

O ALIMENTAR-SE COMO ATO EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma perspectiva intercultural

Débora Caroline Vargas



Capa por *Débora Caroline Vargas*, foto de arquivo pessoal.

E-mail: dbsantos0410@gmail.com.

São Leopoldo/RS, 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

CURSO DE PEDAGOGIA

DÉBORA CAROLINE VARGAS

O ALIMENTAR-SE COMO ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

São Leopoldo

2021

DÉBORA CAROLINE VARGAS

**O ALIMENTAR-SE COMO ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fochi

São Leopoldo

2021

Dedico este trabalho à todas as *crianças* que passaram por mim e, em mim, permaneceram.

Aprender com uma criança é ver junto dela as nuances mais bonitas que a vida pode proporcionar.

AGRADECIMENTOS

Gratidão foi um sentimento que pude viver em cada momento deste trabalho, porque pesquisar se tornou uma parte essencial dos meus modos de ser docente. Consigo me lembrar que, desde o Ensino Fundamental, já realizava minhas pesquisas, minhas escritas, minhas buscas por aprender. Agora, na graduação, a prática da pesquisa subiu mais um degrau, e, por consequência, se tornou ainda mais intrínseca em mim, na minha identidade. Por isso, cada pessoa que esteve do meu lado me motivou a viver a pesquisa com intensidade, com valor e dedicação, e sou grata a todos por isso.

Agradeço por minha família, tão sensível e atenciosa, que me perdoou por estar ausente nestes últimos meses, e me disseram várias vezes: “Tudo bem Dé, qualquer coisa que precisar, pode pedir”. Eles me mostraram que “eu te amo” é uma frase multiforme. Mãe, pai e irmãos, vocês são tudo que tenho.

Agradeço por meu parceiro, Lucas, aquele das horas boas e não tão boas, por se dedicar em me mostrar o quão potente eu posso ser. Você me ajuda a perceber o que eu tenho de melhor, e eu te amo por isso.

Agradeço por minha amiga Diandra, aquela que aprendi a chamar de “mãe de pesquisa”, e mesmo depois de seguir caminhos diferentes, nunca deixou de me “maternar” na Unisinos. Obrigada por me inspirar e me ajudar a seguir.

Agradeço por minhas amigas Natacha e Mariane, por mergulharem neste mar aberto junto comigo. Esta parceria foi máxima para mim, que precisava de pessoas igualmente comprometidas para enfrentar os desafios juntas. Foi muito bom aprender com vocês, meninas.

Agradeço por ter como orientador o prof. Dr. Paulo Fochi. Nesta caminhada, às vezes me via um pouco perdida, por isso teu olhar norteador me ajudou a permanecer no caminho. Caminho este que me faz apaixonar cada vez mais pela Educação.

Agradeço por meu primeiro orientador, prof. Dr. Telmo Adams, que me ajudou quando esta pesquisa era apenas um projeto, uma idealização. O ponto de partida sempre marca nos mostra de onde viemos e para onde estamos indo.

Agradeço pela experiência da graduação, pelas aulas, por cada aprendizado, pelos diálogos, pelas trocas, pelos momentos que me ouviram, pelas palavras de incentivo, por

valorizarem o meu modo de ser e trabalhar. Quero que vocês, meus professores e professoras, saibam que são parte importante de quem sou, como profissional, como pedagoga e como pessoa. Muito obrigada.

