisadas. Observou-se que 20,3% dos colégios possuíam hortas ativas, enquanto 53,6% não dispunham desse recurso. Além disso, 20,3% relataram projetos interrompidos ou hortas descontinuadas no ano de 2025, e 5,8% correspondem a unidades nas quais não foi possível aplicar a pesquisa. Esses dados indicam que, embora a horta escolar esteja presente em parte das unidades, sua continuidade ainda se configura como um desafio.

**GRÁFICO 9 - HORTAS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS EM 2025:**

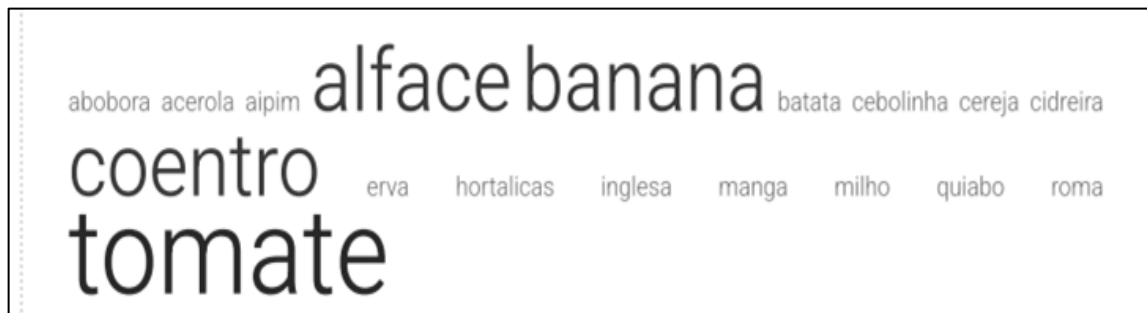


**Fonte: Elaboração própria, 2025**

Como forma de ilustrar a diversidade de insumos produzidos, apresenta-se a Figura 6, construída a partir dos registros de observação. Ressalta-se que a nuvem de palavras possui caráter ilustrativo e não substitui a análise categorial dos dados. Entre os alimentos mais

recorrentes, destacam-se alface, tomate e coentro, além do cultivo de árvores frutíferas, com predominância da banana entre as frutas identificadas.

**FIGURA 11 - DIVERSIDADE DE INSUMOS CULTIVADOS NOS COLÉGIOS**



**Fonte: Imagem gerada pela autora através do site tagCrowd.com, 2025**

Considerando apenas as unidades que relataram a presença de hortas, buscou-se identificar os sujeitos responsáveis pela organização e condução das atividades. O Quadro 8 evidencia que há predominância de iniciativas pontuais e dependentes de agentes específicos: uma horta era coordenada por professores e estudantes, três contavam com apoio de oficinairos e parcerias externas, como o programa Educamais Bahia e instituições de ensino superior, a exemplo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), e outras três estavam sob responsabilidade de funcionários da escola, com caráter predominantemente operacional.

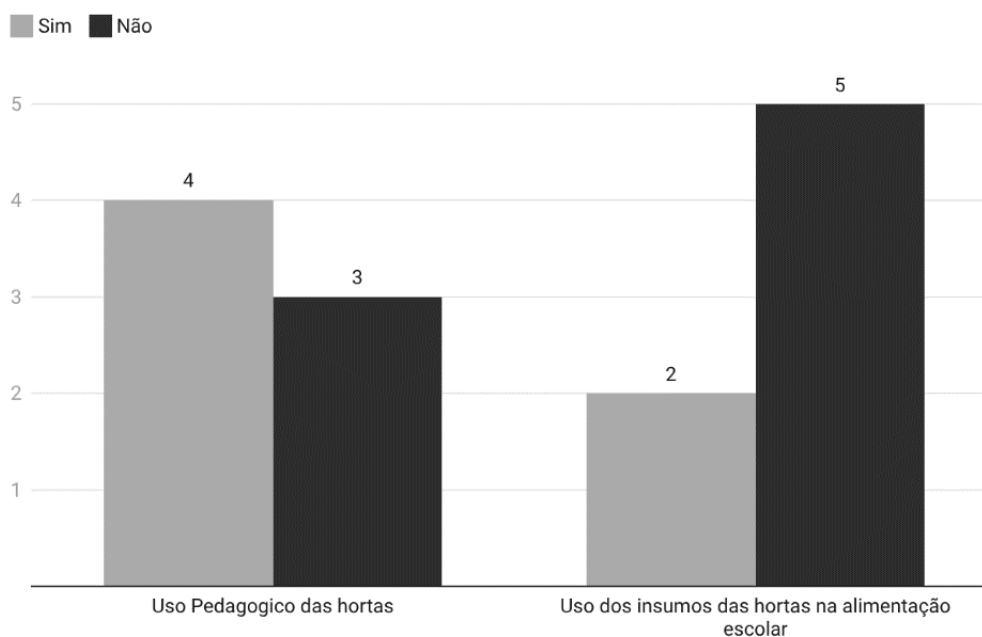
**QUADRO 8 -- RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES NAS HORTAS ESCOLARES**

<b>Responsáveis pelas atividades</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Caracterização sintética</b>
Professor(es) e/ou estudantes	01	Iniciativas pedagógicas concentradas em docentes
Oficineiros / parceiros externos	03	Ações dependentes de parcerias pontuais
Funcionários da escola / outros	03	Apoio operacional, sem vínculo pedagógico formal

**Fonte: Elaboração própria, 2025**

Ao que se refere à aplicabilidade das hortas (Gráfico 10), observou-se que, entre as unidades com esse recurso, quatro utilizavam o espaço com finalidade pedagógica, enquanto três não desenvolviam esse tipo de uso. Em relação ao aproveitamento dos insumos na alimentação escolar, apenas duas unidades relataram utilizar a produção da horta no preparo das refeições, enquanto cinco não faziam essa integração. Em alguns casos, os projetos encontravam-se em fase inicial, com presença de mudas e viveiros, ou associados ao plantio de árvores frutíferas articuladas ao currículo escolar.

GRÁFICO 10 - APLICABILIDADE DAS HORTAS



Fonte: Elaboração própria, 2025

Analisando apenas as unidades escolares que relataram a presença de horta, optou-se por apresentar, 04 utilizavam para fins pedagógicos enquanto 03 não usavam (Gráfico 10). O gráfico também representa o número de escolas que utilizam os insumos produzidos em horta na alimentação escolar. Do total registrado, 02 usam e 05 não. Em alguns espaços o projeto de horta ainda é recente, com presença apenas mudas e alguns viveiros, para além da horta, inclui-se o plantio de árvores frutíferas nas unidades escolares que articularam a ação de plantar ao currículo.

O Quadro 9 sintetiza a aplicação pedagógica das hortas por área de conhecimento, evidenciando concentração nas Ciências da Natureza, com três docentes envolvidos, seguida pela área de Linguagens, com um registro. Não foram identificadas iniciativas vinculadas à área de Ciências Humanas.

QUADRO 9 - APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS HORTAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Áreas de conhecimento	Nº de professores	Subárea
Linguagens	1	Professora de Língua Portuguesa
Ciências da Natureza	3	Professores de Física, Ciências e Professor do curso Técnico de Agroecologia
Ciências Humanas	0	

Fonte: Elaboração própria, 2025

### **7.6.1 Horta escolar como instrumento vivo de atividades transversais de EAN**

De acordo com a FAO (2024, p. 6), as hortas escolares (HE) são definidas como áreas de pequena extensão, localizadas dentro ou no entorno das escolas, nas quais estudantes se dedicam ao cultivo de diferentes espécies, como hortaliças e legumes. No âmbito do ensino-aprendizagem, as HE têm se consolidado como uma metodologia pedagógica potente, ao possibilitar a construção de conhecimentos sobre alimentação e natureza, ao mesmo tempo em que enriquecem o currículo escolar por meio de experiências práticas e significativas.

As HE constituem componentes importantes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e representam uma estratégia fundamental para a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). No Brasil, a inserção das HE nos currículos e nos Projetos Político-Pedagógicos é decisiva para assegurar sua continuidade no cotidiano escolar (FAO, 2024, p. 12). No âmbito da educação estadual da Bahia, conforme os Programas e Projetos Estruturantes (PPE) da Secretaria da Educação do Estado (2025), as hortas são concebidas como laboratórios vivos, espaços que articulam teoria e prática e favorecem o desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais.

Em contrapartida, Ottoni et al. (2019), ao analisarem dados do Prêmio de Gestão Eficiente da Merenda Escolar, identificaram que, embora a maioria dos municípios brasileiros inclua a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no currículo, menos da metade realiza atividades práticas, como oficinas culinárias, hortas escolares e uso de alimentos oriundos da agricultura familiar. Esses dados revelam fragilidades na materialização das diretrizes propostas.

### **7.6.2 Mapeamento da presença de hortas nas escolas visitadas**

Autores como Prager (2017) reconhece que as Hortas Escolares (HE) constituem uma estratégia pedagógica de grande potencial, pois permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a participação ativa de estudantes e professores em processos colaborativos de aprendizagem.

No entanto, para que os resultados das HE sejam efetivos, é fundamental a articulação entre três eixos: Educação e Currículo, Alimentação e Nutrição, e Ambiente e Horta. Essa tríade é essencial tanto para a formação dos sujeitos envolvidos quanto para a viabilidade financeira e estrutural das ações, garantindo a sustentabilidade das hortas pedagógicas, conforme aponta o relatório da FAO, (2017).

Dentre as escolas visitadas nesta pesquisa, mais da metade não possuía horta ativa. Esse dado indica não apenas uma lacuna estrutural, mas desafios complexos que ultrapassam a

dimensão curricular, envolvendo entraves administrativos, burocráticos e financeiros, além da escassez de parcerias externas, da sobrecarga de trabalho docente, da alta demanda atribuída aos nutricionistas do PNAE e da ausência de investimentos contínuos para instalação e manutenção dos espaços. Soma-se a isso a limitada participação dos estudantes, elemento essencial para o fortalecimento do vínculo entre alimentação, território e aprendizagem.

Sob esta ótica, Silva (2021), mesmo quando presentes, as hortas nem sempre rompem com a dicotomia sociedade-natureza, frequentemente reproduzida no ambiente escolar. Tal distanciamento é definido por Nego Bispo como “cosmofobia”, conceito que expressa a dissociação entre o ser humano e a natureza, sustentada por uma lógica de superioridade humana sobre os demais elementos da vida (Santos, 2023).

O agravante é que essa desconexão pode refletir diretamente na organização da alimentação escolar, pois quando inexitem práticas pedagógicas contínuas, fragilizam-se os vínculos entre alimentação, cultura e território. Logo ampliar normativas sobre o consumo de alimentos saudáveis torna-se insuficiente sem a articulação efetiva da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) ao currículo escolar.

Nesse sentido, as hortas configuram-se como espaços privilegiados para o ensino transversal, integrando saberes e promovendo aprendizagens significativas (Bahia, 2025b). No entanto, é fundamental que a gestão escolar busque parcerias isentas de conflitos de interesse, conforme orienta a Nota Técnica CGPAE (2022, p. 5) e organize para finalidade pedagógica para que esta proposta não se esvazie em projetos pontuais e disciplinares.

### **7.6.3 O Uso pedagógico das hortas**

No contexto da pesquisa, dentre os colégios analisados, apenas 20,3% possuíam hortas, sendo que somente quatro destas eram utilizadas como recurso pedagógico ativo, enquanto três não apresentavam vínculo com o currículo. Os insumos mais frequentes foram alface, tomate, coentro e, em alguns casos, árvores frutíferas, com destaque para a banana.

Sobre a prática pedagógica desse instrumento de ensino, Côrtes (2020) argumenta que as hortas escolares mantêm relação direta com a Educação Ambiental, a alimentação saudável e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), além de dialogarem com as diretrizes da BNCC. Documentos da FAO (2017) também preconizam as hortas como estratégias capazes de integrar a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) ao cotidiano escolar, promovendo reflexões críticas e atitudes permanentes, inclusive por meio do cultivo de plantas medicinais, pomares e quintais produtivos, alinhados ao Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional.

Igualmente, a Secretaria Estadual de Educação lançou, em 2025, o projeto “Horta na Escola” como ação estruturante, buscando articular sustentabilidade, currículo e práticas pedagógicas. No entanto, a baixa adesão observada no levantamento físico indica possíveis entraves associados à organização escolar, à infraestrutura e à sobrecarga das equipes, refletindo dificuldades já evidenciadas no primeiro eixo desta pesquisa, como a limitada oferta de alimentos in natura e a predominância de preparações com produtos processados.

Em contrapartida, as observações do diário de bordo campo revelaram interesse das escolas em retomar ou implementar projetos de hortas a partir de 2026, reconhecendo seu potencial para fortalecer a Segurança Alimentar e promover práticas educativas integradas.

#### **7.6.4 Descontinuidade dos projetos de hortas Escolares**

Educar para a alimentação exige continuidade e envolvimento permanente, sendo as hortas espaços privilegiados para práticas interdisciplinares, segundo Rocha (2017). No entanto, os dados desta pesquisa indicam que 20,3% das escolas tiveram seus projetos interrompidos em 2025, principalmente em função do encerramento de atividades pedagógicas, reformas estruturais e da falta de pessoal para manutenção.

Como exemplo próximo, temos uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PROFCIAMB/UEFS, pela egressa Cárta Silva. O trabalho demonstrou que projetos de hortas verticais favoreceram a integração entre diferentes áreas do conhecimento, além de promoverem práticas agroecológicas e educação alimentar transversal. (Silva, 2021). Contudo, esse mesmo colégio teve sua horta descontinuada em função de reformas estruturais, cenário também identificado nesta investigação. Outros exemplos semelhantes foram registrados no levantamento na figura 11.

**FIGURA 12: HORTA VERTICAL PEDAGÓGICA DESCONTINUADA, ÁREA 07, BAIRRO MUCHILA:**



**Fonte: Elaboração própria, 2025**

Na literatura, Silva (2020) aponta que a continuidade das hortas depende diretamente da existência de parcerias institucionais, infraestrutura adequada e disponibilidade de pessoal. A ausência desses elementos compromete a sustentabilidade dos projetos e evidencia a fragilidade das ações quando não institucionalizadas.

Os dados de Ottoni et al. (2019) corroboram essa análise ao apontarem a predominância de ações pontuais e de caráter informativo, como palestras, em detrimento de práticas contínuas e culturais relacionadas à alimentação. Essa realidade reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares frente a fragmentação dos saberes e a separação entre natureza e cultura (Bezerra, 2018, p. 80).

A Educação Alimentar e Nutricional, nesse contexto, pode – e deve – dialogar com campos de conhecimento, como a antropologia, a sustentabilidade e a gastronomia, contribuindo para uma abordagem ampliada e integrada do conhecimento (Boog, 2005). Trata-se de um processo que ultrapassa os limites disciplinares e requer articulação entre diferentes áreas do saber.

Dessa forma, a dependência de agentes específicos compromete a continuidade das ações, sobretudo diante da rotatividade de profissionais e da ausência de políticas institucionais consolidadas (Silva, 2020). Observou-se, ainda, que a manutenção das hortas depende, em grande medida, da atuação de professores e de parcerias externas, revelando fragilidades estruturais.

