UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

INSTITUTO DE NUTRIÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO ALIMENTAR

Thaís Barreto Estrella

Rio de Janeiro

2016

AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO ALIMENTAR

Thaís Barreto Estrella

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Nutrição (PPGN), do Instituto de Nutrição Josué de Castro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requesitos necessários à obtenção do título de **mestre em Nutrição Humana**.

Orientadora: Dra Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho

Coorientador: Dr. Francisco Romão Ferreira

Rio de Janeiro

24 de Fevereiro/2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Estrella, Thaís Barreto.

As diferentes vozes do diálogo entre universidade e ensino fundamental: uma experiência com educação alimentar / Thaís Barreto Estrella. - Rio de Janeiro: UFRJ / Instituto de Nutrição Josué de Castro, 2016.

108 f. : il. ; 31 cm.

Orientadores: Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho e Francisco Romão Ferreira.

Dissertação (mestrado) – UFRJ, Instituto de Nutrição, Programa de Pós-graduação em Nutrição, 2016.

Referências bibliográficas: f. 104-108.

1. Educação Alimentar e Nutricional. 2. Alimentação Escolar – recursos humanos. 3. Instituições Acadêmicas – recursos humanos. 4. Ensino Fundamental e Médio. 5. Pesquisa Qualitativa. 6. Nutrição - Tese. I. Carvalho, Maria Cláudia da Veiga Soares. II. Ferreira, Francisco Romão. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição Josué de Castro, Programa de Pós-graduação em Nutrição. IV. Título.

THAÍS BARRETO ESTRELLA

AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO ALIMENTAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Nutrição (PPGN), do Instituto de Nutrição Josué de Castro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requesitos necessários à obtenção do título de **mestre em Nutrição Humana**.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2016.

_____

(Nome do orientador, sua titulação e Instituição a que pertence)

_____

(nome, titulação e instituição a que pertence)

_____

(nome,titulação e instituição a que pertence)

AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO ALIMENTAR

Thaís Barreto Estrella

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DO PROGRAMADE PÓS GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO DO INSTITUTO JOSUÉ DE CASTRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO PARTE DOS REQUESITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO **GRAU DE MESTRE EM NUTRIÇÃO HUMANA.**

Examinada por:

_____

Prof. Dra. Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho

_____

Prof. Dra. Mirian Ribeiro Baião

_____

Prof. Dra. Gilza Sandre Pereira

_____

Prof. Dra. Isabel Gomes Rodrigues Martins

RIO DE JANEIRO – BRASIL

24 de Fevereiro/2016

DEDICATÓRIA

À minha família, as estrelas que iluminam e me dão força para continuar a caminhada da vida. E a Deus, minha luz interior.

AGRADECIMENTOS

À família, pela paciência em aguentar minhas nuances emocionais e ausência física e/ou espiritual, e por acreditarem na minha escolha acadêmica.

Aos amigos, Luiz, Felipe, Thayanne, Lívia, Lygia, Yasmin, Beatriz , Tamiris, Carol, Marina, Livia Belcastro, Larissa, Suany, Renata, Raphael Carvalho, Diogo, Jessica, André e Victor, que acompanharam toda a minha caminhada, e por sempre me incentivarem ao mestrado.

À minha orientadora Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho, que me ensina como mestre e amiga a acreditar no meu potencial e por ser minha maior incentivadora.

Ao também orientador Francisco Romão, que me fez pensar fora da caixinha, me conduzindo a refletir por novos horizontes de conhecimento.

A todos os professores do NECTAR, pelos incansáveis seminários, cada orientação e por auxiliar no meu processo de amadurecimento como pesquisadora.

Aos colegas do NECTAR, principalmente a Paula e Natalia, por todo carinho e apoio.

As colegas do mestrado, Marina, Gabriela e Julia, por compartilharem esta inserção na pesquisa qualitativa. À Gabriela Andrade, que dividiu todas as dúvidas, angústias, conquistas, sorrisos e lágrimas, acertos e erros.

Ao colégio CAp-UERJ e a todos os funcionários que participaram deste estudo e permitiram esta preciosa troca de conhecimento.

A todos os integrantes da Oficina de Comidaria, alunos de nutrição, da gastronomia e do CAp-UERJ, principalmente a Juliana e Catariana, pela construção deste trabalho.

E a todos os entrevistados, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

RESUMO

ESTRELLA, Thaís Barreto. As diferentes vozes do diálogo entre universidade e ensino fundamental: uma experiência com educação alimentar. 108f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana). Instituto de Nutrição Josué de Castro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A promoção de práticas alimentares e estilo de vida saudável para crianças e adolescentes é prioridade em políticas de saúde em todo o mundo, elemento central no diálogo entre graduação de nutrição e ensino fundamental. As escolas constituem um espaço de prática e construção de conhecimentos e a Educação Alimentar e Nutricional surge com o intuito de contribuir com a promoção do consumo sustentável e da alimentação saudável. Este trabalho teve como intuito analisar o diálogo entre dois agentes institucionais, uma prática de Educação Alimentar e Nutricional universitária e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, cujos integrantes estão representados por diferentes vozes, de alunos e profissionais envolvidos. Pensamos o diálogo, nos termos de Bakthin e Paulo Freire, como uma categoria analítica de trocas simbólicas na inclusão de atividades extensionistas de educação alimentar na escola. A metodologia desta pesquisa, de abordagem qualitativa, se dividiu em três etapas: a primeira de revisão de literatura e de documentos políticos, a segunda de Aprofundamento teórico conceitual para adaptação do conceito de diálogo para análise, e a terceira etapa de delimitação do campo de pesquisa onde aplicamos as técnicas de observação participante em uma oficina de culinária educativa concatenada com análise do discurso de profissionais entrevistados. Consideramos a construção da categoria diálogo um resultado desta pesquisa uma vez que foi inteiramente dimensionado para análise das vozes de uma interação específica. A análise foi dividida em dois blocos articulados: a visibilidade da prática de educação alimentar como condicionante do diálogo e a legitimidade das ações como motivação. Entretanto, reforçar o olhar no diálogo entre a universidade e as práticas de EAN é de suma importância para que possamos nos manter refletindo e problematizando estas ações educativas.

Palavras chave: Educação Alimentar e Nutricional. Pesquisa Qualitativa. Escola. Diálogo. Análise de discurso.

ABSTRACT

The promotion of healthy dietary practices and healthy lifestyle for children and adolescents is a priority in health policies around the world, a central element in the dialogue between undergraduate nutrition and basic education. Schools are a place of practice and knowledge construction and the Food and Nutrition Education comes in order to contribute to the promotion of sustainable consumption and healthy eating. This work was meant to examine the dialogue between two institutional actors, a practice the Food Education and university Nutrition and Application Institute Fernando Rodrigues da Silveira, whose members are represented by different voices, students and professionals involved. We think the dialogue in terms of Bakhtin and Paulo Freire, as an analytical category of symbolic exchanges in including extension activities of nutrition education at school. The methodology of this research, a qualitative approach was divided into three stages: the first review of the literature and policy documents, the second of conceptual theoretical Deepening to adapt the concept for analysis dialog, and the third step of delimiting the field research where we apply the participant observation techniques in a workshop concatenated educational cooking with speech analysis professionals interviewed. We consider the construction of the category dialogue as a result of this research once it has been fully dimensioned for voice analysis of a specific interaction. The analysis was divided into two articulated blocks: the practical visibility of food education as dialogue conditioning and legitimacy of actions as motivation. However, enhancing the look on dialogue between universities and EAN practices is extremely important for us to keep on reflecting and questioning these educational.

Keywords: Food and Nutrition Education. Qualitative research. School. Dialogue. discourse analysis.

LISTA DE ILUSTRAÕES

Figura 1: Fachada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAp-UERJ

Figura 2: Laboratório de ciências

Figura 3: Atividade pedagógica

Figura 4: Oficina Culinária

Figura 5: *Fanpage* (Facebook) da Oficina de Comidaria

Figura 6 e 7: Atividade “Tecendo memórias com a nutrição”

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Princípios para as ações de Educação Alimentar e Nutricional

Tabela 2: Projetos de extensão internos

Tabela 3: Pesquisas externas

Tabela 4: Caracterização do corpo docente efetivo por perfil/departamento

Tabela 5: Caracterização dos servidores técnicos administrativos

Tabela 6: Identificação dos profissionais que participaram da roda de conversa: “O diálogo na comida”

Tabela 7: Identificação dos profissionais que participaram das entrevistas

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AN	Alimentação e Nutrição
CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CGEAN	Coordenação geral de Educação Alimentar e Nutricional
DEPEXT	Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEFA	Departamento de Educação Física e Artes
DCN	Departamento das Ciências da Natureza
DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosofia
DLL	Departamento de Línguas e Literatura
DMD	Departamento de Matemática e Desenho
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
NAPE	Núcleo Acadêmico-Pedagógico
NÉCTAR	Núcleo de Estudos sobre Alimentação e Cultura
NEPE	Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
INTRODUÇÃO 17
1 OBJETIVOS 24
1.1 OBJETIVO GERAL 24
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 24
2 REFERENCIAL TEÓRICO 25
2.1 PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO 25
2.2 AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO 29
2.2.1 Agentes do diálogo na escola 34
2.2.2 O contexto de EAN como uma das vozes do diálogo 37
3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA 44
3.1 O TRABALHO DE CAMPO 44
3.1.1 O CAp-UERJ, que espaço é esse? 46
3.1.2 Inserção da Educação Alimentar e Nutricional na escola 49
3.2 TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 58
3.2.1 Observação direta e participante 59
3.2.2 Entrevistas informais semiestruturadas 67
4 ASPECTOS ÉTICOS 73
5 ANÁLISE DAS DIFERENTES VOZES 74
5.1 (IN) VISIBILIDADE 75
5.2 LEGITIMIDADE 87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 98
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 99

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA DE COMIDARIA E USO DE IMAGEM 102

ANEXO 1 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA 103

ANEXO 2 - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA: O DIÁLOGO NA COMIDARIA 104

REFERÊNCIAS 105

APRESENTAÇÃO

> Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche eram atacados por eles. Digo atacados porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, este aforismo atacou-me: Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas (ALVES, 2004, p.127).

Inspirada pelas palavras de Rubem Alves (2004) eu, por meio desta pesquisa, procuro escrever um pouco sobre a minha trajetória repleta de aforismos, de uma nutricionista em busca de si mesma diante do processo de reflexão sobre sua prática. Experimentar profundamente o complexo processo de crescimento em busca do precioso presente da vida, o conhecimento.

Durante a graduação, no curso de nutrição, uma temática me tocou de forma mais significativa do que outras apresentadas. A disciplina de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) me despertou uma inquietação, de certo pelos autores apresentados que iluminaram um novo modo de pensar o campo científico e me fizeram comunicar questões com outras áreas além da saúde, e também pelo distanciamento que eu sentia de duas realidades: teoria e prática.

Sendo assim, busquei me aproximar da disciplina por meio da atividade de monitoria e da participação em projetos de extensão, que contemplavam o universo escolar, partindo do entendimento que a escola é um espaço potencial para o diálogo com a EAN, e por ser um local privilegiado para o desenvolvimento destas ações. Este universo complexo e apaixonante será observado nesta pesquisa como [as asas de] Rubem Alves (2004), um local onde não se ensina o voo, mas que dá coragem para voar, porque o voo já nasce dentro dos pássaros, ele não pode ser ensinado e sim encorajado, e ao mesmo tempo, como gaiola, um local de reprodução social. Estas contradições e conflitos me fizeram escolher este mundo para me debruçar durante o mestrado.

Não por acaso, eu tive o prazer de vivenciar os primeiros passos do projeto de extensão onde se desenvolve o campo desta pesquisa. Durante esta experiência, em uma escola pública localizada na comunidade do Pavão/Pavãozinho/Cantagalo, surgiram alguns questionamentos quanto ao modo como estas ações educativas são incorporadas pela comunidade escolar, são eles:

- Como as atividades educativas acontecem no universo escolar;
- As relações estabelecidas neste universo entre os seus agentes;
- Como estas atividades educativas são compreendidas pelos agentes do universo escolar;
- O modo como estas ações são avaliadas, sua eficácia;
- E o que deixam de resultado para a comunidade escolar.

Estas reflexões me levaram a idealizar um projeto de pesquisa que almeja contribuir com a prática do nutricionista, que assim como eu, inicia sua trajetória de educador, com vistas à compreensão do fenômeno com o qual está lidando: a alimentação humana.

Logo na fase inicial do processo desta pesquisa, me tornei bolsista CAPES do programa e me integrei ao projeto "Avaliação de ações de Educação Alimentar e Nutricional na escola", coordenado pela professora Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho. Esta aproximação com o universo escolar se deu pela minha afinidade com o campo, por acreditar que a escola é um lugar onde podemos investigar as ações e relações para poder repensar o processo educativo, a fim de aproximar cada vez mais teoria e prática da EAN. De imediato vi o potencial para discutir temas sobre avaliação no contexto das práticas educativas extensionistas, no qual a questão dos critérios qualitativos é tão relevante e pouco discutida.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Inserida na linha de Epidemiologia Nutricional, no eixo de abordagem socioantropológica em torno da temática relacionada aos sentidos e significados em práticas de Educação Alimentar e Nutricional em grandes centros urbanos, em parceira com o Núcleo de Estudos sobre Alimentação e Cultura[1] (NECTAR) que integra o Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Neste momento, consideremos pertinente situar que a metodologia utilizada nesta pesquisa segue um modelo, dentro de uma abordagem disciplinar do campo das Ciências Sociais e da Educação, que diverge de uma perspectiva epidemiológica, embora esteja inserido nesta linha de pesquisa. Para além da dicotomia qualitativa/quantitativo, o interesse aqui é encontrar possíveis respostas para as inúmeras questões que envolvem os vários discursos, com suas mensagens repletas de sentidos e significados nem sempre tão explícitos, os quais nos defrontamos diariamente.

A construção de sentidos e significados é dialógica e se realiza como estrutura estruturante nas práticas educativas assim como nas práticas de saúde (CARVALHO, M.C.V.S.; LUZ, M.T, 2009). As relações possíveis entre os significantes compartilhados nas falas ou elementos de significação expressos no cenário da escola se consolidam na ação sem que se tenha uma intenção clara para isso, são vozes que conversam na ação dos praticantes, por um lado são individuais, por outro são coletivas.

Os significados se transformam na prática de acordo com as interações sociais que provocam constantes ressignificações, nesse sentido, as práticas dialogadas dão vozes às questões dos agentes nas interações entre eles quando elas acontecem. Deste modo, podemos perceber o diálogo entre instituições como uma prática social de incorporação, regulada pelo papel do outro com quem trocamos numa uma expressão individual. O objetivo desta pesquisa é analisar as diferentes vozes de um diálogo entre a universidade e o ensino fundamental, presentes na expressão de agentes sociais e também presente em elementos de

[1] O NECTAR – Núcleo de Estudos sobre Alimentação e Cultura – é um grupo de pesquisa que desenvolve investigações acerca da produção de sentidos e significados sobre o alimento na cultura e sobre o campo científico da Alimentação e Nutrição. Integra o Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, compondo também seu Programa de Pós Graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde através da linha de pesquisa "Políticas, saberes e práticas em alimentação, nutrição e saúde".

uma prática extensionista de educação alimentar realizada no campus da escola, campus este que foi recortado e delimitado como cenário dessas vozes.

E como é necessário compreender as vozes de um ponto de vista, essa pesquisa busca referência para a delimitação de aspectos simbólicos e conceituais numa concepção de educação que sustenta essa análise. Sem uma referência para fundamentar esse conceito ficaríamos perdidos, pois essas vozes se constituem como tal na interface entre núcleos institucionalizados para educação: universidade e escola.

O espaço no processo educativo é o de uma educação extensionista, voltada para mundo 'extramuros' da universidade:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO,2007, p. 7).

Quando falamos de educação, logo nos chega à mente a imagem da escola. Entendemos nesta pesquisa a educação como algo que nos invade a vida, não como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, mas como uma fração do modo de vida dos grupos sociais, "que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade" (Brandão, 2007).

No universo da escola a educação alimentar e nutricional (EAN) aparece disseminada no currículo de modo transversal, pois não há espaço formal nas disciplinas para ela. No entanto, na universidade ela é conteúdo obrigatório no curso de Nutrição, associado às Políticas Públicas de ação da Segurança Alimentar e Nutricional e Programas de Saúde na Escola e por isso esse universo temático de EAN, que se constitui no curso como uma disciplina do currículo, é considerado um importante espaço de diálogo entre o campo da Alimentação e Nutrição que abrange o universo escolar. Se organiza como estratégias e ações abrangem atividades de pesquisa e extensão com práticas educativas que visam à promoção de hábitos alimentares saudáveis.

A promoção de práticas alimentares e estilo de vida saudável para crianças e adolescentes tem se tornado prioridade em políticas de saúde em todo o mundo, principalmente diante do panorama de transição epidemiológica, nutricional e demográfica (JUZWIAK, CASTRO e BATISTA, 2013). Segundo o Marco de referência de Educação

Alimentar e Nutricional para as políticas públicas (BRASIL, 2012) a EAN constitui um campo de ação de Segurança Alimentar e Nutricional e da promoção da saúde e tem sido considerada uma estratégia fundamental para prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais contemporâneos.

A promoção de práticas alimentares no ambiente escolar é fortemente recomendada e discutida por órgãos da saúde e educação que tentam aliar o tema à dinâmica deste universo. As escolas desempenham papel fundamental para a construção de conhecimentos e a EAN surge como uma voz de Políticas Públicas que ecoa no curso de nutrição com o intuito de contribuir com a valorização das diferentes expressões da cultura alimentar, o fortalecimento de hábitos regionais, a redução do desperdício de alimentos, a promoção do consumo sustentável e da alimentação saudável (BRASIL, 2012). Esta temática tem sido desenvolvida em projetos de extensão nas escolas seguindo diretrizes do Programa de Saúde na Escola

Segundo MOITA e ANDRADE, 2009, a preocupação com a extensão universitária nasceu com as universidades populares na Europa, que tinham como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos, eminentemente associados a práticas socialmente relevantes.

Paulo Freire (2011) apresentou uma reflexão conceitual importante para a extensão quando publicou o ensaio Extensão ou Comunicação? Ele defendeu a extensão como uma situação educativa, em que educadores e educandos assumem o papel de sujeitos que possuem autonomia no processo de construção de seu conhecimento, mediatizados pelo objeto que ambos desejam conhecer. Para Freire (2011), ou se dá um processo de extensão dialógico, ou então se corre o risco de trabalhar com uma interpretação ingênua da realidade, quando não fosse explicitamente um instrumento de dominação, de invasão cultural.

A extensão acontece além dos muros universitários, a problematização, a determinação para resolvê-los e os critérios adotados para o trabalho resultam da relação entre o ensino e a pesquisa. As atividades extensionistas da universidade se configuram como um espaço para o diálogo com outras áreas de conhecimento, estas se complementam ao conhecimento prático, assimilado culturalmente e desenvolvido para responder a demandas da vida cotidiana. Este assunto será detalhado nesta dissertação por meio do desenvolvimento do item orientação metodológica, tendo a escola como campo de observação.

O contexto social deste estudo se insere na interface do campo da Alimentação e Nutrição (AN) com o da Educação, no espaço físico e social da escola básica. A interface entre estes dois campos será o cenário desta pesquisa, e estará delineada pela compreensão muito específica de campo de pesquisa referido como mundo/ universo escolar e campo científico[2], mencionado como campo de Alimentação e Nutrição.

Conhecer o que a escola pensa dos projetos de extensão e observá-la mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as hierarquias de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional, onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2012).

Nessa direção, o cenário deste projeto não é macro ou nacional, o campo de pesquisa se restringe à alimentação no âmbito do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), escola pública diferenciada por ser um Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, situada no centro urbano do Rio de Janeiro. Entretanto, a reflexão que possuímos pela experiência adquirida a partir da prática, demonstra que a reflexão sobre as vozes do diálogo é um exercício aplicável a vários campos.

Consideramos como vozes as expressões dialogadas e nesse sentido a educação alimentar pode ser analisada além do espaço da cozinha na escola, considerando suas interfaces com outros espaços socializados como eventos escolares, ambiente da cantina, jornal do grêmio, além de articulação com núcleos pedagógicos. Estes abrangem a formação de profissionais da saúde, da educação e outros atores sociais envolvidos nas práticas educativas (dentro e fora da sala de aula).

A escola é uma instituição complexa, onde em seu desenho organizacional, estão os agentes do diálogo, alguns dentre eles que serão analisados em suas falas nesta pesquisa. De modo breve, as diferentes vozes serão analisadas a partir de agentes sociais do universo escolar e envolvidos no projeto de extensão realizado no CAp-UERJ. O universo escolar contempla a direção, servidores técnicos administrativos, corpo docente e o projeto de extensão contempla os alunos do ensino fundamental, sexto ao nono ano, que estão inscritos

[2] Campo científico: sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, espaço de jogo de uma luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica (BOURDIEU, 2004, p.122).

na Oficina de Comidaria, atividade de caráter extensionista, que representa a voz da instituição universitária.

Deste modo, ponderamos a EAN nesta pesquisa, não como uma prática do serviço, mas na dimensão interdisciplinar de disseminação de orientações alimentares que seguem diretrizes educacionais e de saúde incorporadas como responsabilidade profissional. Ao trazer esta prática para o espaço escolar voltada para a construção de uma proposta educativa pautada pela autonomia, não se pode desenhar somente uma prática centrada na relação alimentos e seus nutrientes. O alimento e a alimentação, ao se apresentarem como elementos pedagógicos no espaço escolar, compondo propostas efetivas envolvidas com o currículo, poderão propiciar discussões que avançam em direção a análises mais ampliadas da realidade social e possibilitar o entendimento do espaço escolar como favorecedor de ações transformadoras da realidade social (SANTOS, 2012).