Entendemos que a pesquisa como leitura e pronúncia começa com a abertura para o mundo. Nesse sentido, ela não é privilégio de pesquisadores nem de pessoas alfabetizadas. Nem por isso o pesquisador é irrelevante ou descartável. Dentro dessa compreensão de pesquisa, ele é insubstituível no que diz respeito à exemplaridade de sua postura diante e com o outro, o mundo e o cosmos. Antes do domínio das técnicas, pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente (STRECK, 2006, p. 265)

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo refletir em torno dos processos alimentares vivenciados pelas crianças nas creches e pré-escolas, tendo em vista a alimentação como ato educativo, permeado pelo pensamento pedagógico que concebe a relação entre a interculturalidade e criança para compreender o alimentar-se na Educação Infantil. Para isso, alguns direcionamentos teóricos são realizados para conduzir a concepção de alimentação na infância, como a *interculturalidade*, que recupera a noção de alimento como patrimônio cultural da humanidade, a *experiência*, que é a base para conceber o cotidiano na escola da infância, a *mediação pedagógica*, que fomenta a construção de uma prática docente pautada na intencionalidade pedagógica, e a *soberania alimentar*, que conduz novas perspectivas sobre o alimentar-se como uma conexão entre sujeito, natureza e cultura. A escolha metodológica para realizar este estudo articula a pesquisa documental aos pressupostos da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano postulada por Urie Bronfenbrenner. Nesta articulação, concentra-se a análise de quatro documentos curriculares em contextos bioecológicos concêntricos: o macrosistema - Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017); o exossistema - Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil (2018); o mesossistema - Caderno 2 da Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS (2020); e o microsistema - Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo/RS. Com a análise do alimentar-se e seus pressupostos nos quatro ecossistemas curriculares, constatou-se que o currículo na Educação Infantil deve estar pautado em perspectivas interculturais para abranger, valorizar e significar as diferentes formas de se alimentar das crianças e suas famílias. Inclusive, apesar de não contemplarem nominalmente a alimentação intercultural, os documentos analisados possuem uma premissa pedagógica que se aproxima da educação intercultural abordada por Santiago, Akkari e Marques (2013). Ademais, percebeu-se a importância de conjecturar as vivências alimentares das crianças aos ideais estabelecidos pela soberania alimentar. Por fim, na intenção de fomentar as discussões sobre o tema, é realizada uma proposição pedagógica que dialoga com professores e professoras, construindo algumas ações que constituem um alimentar-se intercultural no cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas.

Palavras-chave: análise documental; Educação Infantil; interculturalidade; normativas curriculares; soberania alimentar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de buscas por palavras-chave.....	38
Figura 2 - Diagrama de Ecossistemas da TBDH.....	43
Figura 3 - Diagrama de Ecossistemas da TBDH: Documentos para a análise.....	45
Figura 4 - Composição dos códigos dos objetivos de aprendizagem no RCG.....	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento sobre o tema da pesquisa.....	38
Tabela 2 - Etapas de análise documental.....	48
Tabela 3 - Explicação das buscas por termos no RCG.....	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRIC	Consejo Regional del Cauca
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GT-SSA/ANA	Grupo de Trabalho em Soberania e Segurança Alimentar da Articulação Nacional de Agroecologia.
IC	Iniciação Científica.
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RME-NH	Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ALIMENTAR-SE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA REFLEXÕES EMERGENTES.....	18
2.1 O alimento contemporâneo e a depreciação do alimentar-se.....	18
2.2 Em contraposição, a soberania alimentar é potencializada.....	23
2.3 A experiência como mediação educativa.....	24
2.4 A interculturalidade e a Educação para pensar o alimento como matéria cultural.....	28
2.5 Experiências interculturais: a mediação educativa para pronunciar o alimentar-se como ato educativo.....	31
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	37
3.1 A pesquisa documental como estratégia para compreender contextos.....	40
3.2 A Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano à luz de Urie Bronfenbrenner....	42
3.3 Bioecologia documental: promovendo encontros teórico-metodológicos.....	44
4 PROCESSO ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS	47
4.1 O macrossistema: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....	49
4.1.1 <i>Contexto do documento: um macrossistema que une a criança e o currículo.....</i>	<i>50</i>
4.1.2 <i>O alimentar-se intercultural como cuidado de si e do outro na BNCC.....</i>	<i>51</i>
4.2 O exossistema: Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para a Educação Infantil	57
4.2.1 <i>Contexto do documento: um exossistema que reinterpreta o cotidiano na Educação Infantil.....</i>	<i>58</i>
4.2.2 <i>O alimentar-se como parte de um cotidiano intencionalmente planejado e vivido organicamente.....</i>	<i>60</i>
4.3 O mesossistema: Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS - Caderno 2	67
4.3.1 <i>Contexto do documento: “uma Rede que escuta suas crianças” (NH, 2020a, p.7)</i>	<i>67</i>
4.3.2 <i>O alimentar-se como um momento a ser planejado.....</i>	<i>70</i>