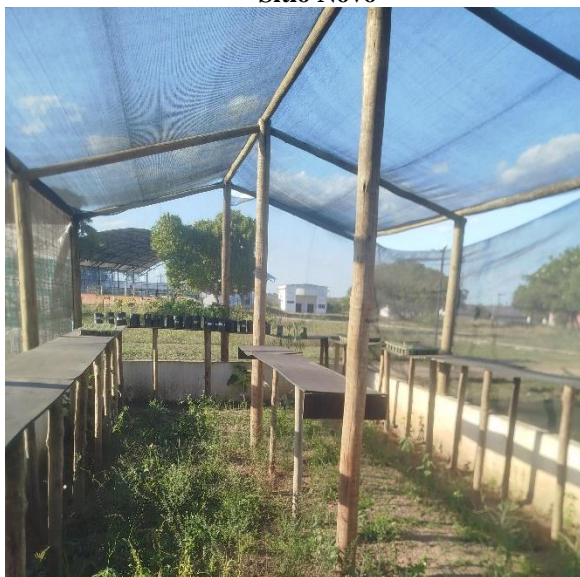
Diante desse cenário, torna-se evidente que, embora existam limitações estruturais, operacionais e institucionais que impactam a consolidação das hortas escolares e das práticas de Educação Alimentar e Nutricional, há também um campo fértil de possibilidades ainda pouco exploradas nas escolas da rede estadual.

### **7.6.5 Potencialidades e oportunidades a partir das hortas escolares**

A presença de laboratórios de Ciências, cursos técnicos voltados à agroecologia, ao meio ambiente e à área da alimentação, bem como a atuação de programas como o EducaMais Bahia, revelam potenciais importantes que poderiam ser melhor articulados às práticas de sustentabilidade e alimentação saudável. Observou-se, entretanto, que tais iniciativas ainda se apresentam de forma fragmentada, com baixa integração às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e aos projetos pedagógicos.

**FIGURA 13: MOSAICO DE HORTAS COM FINALIDADE PEDAGÓGICA COM PARCEIRA EXTERNAS:**

**Colégio com Viveiro de Mudas, Área 12, Bairro Sítio Novo**



**Colégio com registro de práticas em rede social, Área 11, Bairro Campo Limpo**



**Fonte: Elaboração Própria, 2025**

De modo semelhante, programas como o “Partiu Estágio” poderiam contribuir de maneira mais efetiva, especialmente por meio da inserção de estudantes de cursos de nutrição, ampliando ações educativas como rodas de conversa, avaliações nutricionais e atividades junto às famílias e à comunidade escolar.

Soma-se a isso o papel estratégico das universidades públicas, a exemplo da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), cujos projetos de extensão como o “Horta na Escola” demonstram potencial para apoiar a implementação e a continuidade das hortas escolares, fortalecendo o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, como os exemplos exitosos apresentados na figura 12.

Nesse sentido, evidencia-se que tais iniciativas, quando articuladas, constituem campos férteis para a consolidação de ações estruturantes no âmbito da alimentação escolar. É justamente nesse conjunto de possibilidades que se insere o painel de monitoramento proposto como produto desta pesquisa, concebido como uma ferramenta capaz de organizar informações, identificar lacunas, potencializar parcerias e subsidiar a gestão pública na construção de práticas mais integradas, sustentáveis e efetivas de Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar.

### 7.7 Resultados - Eixo IV - Etapa 7: Propostas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e/ou da Agenda 2030 através do currículo escolar, ano 2025.

A base de referência para sistematização do roteiro foram: Lei nº 11.947/2009, Caderno dos TCTs da BNCC (2018); Resolução Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018, DCRB de 2021, PROJETOS ESTRUTURANTES DA SEC-BA, 2025.

Este eixo analisa as ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas no âmbito curricular das escolas estaduais de Feira de Santana, considerando aquelas que dialogam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. Ressalta-se que esta etapa não se baseia na análise documental de Projetos Políticos Pedagógicos ou Plano de aulas. As evidências foram coletadas a partir do levantamento físico, através da análise de murais, painéis, hortas e registros de atividades curriculares em rede social.

O Gráfico 11 apresenta informações referentes às propostas curriculares que, de alguma maneira, incorporaram a alimentação como tema gerador no contexto do processo de ensino-aprendizagem na rede estadual de educação básica de Feira de Santana, Bahia. Nessa categoria, foram analisados os registros de atividades relacionadas à alimentação nas unidades escolares visitadas.

Adicionalmente, esta etapa contemplou uma segunda categoria de análise, voltada à forma como as atividades propostas durante a Jornada Pedagógica de 2025, no estado da Bahia, abordaram a temática da sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que se configuraram como eixos centrais da formação curricular.

**Gráfico 11 - Presença da EAN nas atividades curriculares propostas em 2025:**



Fonte: Elaboração própria, 2025

Com base nos dados apresentados, observou-se que aproximadamente 59% das unidades escolares registraram atividades que, de alguma forma, abordaram a temática da alimentação. Entre os 41% restantes, 23% não apresentaram registros ou informações sobre atividades relacionadas ao tema, enquanto em 18% dos casos não foi possível acessar esse tipo de informação.

No que se refere às articulações relacionadas à sustentabilidade e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), constatou-se que 82,4% dos colégios desenvolveram ou registraram alguma atividade vinculada a essas temáticas no ano de 2025, enquanto em 17,6% das unidades não foi possível obter acesso ou informações a respeito, conforme dados do Gráfico 11.

### **7.7.1 A prática transversal na educação Básica**

A transversalidade, enquanto princípio pedagógico, visa integrar diferentes áreas de conhecimento, proporcionando uma visão holística e conectada do aprendizado, que toma todos os elementos incluídos no currículo para articulá-los e buscar a aprendizagem de conteúdos significativos e a apreensão de valores humanos para a formação integral do indivíduo. (Obando, 2023; Prestini, 2005).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou, ainda que de forma discreta, a Educação Alimentar e Nutricional em seu texto original e mais explicitamente por meio do caderno de Temas Contemporâneos Transversais (TCT), no qual a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é apresentada como um dos quinze temas transversais, inserida na macroárea da saúde (Brasil, 2018c). Nesse sentido, Obando (2023) destaca que a transversalidade curricular está sustentada por um arcabouço legal que envolve princípios como equidade, diversidade, contextualização, flexibilidade, integralidade, interdisciplinaridade, autonomia, responsabilidade socioambiental, diálogo, colaboração e avaliação formativa.

No contexto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) foi modificada pela Lei nº 13.666/2018, que incluiu a Educação Alimentar e Nutricional como tema prioritário da educação básica. De forma semelhante, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, por meio da Lei nº 11.947/2009 e de suas atualizações, até a Resolução de 2020, estabelece a execução de ações de EAN articuladas ao currículo e envolvendo diversos atores sociais, como nutricionistas, professores e gestores.

Entretanto, é fundamental compreender como essas políticas se materializam no cotidiano escolar, uma vez que, historicamente, a EAN tem sido percebida como uma atribuição

exclusiva do nutricionista ou como um apêndice da alimentação escolar, frequentemente dissociada do processo pedagógico (Damiani e Neves, 2020).

### **7.7.2 Desafios e potencialidades das ações de EAN nos colégios estaduais**

A Educação Alimentar e Nutricional carrega, em seu próprio conceito, a centralidade da educação, sendo “alimentar” e “nutricional” atributos da educação que qualificam práticas e propõe-se a inserir métodos adequados voltados à promoção do desenvolvimento pleno dos indivíduos em relação à alimentação e à nutrição (Boog, 2005; Damiani, 2020).

Em consonância, estudos como o de Ottoni et al. (2019) indicam que a presença da EAN no currículo escolar, associada a práticas como hortas escolares e uso de alimentos da agricultura familiar, demonstra o potencial das políticas públicas em estimular ações educativas e influenciar positivamente a saúde da população.

Nesse contexto, os dados desta pesquisa apontaram que a maioria das unidades escolares reúnem registros de atividades que, de alguma forma, abordaram a temática da alimentação. As ações mais recorrentes ocorreram em feiras de ciências e de conhecimento, gincanas interclasses e datas comemorativas do calendário escolar, como festas juninas, “Novembro Negro” e o Dia do Agricultor.

Entre as atividades observadas destacam-se: leitura de rótulos, análise do desperdício da merenda escolar, provas temáticas em gincanas relacionadas aos ODS, além da valorização de comidas típicas. Esses achados sugerem que, ainda que de forma não sistematizada, a alimentação aparece como tema gerador de diversas práticas pedagógicas destes colégios.

Gestores escolares, ao apresentarem a estrutura das escolas, relataram que a temática da alimentação surge com maior frequência nos conteúdos de Biologia e em atividades relacionadas à saúde no componente curricular de Educação Física. Esse resultado dialoga com Neves (2020), que aponta a recorrente restrição da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) às disciplinas de Ciências e Biologia, com eventual extrapolação para Geografia ou Educação Física.

Corrêa (2020) também destaca que as representações sociais dos estudantes sobre alimentação refletem abordagens docentes predominantemente biológicas, pouco alinhadas a uma concepção ampliada de EAN. Silva et al. (2025) acrescentam que essa limitação pode estar relacionada à influência dos livros didáticos e das mídias na construção dos conceitos sobre alimentação e nutrição.

Em contrapartida, foi detectado em outras unidades a presença de componentes curriculares como Soberania Alimentar ou cujo e Ensino Profissionalizante Integrado a cursos

técnicos como Nutrição e Dietética, Agroecologia, Meio Ambiente ou Técnico de alimentos se mostraram como eficientes facilitadores na introdução desse tema gerador. A figura 11 representa alguns registros de atividades divulgados nas redes sociais das escolas, projetos com iniciação científica teve forte correlação de trabalhos articulados a alimentação.

**FIGURA 14: REGISTROS EM REDE SOCIAL DE ATIVIDADES CURRICULARES:<sup>3</sup>**



**Fonte: Elaboração própria, 2025**

Historicamente, uma mudança paradigmática importante ocorreu com a denúncia de em “Geografia da Fome” (Castro, 1946), ao evidenciar que a fome e a má nutrição são fenômenos sociais, e não meramente biológicos. Essa compreensão ampliou o campo da alimentação ao discutir que as deficiências nutricionais não eram meros fatores biomédicos e biologicistas e impulsionou transformações nas políticas públicas e na forma de abordar o tema.

Paulo Freire também exerceu forte influência sobre os movimentos de saúde e da EAN, especialmente por meio da educação popular. Apesar de anos de silenciamento, a EAN avançou a partir da década de 1990 com a retomada da participação social por meio de conselhos como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), que contribuíram para a consolidação da SAN na agenda pública (Cátedra Josué de Castro, 2022).

Todavia, a mudança de paradigma na linha do tempo da EAN através da criação do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (2012), documento fundamental para integrar saberes científicos, culturais, históricos e simbólicos sobre o sistema alimentar é mais recente e por isso ainda está em processo de incorporação nas

<sup>3 3</sup> Os registros com os rostos dos estudantes foram postados pelas unidades escolares, em suas redes sociais oficiais. Não foram tiradas fotos de nenhum estudante ou colaborador durante o levantamento da pesquisa.

práticas de educação e acontece paulatinamente. É compreensível os desafios, mas limitar a alimentação a uma perspectiva exclusivamente biológica significa, portanto, deslegitimar os avanços normativos e políticos conquistados nesse campo.

Os achados da literatura dialogam diretamente com os resultados desta pesquisa ao evidenciar que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no contexto escolar, ainda é majoritariamente compreendida e operacionalizada a partir de uma perspectiva restrita e disciplinar, frequentemente em caráter pontual, concentrando-se em eventos específicos do calendário escolar, como a “semana da alimentação” ou campanhas temáticas.

Essas ações permanecem fortemente vinculadas à disciplina de Ciências ou à área de Ciências da Natureza, deixando em segundo plano os aspectos sociais, culturais, simbólicos e políticos que constituem os sistemas alimentares. Ao permanecer circunscrita ao corpo humano e a uma única área do conhecimento, a EAN não alcança um de seus princípios fundamentais, a intersetorialidade, conforme preconizado pelo Marco, o que contribui para o esvaziamento do caráter transversal da temática (Ferreira et al., 2025; Silva et al., 2025; Neves, 2020; Brasil, 2012).

Embora gincanas, feiras de ciências e semanas temáticas estejam consolidadas nos calendários escolares, a EAN, por definição, é transversal e contínua, demandando sua incorporação explícita ao planejamento pedagógico e contextualizada com a realidade de cada unidade escolar. Observou-se que os colégios não negligenciam a temática, mas ainda não a organizam de forma sistemática no currículo, o que fragiliza sua potência educativa.

### **7.7.3 Entre o ideal e o real: o Marco de Referência de EAN e a Agenda 2030**

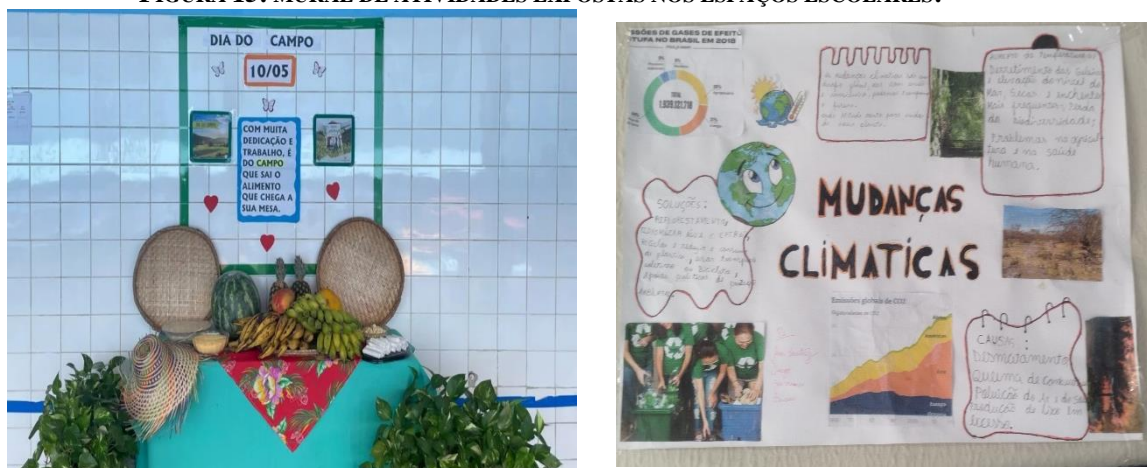
O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas está estruturado em nove princípios fundamentais, que incluem sustentabilidade, abordagem integral do sistema alimentar, valorização da cultura alimentar, promoção da autonomia, diversidade de cenários de prática, intersetorialidade e monitoramento das ações (Brasil, 2012).

O texto do documento traz em seu corpo o fazer ambiental através de práticas de EAN embasadas na sustentabilidade, o mesmo se repete no Guia Alimentar e para Corrêa (2020), a intervenção no ambiente escolar em que os adolescentes estão inseridos com ações para a promoção da alimentação saudável tendo como referencial o Marco de EAN e o guia faz-se necessária. (Correa, p. 39).

No levantamento realizado, constatou-se que mais de 80% dos colégios registraram atividades relacionadas à sustentabilidade e aos ODS em 2025, especialmente em função do tema da jornada pedagógica e dos Projetos Estruturantes da Secretaria Estadual de Educação.

Os ODS mais citados foram “Mudanças Climáticas”, “Igualdade de Gênero” e “Educação de Qualidade”, frequentemente articulados em gincanas e feiras de ciências e de empreendedorismo.

**FIGURA 15: MURAL DE ATIVIDADES EXPOSTAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES:**



Fonte: Elaboração própria, 2025

A figura 15 ilustra registros de trabalhos encontrado nos murais, envolvendo atividades cuja apresentação referia-se ao tema sustentabilidade. Foram identificados, ainda, projetos de iniciação científica e ações envolvendo alimentação, inovação e sustentabilidade, como reaproveitamento de óleo de cozinha, produção de sabonetes com plantas medicinais, fabricação de alimentos artesanais, coleta de celulares antigos para produção de novas baterias para minicomputadores, valorização da alimentação ancestral e presença de agricultores familiares em eventos escolares, como outros registros destacados na figura 16:

**FIGURA 16: MOSAICO DE ATIVIDADES REGISTRADAS NOS ESPAÇOS VISITADOS:**



Fonte: Elaboração própria, 2025

Da mesma forma que as ações de alimentação observou-se que essas ações permanecem majoritariamente concentradas na área de Ciências da Natureza, especialmente em Biologia, o

que reforça uma abordagem disciplinar e, por vezes, reducionista da sustentabilidade. O diálogo sobre este tema apareceu fortemente atrelado ao cuidado e “preservação do meio ambiente”, mas é necessário um esforço teórico para tentar trazer a discussão da sustentabilidade para campo das relações sociais. Acselrad (2000) alerta para a necessidade de compreender a sustentabilidade como uma construção social, relacionada às formas de apropriação dos recursos ambientais, e não apenas à preservação do meio ambiente.