Entendemos que, para capturar a amplitude destas questões, o modelo de abordagem mais adequado para analisar as vozes é o qualitativo, para que possamos nos aproximar do campo de pesquisa, olhar, observar e discutir os fenômenos, e por fim compreender algumas trocas desse diálogo.

Para o desenvolvimento desta metodologia e superação de obstáculos do campo científico, nos aproximamos de outras instituições capazes de contribuir, por meio de suas disciplinas, com a pesquisa em diferentes campos de conhecimento, dentre os quais se destacam educação, saberes e práticas em Alimentação, Nutrição e Saúde. Essas instituições são compostas por dois núcleos de pesquisa o Núcleo de Estudos sobre Cultura e Alimentação do Instituto de Nutrição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A partir de uma perspectiva sociológica e educacional, procuramos conhecer a realidade social e, por meio dela, evidenciar as relações de interesses, utilizando o diálogo como uma categoria conceitual, sensível aos significados, que são abstratos e subjetivos e ao sentido a eles articulados, que são continuamente produzidos, apresentados nas práticas de EAN. Nesse sentido, fundamentar a categoria conceitual é enfrentar o desafio da construção teórico-metodológica que irá envolver termos polissêmicos como o diálogo.

Esta pesquisa segue os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire e da sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu, e pretende fazer uma comparação entre a proposta transformadora e a análise da reprodução social, respectivamente, ambas como processo educativo, dialogando de modo a poder refletir sobre as perspectivas desses autores, alguns momentos convergentes, outros divergentes nas práticas discursivas dos agentes dos diálogos.

Embora a relevância da EAN seja reconhecida no contexto das políticas públicas, o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas pública (BRASIL, 2012) destaca que ainda é necessário ampliar a discussão sobre suas possibilidades, seus limites e o modo como é realizada, uma vez que o seu campo de atuação não está claramente definido, além da pouca visibilidade das experiências bem-sucedidas, assim como a fragilidade nos processos de planejamento.

Considerando que o papel da escola seja o de emancipar os indivíduos, instala-se um paradoxo: se, por um lado, deve-se possibilitar aos alunos compreenderem os processos de submissão e dominação aos quais estão expostos (para propiciar emancipação e autonomia), levando-os a resistir, a procurar por transformações; por outro lado, ela de fato mantém e legitima as desigualdades sociais (BOURDIEU, 2008). Nesse sentido, situar alguns aspectos subjetivos da avaliação de práticas educativas no campo da Alimentação e Nutrição, é um modo de organização reflexiva, um modo de compreender o que "se quer dialogar" em práticas de EAN.

A partir desta argumentação, levantamos a hipótese: seria o 'diálogo' um instrumento de avaliação da qualidade do processo educativo nas atividades de EAN na comunidade escolar? Assim, um fundamento necessário para esta reflexão é à concepção de educação desta pesquisa, que se articula com as trocas simbólicas e os significados das comidas nas relações sociais. Afinal qual será o significado que mobiliza tanta resistência por exemplo nas comidas verdes como as verduras? E que tipo de diálogo opera uma troca de significados que esvazia um sentido de resistência ás saladinhas? Essa não é uma questão do estudo, mas pode exemplificar alguns significados de experiências na escola.

O conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin irá sustentar a contrução do objeto desse estudo, as várias vozes do diálogo, e será discutido mais adiante. No entanto, é importante ressaltar que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está atrelado à ideia de um

diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p. 166).

Uma vez que o sujeito “não é a fonte do seu dizer”, que acaba por significar diversos sentidos existentes, a partir de contruções discursivas geradas nas interações verbais na relação com o outro, o coneito de dialogismo permite problematizar questões sobre a interação dos agentes destas práticas extensionistas, como uma forma de compreender o processo educativo. Sendo assim, consideramos uma possibilidade favorável de pensar a alimentação humana, nos afastando do entendimento de controle e ignorância alimentar.

Dessa maneira, o diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados. Uma postura dialógica promove a abertura de um campo comum em que é possível produzir e compartilhar significados, ainda que extremamente diferentes ou até contraditórios. A ampliação desse campo compartilhado permite a produção de novas idéias e visões sobre a realidade por meio de uma conexão do particular com o geral, com as partes e a totalidade. Nesse sentido, a fim de contextualizar o universo desse mundo da nutrição, como espaço produtor de estratégias educativas de EAN consideramos esclarecedor apresentar algumas características gerais adiante, juntamente com o espaço da escola: ambos com universos de significação para dialogar.

1 OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo deste estudo é analisar diferentes vozes de um diálogo entre universidade e ensino fundamental numa prática extensionista de Educação Alimentar e Nutricional universitária no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira,

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apresentar a concepção de diálogo que será utilizada como categoria conceitual de análise nesta pesquisa;

2. Identificar questões e elementos orientadores das vozes reproduzidas numa prática dialogada de EAN elaborada em um curso de nutrição e realizada em uma escola de ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PERSPECTIVA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, filiada ao pensamento compreensivista (Weber, 1964), preocupa-se com a compreensão interpretativa da ação social, neste caso orientada pelo diálogo. No conceito de ação, a sociologia compreensiva inclui todo o comportamento humano, quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo. A ação social, no sentido weberiano, em virtude do significado subjetivo atribuído a ela pelos indivíduos, leva em conta o comportamento dos atores e é orientada por este na sua realização (Weber, 1964). Assim, a abordagem qualitativa deste estudo atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores (MINAYO, ASSIS, & SOUZA, 2005) em suas relações uns com os outros e com o ambiente.

O referencial teórico desta pesquisa sustenta uma perspectiva 'mutante' da educação, mas que carrega um fio condutor no sujeito, que aparece em suas relações sociais, na prática cotidiana. A perspectiva desta pesquisa é sociológica, capaz de olhar as relações sociais e culturais articuladas com questões educacionais. A sociologia é a ciência que pretende entender, interpretar a ação social para explicá-la em seu desenvolvimento. A análise sociológica investiga os variados modos como as ações dos homens são condicionadas por relações estabelecidas em nível dos grupos e organizações em que se inserem e cujas características elas próprias produzem e reproduzem (e transformam): as famílias, os círculos de vizinhança, as coletividades locais, os meios profissionais, os aparelhos institucionais, os Estados, as sociedades-nações, etc (SILVA e PINTO, 2003).

Portanto, nesta pesquisa, ao procurarmos conhecer algumas trocas simbólicas da realidade social vamos contruindo, a respeito dela. Ordenada de acordo com uma categoria conceitual diálogo adaptada de conceito de Bakthin para ser uma ferramenta ou noção operatória de elementos simbólicos como cita Bourdieu em sua orientação sobre método, "A divisão teoria/metodologia constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento (como a oposição entre professores e investigadores de gabinetes de estudos). Penso que se deve recusar

completamente esta divisão [...] é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova ou, como dizem os anglo-saxònicos, como evidence" p.24 (BOURDIEU, PIERRE. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989) significados que nos auxiliam a compreender e identificar esses elementos simbólicos objetos do diálogo compreender os sentidos dados pelos agentes ás práticas nessa realidade e que nos possiblitam a torna-la inteligivel, mas nunca se confundem com ela (SILVA E PINTO, 2003)

Os significados se renovam em um universo de significação no contexto dessa prática de EAN e vão atribuindo sentidos para as pessoas desse contexto. Há conexões fortes entre os sentidos e os significados com a cultura local e a dinâmica educativa.. Se consideramos uma educação disseminada fora dos 'muros' universitários, dialogada entre seus agentes, consideramos uma concepção de cultura como um espaço convergente de elementos simbólicos das relações sociais nesse universo de significação. Não cabe nessa metodologia separá-los, ao contrário, será a organização desses conceitos que poderá nos auxiliar na análise das vozes do diálogo.

A cultura acolhe o diálogo como uma experiência pedagógica, uma experiência que ensina sem querer ensinar, ela se espalha pela comunidade escolar do nosso campo, reflete o sentir de uma geração e o homem de cada nova geração, os modos de viver, os modos de simbolizar e os modos de estar na escola. Envolve o que acontece na prática sem muitas vezes nos darmos conta de que estamos aprendendo com os outros. Os horizontes de uma vida melhor são contruídos nas trocas simbólicas do universo de significação na cultura local, como cantava Raul Seixas, na música *Perlúdio*: "Sonho que se sonha só. É só um sonho que se sonha só. Mas um sonho que se sonha junto é realidade." (BARROS & ORG, 2013).

Na alimentação humana, natureza e cultura se encontram, pois se comer é uma necessidade vital, o quê, quando e com quem comer são aspectos que fazem parte de uma cultura alimentar. Como um fenômeno social, a alimentação não se restringe a ser uma resposta ao imperativo de sobrevivência, ao 'comer para viver', pois se os homens necessitam sobreviver (e, para isso, alimentar-se), eles sobrevivem de maneira particular, culturalmente forjada e culturalmente marcada (MACIEL, 2002).

Indo mais além de sua dimensão biológica, a alimentação humana como um ato social e cultural intervêm em fatores de ordem ecológica, histórica, cultural, social e econômica que implicam ressignificações envolvendo escolhas e novos usos de termos antigos. Assim, estando a alimentação humana impregnada pela cultura, é possível pensar os sistemas alimentares como sistemas simbólicos, em que códigos sociais estão presentes, atuando no estabelecimento de relações dos homens entre si e com a natureza (CANSESQUI, GARCIA e (ORG), 2005).

Ao tratar do assunto, Roberto Da Matta (1986) estabelece uma distinção entre comida e alimento, em que "comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere".

Uma das dimensões desse fenômeno é a que se refere à construção de identidades sociais/culturais. No processo de construção, afirmação e reconstrução dessas identidades, determinados elementos culturais (como a comida) podem se transformar em marcadores identitários, apropriados e utilizados pelo grupo como sinais diacríticos, símbolos de uma identidade reivindicada (CANSESQUI, GARCIA e (ORG), 2005).

O alimentar-se vai além de uma questão fisiológica de necessidade de nutrientes e constrói costume, acompanha ritos de passagem, liberta os espíritos e sela relações entre o indivíduo e a sociedade (CARVALHO, LUZ, PRADO, 2010). Nesse sentido, a alimentação toma-se um símbolo de uma identidade cultural, por meio da qual os homens podem se orientar e se distinguir.

Sendo assim, consideramos o processo de ressignificação das comidas como uma construção social, que se dá na prática, no diálogo cujos discursos reforçam, mudam e reinventam palavras e seus significados. A perspectiva reprodutivista de Pierre Bourdieu nos orienta a análise dessa dinâmica de atribuição de valores e significados às palavras na prática das relações entre os agentes. No que se refere ao conhecimento praxiológico nos termos de Bourdieu, o caminho se aproxima de Paulo Freire, ambos buscam uma superação de polêmicas extremistas ou fatalistas, evitando dicotomias acadêmicas em prol de uma análise compreensiva da ação educativa. Adotamos esses pensadores como referencial teórico de um fio condutor do pensamento, que usaremos como um guia de organização mental dos diálogos

que se realizam nas relações entre agentes sociais, sensíveis aos sentidos construídos em relação ao que seria um “bem” para o sujeito, ou o que seria “melhor” numa ação educativa.

Não há um só comer certo, assim como também não há um só pensar certo ou uma cultura certa, o que observamos no diálogo é um discurso legitimado como certo dentro de uma prática social, fora de uma prática social isso perde o sentido, pois o pensar certo é um ato comunicante (FREIRE, 2014). O caminho de construção da EAN é reflexivo, deve acompanhar as trocas dialogadas na prática social.

Estamos propondo analisar um diálogo entre dois agentes institucionais com base nesses referenciais de teóricos de modo a podermos compreender o aspecto simbólico de elementos invisíveis discutidos, desconstruídos, (re) construídos e transformados na prática de EAN na escola. Uma concepção pode ser estratégica e operacional, ou instrumental, na análise de interesse em ações de EAN, uma metodologia sensível às subjetividades e ao contexto histórico e político com objetos na área da educação dentro do campo de Alimentação e Nutrição.

Santos (2012) reforça essa metodologia quando apresenta a necessidade de métodos aperfeiçoados e aprofundados que deem conta da subjetividade que perpassa o processo educativo e os fatores que o cercam, como as histórias de vida, crenças e valores presentes na aprendizagem alimentar socioculturalmente construída. Uma das contribuições do campo da socioantropologia da alimentação e nutrição em interface com outras ciências é a de fundamentar o ato educativo, podendo assim trazer possibilidades teórico-metodológicas na construção de estudos mais consistentes no campo da saúde, alimentação e nutrição.

A educação nesse sentido cotidiano é inerente à vida. O ser humano aprende e se desenvolve ao longo de sua existência no esforço por responder aos desafios cotidianos. A educação acontece no cotidiano social e também por intermédio de ações de instrução e ensino planejados. Carlos Brandão apresenta que a educação não é expressa por apenas um modelo, e que não existe uma forma única de educar.

Nessa perspectiva, a educação é um processo de interação e diálogo que ocorre o tempo todo, pelo convívio em sociedade. Suas características conservadoras e suas disposições para um projeto construído pelo sujeito, em conjunto com o coletivo, tendem a reforçar uma estrutura social.

“A educação existe no mundo simbólico que envolve as pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se têm de uns e outros. Mas na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (BRANDÃO, 2007).

Em torno da análise sociológica de Pierre Bourdieu, a escola figura como o ponto crucial das dinâmicas de reprodução social e de dominação simbólica que podem deseducar no sentido que alienam o sujeito como cúmplices no processo de reprodução dessa dominação. A cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação. A escola tende a assumir uma função de interação lógica de modo cada vez mais complexo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem (BOURDIEU, 2013) e o diálogo é uma prática que pode se apresentar com diversas vozes e “polifonias” de seus agentes.

Assim, pode-se compreender porque a escola, incumbida de trasnmitir uma cultura, constitui um ambiente social de consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontros e acordos, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns (BOURDIEU, 2013). O que se espera com esse referencial teórico é uma sustentação com densidade teórica para compreender alguns significados e sentidos consensuados no diálogo entre agentes numa prática de EAN.

2.2 AS DIFERENTES VOZES DO DIÁLOGO

Este capítulo busca definir o conceito de diálogo e delinear suas diferentes vozes de modo que nos auxilie a refletir sobre seu caráter polissêmico, e ao longo desta pesquisa constituí-lo como referencial teórico-metodológico que orienta o entendimento de práticas sociais por meio da análise de discursos que compõem momentos dessas práticas.

A palavra diálogo provém do vocábulo grego *diálogos*, este é formado pelo elemento dia, que significa por intermédio de, e por logos, que significa palavra. No conjunto, a palavra grega diálogos significa conversa e conversação.

E que é o diálogo?[3] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali haveria de fato comunicação (FREIRE, 2011).

Questões teóricas, anteriormente pensadas por autores como Paulo Freire são convergentes com essa concepção de Bakhtin em sua articulação com a realidade concreta, social e educativa, de onde seu pensamento emerge. O mundo que nos rodeia, segundo Bakhtin (1992), está povoado de vozes de outras pessoas, definindo vozes como palavras no sentido de enunciados. A enunciação é um produto da interação de agentes socialmente organizados. Ela procede de uns e se destina a outros com enunciação constituída de significação e sentido, e para a compreensão dessa enunciação seja possível é preciso que haja interação (BAKTHIN, 1992).

Bakhtin (1992) considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Nesse sentido, é importante salientar que a comunicação se estabelece entre dois pontos, o emissor e o receptor, e que no meio disso existem os sentidos e significados que são trocados e construídos, e este diálogo serão o objeto desta análise. O sentido é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. E a significação é a parte abstrata da palavra, conceitos que estão nos dicionários, e cada vez que são repetidos constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido (BAKTHIN,1992).

O autor elucida que o sentido de uma enunciação é concreto, é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica do momento, ou seja, depende do momento que foi dito. Por isso o sentido pode ser investigado nas formas linguísticas e nos elementos não verbais da enunciação (BAKTHIN, 1992).

[3] Diálogo – Horizontal – Relação Eu-Tu – Dois sujeitos.

Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito "não é a fonte de seu dizer", uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos por ele incorporados se constroem discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, seja o outro um indivíduo ou um coletivo, em uma determinada esfera de atividade humana.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica esta para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma "contrapalavra" (RECHDAN, 2003).

Vale ressaltar que, quando propõe o diálogo como essência da interação verbal, Bakhtin define-o em um sentido mais amplo, não o restringindo à interação verbal face a face:

> "O diálogo no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão um das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Nessa perspectiva, o diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Nem sempre uma pergunta faz o mesmo sentido para o sujeito que a faz e para o que a responde. Uma pergunta pode até ter uma resposta "esperada", mas se não fizer sentido para ambos, não vai representar uma comunicação, e, portanto, não haverá diálogo. Nesse sentido, uma ação discursiva só é compreensível quando faz sentido para os agentes do diálogo. Nessa direção o diálogo se estabelece como uma comunicação onde há troca de significados capaz de dar algum sentido entre educador e educando/interlocutores: uma relação dar e receber que é estabelecida na forma de retribuição, onde um agente consente com a troca simbólica, através do reconhecimento de algo positivo mesmo que não seja o melhor para ele, ele incorpora, aceita. Seria nessa condição de incorporação da comunicação que Paulo Freire insere o caráter educativo, uma troca que faz com que os agentes do diálogo sejam capazes de captar e interpretar a conexão dos sentidos (FREIRE, 2014).

> O diálogo é um fenômeno humano, "se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos" (FREIRE, 2014, p. 107).

Na perspectiva de Freire, a palavra possui duas dimensões: ação e reflexão. Estes são seus elementos constitutivos e para que se haja a pronuncia da palavra verdadeira, a práxis[4], é preciso que exista um equilíbrio entre estes. Não há palavra que não seja práxis, ou que não surja das práxis, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2014).

> "A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens." (FREIRE, 2014, p. 110).

O diálogo é um dos elementos centrais da educação, é por meio dele que o homem se faz repleto de esperança para que possa ganhar significação enquanto homem. Pautado na educação libertadora, o diálogo, nesse sentido, não se reduz ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro e tampouco é uma simples troca de ideias a serem consumidas (FREIRE, 2011a).

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, onde a comunicação e a troca simbólica, por meio de retribuição, transformam o homem. Essa educação, que não é bancária, é capaz de atribuir autonomia ao sujeito (FREIRE, 2011a).

O dialogismo não deve ser confundido com polifonia, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por *vozes polêmicas* em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (*uma voz que domina as outras vozes*) e gêneros dialógicos polifônicos (*vozes polêmicas*) (RECHDAN, 2003).

Na polifonia, o dialogismo, se deixa ver ou entrever por meio de muitas *vozes polêmicas;* já, na monofonia, há, apenas o *dialogismo*, que é constitutivo da linguagem, porque o diálogo é mascarado e somente uma voz se faz ouvir, pois as demais são abafadas. Portando, conclui-se que há distinção entre a polifonia (dialogismo polifônico) e a dialogia (dialogismo monofônico) (RECHDAN, 2003).

---

[4] Palavra (ação) = Práxis.
(Reflexão)

Refletindo sobre este argumento, podemos observar que as práticas de EAN na escola estão dotadas destas dicotomias. A dialogia pode ser representada por uma voz dominante pela presença das políticas pública e marcos de referência que possuem a priori um modo de pensar a EAN, e a polifonia traduzida pelos agentes das práticas, que apresentam diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrechocam, manifestando diversos pontos de vistas sociais sobre um dado objeto.

Ao entender o contexto como um elemento facilitador do diálogo, podemos dizer que é necessário desenvolver um senso crítico que seja capaz de estabelecer acordos, realizar consensos, de modo que os interesses dos agentes envolvidos nas práticas educativas possam ser atendidos.

Segundo Bourdieu (2007), há condicionamentos sociais que operam como disposições, como por exemplo, uma situação futura melhor, um bem. É na prática que se podemos observá-las e é na prática que os agentes aceitam e reproduzem as disposições. Compreender que há um consentimento na incorporação de novos sentidos para vida é também atribuir um caráter educativo à prática. No entanto, o olhar demanda sensibilidade para identificar esses sentidos. Assim, para analisar as práticas educativas optamos por problematizar o diálogo a fim de adaptar esse conceito para uma categoria conceitual de análise. Partindo do pressuposto que o diálogo opera como mediação nas relações sociais, nos aproximaos desta ótica de conhecimento para buscar uma compreensão mais integral do fenômeno em estudo.

Assim, para analisar as trocas realizadas por estas diferentes vozes, optamos por uma categoria analítica, o diálogo, na intenção de oferecer algumas respostas aos questionamentos apresentados no início desta pesquisa, como por exemplo, como as atividades educativas acontecem no universo escolar? As relações estabelecidas neste universo entre os seus agentes. Como estas atividades educativas são compreendidas pelos agentes do universo escolar. E algumas novas questões que se possam almejar uma discussão posterior.

Diante da perspectiva dialógica de Bakhtin é deste olhar global, Bakthin sobre o circunstancial e o contextual social e cultural podemos distinguir diferentes versões do diálogo: diálogo externo entre interlocutores, diálogo interno na palavra e na consciência,

diálogo que surge com a palavra do outro, diálogo de gêneros, diálogo entre dialetos sociais (polêmica, paródia, estilização), o que contribuiu na construção de nosso objeto.