4.4 O microsistema: Projeto Político Pedagógico / EMEI RME-NH	73
4.4.1 Contexto do documento: uma relação dialógica com a comunidade	74
4.4.2 Alimentação na comunidade: o PPP como marco educativo para as noções de território.....	76
4.5 Pedagogia da comida: alimentar-se é um percurso experiencial	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EXERCÍCIO DIALÓGICO PARA FOMENTAR A CONSTRUÇÃO DO ALIMENTAR-SE COMO ATO EDUCATIVO.....	85
5.1 Começamos pelo plantio.....	86
5.2 Vamos adentrar a cozinha da escola	89
5.3 Hora de preparar o momento do comer	91
5.4 Conjecturando outras possibilidades	94
5.5 Vamos continuar pensando juntos	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO

Início este trabalho de pesquisa lembrando algumas de minhas experiências como Bolsista de Iniciação Científica, como auxiliar de atividades escolares na Educação Infantil e na minha caminhada no curso de Pedagogia. Desde minhas primeiras vivências como professora auxiliar na Educação Infantil, no Curso Normal, tive interesses latentes em aprender sobre as relações constituídas entre as crianças e o alimentar-se.

Já na graduação, enquanto Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e participe do grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania, pude reconhecer que o alimentar-se extrapola os campos da Nutrição e Biologia. O ato de alimentar-se transversaliza domínios heterogêneos, como a Pedagogia, ecologia, sustentabilidade, economia, estabelecendo interrelações sociais e culturais. Tal entendimento se deu a partir de dois polos de compreensão que serão abordados a seguir.

Primeiramente, como bolsista IC, estive envolvida ativamente em uma pesquisa sobre participação popular e pedagogias latino-americanas, tendo como foco as mediações pedagógicas presentes no Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, na cidade de Popayán (Colômbia). Nas escolas experimentais do CRIC, o conceito de *soberania alimentar* é a base para a construção de uma ótica do bem viver, pois é uma prática educativa desenvolvida sob o prisma da experiência, que é o “aprender haciendo” trazido pelo professor Ever no documentário Educação em Movimento¹, também realizado no CRIC.

Inspirada nos ideais estabelecidos pelo CRIC, específico que as concepções sobre o *bem viver* têm suas raízes firmadas em experiências latino americanas, principalmente no que diz respeito à emancipação de grupos socialmente vulneráveis dos países andinos. Em original, *buen vivir* está em oposição às lógicas neoliberais instauradas pelo capitalismo, que por sua vez encadeia a disseminação de desigualdades socioeconômicas e culturais. A superação deste contexto neoliberal advém de práticas sustentáveis e descoloniais, respeitando e valorizando todos os seres vivos, incluindo a própria natureza como subsidiária da humanidade. Acosta (2016, p. 208-209) apresenta que:

¹ O documentário “Educação em Movimento” produzido por Malena Noguier e Martín Ferrari em 2018 apresenta vários movimentos populares na América Latina e suas perspectivas educacionais, sob o viés da Educação como fenômeno de transformação social e desenvolvimento humano. Em cada movimento popular, podemos perceber esta Educação que transforma e empodera os grupos subsidiários, no sentido também de descolonizar o conhecimento e a construção de cultura na contemporaneidade. Interessante que, no CRIC, esse grupo é formado por crianças que estão em processo de escolarização dentro da comunidade, o que dá uma visão mais esclarecida da soberania alimentar na e para as infâncias.