O contexto separatista de homem e natureza ultrapassa os muros da escola e é amplamente discutido por teóricos contracoloniais. Autores como Krenak (2019) aprofundam essa crítica ao apontar a separação histórica entre humanidade e natureza como herança colonial, que ainda estrutura práticas educativas e políticas públicas. Essa dissociação limita a compreensão dos sistemas alimentares como fenômenos socioambientais complexos

Trata-se, portanto, de uma natureza unificada pela história a serviço dos atores hegemônicos, onde a técnica passou a ser mediação fundamental do homem com seu entorno, que se sentem como o próprio deus na lógica da verticalidade, na lógica do poder, da interferência na vida alheia e da manipulação, e não um deus na lógica da biointeração (Santos, 2023, p.16; Santos, 2005, p. 142).

Milton Santos (2005) destacou, muito enfaticamente, sobre que o chamamos hoje agravos ao meio-ambiente ser na realidade agravos ao meio de vida do homem, isto é, ao meio visto em sua integralidade. Esses agravos ao meio devem ser considerados dentro do processo evolutivo pelo qual se dá o confronto entre a dinâmica da história e a vida do planeta. Ou seja, se queremos mudar nossos hábitos de alimentação, podemos pensar também em mudar nossos hábitos de nascer e morrer. (Krenak, 2019, p. 34)

De modo geral, há um trabalho responsável sendo feito nessas unidades escolares, que dentro das possibilidades, formulam atividades que geram discussão da realidade dos estudantes. Porém, destaca-se que atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e sustentabilidade são concretizadas de maneira disciplinar e reducionista resultando em um questionamento mais complexo: as diretrizes nutricionais, na prática, em todo mundo, de certa forma também são reducionistas.

Fardet e Rock (2018) reforçam que diretrizes nutricionais excessivamente reducionistas, focadas apenas em nutrientes, fragilizam abordagens mais holísticas, como aquelas baseadas no grau de processamento dos alimentos. Assim, a EAN no currículo escolar deve adotar uma perspectiva sistêmica, articulando saúde humana, sustentabilidade ambiental e justiça social.

#### **7.7.4 Curricularização da EAN como prática contínua e sustentável**

A Educação Alimentar e Nutricional não se dissocia da sustentabilidade nem dos princípios da Agenda 2030. Ao contrário, a sustentabilidade só pode ser efetivada por meio de abordagens holísticas dos sistemas alimentares, baseadas em interdependência, biodiversidade e sinergia (Fardet & Rock, 2018). Contudo, Damiani (2020) alerta que, para não dependerem do entusiasmo individual de profissionais, essas práticas precisam ser institucionalizadas por meio da curricularização da Educação Alimentar e Nutricional.

Observou-se que, apesar do aumento da carga horária e da diversificação das atividades nos colégios de tempo integral (já discutidos no Eixo I), a EAN ainda não se expandiu de forma consistente no currículo. Programas como o “EducaMais Bahia” apresentaram forte presença nas escolas, com oficinas voltadas ao letramento, saúde, esporte e artes, mas sem articulação explícita com a Educação Alimentar e Nutricional.

O Programa que foi instituído, por meio da Portaria Estadual n.º 1.475, de 23 de julho de 2022, com o intuito de implantar as oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, instituído pela Lei n.º 14.359, de 26 de agosto de 2021, e regulamentado pelo Decreto Estadual n.º 21.469, de 22 de junho 2022 (Bahia, 2025c).

As atividades extracurriculares ou extraescolares são de livre escolha e que geralmente complementam a escolarização e o currículo obrigatório (Parente, 2019). No entanto, a prática de EAN pode e deve integrar oficinas, desde que não seja reduzida apenas como uma prática extracurricular dentro da proposta do “Educamais Bahia”. Estudos indicam que tais programas devem ser compreendidos como estratégias de educação integral, exigindo integração com o currículo e com o território, e não apenas como atividades extracurriculares isoladas (Fernandes e Souza, 2024).

Nos Eixos II e III, evidenciou-se que a horta e a alimentação escolar são espaços estratégicos de participação, valorização cultural e intersetorialidade, articulando escola, comunidade e políticas públicas e subsidiando este produto educacional.

Diante do exposto, compreende-se que a curricularização da EAN constitui um elemento central para a sua consolidação como prática contínua e sustentável no contexto escolar. Embora existam experiências significativas em curso, a ausência de articulação sistemática com o currículo limita o alcance dessas ações. Assim, o desafio não reside na inexistência de práticas, mas na sua integração, continuidade e institucionalização, de modo que a EAN deixe de depender de iniciativas isoladas e passe a ocupar um lugar estruturante no projeto pedagógico das escolas, em diálogo com o território e com as políticas públicas que a sustentam.

## 8 CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados ao longo dos quatro eixos de análise, conclui-se que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto dos colégios estaduais de Feira de Santana se configura como um campo em construção, atravessado por avanços normativos, iniciativas institucionais relevantes e múltiplas experiências pedagógicas, ao mesmo tempo em que ainda enfrenta fragilidades de ordem estrutural, organizacional e curricular.

Observa-se que elementos como a alimentação escolar, a agricultura familiar, as hortas pedagógicas e ações vinculadas à Agenda 2030 estão presentes no cotidiano de diversas unidades escolares. Ainda que, em muitos casos, essas práticas se manifestem de forma pontual, disciplinar ou pouco sistematizada, é fundamental reconhecê-las como expressões concretas de mobilização pedagógica e institucional. Tais experiências evidenciam que a EAN já se encontra em movimento nas escolas públicas, sendo construída no fazer cotidiano de professores, nutricionistas, equipes gestoras e trabalhadores da alimentação escolar, muitas vezes mesmo diante de condições adversas.

A análise dos marcos legais reforça que a EAN deve ser compreendida tanto como conteúdo curricular quanto como tema transversal, orientando práticas educativas integradas. Nesse sentido, documentos como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a Nota Técnica FNDE nº 4816230/2025 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indicam a sua incorporação ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico, articulando dimensões pedagógicas, sociais e culturais da alimentação.

O cenário identificado, portanto, não deve ser interpretado apenas como um descompasso entre normativas e prática, mas também como um processo em curso, marcado por avanços graduais, adaptações locais e iniciativas que, ainda que fragmentadas, possuem grande potencial de consolidação. Assim, mais do que evidenciar lacunas, os achados desta pesquisa permitem visibilizar práticas já existentes e apontar caminhos para sua ampliação, integração e fortalecimento no âmbito da rede estadual.

Entre os aspectos observados, destaca-se o papel estratégico do nutricionista no PNAE, cuja atuação, embora essencial, tem sido tensionada por sobrecarga de demandas e limitações operacionais. Ainda assim, sua presença nas escolas representa um importante elo entre a política pública de alimentação escolar e as possibilidades de construção de práticas educativas em EAN.

Nesse contexto, práticas como hortas escolares, oficinas culinárias, campanhas de saúde e atividades culturais devem ser compreendidas não como ações isoladas, mas como experiências pedagógicas potentes, capazes de promover aprendizagens significativas quando

articuladas de forma contínua e integrada ao currículo. O fortalecimento dessas iniciativas passa, necessariamente, pela ampliação do diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar — gestores, professores, nutricionistas, cozinheiros e comunidade — reconhecendo que a EAN se constrói coletivamente.

A transição ocorrida em 2025, com a inserção de novos profissionais de nutrição na rede estadual, configura-se como uma oportunidade relevante para a reorganização e o fortalecimento dessas práticas. Para tanto, torna-se fundamental investir em estratégias de acolhimento, formação continuada e integração desses profissionais às dinâmicas pedagógicas escolares.

Por outro lado, desafios persistem, como a fragilidade da atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), a necessidade de maior articulação intersetorial e os impactos de reformas estruturais nas unidades escolares. Tais elementos não anulam as experiências existentes, mas indicam a importância de políticas e mecanismos institucionais que sustentem e potencializem as ações já desenvolvidas.

No que se refere às políticas públicas, destaca-se que, embora a atualização da Resolução do PNAE em 2025 represente avanços significativos, sua efetivação ainda se encontra em processo. Espera-se que as mudanças previstas a partir de 2026 ampliem o fortalecimento dos sistemas alimentares locais e das ações de EAN, especialmente por meio da valorização da agricultura familiar e da produção local.

A inserção da EAN no currículo representa uma oportunidade de integrar, de forma permanente, práticas pedagógicas que promovam a alimentação adequada e saudável no ambiente escolar. No entanto, existem desafios para sua implementação de forma transversal, como lacunas na formação dos profissionais da educação sobre alimentação, nutrição, o PNAE e a própria EAN; ausência de planejamento específico; escassez de recursos financeiros; entre outros. Reconhecer esses obstáculos é o primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem sua superação (CGPAE, 2025).

Por fim, reafirma-se que a consolidação da EAN no contexto escolar não depende apenas de sua inserção formal no currículo, mas de sua vivência cotidiana como prática transversal. Se, por um lado, a integração curricular assegura a aprendizagem de conceitos científicos, por outro, é a prática contínua e contextualizada que possibilita a construção de valores, hábitos e sentidos. Nesse movimento, a escola pública se revela como espaço vivo de experimentação, resistência e produção de saberes, no qual a Educação Alimentar e Nutricional já se faz presente (ainda que de forma desigual) e carrega em si um potente potencial transformador.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

O percurso desta pesquisa foi atravessado por limitações que exigiram readequações metodológicas importantes, especialmente após a etapa de qualificação. A necessidade de reorganização do desenho da investigação, aliada ao tempo reduzido para a retomada da coleta de dados, implicou na delimitação do estudo às unidades escolares da zona urbana do município, não sendo possível contemplar as escolas situadas na zona rural.

Tal recorte, embora necessário diante das condições objetivas da pesquisa, sinaliza uma lacuna relevante, considerando as especificidades territoriais e as diferentes dinâmicas de implementação das ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nesses contextos.

Adicionalmente, restrições relacionadas ao tempo disponível, às exigências burocráticas do Comitê de Ética em Pesquisa e a questões pessoais, como intercorrências de saúde no âmbito familiar, influenciaram decisões metodológicas importantes. Nesse cenário, optou-se por não incorporar técnicas participativas adicionais, como entrevistas, grupos focais ou rodas de conversa, as quais possibilitariam um aprofundamento nas percepções da comunidade escolar acerca das práticas de EAN. Ainda assim, ressalta-se que o rigor metodológico foi preservado, uma vez que as estratégias adotadas (análise documental e levantamento físico) foram conduzidas de forma sistemática, criteriosa e coerente com os objetivos propostos, garantindo consistência às análises desenvolvidas.

No entanto, reconhece-se que a ampliação do escopo metodológico, com a incorporação de abordagens qualitativas participativas, poderia ter contribuído para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que atuam como barreiras e potencialidades na implementação da EAN no contexto escolar. Do mesmo modo, um recorte mais delimitado das categorias analíticas poderia favorecer análises mais densas e pormenorizadas, indicando a possibilidade de desdobramentos futuros a partir dos achados aqui apresentados.

Nesse sentido, recomenda-se que estudos posteriores avancem na investigação das percepções dos diferentes atores da comunidade escolar, por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e outras estratégias participativas, de modo a captar dimensões subjetivas e contextuais que não puderam ser exploradas neste trabalho. Sugere-se, ainda, a ampliação territorial da pesquisa, incluindo escolas da zona rural, bem como o desenvolvimento de análises longitudinais que permitam avaliar os impactos das ações de EAN ao longo do tempo, especialmente no que se refere à sua sustentabilidade e institucionalização no currículo escolar.

No que tange ao produto educacional proposto, destaca-se a importância de investimentos e parcerias institucionais para viabilizar o aprimoramento do painel de

monitoramento, considerando sua potencialidade como ferramenta de gestão, planejamento e acompanhamento das ações de EAN nas escolas. Recomenda-se, inclusive, a realização de estudos prévios voltados à testagem e validação do painel em contextos reais de uso, de modo a ajustar suas funcionalidades às diferentes realidades escolares.

A manutenção e atualização contínua do painel de monitoramento proposto como produto educacional desta pesquisa apresentam-se como uma possibilidade concreta de contribuição para a gestão pública municipal, ao subsidiar indicadores locais das métricas do Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades (IDSC). O painel permite acompanhar a evolução de objetivos estratégicos, como os ODS 2, 3 e 4, ampliando o potencial de uso dos dados para o planejamento, a avaliação e o redirecionamento de políticas públicas no território.

Por fim, ressalta-se que, apesar dos caminhos por vezes tortuosos impostos pelas condições concretas de realização da pesquisa, os achados produzidos oferecem contribuições relevantes para o campo da Educação Alimentar e Nutricional no contexto escolar, ao evidenciar lacunas, potencialidades e possibilidades de intervenção. Assim, mais do que encerrar uma investigação, este estudo abre caminhos para novas agendas de pesquisa, reafirmando a necessidade de abordagens interdisciplinares, participativas e territorialmente sensíveis.

## REFERÊNCIAS

- ACHINTE, A. A. **Comida y colonialidad**: tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memórias del paladar. *Revista de investigación en el campo del arte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, v. 4, n. 5, pp. 10-23, jul/dez. 2010 (traduzido). Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1200>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- ACSELRAD, H. **Sustentabilidade, espaço e tempo**. Cap. 5, p. 97 In: HERCULANO, S.C. (org.). **Meio Ambiente**: questões conceituais. Niterói: Pós-Graduação em Ciências Ambientais da UFF: Riocor, 2000.
- ALVES, M. A.; DUARTE, K. M. **Educação e cidadania ambiental**: uma análise a partir da Agenda 2030 da ONU. *Rev. Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 397–418, 2025. DOI: 10.34024/revbea.2025.v20.19581. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/19581>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- ANDRADE, R. P.; FREITAS, G. C. de. **Fome, um passado inacabado**: historiografia, tempo presente e desigualdade no Brasil. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 16, n. 41, p. e0201, 2024. DOI: 10.5965/2175180316412024e0201. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180316412024e0201>. Acesso em: 07 maio. 2025.
- ARROYO, M. GARCIA, Regina Leite; RODRIGUES, Eliane Marta Teixeira Lopes (orgs.). **Educação Integral**: muitos tempos e espaços. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. **Brasil, do flagelo da fome ao futuro agroecológico**. 2022. Disponível em: [https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Brasil-do-flagelo-da-fome-ao-futuro-agroecologico\\_ANA-2022.pdf](https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Brasil-do-flagelo-da-fome-ao-futuro-agroecologico_ANA-2022.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.
- ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. **Estado e Políticas Públicas**. Caderno 1. Coleção Agroecologia e políticas públicas: subsídios para a incidência nos municípios. 2022. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2022/01/28/colecao-agroecologia-e-politicas-publicas-subsidios-para-a-incidencia-nos-municipios/>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- AZEVEDO, E. **Colonialidade Alimentar**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome**: diálogos com Josué de Castro. São Paulo: Elefante, 2022. p.203-205. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.
- AZEVEDO, T. **Expansão da área agropecuária, distanciamento da segurança alimentar**: uma análise sobre a ocupação do solo brasileiro. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome**: diálogos com Josué de Castro. São Paulo: Elefante, 2022. p. 207-209 E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

BAHIA, **Conselho de alimentação Escolar**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC, 2026. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/conselho-de-alimentacao-escolar>. Acesso em: 01 jan. 2026.