2.2.1 Agentes do diálogo na escola

> Segundo Bourdieu , tentar apreender as regras do jogo da divulgação e da distinção, significa optar por acentuar explicitamente, com fins heurísticos, e ao preço de uma abstração que deve revelar-se como tal, um perfil da realidade social que, muitas vezes passa desapercebido, ou então, quando percebido, quase nunca aparece enquanto tal. (BOURDIEU, 2013, p.25)

Dando encadeamento, buscamos agora tecer sobre os agentes que compõem as diferentes vozes do diálogo, acerca de uma prática educativa, levando em consideração a noção de estrutura social[5]. Onde Bourdieu (2013) supõe que cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui propriedades de posição relativamente independentes de propriedades intrínsecas como, por exemplo, certo tipo de prática profissional ou de condições materiais de existência.

Os funcionários do CAp-UERJ, agentes que pertencem a instituição escolar, estão organizados no organograma de maneira a compor: direção, conselho departamental, secretaria, grêmio estudantil e departamentos. Estes contemplam: diretor e vice-diretor, corpo docente, servidores técnicos administrativos e alunos da escola. De acordo com os dados apresentados nas tabelas 4 e 5, situadas abaixo, o colégio possui um total de 159 funcionários, sendo 118 professores e 41 técnicos.

O corpo docente do Instituto é formado por 118 professores, cujas categorias são: adjunto, associado, assistente e auxiliar. E possui plena isonomia na carreira docente da UERJ, bem como assegurado o exercício pleno das funções de ensino, pesquisa e extensão. Os docentes ainda podem exercer atividades político administrativas na gestão dos Departamentos, da Unidade ou mesmo na administração Central da Universidade, seja por processo eletivo ou designação (CAP-UERJ, 2013).

[5] "O termo estrutura social é, alguma vezes, utilizado de acordo com o senso comum, como quando falamos de estrutura de uma dança. Seu significado enfatiza por vezes a forma, ou a organização. Tal ocorre com a expressão "estrutura social" que tende a substituir "organização social" aparentemente sem acrescentar novos conteúdos ou ênfases diferentes de significados. " A.L. kroeber. "Structure, Function and Patter in Biology na Anthropology", *The Scientific Monthly*, LVI (1943), PP. 98-120.

De acordo com a Resolução nº 546/88 do Conselho Universitário da UERJ, o Departamento é a fração básica da estrutura acadêmica para fins didático-científicos, administrativo-financeiros e de lotação de pessoal docente, congregando disciplinas e atividades afins. São funções didático-científicas dos docentes dos Departamentos do CAp-UERJ o ensino nos níveis básico e superior, a pesquisa e a extensão universitária. As disciplinas são as unidades de ensino que têm por conteúdo um conjunto de temas conexos, sintetizados nas respectivas ementas e desenvolvidos em assuntos constantes de um programa único, ministrado em um período letivo (CAP-UERJ, 2013).

O Instituto possui seis departamentos: Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF), Departamento das Ciências da Natureza (DCN), Departamento do Ensino Fundamental (DEF), Departamento de Educação Física e Artes (DEFA), Departamento de Línguas e Literatura (DLL) e Departamento de Matemática e Desenho (DMD).

Tabela 1: Caracterização do corpo docente efetivo por perfil/departamento

Quantitativo Docente Efetivo por Perfil / Departamento							
	DCHF	DCN	DEF	DEFA	DLL	DMD	Total
Adjunto	10	09	09	04	09	05	46
Assistente	03	10	08	16	06	08	51
Associado	01				04	01	06
Auxiliar		02	03	04	02	04	15
Total	14	21	20	24	21	18	118

Fonte de Consulta: Superintendência de Recursos Humanos 23/10/2013

O corpo técnico-administrativo de efetivos do Instituto é composto por 41 profissionais como apresenta a Tabela 5. Estes servidores ocupam cargos de agente universitário, auxiliar universitário, técnico universitário médio e técnico universitário superior, com perfis diferenciados conforme distribuição abaixo (CAP-UERJ, 2013).

Tabela 2: Caracterização dos servidores técnicos administrativos

Cargo	Perfil	Nº de Servidores	Total
Agente Universitário	Assistente Administrativo	18	22
	Inspetor	04	
Auxiliar Universitário	Serviços Operacionais	02	02
Técnico Universitário Médio	Áudio e Vídeo	01	04
	Técnico Contabilidade	01	
	Técnico Informática	02	
Técnico Universitário Superior	Assistente Social	02	13
	Assuntos Universitários	01	
	Pedagogo	09	
	Químico	01	
	TOTAL	41	

Fonte de Consulta: Superintendência de Recursos Humanos 23/10/2013

A Direção é composta pelo Diretor e a Vice-Diretora, gestão de 2012 - 2015 e tem como função a coordenação e controle do funcionamento geral da Unidade e a execução das deliberações do Conselho Departamental, de acordo com a legislação vigente e as diretrizes estabelecidas pela UERJ (CAP-UERJ, 2013).

A Direção é eleita por voto direto sendo o colégio eleitoral composto por servidores docentes, servidores técnico-administrativos, estudantes de educação básica, estudantes de cursos de Graduação e Pós-graduação da Unidade, segundo normas prescritas em Resolução Universitária específica, para mandato de quatro anos (CAP-UERJ, 2013).

Os agentes da prática de EAN são alunos da Oficina de Comidaria, uma oficina semanal que será detalhada adiante porque é também uma parte da delimitação do campo desta pesquisa. Embora esses alunos não tenham sido entrevistados foram observados na prática e complementam o estudo. Os alunos ajudam a entender o universo desta pesquisa.

2.2.2 O contexto de EAN como uma das vozes do diálogo

Desde a sua criação, o Instituto caracteriza-se pela diversidade de seu corpo discente. Essa diversidade é expressa pelas diferenças, sejam elas socioeconômicas e culturais, de aprendizagem e de necessidades educativas específicas e se constitui como um grande desafio à instituição na consecução de seus objetivos e estrutura-se como prioritária para reflexão e posicionamento do Instituto frente às demandas que ora se impõem. Integram atualmente o corpo discente do Instituto de Aplicação, crianças e jovens matriculados na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; estudantes de graduação cursando o Estágio Supervisionado obrigatório na formação de professores; alunos cursando disciplinas eletivas e alunos dos cursos de extensão oferecidos (CAP-UERJ, 2013).

A apresentação histórica das diferentes abordagens da Educação Alimentar e Nutricional qualifica o direcionamento e dinamização de um universo de significação, que se orienta por saberes, pensamentos, considerando a diversidade de estudos, de pensamentos, de valores e experiências vivenciadas, possibilitando a construção de novos conceitos e práticas, compatíveis com a realidade histórica, oportunidade e desafios.

No Brasil em 1938 são elaborados os primeiros inquéritos alimentares, coordenados por Josué de Castro, análises pioneiras e clássicas sobre o fenômeno da fome no Brasil. Foi a partir das conclusões destes estudos que se criou o Serviço Central de Alimentação, pelo decreto lei nº1. 469 de 1 de agosto de 1939 (MALUF et al. 1996).

Em 1940, o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) absorveu o Serviço Central de Alimentação, com o objetivo de “melhorar a alimentação do trabalhador e, consequentemente, sua resistência orgânica e capacidade de trabalho mediante a progressiva nacionalização dos seus hábitos alimentares com baixo custo” (ANDRADE, 2008).

> No Brasil, o interesse pela Educação Nutricional surgiu nos anos quarentas, período em que gozou de *status* privilegiado e era vista como um dos pilares dos programas governamentais de proteção ao trabalhador (CASTRO e PELIANO, 1985 p.6).

Sendo assim, a EAN apresenta-se na literatura como um desafio para o campo de Alimentação e Nutrição, e está presente nas discussões das produções acadêmicas desde a década de quarenta, quando no Brasil surgiu o interesse nesta área. É relevante dizer que ao longo de sua trajetória, mediante a uma retomada do aspecto nutricional, houve uma mudança

em sua nomenclatura, onde de Educação Alimentar passou a ser nomeada Educação Alimentar e Nutricional.

Santos (2005) apresenta uma trajetória histórica da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil e o seu estreito vínculo com as políticas de alimentação e nutrição. Desde a década de 1940 a 1960, a educação alimentar e nutricional esteve fundamentada no mito da ignorância, fator determinante para a fome e desnutrição na população de baixa renda, grupo central das estratégias educativas. A prioridade da prática educativa era corrigir hábitos errôneos nessas populações, o que caracterizava uma concepção de educação centrada numa mudança do comportamento alimentar, que se organizava em torno do comer certo e comer errado.

Nessa fase, surgiu no Brasil a profissional intitulada como "visitadora de alimentação", que visitava os domicílios com o objetivo de realizar a educação alimentar de forma tradicional, de acordo com a Educação para Saúde preconizada na época, ditando as recomendações alimentares. Essa atividade teve pouca duração por ter sido considerada invasiva pela população (BOOG, 1997).

Assim, o desenvolvimento de instrumentos adequados, que ensinassem o pobre a comer, a fim de corrigir hábitos errôneos nessas populações foi uma prioridade que caracterizava uma concepção de educação centrada na mudança do comportamento alimentar (SANTOS, 2005).

As ações estavam ou estão voltadas para modificar as condições nutricionais do país, minorar os problemas de má nutrição de grupos prioritários (crianças de zero a seis anos, gestantes e nutrizes), diminuir a prevalência das enfermidades nutricionais e lograr um estado nutricional ótimo para a população (LIMA, OLIVEIRA e GOMES., 2003).

Sendo assim, os projetos de educação desenvolvidos no período de 1940 a 1960 pareciam apresentar um resultado que não enfrentava a desigualdade social, mas a adequação de um público alvo a um determinado comportamento alimentar definido como padrão de alimentação saudável, quase sempre não condizente com as condições da maioria da população.

> No início da década de 70 a crise mundial de produção de alimentos levou a Conferencia Mundial de Alimentação, de 1974, a identificar que a garantia de segurança alimentar teria que passar por uma política de armazenamento estratégico e de oferta de alimentos, associada à proposta de aumento da produção de alimentos. Ou seja, não era suficiente só produzir alimentos, mas também garantir a regularidade do abastecimento (BURITY, 2010, p.12).

A década de setenta trouxe outras modificações nesse cenário. A EAN começou a ser relegada a segundo plano, ficando as publicações, no Brasil restritas a materiais de divulgação como folhetos destinados ao público. Segundo Castro e Peliano (1985), o binômio alimentação/educação foi substituído pelo binômio alimentação/renda e os programas de EAN ficaram em esquecimento.

Segundo Santos (2005), esse resultado reflete os redirecionamentos das políticas de alimentação e nutrição traçadas no país, as quais, a partir de então, se pautavam no reconhecimento da renda como principal obstáculo para se obter uma alimentação saudável.

A Conferência Mundial de Alimentação, de 1974, estabeleceu que a garantia da Segurança Alimentar tivesse que passar por uma política de armazenamento estratégico e de oferta e produção de alimentos (BATISTA FILHO, 1993).

O enfoque, nesta época, estava preponderantemente no produto e não no ser humano, ficando a dimensão do direito humano em segundo plano. Foi neste contexto que a Revolução Verde se intensificou, inclusive no Brasil, com um enorme impulso na produção de soja (ARRUDA, 2007). Essa estratégia aumentou a produção de alimentos, mas, paradoxalmente, fez crescer o número de famintos e de excluídos, pois o aumento da produção não implicou aumento da garantia de acesso aos alimentos (SILVA, 1995, MALUF et al. 1996, ANDRADE, 2008).

Para Flávio Valente (1986), as principais metas da educação não são as de ensinar habilidades ou táticas de apropriação de poder, no sentido de garantir o acesso aos recursos, mas, de preferência, ensinar ao povo como utilizar melhor os recursos que serão fornecidos em quantidades crescentes. Desta forma, a busca por uma EAN mais crítica se baseia na necessidade de fortalecer as forças sociais que possam promover a superação de uma forma de organização social.

Como decorrência destes pensamentos, críticas foram feitas à maneira pela qual a educação nutricional estava sendo desenvolvida. Ensinar ao pobre a comer, recursos que

teoricamente seriam fornecidos em maiores quantidades, seria a melhor estratégia para superação de obstáculos na estrutura social?

Segundo Lemos (1980), a educação para a saúde na escola de primeiro grau estava assegurada no artigo 7 da lei 5.692/71, sob denominação “Programas de saúde”. Para isso, previa o Conselho Federal de Educação, a “capacitação dos docentes, com a introdução maciça de conhecimentos sobre nutrição nas escolas para formação de professores, proporcionando-lhes condições para melhor transmitir esses conhecimentos”.

No entanto, a autora constata em sua pesquisa a superficialidade da formação em nutrição do professor de primeiro grau, por meio da existência de duas disciplinas afins à área da saúde no currículo do curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: ciências aplicadas e programas de saúde, que contemplavam em seus conteúdos programáticos apenas uma unidade de estudo, sob a denominação “O homem e a sua nutrição” (LIMA, OLIVEIRA, & GOMES, 2003).

Em meados de 1980, iniciou-se um intenso processo de renovação de Promoção da Saúde (WHO, 1986; WHO, 1988) e, ao mesmo tempo, da educação em saúde, inspirada enormemente por Paulo Freire (BRASIL, 2008; SANTOS, 2005). Houve uma grande contribuição para a discussão de novas perspectivas da EAN, com a educação nutricional crítica. A educação baseada na ação crítica se tratava de novo modelo de concepção adotado que identificava haver uma incapacidade da educação em curso de promover alterações em práticas alimentares (SANTOS, 2005).

A educação nutricional crítica se baseava nos princípios da pedagogia crítica dos conteúdos, de orientação marxista, considerando que a educação nutricional não é neutra, como também não pode seguir uma metodologia prefixada. Nessa perspectiva, essa vertente da educação nutricional pressupunha assumir o compromisso político de colocar nossa produção técnica e científica a serviço do fortalecimento das classes populares em sua luta contra a exploração que, gerava a fome e a desnutrição (SANTOS, 2005).

Segundo Santos (2005), vale ressaltar que a educação nutricional crítica influenciou os conteúdos da disciplina educação nutricional, integrante dos currículos para formação de nutricionistas, fortalecendo a discussão sobre a determinação social da fome e da desnutrição e a relação desses fenômenos com o modelo de organização capitalista, em detrimento do

enfoque biológico e técnico, como também dos métodos e técnicas educativas. Como consequência, passa-se a discutir a fome e não apenas a desnutrição. E a educação alimentar passa a contemplar não somente as práticas alimentares, pressupondo, também, a tarefa de esclarecer a população sobre os direitos de cidadania.

Após ter percorrido um longo caminho, permeado por “altos e baixos” e depois de ter superado obstáculos. a EAN se insere no âmbito das políticas públicas no contexto da promoção da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). As discussões sobre SAN surgiram no cenário internacional nos anos 1990, concebendo a alimentação como um direito humano. É nesse contexto que também surgem às concepções da promoção das práticas alimentares saudáveis, onde a alimentação é posta como uma das estratégias para promoção da saúde.

A promoção de SAN procura não se limitar em proporcionar à população acesso a uma alimentação, o acesso à informação torna-se uma questão, mas deve vincular a essa condição a necessidade de que os alimentos sejam também de qualidade e estejam disponíveis em condições permanentes.

A difusão da noção de promoção das práticas alimentares saudáveis pode ser observada nas mais diversas ações políticas e estratégias relacionadas com alimentação e nutrição. Pode-se afirmar que essa noção é resultante do cruzamento entre o conceito da segurança alimentar e o da promoção de saúde. A instituição da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) pode ser considerada como uma das expressões que oficializaram a busca de uma nova direção das políticas de alimentação e nutrição no final da década de 1990 (SANTOS, 2005).

É nesse contexto que também emerge a concepção da promoção das práticas alimentares saudáveis, na qual a alimentação tem sido colocada como uma das estratégias para a promoção da saúde. Não parece haver dúvidas sobre a importância da educação alimentar e nutricional na promoção de práticas alimentares saudáveis. No entanto, as reflexões sobre suas possibilidades e limites, como também o modo como ela é concebida, ainda são escassas (SANTOS, 2005).

No que tange à abordagem teórico-metodológica pensada para ações, Santos (2012) destaca em seu estudo a presença do discurso em torno da EAN "transformadora" e dialógica,

assumindo uma perspectiva "problematizadora", com vistas a ultrapassar uma visão puramente instrucional da educação, e passar a considerá-la como uma forma de contribuir com um formação crítica.

A década de 90, se configura como um momento favorável para pensar a alimentação de acordo com a cultura local, evidenciando o deslocamento conceitual e metodológico, que marcou a transição de uma lógica centrada na ignorância alimentar para a representação social do nutricionista, como educador, no âmbito da formação e da prática em EAN.

Segundo LIMA, OLIVEIRA, & GOMES, 2003, um aspecto fundamental para ser destacado na disciplina de educação nutricional é o reducionismo técnico instituído no tempo. Nesse aspecto, o que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz. O significado real da disciplina não se reduz ao plano ordenado, mas à prática real onde se dá a experiência da formação.

Assim, a partir da década de 90, a EAN passa a contemplar não somente as práticas alimentares, assumindo também a tarefa de esclarecer a população sobre os direitos de cidadania, concebendo a alimentação como direito humano, e convocados a ampliar o seu poder de decisão.

A PNAN, aprovada no ano de 1999, integra os esforços do Estado Brasileiro que, por meio de um conjunto de Políticas Públicas, propõe respeitar, proteger, promover e prover os direitos humanos à saúde e à alimentação (BRASIL, 2007). Dentro desta abordagem, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implementado em 1955, popularmente conhecido como merenda escolar, tem sua origem no início da década de 40, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal de oferecer alimentação ao escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros.

Neste sentido, avanços importantes podem ser visualizados no Brasil ao longo dos últimos anos, como: a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional. Este arcabouço normativo colocou a EAN como uma das diretrizes da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2011). Ainda que historicamente se tenha caminhado pouco na formulação de políticas de EAN de modo articulado com as ações educativas

desenvolvidas em âmbito local, a Estratégia Mundial visa impulsionar a formulação e promoção de políticas, estratégias e planos de ação mundial, nacional e regional.

Alguns obstáculos se interpõem ao desenvolvimento do conhecimento nesta área, que ficou estagnado por tantos anos. A EAN crítica fortaleceu a discussão sobre a determinação social da fome e da desnutrição, e a educação alimentar busca esclarecer a população sobre os direitos de cidadania.

3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1 O TRABALHO DE CAMPO

> Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num "trabalho", num "olho" sociológico, permite perceber e controlar no campo. [...] os efeitos da estrutura social na qual ela (a pesquisa) se realiza. Como pretender fazer a ciência dos pressupostos sem se esforça para conseguir uma ciência de seus próprios pressupostos? (BOURDIEU, 2003, p.694).

O campo de pesquisa escolhido para este trabalho é o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, localizado (Figura 1) na Rua Santa Alexandrina nº 288, no bairro do Rio Comprido, na área periférica ao centro metropolitano da cidade Rio de Janeiro.

Figura 1: Fachada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAp-UERJ

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ – Unidade Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tem suas origens no antigo Colégio de Aplicação que, ao longo de sua existência, vem ocupando uma posição de vanguarda, destacando-se, interna e externamente, como centro de excelência de ensino, pesquisa, extensão e campo de estágio notadamente reconhecido pelas Secretarias de Educação, pelas comunidades universitárias e pela comunidade em geral. O prédio é composto de dois blocos e tem como esfera administrativa proprietária a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ, 2013).

Em 12 de março de 1946, o Decreto Lei 9053 deliberou que todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam organizar um Colégio de Aplicação, tendo em vista a necessidade de experimentação metodológica nos cursos voltados à Educação e Licenciatura. Onze anos depois, em 1957, a então Universidade do Distrito Federal criou o seu Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Só mais tarde, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador, após a implantação dos cursos científico e clássico (equivalentes ao ensino médio hoje), a escola passou a se denominar Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ, 2013).

Dez anos depois de sua fundação, o CAp-UERJ foi desvinculado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O Ato Executivo nº 453 afirmava em seu artigo 1º: "O Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é um órgão relativamente autônomo, conforme prescrito no artigo 11, parágrafo 1º, do Regimento Geral". A Lei 5.540/68 confirmou a desvinculação. A relativa autonomia não modificou os objetivos que deram origem ao colégio (CAP-UERJ, 2013).

O mesmo ato executivo confirma o CAp-UERJ como "unidade de experimentação e aperfeiçoamento metodológico e didático do ensino de nível médio", além de "centro de treinamento dos alunos da Faculdade de Educação". O rompimento dos laços foi apenas administrativo e respondeu a novas injunções e necessidades político-administrativas. Ao contrário, a responsabilidade do CAp-UERJ na integração acadêmico-metodológica entre os ensinos fundamental, médio e superior tendeu, com o tempo, a se aprofundar (CAP-UERJ, 2013).

A transformação do Colégio de Aplicação (CAp-UERJ) em Instituto de Aplicação foi viabilizada, não somente pelo valor acadêmico da unidade, como também pelos recursos físicos existentes a partir de 1998. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é instituição de ensino pública que tem por finalidades a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ, 2013).

O CAp-UERJ, assim como as demais unidades da UERJ, segue contribuindo para levar a produção acadêmica para fora dos muros da universidade, trabalhando no sentido de minimizar as carências e aperfeiçoar os saberes e fazeres expressos pelas diferentes comunidades. Desta forma, a unidade vem se constituindo como um elemento de participação indispensável na interlocução que se estabelece entre a Universidade e a Sociedade (CAP-UERJ,2013).