O *Buen Vivir*, na realidade, se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. [...] Nem é uma espécie de superstição ou poção mágica para todos os males do mundo. O *Buen Vivir* é parte de uma grande busca de alternativas de vida forçadas no calor das lutas da humanidade pela emancipação e pela vida. O que é notável e profundo nestas propostas é que estas surgem de grupos tradicionalmente marginalizados. Elas convidam a arrancar pela raiz vários conceitos considerados indiscutíveis. Questionam a ética do “viver melhor” na medida em que supõem um progresso ilimitado que nos convida a uma competição permanente entre os seres humanos. Este é um caminho seguido até agora, que permitiu a alguns viver “melhor” enquanto milhões de pessoas tiveram e ainda têm que “viver mal”.

Neste cenário, em que o *buen vivir* é concebido como uma realidade em potencial, o alimentar-se ganha um novo panorama, através da *soberania alimentar*. Conforme o Grupo de Trabalho em Soberania e Segurança Alimentar da Articulação Nacional de Agroecologia - GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010), a soberania alimentar é amparada diante dos seguintes pontos: diversificação da flora e da agrobiodiversidade; resgate da cultura alimentar para melhoria da alimentação das famílias; produção e promoção da educação alimentar, nutricional e ambiental; estabelecimento de novas relações com o mercado, sem a visão estreitada para o lucro; estabelecimento de políticas públicas que assegurem a alimentação de qualidade como direito humano.

O segundo polo que fundamenta minhas problematizações em torno do alimentar-se trata-se da compreensão crítica de que, assim como inúmeros campos da vida, a lógica mercantilista propagada por iniciativas de desenvolvimento neoglobal se instaurou nas relações alimentares. Estas, converteram-se em uma insignificância cotidiana e artificial através da produção de alimentos excessivamente comerciais e modificados pela indústria na busca pelo lucro do capital. Tal realidade tornou a prática do cultivo de alimentos em uma especificidade da cultura campesina, que também tem sido prejudicada, pois “[...] com essa cultura produtivista, com o passar dos anos cada vez mais agricultores estão deixando o meio rural e indo para as cidades na busca de uma ‘vida melhor’” (RIGON *et al*, 2010, p. 24).

Estes dois polos de discussão direcionam o eixo da pesquisa ao campo da Educação Infantil, que é o pilar da Educação Básica. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 36), “[...] a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional”, o que significa, muitas vezes, “[...] a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, é elementar que admitamos que parte considerável das experiências alimentares das crianças é realizada na escola, ainda mais na Educação Infantil, cuja jornada é mais extensa, com cerca de oito a doze horas diárias. Quantas refeições necessitam ser realizadas nesse

período? Se contabilizarmos café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e pré-janta (ou janta), são cinco refeições básicas que a criança realiza desde que chega na escola até a hora de ir para casa. Logo, não é plausível pensar o desenvolvimento integral da criança² sem alavancar as discussões em torno do alimentar-se que, possivelmente, se constitui em uma mediação pedagógica privilegiada, especialmente nessa etapa da vida.

Pensando a alimentação na Educação Infantil em termos de legislação, através do Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE é assegurado a oferta de “[...] alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. [...]” (FNDE, 2017). De acordo com o artigo 18 da Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020 sobre a oferta alimentar na Educação Infantil:

I - no mínimo 70% (setenta por cento) das necessidades nutricionais de energia, macronutrientes e micronutrientes prioritários, distribuídas em, no mínimo, três refeições, para as creches em período integral, inclusive as localizadas em comunidades indígenas ou áreas remanescentes de quilombos. (FNDE, 2020)

Ainda, conforme a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% da verba total repassada para governos do estado e municípios devem ser investidos em agricultura familiar local para a valorização desta prática e desenvolvimento de uma alimentação sustentável, baseados nos princípios formativos da soberania e segurança alimentar.