BAHIA, Diário Oficial do Estado da Bahia. **Posse de Nutricionistas Escolares do EDITAL nº 06/2025** Salvador: Governo do Estado da Bahia, Secretaria da Educação, 02 de ago. 2025. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/login#/p:15/e:20412>. Acesso em: 30 de nov. 2025.

BAHIA, **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. v.1. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. FGV, 2021. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso 27 abr. 2024.

BAHIA, **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**.v.2 Secretaria da Educação do Estado da Bahia. FGV, 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso 20 jan. 2025.

BAHIA, **Jornada Pedagógica 2025**: Programas e Projetos Estruturantes. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC, 2025. Disponível em: [[https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page\\_id=1074](https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=1074)]. Acesso em: 28 abr. 2025.

BAHIA, L. O. **Guia referencial para construção e análise de indicadores** -- Brasília: Enap, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/6154>. Acesso em: 20 mar. 2026

BAHIA, Portaria nº 1.475, de 23 de julho de 2022. **Institui o Educa Mais Bahia- oficinas educativas do Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 23 jul. 2022. Disponível em: Revista Estudos IAT. Acesso em: 4 jan. 2026.

BAHIA, **Programa Bahia Sem Fome — E-Book completo**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2025. Disponível em: Bahia. Acesso em: 2 jan. 2026.

BAHIA, **Sistema de pesquisa das escolas**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC, 2025. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/siig/sistemaescolar/asp/pesquisaEscola/pesquisaescola.asp>. Acesso em 04 mar. 2025.

BAHIA, **Transversalidade**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador: SEC, 2025. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/transversalidadeambientalsaude>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análises de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS M. S. C.; TARTAGLIA J. C. **A política de alimentação e nutrição no Brasil**: breve histórico, avaliação e perspectivas. Revista Alimentos e Nutrição, Araraquara, v.14, n.1, p. 109-121, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/49600105>. Acesso em: 12 maio 2025.

BASTOS, M. N. P. **Fome e Colonialidade Alimentar No Brasil**. Revista Mosaico, Rio de Janeiro, v. 14, n. 22. 2022, p.341–354. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/rm.v14n22.2022.86295>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BATISTA, R. O. S.; ROCHA, F. S. **Natureza e pensamento complexo nas ciências ambientais: dimensões e desafios**.

BENVEGNÚ, V.C.; GARCÍA, D. M. **Colonialidade alimentar?:** alguns apontamentos para reflexão. Revista Mundo Amazônico, v. 11, n. 1, p. 39-56, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/76440>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BEZZERRA, J. A. B. **Educação Alimentar e Nutricional: Articulação de Saberes**. 2018. Fortaleza: Edições UFC, 120p. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/manuais-e-cartilhas/EducaoAlimentarNutricionalarticulaodesaberes.pdf>. Acesso: 21 jan. 2025.

BEZERRA, M. S. et al. **Insegurança Alimentar e Nutricional No Brasil e Sua Correlação Com Indicadores de Vulnerabilidade**. Revista Ciência & saúde coletiva, p. 3833–3846, 2020. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-812320202510.35882018. Acesso em: 20 maio 2024.

BOOG, M.C. F. **Educação Nutricional: Passado, presente e futuro**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://educacaoemnutricao.com.br/site/educacao-alimentar-e-nutricional/>. Acesso em: 13 maio 2024.

BOOG, M.C. F. **Os aspectos simbólicos da alimentação**. Avisa lá. Ed. Especial, Revista Nutrir. Novembro, 2005. Disponível em: <https://educacaoemnutricao.com.br/site/os-aspectos-simbolicos-da-alimentacao/>. Acesso em: 13 maio 2024.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. **O Trabalho Docente No Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização**. HOLOS, [S. l.], v. 5, p. 177–194, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6535. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6535>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRANDÃO, M. B.F.; LEITE, A. C. M; SOUSA, E. L de. **O ensino em tempo integral e o contexto pós-pandemia: desafios de implementação**. Rev. da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e392301, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392301. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11033>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. **Agrotóxicos no Brasil: padrões de uso, política da regulação e prevenção da captura regulatória**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Repositório IPEA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9371?mode=full>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Análise de Segurança Alimentar no Brasil 2017-2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Governo Federal, Ministério da Economia, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101749>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Área plantada ou destinada à colheita (Hectares), soma dos municípios brasileiros em 2022**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html>. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Cadastro Único – Base 2025**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social MDS, 2025.

BRASIL. **Caderno Saúde — Série Temas Contemporâneos Transversais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2022. *Educação Alimentar e Nutricional*. ISBN 978-85-7783-279-8. Disponível em: Base Nacional Comum . Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Características, Sistema de Registros de Produtos e Concorrência no Mercado de Agrotóxicos no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Publicado em 12/06/2012 - Última modificação em 12/12/2023, Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/radar/temasradar/industrialradar-2/14681-caracteristicas-sistema-de-registros-de-produtos-e-concorrenca-no-mercado-de-agrotoxicos-no-brasil?highlight=WyJyYWRhciIsIldyYWRhciJd>. Acesso em 27 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. Ministério da Saúde. 2. ed. Brasília, 2014. Disponível em: [https://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](https://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil**. Disponível em: [idsc-br.sdgindex.org](http://idsc-br.sdgindex.org). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Informe Agricultura Familiar e PNAE, n. 04/2021**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/media-pnae/informes/informes-recursos-pnae/2021/INFORMEN4AFepNAE.pdf>. Acesso em 02 maio 2025.

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

BRASIL. Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003. **Dispõe sobre o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 jul. 2003. Disponível em: [revistas.ufvjm.edu.br](http://revistas.ufvjm.edu.br). Acesso em: 3 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. **Estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jul. 2006. Disponível em: [revistas.ufvjm.edu.br](http://revistas.ufvjm.edu.br) . Acesso em: 3 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas a assegurar o direito humano à alimentação

adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006; Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm). Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007 [...] Diário Oficial da União, Brasília, DF 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm) Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.928, de 8 de abril de 2014. **Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para dispor sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos com necessidades alimentares especiais**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2014.

BRASIL. Lei 13.666, de 16 de maio de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm). Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL, **Manual para aplicação dos testes de aceitabilidade no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Org. SCARPARO A. L. S.; BRATKOWSKI, G. R. CECANE UFRGS. - 2. ed. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, **Mapeamento dos Desertos e Pântanos Alimentares: principais achados**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Brasília, 2024.

BRASIL. **Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas 2012**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2ª ed. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2014. Disponível em [https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco\\_EAN.pdf](https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf): Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL, **Nota técnica nº 2810740/2022/COSAN/CGPAE/DIRAE**. Coordenação Geral de Programa Nacional Alimentação Escolar (CGPAE). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/media-pnae/encontros-tecnicos/NotaTecnicaEANassinada.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL, **Nota técnica nº 4816230/2025/DIEAN/COSAN/CGPAE/DIRAE**. Coordenação Geral de Programa Nacional Alimentação Escolar (CGPAE). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2025. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/media-pnae/notas-tecnicas/2025/Nota\\_Tecnica\\_48162302025.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/media-pnae/notas-tecnicas/2025/Nota_Tecnica_48162302025.pdf). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL, **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Segurança Alimentar 2024**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - I, 2025. 12 p.

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

BRASIL. **Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN), Brasília: 2018. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca\\_alimentar/caisan/Publicacao/Educao\\_Ao\\_Alimentar\\_Nutricional/21\\_Principios\\_Praticas\\_para\\_EAN.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educao_Ao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf). Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL, **Programa Nacional de Alimentação Escolar: Paineis 3ª participação social e intersectorialidade**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/encontro-nacional-do-pnae/copy\\_of\\_apresentacoes/painel-3-o-sisan-a-gestao-intersectorial-lilian-rahall.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/encontro-nacional-do-pnae/copy_of_apresentacoes/painel-3-o-sisan-a-gestao-intersectorial-lilian-rahall.pdf). Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. **O que é o PNAE?** Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 2025. **Altera recomendações do PNAE (atualização normativa)**. Brasília: Ministério da Educação/FNDE, 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018: **institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM), como etapa final da Educação Básica**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4\\_DE\\_17\\_DE\\_DEZEMBRO\\_DE\\_2018\\_\\_BNCCEM\\_Ensino\\_Medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.20.ResolucaoFNDEn4_DE_17_DE_DEZEMBRO_DE_2018__BNCCEM_Ensino_Medio.pdf). Acesso em 04 fev. 2024.

BRASIL. Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília: Ministério da Educação/FNDE, 2020.

BRASIL. **Terra, segurança e soberania alimentar, os objetivos do desenvolvimento sustentável e a Covid-19**. Ministério da Saúde. Textos para discussão: saúde amanhã. FIOCRUZ, RJ, 2020. Disponível em: [https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2022/11/67.Terra\\_seguranca\\_e\\_soberania\\_alimentar\\_os\\_objetivos\\_do\\_desenvolvimento\\_sustentavel\\_e\\_a\\_Covid\\_19.pdf](https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2022/11/67.Terra_seguranca_e_soberania_alimentar_os_objetivos_do_desenvolvimento_sustentavel_e_a_Covid_19.pdf). Acesso em 22 já. 2025.

CAMARGO, A.L.C.B. **Desenvolvimento sustentável: Dimensões e desafios**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CAMPELLO, T. et al. **Novas Geografias: atuais e antigos dilemas da fome**. Revista Segurança Alimentar e Nutricional v.29, p. 1-7, julho, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/san.v29i00.8670346>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8670346>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CARVALHO, C. F. F.de; POZENATO J. N. R.; COSME R. Z. **Gastronomia Sustentável na Alimentação Escolar**. 2024, SESI-SP. Disponível em: <https://www.crn3.org.br/arquivos/apostila-gastronomia-sustentavel-na-escola-3pdf-okpdf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CARVALHO, D. M.; CASTRO, M. R. P. **Análise dos métodos de educação alimentar e nutricional em uma escola particular no Gama**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13291?mode=full>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARVALHO, F. T de. **A agenda 2030 Para O Desenvolvimento Sustentável da ONU e seus atores: O Impacto Do Desenvolvimento Sustentável Nas Relações Internacionais**. Confluências | Rev. Interdisciplinar de Sociologia e Direito, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 5–19, 2019. DOI: 10.22409/conflu.v21i3.34665. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34665>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CARVALHO, M. E. S; MENDONÇA, F.A. **Desafios às ciências ambientais: diálogos com a saúde ambiental**. In: SILVA, M.S.F. DA et al. (org). **Reflexões teórico-metodológicas & práticas pedagógicas nas ciências ambientais**. 1ª ed., São Cristóvão: Editora UFS, p. 49-65, 2018.

CARVALHO, N.A de et al. **Alimentação em escolas públicas de tempo integral: alunos aderem e aceitam?** Rev. de Nutrição, [S. l.], v. 30, n. 3, 2023. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/nutricao/article/view/7864>. Acesso em: 5 jan. 2026.

CASTRO, H. A. S. de et al. **Desafios à atuação dos conselhos de alimentação escolar**. Rev. AOS – Amazônia, Organizações e Sustentabilidade, v. 9, n. 2, p. 32–43, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/aos.v9i2.2157>. Acesso em 2 dez. 2025.

CASTRO, I. R. R. **Tendências temporais de indicadores do estado nutricional no Brasil**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante. p.90-94, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

CASTRO, M. A. V. de; et al. **Educação alimentar e nutricional no combate à obesidade infantil: visões do Brasil e do mundo**. Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN, v. 12, n. 2, p. 167–183, 2021. DOI: 10.47320/rasbran.2021.1891. Disponível em: <https://www.rasbran.com.br/rasbran/article/view/1891>. Acesso em: 20 maio. 2025.

CASTRO, M. H. M. de. **Amazônia: Soberania e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Confea, 2007.120p. (pensar o Brasil)

CÁTEDRA JOSUÉ DE CASTRO. **Combate à fome: 75 anos de políticas públicas**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, p.46-61, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

CÁTEDRA JOSUÉ DE CASTRO. **Da fome à fome: a volta da insegurança alimentar**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante. p. 63-73, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

CÁTEDRA JOSUÉ DE CASTRO. **Pão ou commodity: geografia da produção de alimentos**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, p.133-47, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

CAVALCANTI, M. M. A. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual RBMA**. Rev. Brasileira de Monitoramento e Avaliação. 2020. Disponível em: <https://rbma.site/mdocs-posts/avaliacao-de-politicas-publicas-e-programas-governamentais-uma-abordagem-conceitual/> Acesso: 22 jul. 2025.

CECOTTE, M. A.A. **Educação Alimentar e Nutricional como tema transversal no ambiente escolar**.2022, 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia PROFBIO) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/53372>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; VINCHA, K. R. R.; SANTIAGO, D. A.. **Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 26, n. 1, p. 225–249, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000100013>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CODOGNO, C. G. **Como se pensa, se faz e se come a comida na escola: o PNAE e os significados sobre alimentação entre mulheres cantineiras e crianças no município mineiro de São João Batista do Glória**. Rev. Mangút: Conexões Gastronômicas. ISSN 2763-9029. Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 11-29, dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mangut/article/view/58929>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO (CFN). **Resolução CFN nº 790, de 13 de setembro de 2024. Atualiza e consolida diretrizes para a atuação do nutricionista em políticas públicas de alimentação e nutrição**. Brasília: Conselho Federal de Nutrição, 2024.

CONTRERAS, J. **A Modernidade alimentar: entre a superabundância e a insegurança**. Revista História Questões & Debates. 2012. Disponível em: DOI: 10.5380/his.v54i1.25736. Acesso em: 30 abr. 2024.

CORRÊA, S.A. **Elaboração e apresentação de componente curricular integrativo e transversal: uma experiência no contexto da educação alimentar e nutricional para o ensino médio**. 2020. 66f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia PROFBIO) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36594/1/TCM%20Solange%20ProfBio%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CÔRTEZ, N. A. M. **In-plantar**: aplicativo como proposta educativa na implantação de horta escolar agroecológica. 2020. 75 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - ProfCiAmb, Recife, PE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ana.gov.br/sophia\\_web/acervo/detalhe/98183](https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/98183). Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA, R. **A afetividade e suas conexões com as práticas alimentares**. In: *Ajeum de Memórias*. Org. SILVA, E. K. P. da. et al. - Salvador: EDUFBA, 2025.

COTAG. **Quem produz os alimentos que chegam à mesa do brasileiro?** Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. Brasil, 2018. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/quem-produz-os-alimentos-que-chegam-a-mesa-do-brasileiro--20180111#:~:> Acesso em: 30 ago. 2024.

CREPALDI, B. V. C. et al. **Educational inequality in consumption of in natura or minimally processed foods and ultra-processed foods**: The intersection between sex and race/skin color in Brazil. *Front. Nutr.* 2022. Disponível em: DOI: 10.3389/fnut.2022.1055532. Acesso em 26 mar. 2026.

CRISTOVAM B.S. et al. **Impactos da insegurança alimentar e nutricional no desenvolvimento infantil**. *Revista REAC*. Vol. 47, janeiro de 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/REAC.e14876>. Acesso em: 09 abr. 2024.

COUTINHO, G. R. et al. **Fatores demográficos e socioambientais associados à insegurança alimentar domiciliar nos diferentes territórios da cidade de Salvador, Bahia, Brasil**. *Cad. Saúde Pública*, v. 38 n 11, 2022. Disponível em: DOI: 10.1590/0102-311XPT280821. Acesso em 26 mar. 2024.

DESIDERATA. **Panorama de Obesidade Infantil do Brasil**. Disponível em: <https://panorama.obesidadeinfantil.org.br/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DEUS, C. DE .; SILVA, M. M. DA C. **A atuação de nutricionistas no PNAE e seus efeitos sobre o desempenho escolar**. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 53, n. 2, p. 411–455, abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/qy8ybJJYcsy8LFGMq7HpW9t/?format=html&lang=pt>. Acesso: 28 dez. 2025.