3.1.1 O CAp-UERJ, que espaço é esse?

> A estruturação espacial dos grupos escolares, da qual a existência do muro e do pátio escolar é apenas um dos elementos, não possibilita apenas numa separação simbólica e material da escola com a rua e com a casa e, neste sentido, um passo na construção da escola como instituição específica. Ela dá materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, consequentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização (FILHO, 1998, p.141-159).

O CAp-UERJ por meio de sua articulação com algumas universidades públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro, possui diversos projetos de extensão em desenvolvimento. O espaço extensionista é o universo que a EAN entra na escola, este possui diferentes funções, que favorecem o diálogo em sua constituição entre universidade e escola.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira enquanto campo de formação docente e de experimentação de abordagens pedagógicas, metodológicas e de recursos materiais, procura congregar as suas ações às atividades de caráter extensionista. Sua atuação nesse domínio busca divulgar e socializar as atividades de ensino e pesquisa, não somente entre licenciandos da UERJ, como também entre aqueles que procuram a instituição para troca de informações e estabelecimento de parcerias, de acordo com as demandas identificadas nas comunidades do entorno, na comunidade fluminense e na sociedade brasileira (CAP-UERJ, 2013).

Sendo assim, existem duas maneiras para que estes projetos sejam desenvolvidos na escola, a primeira é interna, onde professores do CAp-UERJ apresentam suas propostas de projeto ao Departamento de Extensão da UERJ (DEPEXT), que coordena e supervisiona as ações de extensão classificadas em Programas, Projetos, Cursos e Eventos, desenvolvidos pelas unidades acadêmicas e administrativas da UERJ, de acordo com o estabelecido nas Ordens de Serviço 001/SR-3/2012, 002/SR-3/2013 e 003/SR-3/2009.

Tabela 3: Projetos de extensão internos

Titulo do Projeto	**Nº do Projeto**	**Ano**
Ações Educativas em Favelas Urbanas	4708	2015
Adaptação de Textos Clássicos da Dramaturgia Adulta Para a Linguagem de Teatro Infantil	896	2015
A Flauta contribuindo num processo de melhoria de aprendizagem e de relacionamento.	3353	2015
Além dos muros ações de formação no centro de atividades comunitárias de São João de Meriti	2751	2015
Cinema na educação básica: experiência e formação	4674	2015
Colóquios e conversas sobre ciências da natureza no CAp-UERJ	4508	2015
Desenvolvimento de ações de tutoria como estratégia de inclusão de estudantes com baixo desempenho acadêmico.	4687	2015
E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	4410	2015
INTERCAP – Projeto de extensão interdepartamental	1296	2015
Juventude, prática musical e expressão: vivendo e criando música com jovens	1119	2015

A segunda maneira de desenvolvimento de projetos de extensão no CAp-UERJ é externa por meio da busca da Universidade pela escola, onde a mesma apresenta sua proposta de projeto ao Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração (NEPE), que possui uma comissão mista de pesquisa, formada por funcionários do NEPE e do Núcleo Acadêmico-Pedagógico (NAPE).

Tabela 4: Pesquisas externas

Instituição	**Título da pesquisa**	**Pesquisador/Orientador**	**Ano**
UERJ	Avaliação qualitativa das águas pluviais em escola municipal, visando seu aproveitamento para usos não potáveis.	Rodolpho Arcoverde Piccoli e Alfredo Akira Ohnuma Júnior	2014
PUC-Rio	Clube do filme: novos horizontes para o saber escolar.	Augusto Cesar Pinheiro e Rejane Cristina de Araújo Rodrigues	2014
Universidade Católica de Petrópolis	A influência do ENEM no ensino de Química.	Larissa Baruque Pereira e Antonio Flavio Barbosa Moreira	2014
UFRJ	Avaliação de ações de Educação Alimentar e Nutricional na escola.	Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho e Thaís Barreto Estrella	2014
UFJF	Luz, Câmera, Giz, Sala de Aula: Ação! A influência de filmes na formação dos licenciandos em Matemática.	Luiza Harab da Silva Rosa e Marco Aurélio Kistemann (Gabriela Félix Brião)	2014
UERJ	Estado nutricional e pressão arterial em duas amostras populacionais de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, com intervalo de 30 anos, em uma **área** geográfica do Município do Rio de Janeiro –Estudo do Rio de Janeiro II	Flávia Lopes Fonseca e Andréa Araújo Brandão	2015
PUC-Rio	Ação afirmativa na educação básica: a experiência do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira	Mônica Andréa Oliveira Almeida e Marcelo Andrade	2015
UERJ	Estudo de corte transversal sobre a função endotelial associada à aptidão física e características antropométricas de alunos do CAp-UERJ	Elisabeth de Amorim Machado Paulo Ferrez Collet-Solberg	2015
UERJ	Caracterização do material particulado menor que 2,5 um com foco em hidrocarbonetos policíclicos e aromáticos, cátions e ânions no Colégio de Aplicação – UERJ	Maycon Maia Ribeiro Eduardo e Monteiro Martins	2015

3.1.2 Inserção da Educação Alimentar e Nutricional na escola

Historicamente atreladas às demandas das políticas públicas do Estado às práticas educativas estiveram pautadas por parâmetros normativos e disciplinadores do hábito alimentar dessa população, na perspectiva da obtenção de resultados imediatos sobre o modo ignorante de se alimentar.

> "um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar." (BRASIL, 2012).

O conceito de EAN foi adotado a partir da consideração de alguns aspectos que contemplam desde a evolução histórica e política de EAN no Brasil às múltiplas dimensões da alimentação e do alimento e os diferentes campos de saberes e práticas, conformando uma ação que integre o conhecimento científico ao popular. Este termo foi adotado para que o escopo de ações abranja desde os aspectos relacionados ao alimento e alimentação, os processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais (BRASIL, 2012).

No âmbito das políticas públicas, a EAN tem sido alvo de debates na busca de concebê-la como uma ação governamental, particularmente a partir dos meados dos anos 2000. A EAN é um reflexo das políticas públicas em Alimentação e Nutrição, sendo considerada uma importante estratégia para promoção de hábitos alimentares saudáveis e fundamental para enfrentar novos desafios dos campos da Saúde, Alimentação e Nutrição.

Santos (2012) destaca ainda a importância de que as ações educativas sejam desenvolvidas no sentido de promover a autonomia dos indivíduos, baseadas na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade, respeitando as culturas, valorizando a história e a diversidade regional, ao mesmo tempo em que reconheçam os saberes populares e fomentem a biodiversidade local. Assume-se no cerne destas políticas um compromisso com a sustentabilidade ambiental.

Em função do índice crescente de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes de todas as regiões do Brasil (IBGE 2011), que resulta em consequências negativas como redução da qualidade de vida, maior carga de doenças, entre outros, verificou-se a necessidade de implementação de novas ações de intervenção nas políticas públicas, com vistas a incentivar uma alimentação adequada e saudável e a prática de atividade física.

Em outubro de 2011, foi realizado em Brasília, o "Encontro de Educação Alimentar e Nutricional – Discutindo Diretrizes". Este encontro deu início ao processo de construção do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, que tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação de prática no conjunto de iniciativas de EAN que tenham origem, principalmente, na ação pública.

Este cenário contemporâneo, apontou para desdobramentos estratégicos, este se refere à implementação da agenda pública do "Marco de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas" onde estão explicadas as referências conceituais, abordagens, práticas e responsabilidades.

Enquanto campo de conhecimento, a EAN pode ocorrer em diversos setores e deverá observar os princípios organizativos e doutrinários do campo no qual está inserida, sendo assim o Marco de EAN, um documento construído coletivamente para orientar as ações de EAN, apresenta alguns princípios estruturantes para as estratégias educativas:

Tabela 5: Princípios para as ações de Educação Alimentar e Nutricional

I) Sustentabilidade social, ambiental e econômica
II) Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade
III) Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas
IV) A comida e o alimento como referências; Valorização da culinária enquanto prática emancipatória
V) A Promoção do autocuidado e da autonomia
VI) A Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos
VII) A diversidade nos cenários de prática
VIII) Intersetorialidade
IX) Planejamento, avaliação e monitoramento das ações

O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas é fruto de um processo de construção, que se pretendeu reflexivo sobre conceitos e práticas de EAN. Elaborado com contribuição de atores envolvidos em diferentes áreas de atuação, além de acadêmicos, docentes, sociedade civil organizada, entidades, gestores e profissionais que atuam com o tema da EAN (BRASIL,2012).

Uma das contribuições do Marco foi à construção coletiva do conceito de EAN. Entende-se a importância de não somente no nível federal, mas também no estadual e municipal fomentar a agenda pública de EAN. Inúmeras ações, dirigidas a diferentes públicos, já são realizadas pelos diferentes setores. No entanto, ainda é necessário que sejam planejadas, implementadas, monitoradas e avaliadas, a partir de referenciais metodológicos (BRASIL, 2012).

A alimentação saudável deve atender aos princípios ou "leis da alimentação" da quantidade, da qualidade, da adequação e da harmonia, suprindo de forma equilibrada o total calórico e de nutrientes necessários ao organismo, respeitando as diferenças individuais e/ou coletivas fisiológico e também às características socioeconômicas, culturais, como gênero, etnia e preferências pessoais. A alimentação adequada e saudável também deve atender as formas de produção de alimentos sócio e ambientalmente sustentáveis, livres de contaminantes físicos, químicos, biológicos, orgânicos e oriundos da biotecnologia (BRASIL, 2007).

Os campos de prática de EAN se expressam tanto no âmbito governamental, em todas as esferas de gestão e em diferentes áreas, como também nas relações estabelecidas com organizações da sociedade civil e instituições formadoras.

Segundo Santos (2012), as ações são pensadas em torno de um discurso transformador e dialógico, e assumem uma perspectiva problematizadora com vistas a ultrapassar uma visão puramente instrumental e instrucional da educação, e passar a considerá-la como uma forma de realização da pessoa.

É importante salientar que a EAN não possui em seu arcabouço teórico uma definição que estabeleça características aos agentes das práticas educativas e isso é fruto do seu processo de construção, tanto pelo aspecto bancário e prescritivo quanto pela dificuldade

de situar o diálogo nestas ações, estas características impõem, necessariamente, uma troca com outras áreas de conhecimento.

Esta pesquisa se situa na escola pública, na esfera local do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira localizado, no estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, alguns questionamentos nos chegam neste momento. A implementação do projeto de extensão "Avaliação de ações de Educação Alimentar na escola" se deu pela segunda forma de entrada destes na escola, pela busca da Universidade. Este projeto foi desenvolvido para ser reproduzido em escolas com poucos recursos financeiros e humanos, condicionada por limitações de espaço físico, higiene e acesso – situação que os professores da UFRJ, que participaram, entenderam que constitui a maior parte das escolas públicas em território nacional.

A função deste projeto vem ao encontro do caráter extensionista da universidade pública de produzir saberes e materiais concretos para enfrentar uma reprodução simbólica que opera como violência simbólica e assim denunciar uma hegemonia modernizadora aceitável em âmbito nacional, que demonstra a incapacidade de uma organização social e política brasileira que adoece sua população.

Este projeto teve como objetivo articular a temática alimentação e nutrição com o conteúdo específico de disciplinas curriculares do ensino fundamental de forma interdisciplinar em oficinas práticas motivando uma reprodução simbólica do direito à alimentação adequada na comunidade escolar, e produzindo um formato experimental inicial de atividades de EAN denominadas 'Oficina de Comidaria'.

As atividades da Oficina de Comidaria estão no campo de observação desta pesquisa, sendo assim os alunos que participam da mesma, que são especificamente alunos do segundo seguimento do ensino fundamental, do sexto ao oitavo ano do CAp- UERJ, que complementam os agentes desta pesquisa.

O que este projeto denomina como Oficina de Comidaria conta com atividades fora da escola para produção de material educativo e comunicações de divulgação do projeto em congressos e eventos nacionais e internacionais. No entanto, no CAp-UERJ as atividades principais são oficinas culinárias, utilizando-se de uma matriz pré-existente, que segue a

Políticas Públicas de apoio ao Programa de Saúde da Família, adaptável às condições e cultura local.

A seleção para a participação na oficina durante o período de 2015 se deu por meio de contato por uma *FanPage* (Figura 2) produzida na oficina (Facebook). A partir do entendimento, por experiência anterior, de que esta faixa etária não lida muito bem com o e-mail, consideramos a *FanPage* como uma plataforma de amplitude significativa, visto que as vagas oferecidas pela oficina (15 vagas) foram 100% preenchidas e que ainda houve fila de espera.

Figura 2: *Fanpage* (Facebook) Oficina de comidaria

O critério de seleção para participação na Oficina de Comidaria se deu pela compatibilidade de horário dos alunos deste seguimento com a oficina, algumas turmas foram excluídas das oficinas, devido a incompatibilidade de horários por estarem em aula no dia do projeto à tarde. O segundo segmento do ensino fundamental tem aproximadamente 365 estudantes na escola. Desses, foram inscritos os primeiros quinze interessados na ocasião da divulgação do projeto (sendo 26,6% de meninos e 73,3% de meninas), de 11 a 14 anos, também compõem a conjuntura de agentes desta pesquisa.

É importante salientar que a participação nesta oficina, e em qualquer projeto de extensão no CAp-UERJ, se dá de maneira voluntária. Os alunos não são obrigados a participar e não obtém nenhum tipo de pontuação ou certificado de participação nestes projetos, o que pode ser uma forma de pensar a avaliação dessa prática educativa.

Este estudo atua neste espaço onde outras instituições de ensino buscam o CAp-UERJ como campo para seus projetos e pesquisas. A Oficina de Comidaria é um projeto de extensão do Instituto de Nutrição Josué de Castro da UFRJ para os alunos do CAp-UERJ e tem como objetivo realizar educação alimentar no segundo segmento de educação básica em Escolas públicas. Este projeto conta com a aprovação do NEPE e com parceria de professores e funcionários do CAp-UERJ no desenvolvimento de suas atividades. As oficinas acontecem no laboratório de ciências, todas as quartas-feiras, de 13h às 16h, no decorrer do segundo semestre do ano de 2015 até o encerramento das aulas.

O local de realização é um laboratório de ciências (Figura 3), com uma estrutura física que auxilia no funcionamento da nossa oficina. No espaço há um local para colocar o forno elétrico, pias para lavagem de louça, e bancadas com ligação elétrica para auxiliar no funcionamento do equipamento que trouxemos para o laboratório, como por exemplo, o liquidificador. O espaço possui um armário que possibilita guardar os equipamentos de cozinha e os gêneros alimentícios. O laboratório se situa no quarto andar do segundo bloco (B). Neste bloco, além dos laboratórios de ciências e química, situam-se algumas salas de aula, o NEPE e o DEF.

Figura 3: Laboratório de ciências

Neste momento achamos importante pontuar que esta pesquisa se insere dentro do mundo da escola, no espaço da educação informal (paralelo ao currículo formal), ainda que alguns assuntos de nutriente e de alimentos entre dentro do currículo escolar. O campo está orbitando em espaços anexos, eletivos, complementares e é neste universo que a EAN entra na escola. Uma vez entendendo que a tendência no curso de nutrição de conversar com a escola básica é ter uma prática mais para a educação informal, é aqui que nós vamos trabalhar.

Esta pesquisa utilizou as oficinas como campo de observação de práticas dialogadas entre universidade e escola. Participam das oficinas uma equipe composta de profissionais e alunos de nutrição e gastronomia da UFRJ, que realizam esta ação educativa, uma vez por semana, na comunidade escolar, desde o primeiro semestre de 2015, especificamente com o primeiro segmento do ensino fundamental, de 11 a 14 anos. Inclui o desenvolvimento de atividades pedagógicas (Figura 4) e oficinas culinárias (Figura 5), em escolas públicas do Rio de Janeiro, onde são elaboradas receitas de lanches práticos e fáceis de fazer, com baixo custo e utilização integral de alimentos, em conjunto com os escolares.

Figura 4: Atividade pedagógica

Figura 5: Oficina Culinária

EAN é de todos e para todos: na pedagogia do oprimido de Freire (2014) ninguém educa ninguém, os homens se educam na cultura, em comunhão, e nesse sentido a escola se constitui como um espaço de comunicação. Freire (2014), numa perspectiva do cotidiano em nossa cultura, afirma que “com as palavras o homem se faz homem”. Nesse sentido, afirma que discutir o cotidiano implica discutir a prática discursiva que não é somente uma forma de dominar a linguagem, mas, sobretudo, uma forma de empoderar a si mesmo e ao outro. Para Freire, o discurso produz sentido para as pessoas em seus contextos sociais. O caráter cotidiano dessas práticas se fundamenta no reconhecimento de uma identidade cultural local, própria do contexto social do CAp-UERJ.

A escola como espaço de construção da autonomia constitui-se um empoderado local de apresentação, debate e construção das alternativas, das várias possibilidades que o sujeito, como cidadão, encontra ao longo da vida, no enfrentamento dos seus desafios. É nessa perspectiva de educação que estamos realizando esta pesquisa, em favor da formação de indivíduos realmente autônomos, capazes de criticas e de propor alternativas diante da sua realidade.

> Vivemos agora em um mundo onde os modelos de educação oferecidos às pessoas das camadas populares ganham, mais do que nunca, diferenças que não são apenas de alternativas pedagógicas e políticas. As perguntas ditas às claras ou escondidas em cada tipo de projeto de letramento são: Como queremos que leia quem aprende a ler? O que desejamos que ele saiba fazer com o aprender a ler? Que tipo de pessoas ele deve ser? A quem cabe a escolha das respostas, a ele próprio ou a nós? (BRANDÃO, 2003, p. 227 - 228).

Segundo as concepções pedagógicas de Freire, em que novos conhecimentos, sentidos e atitudes vão sendo construídos em práticas sociais diferenciadas, o diálogo é uma das formas de educação, dentro do mundo da alimentação, que pode contribuir para analisar o caráter educativo.

Segundo Barbosa et al. (2013), o processo educacional constitui-se uma dinâmica favorável à construção desse perfil de cidadão que conhece, convive, pensa, transforma a sua realidade e reage diante das manifestações dela advindas. Mas é importante lembrar que não é todo processo educativo que contribui para a formação deste perfil.

A escola se constitui como cenário do trabalho de campo, mas de modo ativo e dialogado uma vez que muitas impressões das relações entre agentes foram retiradas das atividades na escola condicionadas pelo ambiente e sua rotina. A análise envolveu inteiramente essas impressões descritas abaixo.

3.2 TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Descrever os procedimentos metodológicos de uma pesquisa é bem mais do que falar dos instrumentos utilizados para o acesso aos dados e da forma como estes foram analisados. Na concepção de Minayo (2007), a metodologia de uma pesquisa, além de apresentar e justificar métodos, técnicas e instrumentos utilizados para responder às indagações da investigação, implica numa discussão epistemológica do "caminho do pensamento", que o tema ou objeto de investigação requer.

> O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

A metodologia desta pesquisa se dividiu em uma primeira etapa de revisão de literatura e de documentos políticos, que foi realizada no intuito de nos aproximar de outros trabalhos com abordagem das Ciências Sociais à Saúde, que busquem problematizar a função da avaliação com sendo dupla: conhecer melhor e definir socialmente o que é considerado um bom resultado pela ação educativa. Utilizamos para tal uma busca sistemática ao banco de dados da Biblioteca Virtual em Saúde da BIREME, tendo como termo indexador "Educação Alimentar e Nutricional" *and* "escola", de documentos governamentais e a busca manual de livros e revistas por meio de referências consideradas clássicas na literatura ou citadas nos artigos encontrados.

Nesta perspectiva, realizamos esta revisão para olhar o campo de Alimentação e Nutrição e iluminar a trajetória das práticas delimitando o mesmo na interface com o universo escolar. Para organizar este cenário pensamos em algumas questões relacionadas à maneira que estas políticas públicas norteiam este universo e como se dá a apropriação destas nas práticas escolares.

Em uma segunda etapa, realizamos a organização do conceito central desta análise: o diálogo. Utilizamos Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para fundamentar este conceito como instrumento teórico que irá delinear as diferentes vozes presentes nas práticas educativas que nos permitirá refletir sobre os resultados desta pesquisa.

Estas etapas, seguem o entendimento de uma análise que opera como uma reafirmação de concepção de ‘boa’ educação, assim como de uma conduta ‘adequada’ do comer, que deve ser criticada. Atribuir essas qualidades às ações envolve uma reflexão sobre os objetivos das práticas educativas, as possibilidades do contexto social local e também do universo social em termos de senso comum. Sendo assim, essa metodologia se pretende sensível a uma espécie de consenso ou acordo sobre o ‘bem’ e o saudável no cotidiano local das práticas que serão analisadas.

Em uma terceira etapa, realizamos o trabalho de campo que inclui duas fases principais: a observação direta e participante e a realização de entrevistas informais e aprofundadas com os agentes do universo escolar. Estas fases possuem passos concatenadaos que serão descritas a seguir.

3.2.1 Observação direta e participante

A técnica de observação participante é um importante instrumento auxiliar do método deste trabalho de campo. O olhar do pesquisador seleciona os elementos no campo; o registro de material será produto, ao mesmo tempo, do que ele é capaz de ver e do que se mostra a ele no campo (CARVALHO M. C., 2013).