DUARTE, R.H.; MENESES, J.N.C. **A história ambiental e Cultura de Natureza**. Resumos do IV Simpósio da Sociedade Latino-Americana e Caribenha de História Ambiental. Diamantina: Maria Fumaça, 2008.

FAO, **Boas Práticas em Hortas Escolares e Alimentação escolar na África, Ásia, América Latina e Caribe – Cartilha**. 2024. Disponível em: [https://centrodeexcelencia.org.br/wp-content/uploads/2024/07/PT\\_hortas-escolares\\_final.pdf](https://centrodeexcelencia.org.br/wp-content/uploads/2024/07/PT_hortas-escolares_final.pdf). Acesso em: 19 jan. 2025.

FAO, **Learning activities in food and nutrition education**, (traduzido). 2016. Disponível em: <https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/33fb289b-bdae-4434-b287-5b1e4365a3cd/content>. Acesso em 17 jan. 2025.

FAO - **Manual de Educação Alimentar e Nutricional Através da horta Escolar -São Tomé e Príncipe**, 2017. Disponível em: <https://openknowledge.fao.org/items/bab4ad7b-ab93-45bf-b00a-ffc27744a3ea>. Acesso em 12 fev. 2024;

FAO et al. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2025**. Roma: FAO, 2025. 234 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cd6008en>. Acesso em 23 mar. 2026.

FARDET, A.; ROCK, E. (2018). **Perspectiva: A pesquisa nutricional reducionista só tem significado dentro da estrutura do pensamento holístico e ético**. *Advances in nutrition* (Bethesda, Md.) , 9 (6), 655–670. <https://doi.org/10.1093/advances/nmy044>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FAVARETO, A. **Os efeitos territoriais da produção de commodities agropecuárias no Brasil**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). *Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro*. São Paulo: Elefante, 2022. p. 207-209 E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

FERNANDES, B. R. A.; SOUZA B. B de. **Programa Educa Mais Bahia: um olhar sobre a experiência no Colégio Estadual Grandes Mestres Brasileiros** in: *Bahia Análise & Dados / Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia*. v. 1 (1991 - ). Salvador : SEI, 2024. v. 34 n. 1 Semestral ISSN 0103-8117 EISSN 2595-206. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2026.

FERREIRA, L. W. S et al. **Educação alimentar e nutricional: percepções de professores de uma rede pública de ensino: Food and nutrition education: perceptions of teachers in a public education system**. *Saúde e Pesquisa, [S. l.]*, v. 18, p. e13137, 2025. DOI: 10.17765/2176-9206.2025v18e13137. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/13137>. Acesso em: 5 jan. 2026.

FERREIRA M. R; PEREIRA, G. A. **Utilização de painéis de indicadores (dashboards) na gestão pública brasileira: revisão integrativa**. *Rev. Observatorio de la economia latinoamericana*, Curitiba, v.23, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n1-079. Disponível em: <D:/Downloads/Dialnet-UtilizacaoDePaineisDeIndicadoresDashboardsNaGestao-10127261.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026

FISCINA L. **Sustentabilidade: um conceito de organização social das ordens de conservação e transformação do mundo**. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, P, 2022, volume 33, e200207. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200207>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FOLLMANN, L. C. P et al. **O papel da agricultura familiar na preservação do meio ambiente e da biodiversidade: uma análise a partir do PNAE**. *Rev. CADERNO PEDAGÓGICO – Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.22, n.6, p. 01-15. 2025. Disponível em: DOI: 10.54033/cadpedv22n6-269. Acesso em 26 jun. 2025.

FORMIGHIERI, R. C. G.; BEZERRA, I. B.; CARVALHO, S. M. de. **Escritos Sobre o Cuscuz: A comida culturalmente referenciada entre riscos e incertezas**. *Revista Inter-Legere, [S. l.]*, v. 2, n. 25, p. c17358, 2019. DOI: 10.21680/1982-1662.2019v2n25ID17358.

Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/17358>. Acesso em: 26 mar. 2026.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. Ed rev. *Prefácio Moacir Gadotti tradução Lilian Lopes Martin*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROELICH, M. et al. **Adherence to school meals and co-occurrence of the healthy and unhealthy food markers among Brazilian adolescents**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 28, n. 7., 2023 pp. 1927-1936. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2023.v28n7/1927-1936/pt/#> . Acesso em: 20 dez. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 7.ed., São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, D. R. et al. **Características associadas ao consumo de alimentos in natura ou minimamente processados e ultraprocessados por adolescentes em uma região metropolitana brasileira**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 28, n. 2, p. 643–656, fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.07942022> . Acesso em 25 mar. 2026.

GOMES, M. P. **Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil: aportes para (re)construção da educação brasileira: Caminos y descaminos de la escuela de tiempo completo en Brasil: aportes para (re)construcción de la educación brasileña**. *Revista Cocar, [S. l.]*, n. 27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9111>. Acesso em: 5 jul. 2025.

IPOLITO, A. L. M. et al. **Análise dos impactos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sobre a Agricultura Familiar no Brasil**. *Rev. de Economia e Sociologia Rural*, 63, e289972 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2025.289972>. Aceso em 26 jun. 2025.

JAIME, P; CAMPELLO, T.; MONTEIRO, C.; BORTOLETTO, A.P.; YAMAOKA, M.; BOMFIM, M. **Diálogo sobre ultraprocessados: soluções para sistemas alimentares saudáveis e sustentáveis**. São Paulo: Cátedra Josué de Castro, 2021. Disponível em: [https://catedrajc.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/10/Documento-Dialogo-Ultraprocessados\\_PT.pdf](https://catedrajc.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/10/Documento-Dialogo-Ultraprocessados_PT.pdf). Acesso em: 23 dez. 2025.

JOTA.PÊ. **Caminhos**. [canção]. 2023.

KONO, C. M.; LUZ M. R. M. P. da. **Trajetória das Políticas de Educação Alimentar e Nutricional no Brasil**. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.22. Disponível em: DOI:10.1590/1981-7746-ojs258. Acesso em: 21 maio 2024.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEAL FILHO, W. et al. **How the War in Ukraine Affects Food Security**. Foods, Basel, v.1, nº 21, p. 3996, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/foods12213996>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10648107/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Trad. Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Ed. Da FURB, 2000.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Rio de Janeiro: UFRJ/Letra Capital, 2020.

LIMA, L. A. O. et al. **Desafios e possibilidades na educação em tempo integral: uma revisão integrativa**. Sete Editora, [S. l.], pág. 795–804, 2024. Disponível em: <https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/4074>. Acesso em: 5 jan. 2026.

LIMA, V. L. P. **Educação alimentar e nutricional: metodologias ativas como ferramentas facilitadoras e estimulantes da aprendizagem**. 2023. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023. Disponível em <https://www.btd.ueg.br/handle/tede/1367>: Acesso em: 08 abr. 2024.

LINS B.T et al. **Crise da segurança alimentar no Brasil: uma análise das políticas públicas de combate à fome (2004-2022)**. Revista Brasileira de Políticas Públicas. v. 13, n. 3, p. 430-450, 2023. ISSN 2236-1677 (online), Doi: 10.5102/rbpp.v13i3.9024. Disponível em? <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/index>. Acesso em: 12 maio 2025.

LIRA, S. H. de; FRAXE, T. de J. P. **O percurso da sustentabilidade do desenvolvimento: aspectos históricos, políticos e sociais**. Rev. Monografias Ambientais, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 3172–3182, 2014. DOI: 10.5902/2236130812618. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/12618>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LOPES, B. de J.; et al. **Análise das deficiências dos conselhos de alimentação escolar com base nos relatórios de fiscalização municipal da controladoria geral da união**. Rev. Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, [S. l.], v. 15, n. 7, 2019. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/5257>. Acesso em: 30 dez. 2025.

LOUZADA M.L.C. et al. **Impacto do consumo de alimentos ultraprocessados na saúde de crianças, adolescentes e adultos: revisão de escopo**. Cad Saude Publica. 2021;37 Suppl 1:e00323020. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00323020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/57BygZjXKGrzqFTTSWPh8CC/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2025.

LOUZADA, M. L. C. et al.. **Ultra-processed foods and the nutritional dietary profile in Brazil**. Revista de Saúde Pública, v. 49, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/dm9XvfGy88W3WwQGBKrRnXh/?lang=en>. Acesso em 25 mar. 2026.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACHADO, M. S. **Guia para análise de cardápios do Programa Nacional de Alimentação Escolar: um manual para conselheiros**. Florianópolis: CCS/UFSC, 2025. 46 p.

E-book. Disponível em: **2025-Escolar-Um-manual-para-Conselheiros-.docx.pdf**. acesso em: 15 ago. 2025.

MARTINEZ, P.H. **História Ambiental no Brasil**: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, M.L.M. et al. **Mais uma vez, o Brasil se faz colônia**: a dependência brasileira de fertilizantes no contexto da guerra entre Rússia e Ucrânia. Revista RURIS, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 242–272, 2024. DOI: 10.53000/rr.v15i2.17636. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/17636>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MCNULTY, J. 2013. **Challenges and issues in nutrition education** (traduzido). Disponível em: <http://www.b4fn.org/resources/publications/publication-item/challenges-and-issues-in-nutrition-education/>. Acesso em: 12 Jan. 2024.

MELGAÇO, M. B.; MATOS-DE-SOUZA, R.. **Produzindo a subalternidade**: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. Educação em Revista, v. 38, p. e34023, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TBgxDhr8ZHrvXRXbKqgWMtS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MELGAÇO, M. B.; SILVA, L. F. DA .; MATOS-DE-SOUZA, R.. **Hoje tem galinhada**: o papel das merendeiras na promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada. Educação e Pesquisa, v. 49, p. e260167, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9wJNdQhQzfTPynwqs4gsJWP/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MENDES, C.; GONÇALVES, J. R.. **Segurança e soberania alimentar**: o caso brasileiro (1994-2015). Caderno CRH, v. 36, p. e023009, 2023.

MENEZES, C.A. et al. **Ultra-Processed Food Consumption Is Related to Higher Trans Fatty Acids, Sugar Intake, and Micronutrient-Impaired Status in Schoolchildren of Bahia, Brazil**. Nutrients 2023, 15, 381. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/nu15020381>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MILLER, K. M. H. **De/colonialidad alimentaria**: Transformaciones simbólicas en el consumo de la quinua en Bolivia. Razón y Palabra, Universidad de los Hemisferios, Quito, v. 20, n. 94, pp. 33-50, set/dez. 2016 (traduzido). Disponível em: <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/687>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MOLL, J. et al. **Escola pública brasileira e educação integral**: desafios e possibilidades. Rev. E-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762020000402095&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000402095&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 jul. 2025.

MONTEIRO, C.A. et al. **Alimentos ultraprocessados**: o que são e como identificá-los. Rev. Public Health Nutr. 2019, 22, 936–941. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/public-health-nutrition/article/ultraprocessed-foods->

what-they-are-and-how-to-identifythem/E6D744D714B1FF09D5BCA3E74D53A185  
Acessado em: 23 dez. 2025.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. – 8. ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

NASCIMENTO, F. A. do; BORTOLETTO, A. P. **Como construir uma nova geografia da segurança alimentar e nutricional?** In: *Oficinas do projeto “Geografia da Fome, 75 anos depois: novos e velhos dilemas”*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2022. Disponível em: <https://catedrajc.fsp.usp.br/publicacao/especialistas-indicam-propostas-para-um-futuro-com-alimentacao-saudavel-frente-a-mudancas-climaticas-fome-e-doencas-chronicas/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

NEVES J. das; DAMIANI, J. C. **Curricularização das ações de Educação Alimentar e Nutricional e horta como instrumento pedagógico**. Florianópolis : UFSC, 2020. 114 p. Disponível em: EBOOK - CURRICULARIZAÇÃO DA EAN + 2020. Acesso em: 27 dez. 2025.

NIEBUHR, P. M. **A cidade e o alimento**: fundamentos para a compreensão da integração dos meios urbano e rural enquanto diretriz da política urbana. *Rev. de Direito da Cidade, [S. l.]*, v. 10, n. 3, p. 1713–1736, 2018. DOI: 10.12957/rdc.2018.32998. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/32998>. Acesso em: 2 jan. 2026.

NORONHA, G. S. de. **Segurança e soberania alimentar no Brasil em 2050**: mudanças climáticas e sistema alimentar. *Textos para Discussão; Saúde Amanhã, Governo Federal Brasil União e Reconstrução*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2025. 48 p. Disponível em: [https://saudeamanha.fiocruz.br/wp-content/uploads/2025/09/Noronha-GS-et-al\\_Seguranca-e-soberania-alimentar-no-Brasil-em-2050-mudancas-climaticas-e-sistema-alimentar\\_TD-96-final.pdf](https://saudeamanha.fiocruz.br/wp-content/uploads/2025/09/Noronha-GS-et-al_Seguranca-e-soberania-alimentar-no-Brasil-em-2050-mudancas-climaticas-e-sistema-alimentar_TD-96-final.pdf). Acesso em: 01 abril 2026.

NYÉLÉNI, **Declaração de Nyéléni**. Relatório de conferência do Centro de Conhecimento em Agroecologia. MALI, 2007. Disponível em: <https://www.fao.org/agroecology/database/detail/en/c/1253617/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ÓAÊ, OBSERVATÓRIO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Dossiê ÓAÊ 2025-2026**: Alimentação escolar na transição dos sistemas alimentares. 2025, Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/publicacoes-oe/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ÓAÊ, OBSERVATÓRIO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Levanta Dados Cozinheiras**: o que relatam sobre o trabalho nas cozinhas escolares. 2025, Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/publicacoes-oe/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ÓAÊ, OBSERVATÓRIO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Levanta Dados Nutricionistas**: o que pensam sobre as diretrizes e condições de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar. 2025, Disponível em: <https://alimentacaoescolar.org.br/publicacoes-oe/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

OBANDO, I. M. **Transversalidade em Perspectiva Curricular: Um Desafio para as Escolas de Educação Básica.** Revista Científica FESA, [S. l.], v. 3, n. 12, p. 66–78, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.353. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/353>. Acesso em: 3 jan. 2026.

OSAS. **Conheça os tipos de dashboard mais usados.** Disponível em: <https://osas.com.br/artigos/conheca-os-tipos-de-dashboard-mais-usados/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

OTTONI, I. C. et al. **Educação alimentar e nutricional em escolas: uma visão do Brasil.** DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde, v. 14, p. 38748, 2019. DOI: 10.12957/demetra.2019.38748. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/38748>. Acesso em: 23 jan. 2025.

OXFAM BRASIL. **O Vírus da Fome: como o coronavírus está aumentando a fome em um mundo faminto.** *Oxford Committee for Famine Relief America*, 2020. Disponível em <<https://d2v21prk53tg5m.cloudfront.net/wp-content/uploads/2020/07/Informe-Virus-da-Fome-embargado-FINAL-1.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OXFAM BRASIL. **Relatório executivo: Terra, poder e desigualdade na América Latina,** *Oxford Committee for Famine Relief America*, 2016. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-e-dona-de-quase-metade-da-area-rural-brasileira/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PACHECO, M.E.L; **Agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais: disputa por terra e território e afirmação de identidades.** In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro.** São Paulo: Elefante, p.170-177, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PASQUALOTTO, N. et al. **Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável.** – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019. E-book. Disponível em: [https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2022/10/55.Agricultura\\_Familiar\\_e\\_Desenvolvimento\\_Rural\\_Sustentavel.pdf](https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2022/10/55.Agricultura_Familiar_e_Desenvolvimento_Rural_Sustentavel.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

PIMENTEL, G. S.R. **O Brasil e os desafios da educação dos educadores na agenda 2030 da ONU.** Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22–33, 2019. DOI: 10.36732/riep.v1i3.36. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 04 ago. 2025.