A partir da presença prolongada no contexto social em estudo e o contato direto com os agentes sociais, as situações e os acontecimentos realizamos uma intensa busca de informações, acerca de um amplo leque de práticas e representações sociais, com os objetivos de descrever e identificar elementos simbólicos que contribuam na análise desta pesquisa, compreender/conhecer/caracterizar o contexto social e o cenário da escola, e identificar os agentes sociais na escola para possíveis entrevistas.

Um diário de campo também foi utilizado para registro das observações e informações obtidas durante o processo de inserção, que constitui o acompanhamento da realização das práticas educativas, por meio de visitas, observações, conversas informais e realização das entrevistas. Sendo assim, no ambiente da escola de ensino fundamental, observamos a rotina, os momentos das atividades do projeto de extensão, eventos escolares e o movimento de entrada e saída dos agentes deste universo. Fez parte desta metodologia a escuta das vozes de instituições, que são constituídas pelos seus agentes.

A observação direta e participante desta pesquisa se deu de forma intensa, buscamos nos aproximar o máximo possível do universo escolar. Os passos que contemplam esta observação são: a participação no projeto de extensão Oficina de Comidaria, nos eventos escolares e na elaboração de uma roda de conversa com os funcionários do colégio, denominada: o diálogo na comidaria.

- 1º passo: Participação no projeto de extensão Oficina de Comidaria

O primeiro contato desta pesquisa com o CAp-UERJ para construção do campo aconteceu dia 29 de abril de 2015, onde iniciamos a observação direta e participação ativa no projeto de extensão. Neste competiu o reconhecimento do espaço físico do ambiente escolar, que contempla a portaria (local onde todos devem se identificar para adentrar neste universo).

O CAp-UERJ é uma escola diferenciada em relação a outros colégios públicos. É o espaço de interação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a escola, onde possui como função a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, apresentando-se como um espaço diferenciado em relação a outras escolas, que este projeto de extensão, com característica itinerante, já participou (CAP-UERJ,2013).

Isso nos ajuda/sinaliza a trazer uma nova perspectiva, um olhar diferenciado que pontua/determina esta pesquisa. O campo deste projeto pertence a uma intercessão entre o universo escolar e a universidade, local este que de antemão possui o papel de interligar o conhecimento.

Em seguida, continuamos a reconhecer o ambiente onde observamos a cantina que fica no primeiro andar do prédio logo em frente à portaria, o primeiro prédio (Bloco A), onde está localizado um restaurante e refeitório (o CAp-UERJ não é uma escola favorecida pelo programa PNAE), as salas de aula do 6º, 7º e 8º ano, público alvo deste projeto de extensão e algumas salas como secretaria, departamentos, sala de professores e o NAPE.

Na parte externa podemos observar uma quadra esportiva e um espaço grande de pátio, que faz a ligação com o segundo prédio (Bloco B) local onde estão situadas as salas do

ensino fundamental primeiro seguimento, o DEF e o Laboratório de Ciências, sala onde são realizadas as Oficinas de Comidaria, neste prédio também está localizado o NEPE.

Já finalizando o reconhecimento do universo escolar nos direcionamos ao Laboratório de Ciências, local onde foram realizadas as atividades da Oficina de Comidaria, e a observação direta e participante desta pesquisa.

- 2º passo: Participação em eventos escolares

Ainda no que tange à observação direta e participante destacamos dois momentos importantes de aproximação com o universo escolar: a participação em uma reunião do DCN e na Feira das Profissões.

Com o intuito de nos aproximar dos agentes do CAp-UERJ, público alvo das entrevistas desta pesquisa, a orientadora deste projeto mobilizou a possibilidade de apresentar o projeto de extensão, realizado no colégio, aos professores. Aproveitamos 20 minutos antecedentes da reunião de departamento para demonstrar os interesses, perspectivas, abordagens, elaborações já realizadas em outro semestre, e produtos gerados pelo mesmo.

Enquanto esperávamos o grupo compor em sua totalidade alguns assuntos surgiram na nossa interação com três professoras de biologia, que já estavam presentes, o que foi muito proveitoso pois o nosso objetivo ali, além de apresentar a oficina, era o de nos aproximar deste público e saber um pouco sobre o que eles estão vivenciando e pensando na escola.

Dentre os assuntos apareceram algumas questões, como a contratação dos novos professores, justificando a ausência de alguns ou a demora por parte de outros. Nesta conversa uma professora visivelmente aberta a discutir questões mais ampliadas, relatou sobre a dificuldade de comunicação entre os próprios professores, foi levantada a questão do mural que alguns não utilizam, ou não percebem a função do mesmo para notificar reuniões, horários e locais de encontro. Também foi mencionada a presença de outro veículo de comunicação dito por ela mais prático e mais utilizado, o aplicativo de telefone WhatsApp (um aplicativo recente de mensagens onde os mesmos possuem um grupo), ela afirmou que aos professores de biologia haviam sido avisados da reunião por ela por meio deste aplicativo.

Durante este período alguns, professores foram chegando e então a orientadora do projeto resolveu começar sua apresentação. O grupo de professores presentes nessa reunião

era composto de homens e mulheres (20), todos do DCN, das disciplinas de física, química e biologia. Podemos perceber algum interesse por parte dos agentes deste departamento. Alguns disponibilizaram sua turma para uma atividade futura com a equipe do projeto de extensão durante as suas aulas.

Ao final da apresentação, um agente nos procurou para comentar que possui alguns alunos da UERJ, fazendo estágio com ele (novamente percebo a diferença do CAp-UERJ frente a ouras escolas públicas, com o diálogo intenso com a Universidade) e pedindo um espaço para que estes alunos conheçam a nutrição, a oficina e até mesmo realizem algum trabalho junto à equipe, demonstrando mais uma vez um possível agente aberto a participar das entrevistas desta pesquisa.

Dando continuidade a esta aproximação com o universo escolar, esta pesquisa participou de um evento escolar a Feira das Profissões realizada pelo CAp-UERJ. A proposta da participação deste trabalho neste evento escola, para esta pesquisa, era de identificar possíveis agentes para entrevista e perceber melhor o papel de cada um na comunidade escolar contribuindo para a análise deste trabalho.

A Oficina de Comidaria planejou uma atividade para realizar na quadra do colégio (espaço que a escola ofereceu), e a degustação de uma receita já realizada pelos alunos da oficina. Para a atividade foi pensado algo atrativo e que pudesse envolver toda a comunidade escolar, desde o desenvolvimento do material até a realização da atividade.

Inspirados em uma atividade educativa realizada durante a exposição "ELLES: Mulheres artistas na coleção do Centro Pompidou", que aconteceu no Centro Cultural Banco do Brasil, no período de 24 de maio a 14 de julho de 2013, nomeada Lembranças pensamos em adapta-la, ressignifica-la para o conteúdo de nutrição.

A atividade então intitulada pela equipe por "Tecendo memórias com a nutrição" (Figura 6 e 7) é uma reflexão sobre locais, pessoas, lugares que remetam memórias sobre alimentação. Para isto selecionamos algumas palavras como amor, família, parque de diversão, televisão, entre outras e colocamos à disposição dos participantes para que fossem retiradas aleatoriamente em um cesto pelos participantes da atividade. Após esta primeira etapa, os participantes eram orientados a pensar sobre aquela palavra e o que ela os remetia,

envolvendo a alimentação, feito isso era só pegar uma agulha envolver a lã colorida e tecer na junta.

Figura 3: Atividade "Tecendo memórias com a nutrição"

Figura 2: Atividade "Tecendo memórias com a nutrição"

Paralelo a isto, conversamos com o funcionário responsável pelo refeitório e cantina do colégio, agente que o projeto de extensão estava buscando dialogar para que algumas receitas realizadas na oficina pudessem ser oferecidas no refeitório ou cantina da escola, de maneira que o projeto de extensão contemple de forma cíclica toda a comunidade escolar. Dessa maneira, consideramos que a escola pode aproveitar mais os produtos gerados no projeto de extensão, e não apensas ser mais uma atividade vinda da universidade e realizada de maneira isolada com um grupo de alunos. Após conversa, ficou acordado que o refeitório da escola faria a receita do pão de abobrinha para que fosse apresentada como degustação de uma receita já elaborada pelos alunos da oficina.

Acreditamos que este espaço que o projeto está ganhando aos poucos com o agente demonstre, que apesar da dificuldade já discursada pelo mesmo, da aceitação dos alunos por alimentos saudáveis, ele está aberto a tentar, por alguma motivação que ainda iremos conhecer mais a fundo. O importante agora é que estas conversas em paralelo, estas

conquistas parecem ser elementos menores que, de alguma forma, sustentam o diálogo com a alimentação escolar.

Durante todo o evento da Feira das Profissões, tivemos a oportunidade de conversar com diversos agentes desde funcionários da cozinha, alguns professores, pais, alunos e funcionários da escola. O primeiro espaço onde conversamos foi o refeitório, local onde estava disponível um café da manhã para todos que estavam participando do evento. De início sentimos um pouco de dificuldade para nos aproximar das pessoas, pois estavam em momento de organização, com muitas tarefas e com pouco tempo para me perceber ali naquele espaço. Porém, conseguimos nos aproximar e apresentar a proposta desta pesquisa, e então, dois agentes se dispuseram a participar da entrevista. Nesta conversa também estava presente o diretor, todos interessados com o assunto da educação. Porém, o rumo da conversa foi levado para o que fazem em casa de saudável, sobre o que comem.

Alunos de diversos anos escolares despertaram interesse na atividade e conseguiram refletir sobre o material proposto. A nossa primeira impressão era de que os alunos estavam se aproximando por ser uma atividade dinâmica, onde além de estarem produzindo algo colorido e diferente podiam interagir entre eles em um momento de autonomia e liberdade. Os alunos podiam expressar sua ressignificação da maneira que fosse mais próxima de sua realidade, podiam desenhar e tecer a palavra ou tecer a imagem, usar diversas cores, pedir auxilio ao outro, estavam libertos em sua criação. Isso nos fez pensar sobre a questão do lugar em que estas atividades culturais se encontram na escola, assim como o projeto de extensão, essas atividades estão em um lugar de contra turno. Sendo assim, acreditamos que estas atividades poderiam fazer parte do currículo escolar, visto que é uma maneira lúdica e prazerosa de apropriar um conhecimento, de refletir sobre a educação.

Com o decorrer da atividade percebemos que os responsáveis, que acompanhavam os alunos mais novos, estavam interessados em saber sobre que o se tratava aquela atividade, qual era a sua proposta e de onde vinha. E foi neste momento que nos aproximamos destes agentes e buscamos entender um pouco sobre o diálogo entre a escola, os projetos e a família. Ao interrogar alguns pais interessados na atividade sobre projetos de extensão no colégio, se eles sabiam que existia este projeto ou qualquer outro projeto de extensão, todos responderam que não sabiam da existência de projetos de extensão no CAp UERJ. Logo percebemos a falta de diálogo entre a escola e a família. Mas precisamos de um maior aprofundamento para

entender melhor esta ausência de diálogo e acreditamos que encontraremos estas respostas nas entrevistas que serão realizadas com os agentes deste estudo.

Por meio destas conversas houve algumas sugestões por partes dos pais para que pudéssemos divulgar mais os resultados, produtos das oficinas, em cartazes pela escola, em outros eventos realizados na escola e muitos aprovaram a receita de pão de abobrinha e disseram se interessar pela ideia de a cantina e refeitório da escola apresentarem opções mais saudáveis para seus filhos.

- 3º passo: Roda de conversa: "O diálogo na comidaria"

A roda de conversa "O diálogo na comidaria" foi realizada no dia 21 de outubro de 2015 às 14:00h, no laboratório de ciências, espaço utilizado para o projeto de extensão Oficina de Comidaria, localizado no quarto andar do bloco B do CAp-UERJ. Esta oficina contou com a participação de quatro funcionários duas professoras do DCN, um técnico administrativo do NEPE e um pedagogo do NAPE e o tempo de duração foi aproximadamente três horas.

Quanto à seleção de participantes, o critério utilizado foi ser funcionário do universo escolar e, para isto, convidamos alguns agentes, pessoalmente, e contamos com a colaboração do NAPE para divulgação por e-mail a todos os funcionários da escola.

Os sujeitos desta pesquisa foram identificados por nomes de preparações realizadas na Oficina de Comidaria: Guacamole, Suco de Capim limão, Bolo de cenoura, Brownie com abacate. Suas falas registradas nas análises estarão sempre reconhecidas pela identificação do profissional. Segundo a tabela abaixo, foi traçada a caracterização dos profissionais entrevistados que contribuíram de forma a completar a análise desta pesquisa.

Tabela 6: Identificação dos profissionais que participaram da roda de conversa "O diálogo na comidaria"

Identificação	**Sexo**	**Departamento/Núcleo**
Guacamole	F	DCN
Suco de Capim limão	F	DCN
Bolo de cenoura	M	NAPE
Brownie com abacate	M	NEPE

Para registro das falas produzidas por este grupo de funcionários utilizamos gravador sonoro digital e anotações no diário de campo. Estes instrumentos auxiliaram na produção de um texto transcrito pela própria pesquisadora, que foi analisado nesta pesquisa mediante autorização dos participantes e após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

O intuito desta Oficina foi conversar um pouco com os agentes do universo escolar e saber o que estes pensam sobre os projetos de extensão que chegam à escola e, para isto, utilizamos como instrumento um roteiro (Anexo 2) que contém oito itens entre perguntas e afirmações provocativas que, de maneira informal, foram conversadas durante a realização desta oficina.

Sendo assim, iniciamos uma conversa dirigida para obter informações qualitativas relevantes deste grupo de funcionários, sobre a pergunta guia deste trabalho: Seria o "diálogo" um instrumento de avaliação da qualidade do processo educativo das atividades de EAN na comunidade escolar?

A partir da observação desta oficina utilizamos algumas falas, citadas pelos agentes durante momentos distintos desta atividade. Estas falas auxiliaram na análise do diálogo entre as diferentes vozes institucionais, e na compreensão da importância de um espaço visível e legitimado para que se possa de fato lidar com a questão da reprodução social, possibilitando uma transformação em pequenos elementos do contexto.

3.2.2 Entrevistas informais semiestruturadas

Visando em seguida obter informações mais aprofundadas sobre os agentes que constituem a comunidade escolar e buscar, neta ocasião, o que eles discorrerão em torno de suas práticas e suas escolhas, optamos pela realização de entrevistas informais semiestruturadas, que seguiram um roteiro guia, com o objetivo de problematizar os projetos futuros de agentes sociais, pertencentes ao contexto escolar, e elementos simbólicos que são trocados nas práticas além do conteúdo programático.

- 1º passo: Identificação dos sujeitos

Por meio da presença no campo de pesquisa e realizando observação direta e participante, acompanhamos a rotina, algumas oficinas realizadas pelo projeto de extensão e eventos proporcionados pela escola. Estes espaços nos possibilitaram entrar em contato com os agentes do universo escolar, onde conhecemos e apresentamos esta pesquisa, relacionando o projeto de extensão que acontece na escola.

A partir deste contato identificamos alguns agentes para serem entrevistados. Estes fazem parte do ambiente escolar, estando presentes tanto na diretoria, como em núcleos acadêmicos e de pesquisa e em departamentos de diferentes disciplinas.

Os entrevistados foram selecionados a partir do próprio trabalho de campo, da familiarização do pesquisador por meio da observação direta e participante. Alguns entrevistados indicavam os outros, explicitamente ou não, o que os legitima, no contexto escolar, a sua participação ou interesse com projetos de extensão. Assim, selecionamos dez funcionários no total, sendo uma vice-diretora, cinco docentes e quatro servidores técnicos administrativos. Porém, uma entrevista não pode ser realizada, permanecendo apenas nove entrevistas para análise desta pesquisa.

Os sujeitos, que participaram das entrevistas, foram identificados por nomes de preparações realizadas, durante o período de observação, na Oficina de Comidaria: Flor de maçã, Suco verde, Guacamole, Suco de caqui, Pão de abobrinha, Salada de frutas, Suco de manga, Brownie com abacate e Suco rosa. Suas falas registradas nas análises estarão sempre reconhecidas pela identificação do profissional. Segundo a tabela abaixo, foi traçada a caracterização dos profissionais entrevistados que contribuíram complementariamente na análise desta pesquisa.

Tabela 8: Identificação dos profissionais que participaram das entrevistas

Identificação	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade	Cargo/tempo	Departamento/ Núcleo
Flor de maçã	F	48	Pós Doutorado	Vice-diretora/10anos	DCN/Diretoria
Suco verde	F	45	Doutora em educação musical	Professora de música/ 16 anos	DEF
Guacamole	F	51	Mestre em Química biológica	Professora da graduação/16anos	DCN
Suco de caqui	F	43	Mestre	Professora generalista/ 3 meses	DEF
Pão de Abobrinha	F	47	Doutora em linguística	Professora generalista/11 anos	DEF
Salada de frutas	F	26	Mestre em educação	Professora generalista/4 meses	DEF
Suco de manga	F	51	Doutorado em literatura comparada	Técnico administrativo/11 anos	NEPE
Brownie com abacate	M	61	Especialização em administração escolar	Técnico administrativo/22 anos	NEPE
Suco rosa	F	44	Mestrado em educação	Técnica – Pedagoga/ 14 anos	NAPE

- 2º passo: A construção do roteiro para as entrevistas

Para a construção do roteiro de entrevistas nos debruçamos sobre a proposta inicial de dois grandes blocos: o primeiro buscando entender os projetos futuros de práticas educativas, e o segundo, o que é trocado entre professor e aluno na escola. Para o perfil do entrevistado consideramos pertinente perguntar o nome, idade, sexo, estado civil, departamento, disciplina, turmas/anos, tempo de serviço entre outros.

Entendendo que a história de vida dos sujeitos e suas motivações influenciam na maneira que os mesmos compreendem a educação, consideramos indispensável para as entrevistas o tema 1: formação. Neste tema haviam três perguntas guias e, abordamos a trajetória e escolha profissional e o entendimento sobre educação, onde a partir da conversa com o agente, outras questões surgiram e enriqueceram a entrevista. Desta maneira o roteiro estava em constante (re) construção.

Em um segundo momento as questões levantadas englobam o que foi pensado anteriormente na proposta inicial deste roteiro (ANEXO 1), onde o tema 2: Projeto de extensão/Oficina de Comidaria: buscou entender a relação dos agentes com as atividades de extensão e o que se troca entre professor e aluno na escola. E novamente a proposta de algumas perguntas guias, com questões a serem levantadas no momento da entrevista, foi seguida.

- 3º passo: As Entrevistas

Antes de iniciar as entrevistas foi fornecida uma breve explicação acerca dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, assegurado o anonimato na apresentação dos dados e obtida a autorização para uso do gravador.

Foi esclarecido aos participantes que a participação era livre, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), o qual foi elaborado em duas vias, permanecendo uma cópia com o participante.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2015 e seguiram um padrão em relação ao local onde foram realizadas. Todas foram aplicadas no universo escolar, em salas de aula/reunião disponíveis e no próprio laboratório de ciências, onde é realizada a Oficina de Comidaria. A forma de registro das entrevistas foi realizada mediante a utilização de um gravador sonoro digital, todas as entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora.

- 4º passo: Análise de discurso

A análise do discurso da autora Eni Pulcinelli Orlandi (2015) constitui-se como referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa no entendimento do discurso que se estabelece em alguns momentos dessas práticas sociais.

> Vamos partir da afirmação de que discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito (ORLANDI, 2015, p.68).

Refletindo sobre esta afirmação de Orlandi, que vai ao encontro de nossa orientação metodológica, esperamos que por meio da análise das diversas posições do sujeito, de sua heterogenidade no texto, possamos entender de forma mais intensa as diferentes vozes do diálogo nas práticas educativas de EAN.

Sendo assim, podemos retomar a questão: o que revelam essas várias vozes? O que estamos querendo dialogar? Seria o 'diálogo' um critério possível de avaliação da qualidade do processo educativo nas atividades de EAN na comunidade escolar? Acreditamos que as diferentes posições e sentidos individuais dos sujeitos desta pesquisa podem iluminar estas questões.

O processo de análise desenvolvido neste trabalho principia, a partir de reflexões sobre as práticas de Educação Alimentar e Nutricional, que têm lugar em projetos extensionistas na escola. Sobre essa especificidade, houve um extenso esclarecimento nos capítulos anteriores.

> Na perspectiva da análise de discurso, o texto pode ser considerado como uma dispersão do sujeito. Ele é atravessado por várias formações discursivas e isso pode ser entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições (ORLANDI, 2015, p.151).

A partir das falas de professores e de observações realizadas no contexto escolar, buscamos entender o processo de produção de seus discursos sobre o que se pretende com uma didática dialogada no contexto escolar, e em que medida ter ou não diálogo influencia na sua prática. Isso para que nós possamos compreender a multiplicidade de sentidos, que uma prática de EAN possui e saber se o diálogo seria um possível critério de análise.

É importante salientar que o discurso não tem como função construir a "representação fiel de uma realidade, mas assegurar a permanência de uma certa representação" (VIGNAUX,1979).

Sendo assim, esta pesquisa não possui a pretensão de construir uma representação fiel da realidade escolar. A proposta é identificar os agentes sociais, problematizar seus projetos futuros e aprofundar a concepção de diálogo, segundo alguns autores.

A análise de discurso não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (ORLANDI, 2015).

Segundo Orlandi 2015, compreender é refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora. É saber que o sentido poderia ser outro. Dito isso, para que possamos chegar a compreensão, não basta interpretar dados, é preciso ir a campo conhecer o contexto da situação. Partindo deste entendimento, consideramos que a análise de discurso pode fornecer uma contribuição substancial para este estudo.

O discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção (ORLANDI, 2012).

> Contradição, reprodução, transformação, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente, jogam todo o tempo na produção de um discurso, ou de uma leitura (ORLANDI, 2015, p. 148).

Em virtude disso, e de acordo com a teoria, acreditamos que o que define o agente é o lugar do qual ele fala em relação aos diferentes lugares de uma formação social. Podemos esperar diferenças entre as falas da diretoria e dos docentes e funcionários de uma escola.

Segundo Orlandi (2012), é a formação do discurso que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa certa conjuntura. Isso significa que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

Observamos, durante algumas entrevistas, a dificuldade de marcar uma data com determinados níveis hierárquicos da escola. A impressão que se tem é a de que há algo que não pode ser dito, velado e preocupante. Para que se possa dizer, a escola precisa estar de acordo, com termos e aprovações. O discurso de que a pesquisa deveria ser entregue à escola apareceu diversas vezes durante as entrevistas, para que não se perca os estudos produzidos pela escola, ou para que se possa “vigiar” aquilo que é dito sobre a mesma.

Diante disso, pretendemos com a AD compreender os vários diálogos entre os agentes do campo de pesquisa, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, localizado no estado do Rio de Janeiro, segundo um instrumento conceitual, que acolhe vários significados para o diálogo. Consideramos importante salientar que, face à questão por nós elaborada, mobilizaremos conceitos do diálogo, que possivelmente outro analista não mobilizaria. Ressaltando que a análise aqui elaborada será diferente de outra, pois, partimos

de uma perspectiva para olhar este fenômeno, que talvez não chegasse a ser percebido em outras instâncias, nem mesmo por nós próprios.

4 ASPECTOS ÉTICOS

Antes de iniciar as entrevistas será fornecida uma breve explicação acerca dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos, assegurado o anonimato na apresentação dos dados e obtida à autorização para uso do gravador.

Será esclarecido aos participantes que a participação é livre apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), o qual será elaborado em duas vias, permanecendo uma cópia com o participante.

Quanto aos procedimentos éticos, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/HUCFF/FM/UFRJ pela CONEP. Número CAAE: 39886814.2.0000.5257.

5 ANÁLISE DAS DIFERENTES VOZES

A prática de EAN, assim como as falas dos entrevistados estiveram povoadas de questões relativas à interação entre essas instituições, universidade e escola fundamental. Houve pequenos acordos, disputas, simpatias e concorrência presentes tanto no 'face a face' entre os agentes individualmente, como em suas representações do coletivo. Questões institucionais se perderiam não fosse o delineamento da comunicação que se pretendeu analisar entre uma instituição de formação profissional e outra básica: uma regulada pelo papel da outra.

Segundo Freire (2001), não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem e suas interações. A partir do material empírico obtido por meio das observações das atividades extensionistas, dos eventos escolares e de encontros com os diversos agentes deste universo. Utilizamos a análise do discurso como uma técnica para compreender os significados coletivos, frente ao processo de avaliação de uma ação educativa, que surgiram durante as entrevistas realizadas com os agentes desta pesquisa.

A AD realizada baseou-se na transcrição total de nove entrevistas e de um texto produzido a partir da fala dos agentes que participaram da oficina "O diálogo na comidaria".

O primeiro passo foi a leitura lenta e (re) leitura do material. Durante essa fase de leituras contínuas, procuramos temas repetitivos, frases que pareciam representar situações, de forma mais ou menos coerente e de significado similar, metáforas, que podiam implicar imagens específicas ou mesmo palavras com significados particulares. Procuramos semelhanças, diferenças, pensando que tipo de efeitos discursivos poderiam estar implicados. Na AD uma mesma frase ou palavra pode implicar um significado distinto dependendo da forma como se insere no parágrafo e se articula com outras frases e assim confere um ritmo e coerência ao conjunto de significados.

A perspectiva sobre a comunicação está orientada pelo caráter educativo onde significados dão sentido ecoam como vozes nos enunciados do diálogo com uma vertente na extensão universitária, e sua contrapartida no ensino básico. Foram analisadas construções discursivas que expressam vozes nas práticas de um projeto de EAN e ordenadas em duas categorias de análise: visibilidade e legitimidade. Por um lado, buscamos compreender de que

modo a visibilidade foi um elemento condicionante dos diálogos: não nos comunicamos com o que não conseguimos visualizar, e por outro, compreender a legitimidade de uma prática extensionista na escola e o sentido atribuído aos significados de seus elementos educativos.

Depois de todo este procedimento, foram selecionados blocos de sentidos, que sustentavam as falas nos diálogos e poderiam contribuir na compreensão do processo educativo nas atividades de EAN na comunidade escolar. Esses blocos constituíram os dados empíricos levantados durante a observação direta e participante, as duas categorias principais utilizadas na análise dos discursos: (IN) visibilidade e a legitimidade e três subcategorias: tempo, espaço e trocas que permeiam estas categorias.

5.1 (IN) VISIBILIDADE

> "Ah, Eu preciso te dizer uma coisa antes da educação, da contradição. [...]. É... Você está me gravando, está em áudio. Eu sou uma professora negra [...]. Marcar essa posição da negritude tem se feito necessário ao longo da minha trajetória, nem sempre eu precisei me dizer negra, e muitas vezes as pessoas não me viam negra. [...]" (Pão de abobrinha).

Iniciamos a categoria de (IN) visibilidade com a fala do agente Pão de Abobrinha para evidenciar a importância da afirmação de um traço físico, a negritude, ao qual ela atribuiu um sentido de marcador de posição social e insistiu que fosse um elemento visível em nossa conversa. O agente, antes mesmo de iniciar a conversa sobre educação, pediu para interromper a entrevista e disse "Eu sou uma professora negra [...]". Esta marca de posição trazida pelo agente se destacou na entrevista e nos fez refletir sobre esta temática. Entendemos esta necessidade de marcar uma posição como uma resposta à discriminação racial do contexto cultural, pois quando sua cor não está visível sente que parte dela foi silenciada e até mesmo desconsiderada, traço que percebemos como sutil e de difícil percepção, mas que uma vez estabelecido entre o agente e o outro, permite a visibilidade e possibilita o diálogo (BOURDIEU, 2013)

Entendemos, nesta pesquisa, a visibilidade como um elemento favorável ao diálogo que coloca em jogo tanto a universidade quanto a escola. Estar visível é condição para ter voz ativa. Ser percebido no contexto escolar faz parte do processo educativo. É considerado uma fase de reconhecimento da posição dos agentes na prática. A invisibilidade, o não ser visível, é entendida neste estudo como um elemento desfavorável ao diálogo, ocultar nesse sentido

significa não ter voz. Uma atividade que acontece na escola, mas que não é visível não comunica, não troca, perdura. Sendo assim, esta se tornou uma categoria de análise dos discursos.

Embora a questão racial não tenha sido uma temática das práticas de EAN, quando ela se torna presente no discurso traz para análise uma tensão presente no ambiente escolar,

> "Eu fui aprendendo a ser mais negra, eu fui aprendendo a ver essa negritude. Em alguns momentos aqui [...] e num modo geral, eu posso te dizer que não é fácil ser negro no Brasil. Não é fácil ser negro. [...] E vejo mesmo às vezes assim situações em que as pessoas quando te ouvem e te vem... A você. Então assim, tem aquele racismo bem oculto né. Eu te diria isso. Era um coisa que eu ia deixar passar, mas eu faço questão de marcar" (Pão de abobrinha).

A fala apesentada acima, do agente Pão de abobrinha, dá visibilidade a uma posição nem sempre visível para ela no contexto sócio-histório ao qual pertence. A insistência dela em se ver como negra expressa uma voz frente à questão racial no universo escolar, denunciando um assunto muitas vezes velado, invisível, silenciado ou não dito que poderia ser compartilhado no espaço da educação como um enfrentamento a preconceitos. Ao contrário, ao silenciar estas questões, essa é uma possibilidade que fica mais remota, e aprofunda a discriminação, o que pode ser constrangedor.

Segundo Bourdieu (2013 p.154) as relações que as diferentes categorias de produtores de bens simbólicos mantêm com os demais produtores, depende diretamente da posição que ocupam no interior do sistema de produção, da posição que ocupam na hierarquia propriamente cultural dos graus de consagração, tal posição implicando numa definição objetiva de sua prática e dos produtos dela derivados.

Um segundo ponto a ser discutido é como as posições são construídas ou reforçadas nos discursos, a partir da visibilidade dos símbolos dos agentes. Segundo Bourdieu (1989, p. 134) os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. O que significado dos elementos do discurso está incorporado nessas posições, ao que elas significam no contexto sócio-histórico (ORLANDI, 2015 p.38) .

Assim, as posições podem afirmar um estereótipo, de prestígio ou inferioridade construído no contexto e podem também se re-construir e ressignificar nos diálogos, pois os diálogos trocam símbolos. Para a análise do discurso, o estereótipo e os fenômenos de estereotipia ligam-se ao dialogismo generalizado, que foi colocado em evidência por Bakhtin e retomado nas noções de intertexto e interdiscurso. Todo enunciado retoma e responde necessariamente à palavra do outro, que está inscrito nele; ele se constrói sobre o já dito e o já pensado que ele modula e, eventualmente, transforma (CHARAUDEAU, 2014 p.215-216). Questionamos algumas resitências e mesmo uma recusa aleatória de professores com posição de relevância na escola, nos questionando se essa invisibilidade deles não estaria ligada ao fato dessa exposição impor um deslocamento dessa posição que provocaria algum constrangimento.

O cotidiano escolar, assim como a vida, se constitui de momentos de contradições. Às vezes visíveis. Noutros invisíveis, perceptíveis apenas aos agentes que compõem o cenário. Neste universo os papéis também se revezam. O eu e o outro assumem posturas distintas, que no mesmo contexto podem adotar outras atribuições, outros papéis. Nesse caso, tem-se uma marca de posição social definida não em si mesma, substancialmente, porém na relação com o outro e cuja existência e sentido só são inteligíveis no campo de práticas. Algumas marcas embora não estejam explícitas nas falas são visíveis para os agentes na prática. Um elemento que marca e dá prestígio a essas posições é o título de mestrado ou doutorado, torna visível o papel de professora, enquanto a negritude se dissolveu sem representação nem visibilidade.

Transparece a disposição nos discursos de reconhecimento no ambiente escolar, e no sistema de ensino. A instituição se apresenta com voz dos agentes mais consagrados, enquanto a escola menos consagrada. Uma forma de tornar os elementos visíveis é evidenciar as classificações estereotipadas que no caso dessa fala eles estão expressando preconceito e/ou indiferença,

> “Então assim essa condição de ser mulher, mãe, professora primária, negra. Elas vão se colocando ai, e que a gente vai hora se marcando um pé, uma posição ora outra. Então estão em disputa sim. A professora primaria sofre muito preconceito, a mãe, a mulher e a negra. E ai chega, mas você é doutora em linguística, ai faz uma diferença por ser doutora. Eu acho que o diploma às vezes vai à frente, mas às vezes a gente precisa esquecer e apagar, então tem uma invisibilidade.” (Pão de abobrinha).

A afirmação da identidade e a da diferença implicam, também, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está ligada à separação ‘nós’ e ‘eles’ (SILVA, 2000 p. 82). Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples categorias gramaticais, mas elementos que dão visibilidade às posições e à hierarquia dos agentes na escola.

Dito isso, o jogo da visibilidade no discurso dos entrevistados, pode ajudar a compreender as posições, disputas e contradições se apresentam a no cenário desta pesquisa, em busca de compreender o que ‘dizem’,

> “Pra mim o Freire é muito prático entendeu, ele é utópico enquanto necessidade de utopia, mas ele é prático ele é concreto. O que eu acho super interessante é assim, o Freire fala que a escola não transforma sozinha, e que ninguém ensina ninguém, é o que a gente pega também.” (Suco rosa).

Observamos, no discurso do agente Suco rosa uma voz que “acredita no utópico” O mesmo está se referindo à concepção de Paulo Freire de uma educação libertadora, que busca a conscientização do sujeito, reforçado no discurso do agente Suco verde, quando este diz que o papel da educação é tornar sujeitos pensantes, criativos e potentes, ou seja, que a partir da criticidade se transformem. O pensamento de Paulo Freire é visível nos discursos como um guia no processo educativo,

> "[...] fazendo as pessoas se tornarem sujeitos pensantes, sujeitos criativos, sujeitos potentes, né? Que possam fazer uma leitura crítica do mundo, que possam ser sensíveis ao mundo, que são esses elementos, a combinação de uma consciência de uma sensibilidade que pode ajudar na transformação." (Suco verde).

Na perspectiva de Marilena Chauí (2008 p.7-12), a palavra utopia afirma a perfeição do que é outro, propõe uma ruptura com a totalidade da sociedade existente, reforçando um sentido que idealiza o outro. Porém, como a autora aborda em alguns casos, menos frequentes, a utopia aparece como a visão de uma sociedade futura. Nesta pesquisa, a utopia esteve visível como um projeto futuro de educação, a partir da supressão dos elementos negativos da sociedade como opressão, dominação, desigualdade, injustiça em prol do desenvolvimento de seus elementos positivos como conhecimentos científicos e técnicos, artes e criação. Nesta pesquisa compreende-se que utopia possa significar eutópos[6] e que a transformação da educação pode ser vista por muitos como utopia.

> "Eu vivo o magistério público, então pra mim educação ainda se atrela à transformação, ainda se atrela à perspectiva, ainda acredito na utopia que falam os Marxistas e Paulo Freire, ainda acho que é possível a transformação pela educação. Eu ainda creio, eu ainda não perdi essa esperança." (Pão de abobrinha).

Em contrapartida, percebemos no discurso do agente Pão de abobrinha que a palavra "ainda" situa o dito em relação ao não dito, mesmo o agente pontuando que a educação se atrela à transformação o "ainda" se relaciona com o discurso de Bourdieu, demonstrando que há forças contrárias a esse projeto de transformação, dá visibilidade às contradições desta instituição. A educação reflete uma estrutura de poder que se repete, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que condiciona as vozes no diálogo.

Segundo Paulo Freire (2001 p.39-39), a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. Nesse sentido, a escola é uma instituição que através da sala de aula e suas atividades possui a oportunidade de desenvolver o ímpeto criador dos sujeitos, dando a oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 2011 p.41). O agente Suco rosa reforça a questão da

[6] No entanto, um outro prefixo grego, "eu", é usado para dar um sentido afirmativo ou positivo a uma palavra, indicando nobreza, justeza, bondade, abundância. [...] Assim, o sentido positivo veio naturalmente acrescentar-se ao sentido negativo, de maneira que utopia significa, simultaneamente, lugar nenhum e lugar feliz, eutópos. Ou seja, o absolutamente outro é perfeito. (Marilena Chauí (2008 p.7)

intencionalidade no processo da educação, onde segundo Freire, esta faz diferença na transformação dos sujeitos. A disposição para transformação esteve presente nos discursos sobre a extensão universitária na escola, mas carregando um sentido de descrença.

Nesta perspectiva, os projetos de extensão aparecem como uma possibilidade de troca de conhecimento. A interação entre os organizadores da Oficina de Comidaria e a escola foram fundamentais para compreender as dificuldades de comunicação entre projeto extesnionista da universidade e o CAp-UERJ. O primeiro ponto que observamos na relação entre os projetos de extensão e o universo escolar foi a disputa do espaço social "esse negócio de espaço é um *inferno na terra*, é verdade " (Guacamole). O universo escolar é um local dinâmico, onde as relações entre os agentes se estabelecem no dia a dia uns com os outros, onde segundo Bakthin, povoam diversas vozes. As interações ocorriam em todos os espaços, desde os corredores e banquinhos da quadra de esportes até o laboratório onde acontecia a oficina, mas segundo alguns agentes isso não misturava os grupos, não havia um espaço comum para favorecer uma troca entre os grupos.

> "O espaço comum é um empecilho para conversar com os próprios pares, a fragmentação e o distanciamento que parece não dialogar pode ser uma característica do ambiente em que se está. De repente se você for ver essa questão em outro ambiente haja uma interação maior por algum motivo". (Guacamole).

O discurso do agente Guacamole reflete a dificuldade da construção de um espaço comum, disponibilizado pela escola em questão, para diálogo. Não há reconhecimento de seu lugar específico, nem de um tempo dirigido para essa função. Esta é uma característica da instituição escolar, onde segundo Bourdieu (2013:207), há um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns, entendendo o comum como o mesmo, o previsto.

Observamos nos discursos a seguir que a dificuldade de comunicação, não apenas nesta escola, mas como o agente Suco verde pontua "é um problema geral". A fragmentação e o distanciamento dos sujeitos na comunicação apareceram como uma característica do universo escolar, associada a diversos fatores, como: o modo como este espaço físico é organizado, o tempo disponível para a realização das atividades escolares, a fragmentação dos núcleos pedagógicos, departamentos e disciplinas. Estes fatores influenciaram no diálogo

com o outro: ‘se não há comunicação entre os agentes do próprio contexto escolar, fica muito difícil ter diálogo com outra instituição’, neste estudo a universidade.

> “Essa é uma dificuldade da nossa escola, a comunicação. Eu enfatizei como sendo problema daqui, mas isso não é problema daqui não, isso é um problema geral.” (Suco verde).

> “[...] talvez falte um pouco de diálogo, eu não sei se é por causa do tempo. [...] infelizmente tem algumas coisas, alguns departamentos são muitos estanques. Que essa informação não circula como deveria circular em todos os departamentos. o ideal seria circular. (Brownie com abacate).

Os problemas citados acima parecem ser elementos impeditivos do diálogo entre os agentes do universo escolar. Segundo Paulo Freire o diálogo é uma relação horizontal de A com B, e só através dele há comunicação. Sendo assim, podemos considerar que esta dificuldade da comunicação é uma característica de um espaço que pretende favorecer o diálogo entre seus pares, mas não o realiza como gostaria. Observamos a idealização desse espaço favorável às trocas. Então, é necessário que estes elementos sejam trabalhados de forma que facilitem a comunicação dos agentes sociais e contribuam para a construção de um espaço favorável as trocas institucionais.

Alguns elementos compreendidos a partir das observações demonstram essa disposição para um projeto futuro dialogado. Os discursos também demonstram uma busca para entender como a escola pode dialogar na prática com a universidade. Os projetos de extensão parecem ser elementos favoráveis para esta interface dialógica entre os campos.

Podemos observar no discurso a seguir que o local em que se insere a Oficina de Comidaria é de antemão um espaço que possui conflito/disputa entre seus próprios pares, onde a não troca de experiências se encontra com pouca visibilidade para a escola como um todo.

> “Aqui não está acontecendo esta comunicação com outros espaços porque não tem diálogo. [...] se não há conversa entre os pares e os mesmos não contam às experiências que vivem na escola como outras pessoas vão saber da existência dos projetos? ” (Guacamole).

Além disso, outro ponto que parece influenciar na interação do projeto de extensão com a escola é a prioridade que se dá ao ensino, em detrimento à extensão, mesmo este sendo um colégio de aplicação. A extensão é atividade secundária e complementar, e assim como na universidade não tem função sistematizada nem maior valor. Em ambas instituições são elementos de menor visibilidade, como fala do agente Suco de caqui:

> "O que possibilita esse diálogo com os projetos de extensão quando você não tem uma grade curricular tão priorizada, sabe? [...] Ai eu entendo porque na escola a educação física, a arte e os outros projetos ficam no horário da tarde. O prazer esta fora do período escolar, e eu não acho que tem que ser assim." (Suco de caqui).

O diálogo, que é uma característica presente na vida, nos coloca a possibilidade da reflexão sobre a compreensão do papel do sujeito, a partir de suas características dentro do universo escolar, mas em nossas observações esteve presente de modo aleatório, e ocasional. Percebemos, por meio desses discursos, a dificuldade de comunicação que decorre dos problemas da própria escola: disputa de espaço físico; estrutura organizacional, fragmentada em departamentos ou núcleos; grade curricular muito hierarquizada; frágil divulgação, da localização dos projetos.

Há o reconhecimento do papel da universidade "se você é de uma escola que pertence a uma universidade [...] você tem que trazer o que tem de bom", no discurso do agente Suco de Caqui. A troca de conhecimento aparece como um elemento favorável a esta interação, como uma possibilidade de diálogo prático com a universidade, mas difícil de operar.

> "É, eu sempre defendi, eu acho que tinha que trazer. Porque se você é de uma escola que pertence a uma universidade, e essa universidade desenvolve pesquisa você tem que trazer o que tem de bom, por exemplo, eu adorarei trabalhar a questão da alimentação com os meus alunos. Entendeu? adoraria! eu acho que é importante." (Suco de caqui).

O discurso do agente Pão de abobrinha traz a essência da universidade "o tripé: ensino, pesquisa e extensão" como sendo fundamental para a construção do conhecimento. Nas escolas de aplicação, o docente do colégio assume as responsabilidades da universidade por ser contratado como professor universitário. A fala mostra o que o agente espera de si, como ele se capitaliza com seu papel de professor 'universitário'. Nota-se no discurso

“dadeira de aula” que atuar na extensão aparece como um diferencial desta escola, em relação a escolas municipais.

> “[...] Então assim, mas a gente sempre atuando naquele tripé: pesquisa, ensino e extensão. Então eu acredito nesse tripé como fundamento para a universidade. A universidade se faz dessa maneira, eu creio nisso. [...] Desde que eu entrei aqui, eu acho que esse é o meu diferencial enquanto ao município, lá eu sou dadeira de aula” (Pão de abobrinha).