PIMENTEL, J. L. et al.. **Ambiente alimentar escolar, comportamento alimentar e consumo de alimentos *in natura* e minimamente processados por adolescentes.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 31, n. 1, p. e05432024, 2026. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1413-81232026311.05432024>. Acesso em 26 mar. 2026.

PRAGER, A. C. L. M. **A utilização de hortas e composteiras no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção da saúde em duas escolas municipais de São Paulo.** USP-SP. 2017. p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>. Acesso de 10 abr. 2024.

PRESTINI, S. A. M. M. **Transversalidade e temas transversais na Formação inicial do professor de matemática**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: acesso em: 3 jan. 2026.

QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/ racionalidad**. Lima: Ed. Indígena, 1991.

RAMIRES, D. V. L. et al.. **Segurança e insegurança alimentar na pandemia da covid-19: análise documental**. recisatec - revista científica saúde e tecnologia - ISSN 2763-8405, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e33256, 2023. DOI: 10.53612/recisatec.v3i3.256. Disponível em: <https://recisatec.com.br/index.php/recisatec/article/view/256>. Acesso em: 28 jan. 2025.

REDE PENSSAN. **VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert; Rede PENSSAN, 2021. Disponível em: [https://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](https://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em: 02 abr. 2025.

RIBEIRO-SILVA, R. C. et al. **Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil**. Revista Ciênc. saúde coletiva 25 (9) • Set, 3421-3430, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.22152020>. Acesso em 19 dez. 2024.

RIPARDI A.C.B.L. et al. **Entre o ideal e a realidade: os desafios da educação integral no Brasil**, Imperium org, 2025. Disponível: [entre o ideal e a realidade: os desafios da educação integral no brasil between the ideal](https://www.imperium.org/entre-o-ideal-e-a-realidade-os-desafios-da-educacao-integral-no-brasil-between-the-ideal). Acesso em: 5 jan. 2026.

ROCHA, F.R.F. **Quintais produtivos e horta escolar: conservação ambiental, segurança alimentar e educação para saúde em Mossoró (RN)**. 2017, 100f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Naturais da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, 2017. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/mestrado-dissertacoes-defendidas/arquivos/2212fernanda\\_rizia.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/mestrado-dissertacoes-defendidas/arquivos/2212fernanda_rizia.pdf). Acesso em: 24 jan. 2025.

RODRIGUES, D. **Alimento: memória e ancestralidade**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, p.114-118. 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

RODRIGUES, G.F et al. **O retorno do CONSEA e as perspectivas para a segurança alimentar e nutricional no Brasil para 2024**. Revista Observatório De La Economia Latino Americana, Curitiba, v.22, n.4, p. 01-25. 2024; Disponível em: DOI: 10.55905/oelv22n4-089. Acesso em: 24 jul. 2024.

SALLES-COSTA, R. **Desafios políticos da retomada da fome e da Insegurança Alimentar no Brasil**. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, p. 84-89, 2022. E-book. Disponível em: <https://geografiadafome.fsp.usp.br/wp-content/uploads/2022/07/DaFomeaFome.pdf>. Acesso em: 27 maio 2024.

SAMPAIO, C. A. S. **Contribuição da pós-graduação brasileira em Ciências Ambientais na implementação da Agenda 2030**. v. 12 n. 27 (2020): Dossiê: A universidade como agente de desenvolvimento cultural, social e econômico /DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.277-299> . Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5622>. Acesso 30 jul. 2025.

SANTOS, A. B. do. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, C. J. dos. **O papel das merendeiras na educação escolar em Itabuna-BA : alimentação, implicações raciais, de gênero e classe**. 92f. Dissertação 2022. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Itabuna: UFSB, 2022. Disponível em: [file:///D:/Downloads/O\\_papel\\_das\\_merendeiras\\_na\\_educacao\\_escolar\\_em\\_Itabuna-BA\\_\\_Com\\_Ficha\\_catalogrifi.pdf](file:///D:/Downloads/O_papel_das_merendeiras_na_educacao_escolar_em_Itabuna-BA__Com_Ficha_catalogrifi.pdf). Acesso em: 23 mar. 2026.

SANTOS, E. J. dos, et al. **Ambiente, saúde e sistemas agroalimentares, políticas públicas para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 02 da Agenda-2030 da ONU**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e4243, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-075. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4243>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SANTOS, F. N. dos. **Programa Nacional de Alimentação Escolar no contexto do território baiano do sisal: um estudo acerca da percepção de estudantes e merendeiras sobre o comer na escola**. 2022. 119f. Dissertação pelo Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social -Universidade do Estado da Bahia, Serrinha. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/6580de7a-3d69-4100-a375-74642b9550d0>. Acesso em: 15 jan. 2026

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. **A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar**. GeoTextos, Salvador, v. 1, n. 1, p. 139-151, 2005.

SANTOS, M. M. et al. **Desigualdade Social E Consumo De Alimentos Ultraprocessados Entre Adolescentes Brasileiros: Uma Análise Dos Dados Da Pesquisa Nacional De Saúde Do Escolar (Pense 2019)**. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde. 2025. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5114>. Acesso em 25 mar. 2026.

SANTOS, R. V. dos. **A “carne” que cabia no bolso, nutriu e tratou**. In: *Ajeum de Memórias*. Org. SILVA, E. K. P. da. et al. - Salvador: EDUFBA, 2025

SANTOS, S. M. dos. **Projetos estruturantes da rede pública estadual de educação básica da Bahia sob a perspectiva da práxis interdisciplinar: um olhar sobre as práticas pedagógicas**. 2023, 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2023. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_Resumos/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Silvane\\_Moreira\\_dos\\_Santos\\_1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es_e_Resumos/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Silvane_Moreira_dos_Santos_1.pdf). Acesso em: 17 jul. 2025.

SANTOS, T. C. P. dos. **Sustentabilidade empresarial: uma análise do conceito de sustentabilidade aliado ao cenário empresarial atual e sua aplicação.** Organização CONPEDI/UNICURITIBA; Coordenadores: Jonathan Barros Vita, Wilson Engelmann – Florianópolis: CONPEDI, 2016. Disponível em: <https://site.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/y9agq5n5/PAS72Up0fy364A49.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

SECCON E.Z. et al. **Projeto interdisciplinar: educação alimentar e nutricional para adolescentes.** Revista Foco, março; v.16 n.3:p1285, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1285>. Acesso em 13 dez. 2024.

SILVA, A. C. S. et al. **Educação Alimentar e Nutricional na escola: um estudo sobre as significações de docentes da educação básica.** Nutrivisa, Revista de Nutrição e Vigilância em Saúde, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. e15050, 2025. DOI: 10.52521/nutrivisa.v12i1.15050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/nutrivisa/article/view/15050>. Acesso em: 4 jan. 2026.

SILVA, A. F. da. **Determinantes da presença e continuidade das hortas escolares em São Carlos - SP segundo diretores e professores municipais.** 2020. 179 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - ProfCiAmb, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ana.gov.br/sophia\\_web/acervo/detalhe/98296](https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/98296). Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, C. F. C. **Proposta pedagógica de hortas verticais para o ensino médio em Feira de Santana - BA.** 2021. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - ProfCiAmb, Feira de Santana, BA, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ana.gov.br/sophia\\_web/acervo/detalhe/103058](https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/acervo/detalhe/103058). Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, C. L. da; MUNIZ, D. M.. **Controle social no Programa Nacional de Alimentação Escolar: limites e potencialidades da atuação dos Conselhos no Paraná.** Rev.Interações , Campo Grande, v. 23, n. 2, p. 473–488, 2022. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/3229>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SILVA R. **A Decolonialidade do saber: ecologia de saberes na produção de conhecimento.** Revista Katál., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 356-364, maio-ago. 2022. Disponível em: DOI: 10.1590/1982-0259.2022.e84178. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, R. P. C. et al.. **Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional: tendência temporal da cobertura e estado nutricional de adultos registrados, 2008-2019.** Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 31, n. 1, p. e2021605, 2022.

SILVA, S. O. **Entre pedras e águas: viver e comer no subúrbio de Salvador.** In: *Ajeum de Memórias*. Org. SILVA, E. K. P. da. et al. - Salvador: EDUFBA, 2025

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa científica**. In: ENGEL, T; SILVEIRA, D.T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1ª Ed., 2009, p. 33-44. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838> Acesso 10 jan. 2024.

SOUZA, S.R.G de et al. **Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar em Instituições Públicas do Nordeste do Brasil: Uma Ferramenta para o Alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. *Sustentabilidade*. 2023. 15 (3), 2220. Acesso em: <https://doi.org/10.3390/su15032220>. Acesso em 30 set. 2025.

SZINWELSKI, N. K.; LOPES, K.; TAGLIETTI, R. L. **Escolares com necessidades alimentares especiais: o papel da família e da escola**. 2019. n. 6. 6º Congresso Internacional em Saúde. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/11011>. Acesso em: 02 dez. 2025.

TAKAHASHI, M. A. B. C.; PIZZI, C. R.; DINIZ, E. P. H. **Nutrição e dor: o trabalho das merendeiras nas escolas públicas de Piracicaba - para além do pão com leite**. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 35, n. 122, p. 362–373, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/Rvdq9StGrj8xXbHtTwYrYkx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 4.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOMBINI, P. K. et al. **Desafios da Educação Alimentar e Nutricional no Ambiente Escolar: Perspectiva de Nutricionistas e Educadores**. *Revista Ágora* v.24, n.2, p. 118-137, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index> Acesso em: 21 jan. 2025.

TRINDADE, D. C.; ROCHA, S.; ALBERGARIA, T. S. **O desafio da implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas escolas públicas**. *Rev. A MARgem*, Uberlândia, V.21, 2024. Disponível em: Acesso em: 5 jan. 2026.

TRIVIÑOS. A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed., São Paulo: Altas, 1987.

WOF, World Obesity Federation. **Atlas Mundial da Obesidade 2024** - Londres: Federação Mundial de Obesidade, 2024. Tradução: Instituto Cordial. Disponível em: <https://lp2.institutocordial.com.br/pbo-196-atlas-24>. Acesso em: 23 mar. 2026.

ZIMERER, S. et al. **Plano de intervenção: Educação Alimentar e Nutricional aplicada no campo de ciências da natureza e suas tecnologias como alternativa para práticas pedagógicas no ensino médio**. *Revista IFES Ciência*, v. 9, n. 1, p. 01–17, 2023. DOI: 10.36524/ric.v9i1.2141. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/2141>. Acesso em: 13 dez. 2024.

## APÊNDICES:

### APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE PAINEL DE MONITORAMENTO

**Monitora EAN**

**Uma proposta de Painel de Monitoramento das Ações de Educação Alimentar e Nutricional**

Para a Rede Estadual de Ensino – Feira de Santana – BA

Mestranda: Geisa S. Santos Souza  
 Produto Educacional da Dissertação de Mestrado Profciamb -UEFS

Fonte: Elaborada pela autora através da ferramenta de IA - Dreamina, 2026

## **PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA**

### **Título proposto**

Monitora EAN: Proposição de Painel de Monitoramento das Ações de Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas Estaduais de Feira de Santana – BA

### **Apresentação do produto**

Esta seção apresenta o produto educacional desenvolvido a partir dos resultados desta pesquisa, que consistiu na proposição de um Painel de Monitoramento das Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) realizadas nas escolas estaduais do município de Feira de Santana – Bahia. A proposta para o painel configura-se como uma ferramenta técnico-pedagógica voltada ao acompanhamento, sistematização e análise das ações de EAN no contexto escolar, considerando sua articulação com o currículo, com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU.

A elaboração do painel fundamenta-se na constatação empírica de que, embora as escolas desenvolvam diversas atividades relacionadas à alimentação, à sustentabilidade e à saúde, tais ações ocorrem, em sua maioria, de forma pontual, fragmentada e pouco sistematizada, dificultando sua consolidação enquanto prática pedagógica contínua e transversal. Nesse sentido, o produto surge como uma estratégia de apoio à gestão escolar e territorial, ao planejamento pedagógico e ao fortalecimento das políticas públicas de Educação Alimentar e Nutricional.

### **Justificativa e vinculação com a pesquisa**

A proposição do painel decorre diretamente dos achados apresentados nos Eixos II, III e IV desta dissertação, que evidenciaram desafios relacionados à infraestrutura escolar, à organização da alimentação escolar, à fragilidade da curricularização da EAN e às limitações na incorporação explícita dos princípios do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.

Observou-se, ainda, que as ações de EAN e de sustentabilidade, quando existentes, tendem a concentrar-se em determinadas áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências da Natureza, assumindo caráter episódico, associado a eventos específicos do calendário escolar, como feiras, gincanas e semanas temáticas. Tal realidade reforça a necessidade de instrumentos que possibilitem monitorar, visibilizar e qualificar essas práticas, favorecendo sua continuidade e integração ao currículo escolar.

Assim, a proposta do painel de monitoramento, que está localizado como o Apêndice A desta pesquisa, constitui-se como um produto alinhado aos objetivos da pesquisa, ao propor um mecanismo capaz de transformar dados empíricos em informações estratégicas, contribuindo para o fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional enquanto tema transversal e estruturante no ambiente escolar.

### **Objetivos do produto**

#### **Objetivo geral**

- Propor um painel de monitoramento das ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas nas escolas estaduais de Feira de Santana, com vistas a subsidiar o planejamento, a gestão e a avaliação de práticas pedagógicas articuladas ao currículo, ao PNAE e à Agenda 2030.

#### **Objetivos específicos**

- Sistematizar informações sobre ações de EAN realizadas no contexto escolar;
- Identificar a presença e a natureza das práticas de EAN no currículo escolar;
- Monitorar a articulação das ações com o PNAE, a agricultura familiar e a alimentação escolar;
- Mapear iniciativas relacionadas à sustentabilidade e aos ODS da Agenda 2030;
- Oferecer subsídios para o planejamento de ações contínuas e intersetoriais de EAN;
- Servir como base para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária e ações formativas.

#### **Público**

O painel de monitoramento destina-se, prioritariamente, a:

- Gestores escolares da rede estadual de ensino;
- Profissionais da alimentação escolar e nutricionistas do PNAE;
- Núcleo Territorial de Educação (NTE 19);
- Conselheiros de Alimentação Escolar;
- Docentes da Educação Básica;
- Universidades e grupos de pesquisa envolvidos em projetos de extensão e formação continuada

### **Estrutura do painel de monitoramento**

O painel foi organizado em quatro eixos de monitoramento, que refletem as dimensões centrais identificadas ao longo da pesquisa:

#### **Eixo 1 – Educação Alimentar e Nutricional no currículo**

Avalia a presença de ações de EAN no currículo escolar, seu caráter transversal ou disciplinar e sua integração aos projetos pedagógicos e atividades regulares da escola.

#### **Eixo 2 – Alimentação escolar e PNAE**

Monitora aspectos relacionados à alimentação escolar, incluindo a presença da agricultura familiar, a organização do cardápio, a articulação entre merenda escolar e ações educativas e a participação da comunidade escolar.

#### **Eixo 3 – Sustentabilidade e Agenda 2030**

Analisa a incorporação dos ODS nas práticas escolares, a abordagem da sustentabilidade para além da dimensão ambiental e sua articulação com os sistemas alimentares.

#### **Eixo 4 – Infraestrutura e potencial pedagógico**

Considera a existência de hortas pedagógicas, laboratórios de ciências, cursos técnicos, projetos intersetoriais, parcerias institucionais e programas como Educa Mais Bahia e Partiu Estágio.

### **Limitações e possibilidades de expansão**

Ressalta-se que o painel, tal como apresentado nesta dissertação, possui caráter propositivo e inicial, não se configurando como uma plataforma digital plenamente implementada. Sua estrutura conceitual, entretanto, permite futuras expansões, como a incorporação de georreferenciamento, sistemas interativos e atualização contínua dos dados.

Nesse sentido, o produto apresenta alto potencial de desdobramento por meio de projetos de extensão universitária, parcerias institucionais e ações formativas, ampliando seu alcance e contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Alimentar e Nutricional no território.

### **Matriz de indicadores do painel de monitoramento de EAN**

Esta matriz organiza os eixos analíticos, dimensões, indicadores, fontes de evidência e formas de verificação que fundamentam o Painel de Monitoramento de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas escolas estaduais de Feira de Santana–BA. A proposta visa transformar diretrizes normativas e conceituais da EAN em instrumentos operacionais de leitura da realidade escolar, respeitando o caráter transversal, intersetorial e contextual da temática.

#### **EIXO 1 – Educação Alimentar e Nutricional no Currículo**

Objetivo do eixo: Identificar como a EAN aparece no currículo escolar e em que medida assume caráter transversal, contínuo ou pontual.

#### **Indicadores propostos**

##### **1.1 Presença de ações de EAN no currículo**

- ✓ Não identificada
- ✓ Identificada de forma pontual
- ✓ Identificada de forma recorrente

##### **1.2 Natureza das ações**

- ✓ Eventos (feiras, semanas temáticas, gincanas)
- ✓ Atividades integradas a componentes curriculares
- ✓ Projetos contínuos ao longo do ano letivo

##### **1.3 Áreas do conhecimento envolvidas**

- ✓ Ciências da Natureza
  - ✓ Ciências Humanas
  - ✓ Linguagens
  - ✓ Matemática
- Abordagem interdisciplinar

##### **1.4 Forma de abordagem da alimentação**

- ✓ Biológica/nutricional
- ✓ Saúde e hábitos alimentares
- ✓ Cultural e simbólica
- ✓ Sistema alimentar e sustentabilidade

## **EIXO 2 – Alimentação Escolar e PNAE**

Objetivo do eixo: Analisar a articulação entre alimentação escolar, ações educativas e diretrizes do PNAE.

### **Indicadores propostos**

#### **2.1 Articulação entre merenda escolar e ações pedagógicas**

- ✓ Não identificada
- ✓ Identificada de forma indireta
- ✓ Identificada de forma explícita

#### **2.2 Uso da alimentação escolar como recurso pedagógico**

- ✓ Não observado
- ✓ Observado em atividades pontuais
- ✓ Observado como prática recorrente

#### **2.3 Presença da agricultura familiar**

- ✓ Não identificada
- ✓ Identificada no cardápio
- ✓ Identificada em ações educativas (feiras, palestras, projetos)

#### **2.4 Participação de atores do PNAE**

- ✓ Nutricionista
- ✓ Cozinheiras(os) escolares
- ✓ CAE
- ✓ Comunidade escolar
- ✓ Outros

### **EIXO 3 – Sustentabilidade e Agenda 2030**

Objetivo do eixo: Mapear como os ODS e a sustentabilidade são abordados nas práticas escolares e sua relação com a EAN.

#### **Indicadores propostos**

##### **3.1 Registro de ações relacionadas aos ODS**

- ✓ Não identificado
- ✓ Identificado em eventos
- ✓ Identificado em projetos contínuos

##### **3.2 ODS mais abordados**

- ✓ ODS 2 – Fome Zero
- ✓ ODS 3 – Saúde e Bem-estar
- ✓ ODS 4 – Educação de Qualidade
- ✓ ODS 5 – Igualdade de Gênero
- ✓ ODS 12 – Consumo Responsável
- ✓ ODS 13 – Ação Climática
- ✓ Outros
- ✓ Articulação em toda a agenda 2030

##### **3.3 Forma de abordagem da sustentabilidade**

- ✓ Ambiental
- ✓ Social
- ✓ Econômica
- ✓ Integrada (socioambiental)

##### **3.4 Relação entre sustentabilidade e sistemas alimentares**

- ✓ Não identificada
- ✓ Parcial
- ✓ Explícita

## **EIXO 4 – Infraestrutura e Potencial Pedagógico**

Objetivo do eixo: Identificar estruturas e programas que favorecem ações contínuas de EAN.

### **Indicadores propostos**

#### **4.1 Existência de horta pedagógica**

- ✓ Não
- ✓ Sim, inativa
- ✓ Sim, ativa

#### **4.2 Uso pedagógico da horta**

- ✓ Não utilizado
- ✓ Utilizado de forma pontual
- ✓ Integrado ao currículo

#### **4.3 Programas e parcerias presentes**

- ✓ Educa Mais Bahia
- ✓ Projetos de extensão
- ✓ Parcerias com agricultores
- ✓ Outros programas

#### **4.4 Potencial de curricularização da EAN**

- ✓ Baixo
- ✓ Médio
- ✓ Alto

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF 2009.

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

BRASIL. Guia Alimentar para a População Brasileira. Ministério da Saúde. 2. ed. Brasília, 2014. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas 2012. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1ª ed. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. Disponível em [https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco\\_EAN.pdf](https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf): Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL, Nota técnica nº 4816230/2025/DIEAN/COSAN/CGPAE/DIRAE. Coordenação Geral de Programa Nacional Alimentação Escolar (CGPAE). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2025.

CABRAL, I. E.; RAFAEL, R. DE M. R.. Translating theory into practice: Challenges and opportunities of Implementation Science. Ver. Gaúcha de Enfermagem, v. 45, n. spe1, p. e20240163, 2024.

CAVALCANTI, M. M. A. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual RBMA. Rev. Brasileira de Monitoramento e Avaliação. 2020. Disponível em: <https://rbma.site/mdocs-posts/avaliacao-de-politicas-publicas-e-programas-governamentais-uma-abordagem-conceitual/> Acesso: 22 jul. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar um projeto de pesquisa. 7.ed., São Paulo: Atlas, 2022.

NEVES, J. DAS; DAMIANI, J. C. Curricularização das ações de educação alimentar e nutricional e horta como instrumento pedagógico [recurso eletrônico] / Florianópolis : UFSC, 2020. 114 p. Disponível em: **EBOOK - CURRICULARIZAÇÃO DA EAN + 2020**. Acesso em : 27 dez. 2025

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: ENGEL, T; SILVEIRA, D.T. (org.) Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1ª Ed., 2009, p. 33-44. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838> Acesso 10 jan. 2024.

TEIXEIRA, E. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 4.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## APÊNDICE B: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO 19 (NTE19)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE  
NACIONAL PARA ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS**



### AUTORIZAÇÃO PARA VISITA DE CAMPO

Eu, **Geisa Silvania Santos Souza**, inscrita no CPF nº 051.828.665-77, mestranda vinculada à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), matrícula nº 23215011, venho solicitar autorização para realização de visitas de campo referentes à pesquisa intitulada **“Educação Alimentar e Nutricional como Tema Transversal na Educação Básica: Uma Proposta de Painel de Monitoramento para Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual”**.

A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. **Gilberto Marcos de Mendonça Santos** (UEFS) e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Sob minha responsabilidade, será realizada a análise espacial dos colégios estaduais da rede pública de Feira de Santana – BA, por meio de visitas de campo que subsidiarão a elaboração do produto final do estudo: um painel de monitoramento das ações de Educação Alimentar e Nutricional, concebido como ferramenta de apoio à promoção da alimentação saudável na educação básica.

A análise seguirá roteiro de observação dirigido, contemplando, entre outros aspectos:

- registros de projetos realizados pela escola em redes sociais e afins;
- cardápios desenvolvidos para a alimentação escolar pelos(as) nutricionistas do PNAE em conjunto com a unidade local de alimentação;
- existência de hortas e/ou outras formas de cultivos produtivos;
- tipos de alimentos armazenados em despensa;
- possíveis propostas curriculares transversais relacionadas ao eixo **“alimentação e saúde”**.

Declaro que conheço e cumprirei todos os requisitos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, bem como o Termo de Confidencialidade,

Feira de Santana, 02 de setembro de 2025.

*Geisa Silvania Santos Souza*

Geisa Silvania Santos Souza  
(Pesquisadora Responsável)

*Gilberto Marcos de Mendonça Santos*

Gilberto Marcos de Mendonça Santos  
(Orientador da Pesquisa)

*Marjorie Czeko Nolasco*

Marjorie Czeko Nolasco  
(Cordenadora do Programa de PROFCIAMB-UEFS)

**APÊNDICE C: TABELA ANALÍTICA DO DIÁRIO DE BORDO**

**TABELA MÃE DE ANÁLISE DO DIÁRIO DE BORDO**

Esta tabela constitui a matriz analítica central para organização e interpretação das observações registradas no diário de bordo e nas respostas abertas do formulário. Ela permite identificar recorrências, padrões e tensões relacionadas às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas escolas estaduais analisadas.

<b>Código da escola</b>	<b>Registro empírico</b>	<b>Categoria principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nota analítica</b>
<b>E07</b>	Implantação de Horta inviabilizada pela presença de muitos animais de pequeno porte, como gatos	<b>C1</b>	Limitação do uso do espaço	Projeto temporariamente interrompido
<b>E10</b>	Realizou atividades, mas não articulou EAN de maneira transversal	<b>C3</b>	EAN implícita Potencial de EAN	Ação concentrada em iniciativa individual
<b>E11</b>	Presença de horta ativa idealizado pela professora Edvane, mas sem articular com outras de conhecimentos	<b>C2, C3, C5</b>	Parceria Externa Pontual Projeto em andamento Potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E04</b>	A Unidade Escolar está passando por uma reforma que compromete o avanço de alguns projetos	<b>C1</b>	Obra/Reformas	Projeto temporariamente interrompido
<b>E25</b>	No currículo, o tema EAN é associado à área de ciências da natureza.	<b>C2, C4</b>	EAN implícita Iniciativa individual	Sem articulação com outras áreas de conhecimento
<b>E30</b>	Foram desenvolvidas atividades laboratoriais pela professora de Ciências da Natureza para IC.	<b>C3, C5</b>	Iniciativa individual docente Projeto com Potencial de EAN	Ação concentrada em iniciativa individual, sem articulação com outras áreas

<b>Código da escola</b>	<b>Registro empírico</b>	<b>Categoria principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nota analítica</b>
<b>E16</b>	Trata-se de um prédio alugado com muita burocracia para reformas.	<b>C1</b>	Obras/ reformas Limitação do Uso do espaço	Impacto na autonomia das unidades escolares
<b>E18</b>	a agenda 2030 foi trabalhada em atividades específicas com os ODS, incluindo por exemplo ODS 2 e 3.	<b>C3, C4</b>	Ação Pontual EAN implícita	Ação concentrada em iniciativa individual, sem articulação com outras áreas.
<b>E23</b>	há articulações da agenda 2030 através de eventos articulando os ODS, como o ODS 2 por exemplo, conforme registro de rede social e nos murais da escola.	<b>C5, C4</b>	EAN implícita Horta escolar Espaços ou projetos com potencial em EAN	Ação concentrada em iniciativa individual, sem articulação com outras áreas
<b>E21</b>	Por Causa da reforma o projeto horta escolar foi postergado para o ano 2026.	<b>C1, C5</b>	Obras/Reformas Horta Escolar	Impacto na formação e continuidade de projetos; Projeto postergado por limitação estrutural.
<b>E31</b>	No local, observam-se garrafas PET e uma estrutura de reciclagem que deve ganhar forma a partir de 2026.	<b>C1, C5</b>	Falta de recursos humanos ou materiais Horta Escolar	Projeto postergado por limitação estrutural Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E4</b>	A Unidade Escolar não possui horta, mas pretende, a partir de 2026,	<b>C5</b>	Horta escolar Interesse da equipe Espaços ou projetos com potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado

<b>Código da escola</b>	<b>Registro empírico</b>	<b>Categoria principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nota analítica / interpretação</b>
<b>E8</b>	A escola dispõe de um espaço para horta que, por ora, está sem atividades, mas há um oficinairo preparando ações para o ano de 2026.	<b>C5</b>	Potencial Pedagógico de Horta Escolar e de projetos de EAN	Impacto na continuidade de projetos
<b>E6</b>	Não há muito registro de murais, painéis, nem atividades em redes sociais que destaquem alimentação ou EAN	<b>C4</b>	Ausência de ações de EAN	Ação concentrada em iniciativa individual, sem articulação com outras áreas
<b>E7</b>	A escola possui área aberta com possibilidade de projeto de horta pedagógica	<b>C5</b>	Horta Escolar Espaços com potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E12</b>	Vale salientar que o curso técnico ofertado é o de agroecologia, caminho promissor para a discussão de sustentabilidade e EAN em nosso território.	<b>C5, C2</b>	Projeto institucional Espaços ou projetos com potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E24</b>	O fato de um dos cursos integrados ao ensino seja o de nutrição amplia o número de propostas de EAN para esses estudantes.	<b>C5</b>	Espaços ou projetos com potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E25</b>	A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) aparece apenas nos conteúdos de disciplinas correlatas, como Biologia	<b>C4</b>	Ausência de ações de EAN	Abordagem restrita a uma área do conhecimento e /ou ações generalizadas
<b>E34</b>	o âmbito curricular, há projetos estruturantes que englobam EAN, como Sistemas Alimentares e Meio Ambiente e Saúde Integrada e Soberania Alimentar, além do projeto estruturante de Sustentabilidade.	<b>C5</b>	Projetos com potencial de EAN	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E27</b>	A escola desenvolveu atividades como a gincana de sustentabilidade, que promoveu um trabalho integrado, sobretudo em torno dos ODS.	<b>C2, C3, C4</b>	Projeto institucional Ação pontual EAN implícita	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado

<b>Código da escola</b>	<b>Registro empírico</b>	<b>Categoria principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Nota analítica / interpretação</b>
<b>E30</b>	Também foram realizadas a Gincana de 2025, cujo tema foi sustentabilidade — articulando a Agenda 2030	<b>C2, C3, C4</b>	Projeto institucional; Ação pontual; EAN implícita	Existência de potencial pedagógico ainda não explorado
<b>E31</b>	Gincanas e feiras abordando temas como mudanças climáticas, sustentabilidade, cultura e ancestralidade	<b>C2, C3, C4</b>	Projeto institucional; Ação pontual; EAN implícita	Abordagem restrita a uma área do conhecimento e /ou ações generalizadas
<b>E33</b>	documentadas nas redes sociais a feira de ciências da Semana do Meio Ambiente, com articulação entre barracas que exibiam alimentos e atividades como a leitura de rótulo	<b>C3, C4</b>	Ação pontual; EAN implícita	Abordagem restrita a uma área do conhecimento”
<b>E7</b>	Possui uma logística do PNAE centrada na produção de merenda sem evidências de ações de EAN conjuntas com as merendeiras ou qualquer outro membro da comunidade escolar.	<b>C4</b>	Ausência de EAN Ausência de articulação para transversalizar a EAN	ações generalizadas e ou pontuais entre as áreas de conhecimento
<b>E09</b>	o currículo, há ampla oferta de cursos, mas nenhum deles articula diretamente a Educação Alimentar e Nutricional.	<b>C4, C5</b>	Ausência de ações de EAN Espaços ou projetos com potencial de EAN	ações generalizadas e ou pontuais entre as áreas de conhecimento

## APÊNDICE D: FICHA DE OBSERVAÇÃO



### Ficha para Visita às escolas estaduais

**Pesquisadora:** Geisa S. Silvania Santos Souza

**Orientador:**

Gilberto Marcos de Mendonça

**Programa:** MESTRADO PROFCIAMB - UEFS

**Pesquisa:** Educação Alimentar e Nutricional como tema Transversal na Educação Básica: Uma proposta de Painel de Monitoramento para Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual\*.

**Objetivo específico atendido na coleta:** Mapear as ações Segurança Alimentar e Nutricional desenvolvidas pelos Colégios da rede Estadual do município considerando aspectos como: adequação do cardápio escolar a resolução do PNAE vigente; A articulação de compras de alimentos da agricultura familiar para escola; A presença de hortas escolares de uso pedagógico transversal através da EAN.