> “Eu acho que a universidade ela tem essa possibilidade, muitas coisas elas podem ser ofertadas. Agora eu acho que ainda é uma relação pouco trabalhada entre colégio de aplicação e a universidade, eu acho que existem muito mais coisas dentro da universidade que poderia esta trabalhando em parceria com o colégio e não acontece. [...]. Eu fico imaginando assim... tem um projeto de extensão aonde possa existir uma parceria? ” (Suco verde).

O agente Suco Verde situa a universidade como um mundo de possibilidades a serem ofertadas em relação às atividades de extensão, porém é “uma relação pouco trabalhada entre colégio de aplicação e universidade”, onde a parceria com o colégio não acontece. Entretanto, como vimos no capítulo trabalho de campo desta pesquisa, a universidade oferece atualmente nove projetos de pesquisa externos ativos para a escola, isso nos leva a refletir sobre essa “parceria”, talvez os docentes não se sintam parte integral deste movimento de projetos que circulam a escola, mesmo sendo reforçado anteriormente que este docente possui como função o tripé universitário. Ficar imaginado um projeto de extensão que poderia existir como coloca o agente Suco verde, não é uma posição favorável ao diálogo. Tornar visível estes projetos no universo escolar é o primeiro passo no processo para superar a ausência de diálogo destas atividades universitárias com a escola.

> “Porque toda escola ela é fragmentária, ela é... Ela se divide de tal maneira, e cada departamento tem suas questões e fica todo mundo circulando no seu próprio umbigo. A gente até se conhece, a gente tem reuniões gerais, mas nada que faça de fato uma interdisciplinaridade, um diálogo maior, é sempre tudo muito difícil, então falha. É uma falha nossa. Talvez uma falha mesmo de gestão, de gestões, mas tem uma falha. Falta informação, a gente não ta conseguindo dar conta disso.” (Pão de abobrinha).

> "Eu acho que quando a gente conseguir voltar a entender a universidade como tripé. Enquanto a se sobrecarregar em sala de aula, em dar aula. Não estou dizendo que a sala de aula não é importante, fique claro. É obvio que é, mas a gente esta voltando a querer trabalhar como se fosse um "escolão", então sala de aula, e sala de aula e sala de aula. Então se é só sala de aula falta pouco tempo para casar com a extensão, com a pesquisa, com a docência [...]." (Pão de abobrinha).

O discurso do agente Pão de abobrinha coloca a retomada do entendimento de tripé universitário como um possível elemento motivador para a mudança da postura da escola frente aos projetos de extensão que ocorrem nesta instituição. A escola, como disse Pão de abobrinha, "é fragmentada" pela forma em que se dividem em núcleos, departamentos, secretarias, diretoria e coordenações, deixando a comunicação falhar em detrimento a ausência de circulação de informações.

O colégio possui núcleos responsáveis pelas atividades que possuem interface com a universidade, principalmente por meio das funções desempenhadas pelos seus coordenadores, estes exercem grande influência no incentivo, na mediação e no acompanhamento das relações entre a universidade e a escola, como podemos observar nos discursos abaixo:

> "É o professor daqui pode se envolver com projetos aqui ou no campus maracanã, pode ser no campus São Gonçalo, pode ser no campus Duque de Caxias. Assim como eles lá podem desenvolver aqui. Pode ser via de mão dupla. Assim como também pode oferecer para outras instituições." (Suco rosa).

> "Depende. São vários né, desde a entrevista, ao acompanhamento, ao processo de autorização." (Suco rosa).

> "[...] Na extensão a gente cuida dessa parte de fazer essa interface entre o colégio e o Departamento de extensão da UERJ (DEPEXT). Então os professores apresentam os projetos, cursos de extensão. Então nossa parte é mais burocrática.[...] E se por acaso as vezes algum problema, alguma coisa que esta acontece que a gente possa intermediar entre o projeto e a universidade a gente faz." (Brownie com abacate).

Os núcleos como apresentou o agente Suco rosa são responsáveis pelo "processo de autorização", é o primeiro passo para estabelecer um projeto neste universo. O agente Brownie de abacate posiciona o papel do núcleo, onde o mesmo é responsável pela "interface entre o colégio e o Departamento de extensão da UERJ", como o mesmo citou, possui um

papel burocrático nesta relação. Hoje estes núcleos possuem mais autonomia quanto ao desenvolvimento de pesquisas e extensão na escola, eles procuram controlar melhor a entrada e saída destes projetos, mas ainda há uma dificuldade de fazer este assunto circular no ambiente escolar.

Observamos que o CAp-UERJ por ser um colégio de aplicação possui um vinculo com a universidade que facilita a permuta de conhecimento, a troca de atividades. O colégio possui várias atividades de extensão como reportado pelo discurso dos agentes, mas como retrata o agente Pão de abobrinha há "uma defasagem" em relação ao conhecimento destes projetos pelos docentes e demais agentes do universo escolar. Os agentes acabam discursando apenas sobre os projetos vinculados aos seus departamentos, muitas vezes, abordando os projetos que eles mesmos conduzem a exemplo do projeto INTERCAP, como podemos observar nas falas a seguir:

> "Ah o colégio tem alguns né, tem um de... Eu acho que não está mais funcionando... Tem o de... Inclusão, de informática com o EIJA. [...]. Esta ai uma defasagem, a gente conhecer muito pouco dos nossos projetos e todos que eu te disser serão do nosso departamento" (Pão de abobrinha).
>
> "Eu estou inserida em alguns projetos de extensão aqui da escola, o primeiro é o INTERCAP.(...)" (Flor de maçã).
>
> "[...] eu faço a extensão com o INTERCAP que são esses cursos que nos construímos e levamos pra prefeituras do em torno do Rio de Janeiro, não do Rio de Janeiro, cidade, e sim duas barras, Araruama, essas coisas. Então eu acho assim né, essa interface é muito importante depois que eu vi e que eu senti. [...] E eu não sei se a gente é tão aberta. " (Guacamole).
>
> "eu posso te dizer que eu não sei todas as atividades de extensão que acontecem aqui na escola. Acredito que sejam varias com diferentes focos, mas eu te digo com tranquilidade que eu não conheço todas as atividades de extensão que acontecem na escola." (Suco rosa).
>
> "Eu conheço o de vocês, mas não me lembro de mais algum. [...] Eu acho que tem pouca divulgação, a gente poderia promover uma divulgação maior porque tem grande interesse. Eu acho que se você entrar no site das universidades você acha, mas você tem que correr muito atrás sabe? A divulgação pode melhorar muito." (Flor de maçã).

O projeto Oficina de Comidaria iniciou suas atividades no primeiro semestre do ano de 2015. O trabalho de campo desta pesquisa e suas entrevistas foram realizadas no segundo semestre e o discurso da invisibilidade ainda aparece de forma marcante nas vozes dos entrevistados. Sendo assim, nos perguntamos seria a continuidade um elemento favorável a comunicação e ao diálogo? Como podemos observar nas vozes dos agentes Pão de abobrinha e Salada de frutas destacadas abaixo o tempo de permanência no colégio não favoreceu a comunicação, a visibilidade destes projetos internos e externos

> "Não eu nunca tinha eu tinha escutado falar, estou ouvindo por você." (Pão de abobrinha).
>
> "Eu não conheço o projeto. [...]. Ah então por isso que a gente não sabe, não tem essa discussão aqui. "(Salada de frutas).
>
> "É eu acho que é um começo, eu acho que não é o suficiente porque tem muita gente que nem sabe nem que essa oficina ta funcionando." (Suco de manga).

O agente Suco de manga apresenta em seu discurso a presença do projeto como sendo insuficiente "não é o suficiente porque tem muita gente que nem sabe que essa oficina ta funcionando". Observamos, assim, que a divulgação das atividades de extensão fica mais direcionada ao público a que se destina, se posicionando como uma atividade invisível aos docentes e demais agentes do universo escolar. Esta invisibilidade também se configura pelo espaço que o projeto ocupa como podemos perceber na fala a seguir:

> "Claro que aqui ainda esta sendo no quarto andar, mas vocês estão chegando né. Ai você vê assim, tendo uma mostra, vai ter uma semana de não sei o que lá, ter essa coisa." (Guacamole).

Estar no quarto andar do bloco B, em um espaço inutilizado pelo departamento de ciências da natureza, o último laboratório de ciências do andar, sinaliza duas questões a visibilidade no espaço escolar e a disputa pelo mesmo. Como tornar visível para o universo e estabelecer relações que possam de fato transformar este contexto, se o colégio apresenta o local onde o projeto de extensão está estabelecido como invisível?

Ao participar das feiras e eventos nos perguntamos se estar no laboratório, na quadra ou no auditório faria diferença na relação com a escola. Observamos que esta presença em outros espaços talvez tenha feito diferença em relação ao público que visitou as atividades planejadas, mas não podemos afirmar que esse público era composto só pelos agentes, cujos

discursos foram analisados nesta pesquisa. Por outro lado, alguns agentes entrevistados apresentaram em seu discurso uma aproximação com este projeto com a participação nestes eventos. Consideramos então que os eventos estão em um local mais publicizado, como uma forma de maior visibilidade e de consolidação do projeto de extensão para os agentes da escola.

5.2 LEGITIMIDADE

Em sentido corrente, a "legitimidade" é um estado de direito, uma afirmação que situa posicionamentos de pessoas no conjunto da sociedade, por exemplo no que concerne à sua situação conjugal (legitimidade de uma união), de filiação (legitimidade monárquica), a um poder de Estado (legitimidade democrática). Julga-se, então, sua ação legitima e se diz que a pessoa tem legitimidade para agir de uma certa forma. A legitimação é o processo ao fim do qual um indivíduo está legitimado (CHARAUDEAU, 2014). Nesta perspectiva, a legitimidade é uma categoria que orienta as afirmações de significados e as atribuições de sentidos de um grupo de análise dos discursos. Não implica um posicionamento político, nem um poder de Estado, mas a consolidação de elementos como distinções sociais e autoridade nos discursos analisados.

Em análise do discurso, a noção de legitimação pode ser utilizada para significar que o sujeito falante entra em um processo de discurso, que deve conduzir a que reconheça que tem direito à palavra e legitimidade para dizer o que diz. Essa legitimidade pode derivar tanto de uma situação de fato (como em uma conversação amigável, na qual todo locutor, por definição, tem direito – sob certas condições conversacionais – de falar), quanto do lugar que lhe é dado por uma instituição qualquer (como quando um professor fala na sala de aula, ou quando uma personalidade política faz uma declaração na televisão). Mas é possível também que ele tenha necessidade de construir uma posição de legitimidade aos olhos de seu interlocutor (CHARAUDEAU, 2014).

A Oficina de Comidaria não possui autoridade para circular livremente nos espaços da escola. Demanda permissão do núcleo responsável pela extensão para realizar suas ações como divulgar seleção para oficina nos murais, participar em reuniões com os departamentos, eventos escolares e festas em geral. Por um lado, isto imobiliza a criação, por outro lado, seria um modo de compartilhar e "fazer junto" uma vez que, este momento de interação nos

aproxima do outro, trocamos experiências e ideias para uma melhor adaptação dos objetivos do projeto neste universo.

Notamos com a observação participante que há uma resistência da escola em abrir espaços em geral para extensão, especialmente quando esta é compreendida como concorrente ao ensino. Há disputas por mais espaço com os alunos e com a comunidade, por exemplo em eventos escolares, quando foi negada a participação da Oficina de Comidaria numa festa junina. Analisamos este episódio de interdição da participação como um indicador da menor importância desta atividade no todo. Se por um lado a organização é necessária, por outro ela reflete uma hierarquia social legitimada que atravanca a comunicação.

> " Há uma comunicação ruim, truncada. Dá pra melhorar, seria bom pra escola. Tem uma mostra dos trabalhos que são feitas aqui na escola, no final do ano. Tem que ter uma ação assim mais no meio do ano, mais efetiva. A escola tem tantas demandas que as pessoas acabam se envolvendo pouco." (Flor de maçã).

Observamos, em nosso estudo, que a articulação entre a universidade e escola foi consolidada por uma mediação afetiva. Nesta pesquisa, no papel da coordenadora do projeto de extensão da UFRJ, que transita por esses dois contextos educativos, e imprimiu nesta mediação uma empatia, uma relação afetuosa de apresentação e continuidade no diálogo entre as duas instituições. A legitimidade do projeto Oficina de Comidaria aparece associada a esse papel. Os agentes entrevistados que conhecem o projeto são os que tiveram um encontro com a coordenadora, conforme destacado nas seguintes falas:

> "Muito rapidamente que eu conversei com a [...], e ela falou: Suco Verde, nós vamos fazer uma oficina aqui. E eu disse: pô que maneiro." (Suco verde).

> "Bom foi muito legal quando a [...] trouxe o projeto pra cá, eu acho super legal o que vocês estão fazendo." (Brownie com abacate).

Observamos que a presença de um sujeito mediador possui pontos favoráveis e desfavoráveis para o diálogo entre as instituições. O ponto favorável é ter alguém que mesmo em um ambiente que não facilite a própria comunicação entre os agentes do contexto, que não possua uma característica dialógica com demais projetos, consiga "penetrar" neste local e de alguma forma ir entendendo nas sutilezas das conversas de corredor as necessidades da escola e de seus agentes e assim buscar uma melhor forma de troca entre as instituições, o que

oferecer e o que receber deste local. No entanto, uma prática educativa universitária não pode ser pautada na presença de um sujeito mediador, ela precisa possuir estratégias próprias de aproximação com este contexto que facilitem este diálogo mesmo em ambientes de menor comunicação.

Em relação ao processo de legitimação no universo escolar, algumas palavras como "emplacar", "grudar", a expressão "caminho certo" apareceram como sinonímias constitutivas de um sentido legitimado das práticas de EAN, onde aquele projeto que vinga, que fica e tem continuidade alcança este lugar no entendimento dos agentes sociais da escola. Quando o agente Suco de manga apresenta na fala "começo legal" o mesmo está de acordo com a análise do sentido de legitimidade articulada com o de atividade continuada.

O agente Suco de manga ressalta em seu discurso que o fato da Oficina de Comidaria "influenciar o pessoal da cantina" é um modo de " realmente emplacar". Essa voz de legitimação se apresenta como um elemento que consideramos importante para o diálogo entre os projetos de EAN e o ambiente escolar. Não basta realizar oficina culinária em um laboratório. É preciso ir além da atividade com os alunos, influenciar outros profissionais e espaços da escola como a cantina. Essa é uma maneira de se fazer perceber e poder ser legitimado no ambiente escolar como um agente dela mesmo, o que se articula com a categoria anterior porque implica também em se tornar visível e, aos poucos, legitimar o campo da Alimentação e Nutrição neste espaço.

> "Mas eu acho que é um começo legal, uma porta de entrada pra escola, e se vocês conseguirem realmente emplacar, e influencia o pessoal da cantina, porque as crianças elas comem muito mal, elas trazem Doritos no potinho, a mãe manda no potinho. Isso é um veneno." (Suco de manga).

O caminho considerado "certo" para a troca entre universidade e escola é o processo da legitimação das atividades compartilhadas. Para este projeto este caminho certo se articula com um resultado de transformar a alimentação dos alunos. O agente Guacamole deixa isso claro quando diz que a escola trabalha com a questão do palpável "eu fiz alguma coisa e apareceu, então eu vou comentar sobre aquilo" só se é legitimado, se aparece, para a comunidade escolar com algum sentido. Se o projeto não está vinculado a outras atividades da escola, ele acaba por se considerado algo extra, que não caminha junto com os objetivos

escolares. É preciso estar incluído de modo legitimado, mesmo que de forma paralela, para poder abrir diálogos.

> "Eu acho que vocês estão no caminho certo. Porque assim a escola ela trabalha muito com a questão moral, eu fiz alguma coisa e apareceu então eu vou comentar sobre aquilo. Aqui [...] eu acho que eles usam muito isso." (Guacamole).

Como dissemos anteriormente, estar presente em eventos escolares significa uma possibilidade de tornar visível aquilo que é substancialmente invisível para o universo escolar e também um elemento para a legitimação das atividades neste espaço. O agente Flor de maçã localiza em seu discurso a *fanpage* da Oficina de Comidaria, meio de divulgação de receitas da Oficina de Comidaria e comunicação digital pelo qual o projeto de extensão estabelece contato com os agentes, em vista da favorável interação dos mesmos com este tipo de plataforma, onde eles podem se inscrever no projeto e acompanhar notícias, artigos e receitas produzidas na oficina.

> "Ainda não, eu ainda nem curti a página do facebook. Eu sei que tem, eu tenho que curti. Eu participei da atividade que o projeto fez na feira das profissões, levei uma surra lá bordando, mas eu adorei. Foi uma delícia, comi o pão de abobrinha. Vi que o trabalho é uma graça e está super bem encaminhado." (Flor de maçã).

Localizar a *fanpage* do projeto no discurso do agente demonstra que se utilizar de meios que formem "redes" de interação com os agentes, pode favorecer o diálogo. O agente Flor de maçã sabe que existe a plataforma "Eu sei que tem, eu tenho que curtir", mas não conseguiu acessar, ainda assim esse recurso se apresenta como favorável ao diálogo, o que poderia ser problematizado como um elemento de legitimação mesmo sem haver a interação citada no discurso dela.

> "Direto? Então eu fui lá no sábado. Eu comi o bolinho. Contato diretíssimo. Gostei. Eu atendi alguns alunos para saber de horário e tal. Eu entrei na página do facebook. Vocês deram uma filipeta né, então eu entrei lá. Mas eu nunca fui em uma atividade. É toda quarta feira não é isso? Quantos alunos estão participando? Porque alguns meninos do sexto ano... porque a gente falou e tal. E ai vocês divulgam para eles mesmos né." (Suco rosa).

O agente Suco rosa reforça a visibilidade alcançada pelo facebook de forma a ser um espaço de interação onde os agentes podem conhecer o projeto, e diz ter acessado a *fanpage,* pois teve contato com a divulgação da oficina pela da filipeta entregue aos alunos. Outro ponto abordado pelo agente foi a participação na atividade promovida pelo projeto na feira das profissões, evento, que retoma o significado da importância de se fazer visível no universo escolar, em busca da legitimação. O que reforça a articulação das duas categorias no sentido que a legitimação se realizada na visibilidade continuada desses recursos de comunicação.

Os projetos de extensão aparecem como mais uma opção de atividade no universo escolar. Os projetos que alcançam uma possível legitimidade parecem andar em paralelo ao currículo como retrata o agente Suco rosa, quando diz "ele corre em paralelo mesmo e nem sempre ele corre". A frase "nem sempre ele corre" reflete o não dito, onde os projetos que não respondem às demandas da comunidade escolar não se tornam visíveis e, por isso, não legitimam neste contexto. Estar no currículo de algum modo ou se articular com o currículo seria então um elemento de legitimação.

> "Porque ele corre em paralelo mesmo e nem sempre ele ocorre. E não, por exemplo, a gente tem projetos de extensão hoje que não necessariamente vai ter no semestre que vem. Mas eu acho que eles acontecem nesse espaço de potencialização do que esta no currículo já, de potencialização e de opções também. Porque nem todos fazem também, nem todos participam" (Suco rosa).

> "eu acho que isso é uma ampliação. Como eu te disse, isso expande os horizontes de conhecimento. Não só para as pessoas que trabalham aqui, para os próprios alunos... Para a escola inteira." (Brownie com abacate).

O agente Suco de caqui apresenta, em seu discurso, a questão do "projeto tá conjunto com a professora e conjunto com o currículo" este "estar junto" pode apresentar significados diferentes, o dito revela o sentido de dialogar com o docente e o não dito trás o sentido de não diálogo com o docente. Então, observamos que estar em sintonia com as atividades realizadas em sala de aula apresenta-se como um "caminho" para a legitimidade.

> "Se o projeto ta conjunto com a professora e conjunto com o currículo, eles tem uma contribuição fundamental pra formação tanto intelectual quanto pessoal desse aluno. Agora quando o projeto ele vem como um complemento que é como acontece aqui, que a aula é

> de manhã e de tarde acontecem os projetos. Eu acho que eles ampliam o conhecimento do aluno, de qualquer maneira não é inválido. É uma contribuição para a formação deste aluno, então é válido da mesma forma." (Suco de caqui).

> "Eu acho que troca esse conhecimento que retroalimenta a produção do conhecimento e a prática desse conhecimento. Pena que produção e prática fiquem o tempo todo em dicotomia. Quem produz é o valorizado, quem pratica é o desvalorizado. Eu vivo tentando, eu e tantos outros romper com isso. A gente vive pra dizer que isso pode ser diferente." (Pão de abobrinha).

Quando perguntamos para o agente Suco verde o que seria paralelo ao conteúdo, o mesmo ressalta "o que seria paralelo ao conteúdo... à vida". Consideramos neste estudo, mediante ao discurso dos agentes, que os projetos de extensão se situam em paralelo às atividades da escola. De alguma forma eles expressam uma disposição futura relacionada a utopia acima descrita. Existe uma alteridade na forma de legitimar os projetos: ora tem que estar no currículo e/ou no projeto pedagógico, ora tem que ser da vida. E em relação à transformação da alimentação estaria no segundo caso, é da vida?

> "A vida. Se a escola não faz o seu conteúdo pra alimentar a vida dos sujeitos, ela não é mais escola. A gente ainda infelizmente tem muito isso aqui ainda dos professores que a gente chama de conteudistas [...] E não é isso, a gente ta aqui só pra... é.... a gente é só instrumento de um entendimento de vida. Eu acho que a escola é pra isso. Então o que seria paralelo ao conteúdo, a vida. Tudo, tudo que esta em torno da gente. " (Suco verde)

Em contraponto, muitos projetos não chegam a alcançar este lugar. O agente Flor de Maça retrata isso quando fala "ainda falta para chegar a ser paralelo". Ser paralelo é ampliar o conhecimento, "expandir os horizontes dos alunos e da própria escola", como cita o agente Brownie de abacate. Os que ainda não são paralelos acabam por se posicionar como uma complementação e não são valorizados como aponta o agente Suco de Caqui. Analisando as atividades que vêm sendo realizadas, foi possível perceber, pelo discurso dos agentes, que a universidade tem se utilizado do espaço escolar com bastante frequência, no entanto, nem sempre atendendo às expectativas da escola.

> "Olha estão, mas ainda é pouco... ainda falta pra chegar a ser paralelo. Ainda é pouco porque primeiro eles já tem uma sobrecarga enorme do currículo tradicional." (Flor de maçã)

> "Eu acho que eles são uma complementação, e eu não acho que seja valorizado não. Acho que é uma coisa assim, se der tempo a gente aceita." (Suco de caqui)

> "Eu acho que esta mais ligada à produção, acho que não ta tão interessado no que isso vai refletir mais a frente não." (Suco de caqui)

Dito isto, perguntamos aos agentes onde eles achavam que estes projetos vindos da universidade querem chegar, qual o objetivo de um projeto buscar a escola para estabelecer uma atividade extensionista? Será que diálogo fica facilitado com a empatia dos projetos futuros de cada agente? Quer dizer quando tem semelhanças? Como podemos observar, a primeira ideia que os agentes fazem das atividades é a de que "pode parecer intruso", sendo assim, a abertura e a expectativa da escola ante a universidade, demonstradas nas entrevistas, cobram uma revisão do vínculo entre elas, por meio de uma proposta de trabalho mais dialogada, como podemos observar na fala do agente Guacamole "o não você consegue fácil, mas agora o sim você só consegue se a coisa ta andando exatamente como a equipe quer".

> "Eu acho que sim, porque pode parecer intruso, pode parecer absolutamente intruso [...] Mas se vem uma extensão que é exatamente trabalha com coisas que você diz que ta muito legal isso, você ta legitimando. Você ta entendendo. O não você consegue fácil, mas agora o sim você só consegue se a coisa ta andando exatamente como a equipe quer." (Guacamole)

Nessa perspectiva, tal relação passa a ser vista como um espaço interativo onde há a possibilidade de aplicação do conhecimento acadêmico como um ganho para o aluno, a legitimação aparece em função de uma extensão do ensino. O conteúdo do campo da Alimentação e Nutrição, como alimentação saudável, apresentado pelo nutricionista, autoriza um sentido de aprendizado mais adiantado, selado com uma chancela de conteúdo inovador para a escola. O agente Suco rosa representa esta questão em sua fala, onde o mesmo cita que se pode "chegar no lugar mesmo da ação" e segundo o agente Pão de abobrinha "chegar no sujeito que estamos formando".

> "são diferentes propostas mas acho que eles querem chegar no lugar mesmo de ação. A universidade tem esse espaço mais acadêmico, aqui não deixa de ser um espaço desses. Mas se eu estou falando de um universo de crianças de 10 a 14 anos dificilmente eu vou conseguir ver isso na universidade, ainda que eu possa abrir um projeto na universidade e poder trazer um publico né." (Suco rosa)

> "Eu acho que eles querem chegar no sujeito que estamos formando. Nos sujeitos, como educação básica, crianças e jovens para que eles levem para seu familiares, como multiplicadores" (Pão de abobrinha)

Uma segunda análise dessa questão é a possibilidade de um projeto como este contribuir na relação dos alunos com a alimentação na escola. Ressignificar os alimentos para que os alunos da escola possam repensar a alimentação no campus e refletir sobre suas escolhas seria uma maneira de consolidar o projeto. Ele faria sentido se melhorasse a alimentação que hoje se apresenta com muitos problemas na escola. Mais do que a construção de um espaço de troca, o que poderia legitimar um projeto de EAN é a apropriação por parte da escola de uma alimentação saudável tal como ela aparece nas Políticas de Alimentação e Nutrição.

> "Eu acho que quer melhorar a relação do aluno com a escola e com o mundo. No caso, por exemplo, a oficina de vocês quer melhorar a saúde da criança. Eu acho que quer melhorar a saúde deles, eu acho que vocês também trabalham aquela coisa que eu falei de abrir a cabeça, vocês também estão abrindo a cabeça deles porque a partir do momento que o menino come um pão de abobrinha que ele jamais comeria uma abobrinha refogada, você esta abrindo a cabeça dele para uma nova interpretação do que é comer abobrinha e isso se abre em outros aspectos [...]" (Suco de manga).

> "Eu acho que é repensar a alimentação, que eles reflitam sobre o que estão consumindo ou o que deveriam consumir mais ou o que deveriam consumir menos. Eu acho que um dos objetivos aqui é que eles se envolvam com alimentação." (Salada de frutas).

> "A minha ideia é que ele venha formar para multiplicar. [...] Agora me preocupa é ficar só no periférico. Às vezes me preocupa virar só o inusitado, o exótico. Às vezes a alimentação parte muito do exótico, e no dia a dia? A gente tem que pensar uma alimentação que seja real, que a criança e o jovem pensem isso eu consigo levar para casa." (Pão de abobrinha).

Percebemos, com a fala do agente Pão de abobrinha que estes projetos contribuem um pouco, mas acabam na posição do exótico e externo, pois para que realmente haja uma integração (aparece como uma forma de legitimação) com a escola, estes projetos não deveriam ficar na posição do inusitado, mas serem incorporados como projeto pedagógico.

Segundo alguns discursos, a legitimação viria depois da inclusão do projeto como parte da escola capaz de compartilhar saberes universitários, como seus também, reconhecendo-os como legítimos resultados do processo educativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada **As diferentes vozes do diálogo entre a universidade e ensino fundamental: uma experiência com educação alimentar**, constituiu-se no intuito de analisar o diálogo entre estas instituições, por meio da escuta das diferentes vozes dos agentes deste contexto.

Pensamos o diálogo como uma categoria analítica possível de avaliar as trocas entre a instituição universitária, que promove uma atividade de EAN, e a escola que a recebe. Relacionamos o conceito de Bakthin e Freire para compreender como as interações dos agentes com os projetos de extensão influenciam nestas ações no universo escolar. Observamos na relação entre estas diferentes vozes, por meio das observações direta e participante e entrevistas, à luz dos conceitos que tomamos por referência, a combinação de dois elementos orientadores das vozes desta análise: a (in) visibilidade e a legitimidade.

Entendemos que a realização de uma prática universitária no ambiente escolar implica, uma relação dialogada, entre as instituições. Esta relação não é muito corrente, como ficou claro nas vozes dos agentes entrevistados. O diálogo entre a escola e a universidade, ou seja, entre o CAp-UERJ e o projeto de extensão, deve pressupor, no nosso entendimento, a valorização da visibilidade destes projetos e da legitimidade que estes alcançam, de modo que se possam desenhar projetos futuros mais coesos com as necessidades das instituições.

A reivindicação acerca da participação mais efetiva da universidade na escola, principalmente no que se refere à comunicação dos saberes práticos, remete-nos a um momento de reconquista do papel da universidade. Tal nos parece ser a necessidade de articulação entre ações e discursos, ou seja, a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes.

Entretanto, reforçar a relevância de olhar para estas atividades de maneira qualitativa, atentando para a forma como significam estas atividades e as representações dos agentes como sujeitos pensantes, singulares e ao mesmo tempo coletivos, com capacidade crítica para promover ou não mudanças em suas práticas individuais e no contexto no qual estes se encontram inseridas é de suma importância. É essencial manter o olhar no diálogo

entre a universidade e as práticas de EAN, para que possamos nos conservar refletindo e problematizando estas ações educativas.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da Oficina com Funcionários do CAp UERJ

Declaro que estou de acordo em participar da pesquisa "Avaliação de ações de educação alimentar e nutricional na escola. ", sob responsabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro PPGN/UFRJ, Rio de Janeiro, que tem por objetivo construir um critério de análise sensível ao caráter dialógico de ações de Educação Alimentar e Nutricional.

Fui informado de que as atividades serão gravadas e que as informações poderão ser utilizadas pela equipe do projeto, e de que a participação na pesquisa não trará riscos para mim, e que toda informação que eu fornecer, caso seja divulgada, não terá o meu nome identificado.

O (a) pesquisador (a) principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio de Janeiro, _____de _____ de 2015.

_____

Assinatura

Nome: _____

Nome e assinatura do pesquisador _____

Para outras informações ou dúvidas, entre em contato com os responsáveis pelo projeto Thaís Barreto Estrella (21)988524287 ou Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho telefone (21) 39386432;

E-mail: thais.estrella@hotmail.com ou mariaclaudiaveigasoares@yahoo.com.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa "AVALIAÇÃO DE AÇÕES DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA" desenvolvida por Thaís Barreto Estrella, discente do Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.ª Drª Maria Cláudia Da Veiga Soares Carvalho. O objetivo deste estudo é construir um critério de análise com o que entendemos sobre a palavra diálogo para ações de Educação Alimentar e Nutricional.

O convite a sua participação se deve ao fato de você trabalhar do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira localizado no estado do Rio De Janeiro, onde se realiza uma prática educativa que pertence ao projeto de extensão Oficina de Comidaria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Caso você não queira participar, não haverá nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora, com o Projeto ou com a UFRJ. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, a menos que você solicite o contrário, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista, com duração de aproximadamente 60 minutos, à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver sua autorização. As entrevistas serão escutadas, anotadas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e as orientadoras. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/HUCFF/FM/UFRJ.

Não haverá benefícios diretos em sua participação, mas esperamos que o resultado do trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento do campo da alimentação e nutrição. Você receberá um relatório com os principais dados ao final da pesquisa e será convidado (a) para uma apresentação oral dos resultados. Toda pesquisa possui riscos potenciais. Existe a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. No entanto, para essa pesquisa os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de constrangimento durante a entrevista.

A pesquisadora e sua orientadora estão comprometidas com todas as providências e cautelas necessárias para promover o máximo de benefícios e o mínimo de danos aos participantes da pesquisa. Contudo, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização, conforme itens III.2.0, IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Você receberá uma via deste termo onde constam telefone, email e endereço institucional da orientadora responsável pela pesquisa, e os contatos da pesquisadora principal (mestranda) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Esse termo deve ser guardado por pelo menos cinco anos.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUCFF/FM/UFRJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço: CEP/HUCFF/FM/UFRJ - Rua Rodolpho Paulo Rocco, 255 - Cidade Universitária - Ilha do Fundão - Rio de Janeiro – RJ - CEP: 21941- 913
E-mail: cep@hucff.ufrj.br
Tel.: 3938-2480 e FAX: 3938-2481

Orientadora da Pesquisa: Prof.ª Drª Maria Cláudia Da Veiga Soares Carvalho
Telefone: (21) 39386432
Email: mariaclaudiaveigasoares@yahoo.com.br

Endereço: Av. Carlos Chagas Filho, 373 - Ed. do Centro de Ciências da Saúde, Bloco J / 2º andar - Cidade Universitária, Ilha do Fundão - Rio de Janeiro – RJ – 21941-902

Pesquisadora responsável: Thaís Barreto Estrella

Email: thais.estrella@hotmail.com

Rio de Janeiro, ____ de____ de 2015.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim.

Eu discuti com o pesquisador. _____, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do

estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu (ou meu representante legal) e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na ultima folha.

_____

Nome do Sujeito da Pesquisa

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

_____

Nome do representante legal

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do representante legal

_____

Nome do Pesquisador Responsável

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DA OFICINA DE COMIDARIA E USO DE IMAGEM

Autorização Para Participação da Oficina de Comidaria e Uso de Imagem

A oficina de comidaria é uma oficina de educação alimentar aonde inventamos lanches, desenvolvemos materiais virtuais e filmes, música, reportagens para o jornal da escola, discussão de temas atuais e muito mais.

A oficina acontecerá no laboratório de ciências, todas as quartas-feiras de 13h às 16h. Esta será destinada a alunos do 6º, 7º e 8º ano.

Coordenação do projeto: Maria Cláudia da Veiga Soares Carvalho (SIAPE: 1850858).

Através do presente, autorizo expressamente a utilização da imagem e voz de meu dependente (nome) _____, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da participação deles no projeto de comidaria.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Programa: Avaliação de Ações de Educação Alimentar e Nutricional da Escola. Título de projeto: Oficina de Comidaria.

Nome do Responsável: _____.

RG do responsável: _____.

Assinatura do responsável: _____.

_____, _____de_____de 2015.

ANEXO 1 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Anexo 1: Roteiro semiestruturado para entrevista
Perfil do entrevistado (a)
Nome:
Idade:
Sexo:
Estado Civil:
Departamento/núcleo que pertence?
Qual disciplina atua no CAp-UERJ?
Quais os anos/turmas?
Quanto tempo no CAp-UERJ?
Concursado ou contratado?
Tema 1: Formação
1) Falar um pouco sobre os motivos que o levaram a escolher essa profissão
2) Resumidamente, falar sobre a trajetória profissional
3) Enquanto professor, qual o seu entendimento sobre educação (educação dialogada) e educação em termos de alimentação?
Tema 2: Projeto de extensão/ Oficina de Comidaria
Bloco 1: Qual é a sua relação com as atividades de extensão na escola? Essa relação sempre foi assim? E com o projeto de extensão da nutrição – Oficina de Comidaria?
Existem outros projetos de extensão na escola? Quais?
Você tem interesse nessas atividades? Já se envolveu? E em atividades sobre alimentação?
O que na escola seria paralelo, subjetivo, alternativo ao currículo? Os projetos de extensão estão nesse lugar?
Onde se que ir/chegar com uma prática dialogada? Para você o que seria, e como seria essa prática?
Bloco 2: O que se troca entre professor e aluno na escola, em sala de aula... é apenas conteúdo? O que se troca? E em termos de alimentação?
Entendendo que a universidade e a escola estão de formação para formação, como e o que se troca entre elas com estes projetos de extensão?
A universidade troca com a escola? O que troca?
Quem é o sujeito/aluno educado? E o educado em termos de alimentação?
Com que seria legal/bom uma prática educativa dialogada? (Se você pudesse dar uma sugestão como que você acha que seria interativo, mais dialogado).

ANEXO 2 - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA: O DIÁLOGO NA COMIDARIA

Roteiro para roda de conversa: O diálogo na comidaria
1) Sabia que a gente faz mais coisas que lanche na oficina! (O que você acha disso?)
2) Você já viu o Caderno de comidaria no jornal da escola?
3) E sobre a cantina, você já viu que ela vende frutas? (Você já tinha percebido esta mudança? Já comprou alguma fruta na cantina? Acha bacana?)
4) Você acha que este trabalho é construtivista como a escola? Ele de alguma forma constrói o sujeito? (De que forma contribui?)
5) O que se aprende nesta Oficina? Perder peso? Comer certo? O que seria comer certo?
6) Você já tinha comido pão de abobrinha? Sabia que a gente fez isso na feira das profissões? (Gostou do pão? Faria em casa)
7) Você acha que estes trabalhos ajudam no processo da escola? (De que forma? A escola é um ambiente favorável?)
8) Existe algo que não foi conversado que você gostaria de falar? Alguma sugestão?

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O Prazer da leitura. In Gaiolas ou asas - A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. 1. ed. Porto: ASA, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M. **O problema do texto (1959-1961). In:** ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. In:** ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 279-326 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 127 p.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso. In:** ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 279-326 p.

BARBOSA, N. V. S. et al. Alimentação na esocla: desafios e possibilidades. **Ciência e saúde coletiva**, v. 18, p. 937-945, 2013. ISSN 4.

BARROS, D. C. D.; ORG. **Alimentação e Nutrição:** fundamentos para a prática em saúde coletiva. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

BERGER, G.; TERRASÊCA, M. Políticas e práticas de avaliação: Algumas reflexões. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, p. 7-16, 2011.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente e futuro. **Nutr**, Campinas, v. 10, p. 5-19, 1997. ISSN 1.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 694 p.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 122 p.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: PERSPECTIVAS S.A, 2013.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos. Experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003a.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007a.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1995b.

BRASIL. **Educação Alimentar e Nutricional. Discutindo diretrizes. Relatório final 19 a 21 de outubro de 2011**. CGEAN.MDS. Brasília. 2011.

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

BRASIL, M. D. S. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política nacional de alimentação e nutrição / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Ministário da Saúde**, Brasília, n. 2, 2007.

BURITY, V. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da seguraça alimentar e nutricional**. ABRANDH. Brasília, DF, p. 204. 2010.

BURLANDY, L. A atuaão da sociedade civil na contrução do campo da alimentação e nutrição e nutrição no Brasil: elementos para reflexão. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, 2011. ISSN 1.

CANSESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D.; (ORG). **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível (Coleção Antropologia e Saúde). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 49-55 p.

CAP-UERJ, I. D. A. F. R. D. S. –. **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro. 2013.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise do conteúdo.. **Texto Contexto Enferm** , Florianópolis , v. 15, p. 679-684, Out- Dez 2006. ISSN 4.

CARVALHO, M. C. D. V. S. **Bricolagem alimentar nos estilos naturais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CARVALHO, M. C. D. V. S.; LUZ, M. T. Práticas de saúde, sentidos e significados construídos: instrumentos teóricos para sua interpretação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu , v. 13, 2009. ISSN 29.

CARVALHO, M. C. D. V. S.; LUZ., M. T. Health pratices, constructes meanings and senses: theoretical instruments to help the interpretatice analysis. **Interface - Comunic.,saúde, edu**, Rio de Janeiro, v. 16, 2011. ISSN 29.

CARVALHO, M. C. V. S.; LUZ, M. T.; PRADO, S. D. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Ciências e saúde coletiva.**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 155-164, 2010. ISSN 1.

CASTRO, C. . M. **Novos alimentos, velhos hábitos e o espaço para ações educativas. In:** CASTRO,C.M,COIMBRA,M. O problema alimentar no Brasil. São Paulo: ALMED, 1985. 195-213 p.

CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHAUI, M. Notas sobre Utopia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 60, n. spe1, p. 7-12, julho 2008.

CUNHA, E. D.; SOUSA, A. A. D.; MACHADO, N. M. V. A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição. **Ciênc. saúde coletiva [on line]**, v. 15, n. 1, p. 39-49, 2010. ISSN 1413-8123.

FILHO, L. M. D. F. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Faculdade de educação**, São Paulo, v. 24, Jan/Jun 1998. ISSN 1.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educatica. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M. D.; BATISTA, S. H. S. D. S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1009-1018, Abril 2013. ISSN 4.

LIMA, E. D. S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES., M. D. C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **História, ciências, saúde-manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, 2003. ISSN 2.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: [s.n.], 1986.

MACIELL, M. E. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin? **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 7, Dezembro 2002. ISSN 16.

MARTIS, B. A. E. A. T. **Atribuições do nutricionista nas diversas áreas de atuação.** [S.l.]: [s.n.], 1996.

MATTA, R. D. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: ROCCO, 1986.

MINAYO, M. C. D. S.; ASSIS, S. G. D.; SOUZA, E. R. D. **Avaliação por trinagulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOITA, F. M. G. D. S. C.; ANDRADE, F. C. B. D. Ensio-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 269-393, maio/agosto 2009. ISSN 41.

OLIVEIRA, S. I. D.; OLIVEIRA., K. S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Pscicologia USP**, São Paulo, v. 19, 2008. ISSN 4.

ORLANDI, E. P. **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2015.

PACHECO, S. S. M. **O hábito alimentas enqunato um compormisso culturalmente produzido. In:** Escritas e Narrativas sobre alimentaçõa e cutura [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 217-237 p.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. D. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutriiconal em escolares: uma revisão de literatura. **Cad, Saúde Pública [on line]**, v. 29, n. 11, p. 2147 - 2161, 2013.

RECHDAN, M. L. D. A. Dialogismo ou polifonia? **Ciências Humanas**, Tubaté, v. 9, 2003. ISSN 1.

ROCHA, M. L. D.; AGUIAR, K. F. D. Pesquisa-intervenção e a produção de novas de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v. 23, p. 64-73, 2003. ISSN 4.

SANTOS, L. A. D. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciênc, saúde coletiva [on line]**, v. 17, n. 2, p. 455-462, 2012. ISSN 1413-8123.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005.

SILVA, A. S. **A Ruptura com o senso comum nas ciencias sociais. In:** METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1986. 29-53 p.

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. **Metodologia das ciências sociais**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. 8-27 p.

TORRES, R. T. **Uma intervenção social pedagógica. Reflexos sobre educação como forma de reabilitação para reinserção social.** [S.l.]: Educação, sociedade e culturas, 2011. 141-157 p. ISBN 33.

VALENTE, F. L. S. **Fome e desnutrição, determinantes sociais**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGNAUX. **Argumentation et discours de la norme. In:** Langages. [S.l.]: [s.n.], 1979. 67-86 p. ISBN 53.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou poque censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, Julho/Dezembro 2009. ISSN 32.

WEBER, M.; MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. **Ação social e relação social. Sociologia e sociedade:** leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. 139-144 p.