- E-mail:
- Nome do Colégio:
- Rede Social:

Turnos de atividade

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Data da visita:

**EIXO I - INFORMAÇÕES GERAIS – Etapa 1****Contextualização situacional dos colégios estaduais de Feira de Santana-Bahia****LIBERAÇÃO: Acesso para coleta de dados –**

A escola liberou o acesso?

Sim

Não

Parcialmente

**EIXO I - Análise do cardápio escolar - Etapa 2**

Características gerais: acesso ao cardápio, nº de refeições

Características específicas:

Oferta de Alimentos In Natura (Grupos 01 e 02)

Oferta de Alimentos Processados e Ultraprocessados (Grupos 03 e 04).

**Base de referência:** Resolução CD/FNDE nº 3/2025 (e toda sua base legal pela LEI de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros -FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014; MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN - 2012

**Disponibilidade do Cardápio da Merenda:**

Sim

Não

Parcialmente

Sem  
acessoA pesquisadora  
teve acesso?

Quantas vezes ao dia há oferta de alimentação na escola?

2vezes por dia

3vezes por dia

4vezes por dia

5 vezes ou mais, por dia

Outra: \_\_\_\_\_

*GRUPO 01: Frutas frescas/in natura: Atenção: bebidas à base de frutas (sucos e refrescos) não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas in natura*

Estão presentes no cardápio da merenda?

Sim

Não

Sem acesso

ou

informações

São ofertadas, no mínimo, 3 vezes na semana?

Sim Não Sem acesso ou informações

**GRUPO 01: Variedade de Frutas frescas/in natura ofertadas - Quantos tipos por semana?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

---

---

**GRUPO 02: Verduras/Legumes em geral:**

Estão presentes no cardápio da escola

Sim Não Sem acesso ou informações

---

São ofertados, no mínimo, 4 vezes na semana?

Sim Não Sem acesso ou informações

---

**GRUPO 2: Variedade de Verduras/Legumes em geral: Quantos tipos são oferecidos por semana?**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

---

---

**GRUPO 03 PRODUTOS CÁRNEOS PROCESSADOS:** carne mecanicamente separada, mortadela, salsicha, almôndega, apresuntado, fiambre.

Estão presentes no cardápio da escola?

Sim Não Sem acesso ou informações

---

São ofertados, no máximo, 2 vezes no mês

Sim Não, Sem acesso  
 ultrapassa ou  
 informações

---

**GRUPO 04: ALIMENTOS EM CONSERVA:** Alimentos em conserva: a exemplo de conservas de cenoura, pepino, cebola, milho, ervilha, apenas em solução salina e vinagre, sem aditivos.

Estão presentes no cardápio da escola?

Sim Não Sem acesso  
 ou  
 informações

---

São ofertados, no máximo, 2 vezes no mês

Sim Não, Sem acesso  
 ultrapassa ou  
 informações

---

## **EIXO II: Monitoramento, gestão e parcerias - ETAPA 3**

Regimentos do CAE e controle da merenda escolar

Possíveis atividades de EAN implantadas na comunidade escolar através do PNAE com equipe multidisciplinar

**Base de referência:** Resolução CD/FNDE nº 3/2025 (e toda sua base legal pela LEI 11.927, de 2009); GUIA PARA -ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025;

Existe demanda de plano alimentar para estudantes com restrições alimentares (Hipertensos, diabéticos, intolerantes e outros)?

- Sim e são cumpridas  
 Sim, mas sem registros de planos especiais  
 Não há registros de estudantes com necessidades específicas  
 Outra: \_\_\_\_\_

O colégio possui algum registro da atuação, visita ou movimento do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)

- Sim  
 Não  
 Sem acesso

Há registro das visitas do(a) Nutricionista na escola? Se sim, qual a média?

- Sim, mensalmente
- Sim, quinzenalmente
- Sim, semanalmente
- Não há registros para evidenciar
- Sem acesso ou informações

Há registros de treinamentos da equipe de produção alimentar (merendeiras e cozinheiras), Manual de boas práticas, POP's ou material complementares para organização na unidade de alimentação feitos pela Nutricionista responsável pela escola?

- Sim
- Não
- Não foi possível verificar
- Outra: \_\_\_\_\_

Há evidências de ações desenvolvidas pelo(a) Nutricionista escolar transversalizando o tema EAN com a comunidade escolar?

	Sim	Não	Sem acesso ou informações
Murais e painéis na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades visuais sobre alimentação saudável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Registros em redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EIXO II - Origem dos alimentos adquiridos para o cardápio escola - Etapa 3**

*Análise de insumos da Dispensa e/ou lista de compras e parceria com a Agricultura Familiar*

**Base de referência:** Resolução CD/FNDE nº 3/2025 (e toda sua base legal pela LEI de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014, MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN – 2012.

*Agricultura familiar:*

A escola conta com chamada públicas para compras junta a Agricultura Familiar, além da distribuição da SEC-BA?

- Sim  
 Não  
 Não foi possível conferir documentos da escola ou informação sobre o assunto

*Sazonalidade de alimentos - Produção Local*

O cardápio contempla alimentos produzidos na região?

- Sim Não Sem acesso  
 ou  
 informações

A escola dispõe de cópia da lista de compras com o calendário agrícola local?

- Sim Não Sem acesso  
 ou  
 informações

**EIXO II - Segurança Alimentar e Nutricional e Controle de Qualidade na produção dos alimentos. ETAPA 4**

*Análise da mão de obra e infraestrutura*

**Base de referência:** Resolução CD/FNDE nº 3/2025 (e toda sua base legal pela LEI de 2009); GUIA PARA ANÁLISE DE CARDÁPIOS DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Um Manual para Conselheiros - FNDE 2025; GUIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 2014, MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN – 2012.

Quantos funcionários são responsáveis pela produção de alimento da escola? \_\_\_\_\_

Há dispensa para estoque seco, câmara de refrigeração e congelamento na unidade?

- Sim  
 Não  
 Sim, mas ainda requer ajuste para o novo modelo de produção  
 Outra: \_\_\_\_\_

**EIXO III - Projetos de Educação Alimentar e Nutricional partindo da Horta Escolar -  
Etapa 5 - Mapeamento das hortas nas escolas**

**Base de análise:** Lei nº 11.947/2009. PNAE, TCT da BNCC; RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018, DCRB de 2021, PROJETOS ESTRUTURANTES DA SEC-BA, 2025.

*Presença de hortas:*

Existe horta na escola?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente desativada e/ou em construção  
 Sem acesso ou informações

É um recurso pedagógico da escola?

- Sim  
 Não  
 Não se aplica

Descrever e registrar os principais vegetais produzidos na horta:

---

---

Quem é (são) responsável/eis pela manutenção do espaço? Há registros?

- Sim, um grupo de estudantes da escola  
 Sim, Professor(es) da escola  
 Oficineiros parceiros  
 Sim, colaboradores destinados aos serviços da horta  
 Sim, toda a comunidade escolar e voluntários  
 Não há registros de quem mantém a horta  
 Não se aplica

Há Evidências de ações transversais relacionadas à EAN com atividades da horta?  
(Registros visuais que indiquem integração curricular)

- Sim  
 Não  
 Não se aplica

Há presença de insumos da horta que podem ser utilizados na merenda da escola?

- Sim  
 Não  
 Outra: \_\_\_\_\_

**EIXO IV: Propostas de Educação Alimentar e Nutricional e/ou da Agenda 2030 através do currículo escolar, ano 2025 – Etapa 6**

Articulação de atividades durante o ano letivo que dialogam sobre promoção de saúde; Através da EAN; Atividades transversais com da agenda 2030 conforme proposta da jornada pedagógica de 2025.

**Base de análise:** Lei nº 11.947/2009, TCTs da BNCC; Resolução Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018, DCRB de 2021, PROJETOS ESTRUTURANTES DA SEC-BA, 2025.

A escola organizou alguma atividade no cronograma de 2025 que abordou o tema alimentação?

- Sim  
 Não foram encontrados registros ou informações  
 Sem acesso

A unidade escolar promoveu algum projeto, trabalho com os ODS (Objetivos desenvolvimento Sustentável) da Agenda 2030 da ONU?

- Sim  
 Não  
 Não foram encontrados registros ou informações  
 Sem acesso

Anotações das Especificidades encontradas no espaço visitado:

---

---

Registros do espaço visitado por fotos:

Ficheiros enviados:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

**Google** Formulários

Acesse em: <https://forms.gle/nYMhaHByLfdjpm5XA>

ANEXOS:

## ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO NÚCLEO TERRITORIAL PARA A VISITAÇÃO DAS ESCOLAS



Geisa Souza <geisasouzabr@gmail.com>

### PESQUISA-UEFS - Autorização para visitas as escolas da rede estadual

4 mensagens

Geisa Souza <geisasouzabr@gmail.com>

8 de setembro de 2025 às 12:19

Para: nte19@enova.educacao.ba.gov.br

Prezado Dir. Murilo José R. Cerqueira,  
venho através deste e-mail solicitar formalmente a autorização para que os dados da minha pesquisa possam ser coletados nos colégios da rede estadual de Feira de Santana-Ba.

Conforme apresentado à assessora Geisa presencialmente, sou mestranda do Programa de Ciências Ambientais da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e pretendo desenvolver um painel digital com os principais indicadores de Educação Alimentar e Nutricional em nosso município.


Seguem anexados o termo de autorização para conhecimento formal do núcleo e a lista de escolas ativas em 2025 extraída através dos dados da secretaria de Educação em: <http://www.sec.ba.gov.br/sig/sistemaescolar/asp/pesquisaEscola/pesquisaescola.asp> .

Atenciosamente,

**Geisa Souza**

**(75) 99198 - 5931**

2 anexos

 2025\_banco de dados\_pesquisa\_sec.xlsx  
20K

 2025\_termo\_\_de\_compromisso\_geisa\_assinado.pdf  
396K

NTE - 19 <nte19@enova.educacao.ba.gov.br>

8 de setembro de 2025 às 13:33

Para: Geisa Souza <geisasouzabr@gmail.com>

Prezada,

A acerca da relação de escolas encaminhadas junto ao Termo de Autorização, informamos que:

1. POLO EAD UAB DE FEIRA DE SANTANA - não se trata de unidade escolar com oferta de ensino;
2. CENTRO EST DE EDUCACAO PROFISSIONAL EM SAÚDE DO CENTRO BAIANO - temporariamente está funcionando em outro endereço (Avenida Senhor dos Passos, nº 222/242, Bairro Centro – Cidade Feira de Santana);
3. ANEXO -COL EST DE T. I. DE FEIRA DE SANTANA -C A JUIZ DE MELO MATOS, ANEXO-COL EST DE T. I. DE FEIRA DE SANTANA -CJ PENAL DE F. DE SANTANA e ANEXO - COL EST DE T. I. DE FEIRA DE SANTANA- CASE - DIST. MERCANTE - estas unidades têm uma especificidade diante os espaços onde funcionam, assim sugerimos contatar com a diretora do CETI de Feira de Santana para verificar possibilidade.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Geisa Souza <geisasouzabr@gmail.com>

8 de setembro de 2025 às 16:50

Para: NTE - 19 <nte19@enova.educacao.ba.gov.br>

## ANEXO B – COMUNICADO OFICIAL DE LIBERAÇÃO PARA PESQUISA DO NÚCLEO TERRITORIAL 19



Geisa Souza <geisasouzabr@gmail.com>

### PESQUISA-UEFS - Autorização para visitas as escolas da rede estadual

**NTE - 19** <nte19@enova.educacao.ba.gov.br> 8 de setembro de 2025 às 13:23

Para: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual <capdv.feiradesantana@educacao.ba.gov.br>, Diretor Apoio Pedagógico CAP <rita.taboada@enova.educacao.ba.gov.br>, "Diretor Centro de Ens. Eduardo Froes da Mota" <lucimaura.paixao@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Cupertino de Lacerda <ana.leite@enova.educacao.ba.gov.br>, Jhojne Rios De Menezes Oliveira <jhojne.oliveira@enova.educacao.ba.gov.br>, Edivane Lima Fonseca Pergentino <edivane.pergentino@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Assis Chateaubriand <leislyani.vieira@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor CJCC Feira de Santana <tatiana.moreira1@enova.educacao.ba.gov.br>, Sidney Santos Martins Da Silva <sidney.martins@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Coriolano Carvalho <ediann.santos@enova.educacao.ba.gov.br>, Joseane Sousa Lima Costa <joseane.costa@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Paulo VI <ana.amorim1@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Carmen Andrade <patricia.farias@enova.educacao.ba.gov.br>, Ive Mariana Azevedo De Brito <ive.brito@enova.educacao.ba.gov.br>, Kally Cristina Matos De Souza Carneiro <kally.carneiro@enova.educacao.ba.gov.br>, "Diretor Dr. Jair Santos" <araceli.dantas@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Durvalina Carneiro <yanez.freitas@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Edith Machado <rosiene.rodrigues@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor General Sampaio <rita.costa1@enova.educacao.ba.gov.br>, Maryangela Pinheiro De Almeida Franca <maryangela.franca@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Edivaldo Machado <crisiane.nunes1@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Georgina Erismann <iraneia.leite@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Luiz Viana Filho <eduardo.correia@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Doutor Gamaliel <josineide.oliveira@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Antonio Carlos Magalhaes <marcia.almeida4@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Reverendo Severino Soares <luciana.macario@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Irmã Rosa Aparecida <ivanete.silva@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Joao Baptista <juliana.santana3@enova.educacao.ba.gov.br>, Jorge Carneiro Rios <jorge.rios@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Juiz Jorge Faria <flavia.araujo1@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Estadual Fenix <neuma.portugal@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Wilson Falcao <indiara.freitas@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Odorico Tavares <sheila.torres@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Polivalente de Feira <daniela.conceicao@enova.educacao.ba.gov.br>, Debora Falcao Batista De Oliveira <debora.oliveira@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Estadual Rotary <claudiana.carvalho@enova.educacao.ba.gov.br>, Ana Claudia Silva De Oliveira <ana.oliveira17@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Georgina Soares <joao.filho9@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor Modelo Luis Eduardo <edvan.oliveira@enova.educacao.ba.gov.br>, Diretor General Osório <leandro.maciell@enova.educacao.ba.gov.br>  
Cc: Rafaela Dos Santos De Oliveira <rafaela.oliveira208@enova.educacao.ba.gov.br>, Darlan Do Ouro Costa <darlan.costa5@enova.educacao.ba.gov.br>, Isabela Santos Da Silva <isabela.silva310@enova.educacao.ba.gov.br>, geisasouzabr@gmail.com

Prezado(a) Diretor(a) Escolar,

Encaminhamos para conhecimento e apoio de Vossa Senhoria no que for possível, para receber nesta unidade escolar, a mestranda Geisa Sylvania Santos Souza, que está elaborando pesquisa de campo com o tema **"Educação Alimentar e Nutricional como tema Transversal na Educação Básica: Uma proposta de Painel de Monitoramento para Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual"**. No documento anexo, Termo de Autorização para visita de Campo, consta o roteiro de observação a ser aplicado pela pesquisadora para melhor entendimento da ação a ser realizada. Certos da atenção e apoio.

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

**Atenciosamente,**

**Professor Murilo José Ribeiro Cerqueira**

**Diretor**

Núcleo Territorial de Educação do Portal do Sertão - NTE 19, Feira de Santana/BA

Tel: (75) 3229-6901/ (75) 3229-6900

Site: <http://nte19.educacao.ba.gov.br>



# Estado da Bahia

2 anexos



2025\_banco de dados\_pesquisa\_sec.xlsx

20K



2025\_termo\_\_de\_compromisso\_geisa\_assinado.pdf

396K