Ademais, podemos reconhecer a riqueza alimentícia existente no Brasil, com as numerosas e mais distintas culturas alimentares fomentadas em todas as regiões do país, cada qual com suas especificidades e virtudes que formam um todo intercultural diversificado. A interculturalidade, neste caso, é um dos parâmetros para compreender o alimentar-se na Educação Infantil. Trata-se de conceber a pluralidade de culturas dos diferentes povos como igualmente relevantes e constituidores da ideia de cultura, sem agregar a elas juízos de classificação ou qualificação daquilo que é válido e o que é, conforme a ordem comum da eurocentração das formas de viver, insignificante. Na interculturalidade, a cultura é valorizada em suas diversas dimensões, em contraponto à uma organização monocultural.

Na compreensão da interculturalidade, é fundamental reconhecer o alimento como patrimônio cultural, natural e histórico da humanidade, sendo nosso país um celeiro potencial incomparável pelas condições naturais e culturais que apresenta. Porém, muitas práticas têm

² O princípio de *desenvolvimento integral da criança* está postulado nas legislações vigentes para a Educação Infantil no Brasil, tais como: a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), que estabelece o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como globais e intrínsecos (Art. 29); a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao legitimar o brincar no cotidiano como potencial para este desenvolvimento integral; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), quando ilustra o currículo como um articulador de experiências para o desenvolvimento integral infantil.

degradado esta interculturalidade presente nas tradições alimentares das famílias brasileiras, o que, normalmente, deságua na estimulação de hábitos alimentares pobres nutricionalmente e culturalmente, bem como na extinção de virtualhas típicas de determinadas regiões e povos.

Este cenário, articulado às minhas vivências diárias na escola, possibilitou propor a seguinte problemática: Quais as concepções e discussões em torno do alimentar-se como ato educativo tem sido desenvolvidas no tangente a organização curricular na Educação Infantil? Para tal fim, buscarei:

- a) Compreender os conceitos de interculturalidade e soberania alimentar no campo da Educação Infantil.
- b) Identificar a dimensão cultural do alimento e dos processos que estão atrelados a ele como mediações pedagógicas.
- c) Refletir sobre o cotidiano alimentar contemplado na Educação Infantil com base nas normativas curriculares em diferentes instâncias.

Tendo em vista tais perspectivas e concepções sobre o tema, percebo a necessidade de ressignificar o alimentar-se, para identificá-lo como um ato educativo que pode ser enriquecido através da prática do cultivo de alimentos e como uma práxis necessária que projete o resgate do caráter cultural dos alimentos.

Assim, destaco que entre os principais conceitos que dão base a essa pesquisa estão o de Educação Infantil, interculturalidade, experiência, mediação e soberania alimentar, que traremos no decorrer do presente texto. Para facilitar a compreensão do que proponho, indico que por mediações educativas compreende-se as relações espontâneas com a experiência que gera aprendizados (ADAMS, 2018; FOCHI, 2019). De acordo com Adams (2018), ao refletir sobre a experiência espontânea, com ou sem a contribuição de um/a educador/a externo, aspectos de problematização e intencionalidade podem caracterizá-la como mediação pedagógica.

Esta pesquisa se mostra relevante pois, ao conceber o alimentar-se como eixo transversal aos distintos âmbitos da vida humana, percebemos a emergência de correlacionar a alimentação nutricional, cultural e sustentável às aprendizagens que envolvem estes processos, impreterivelmente na Educação Infantil, cuja aprendizagem é fundamentada na vivência cotidiana.

Para embasar as reflexões acerca dos objetivos e problematizações já assinaladas, esta pesquisa conta com uma estrutura teórico-metodológica que será sua espinha dorsal. O desenvolvimento das concepções e referenciais teórico-metodológicos está organizado em

cinco capítulos. O primeiro capítulo compete à presente sessão, que indica as considerações preambulares em torno do tema, esclarecendo os objetivos elaborados a partir das perguntas que emergiram no processo de familiarização com o conceito do alimentar-se.

O segundo capítulo contempla a apresentação dos conceitos-chave elencados para refletir sobre o tema e os objetivos do projeto. Como ponto de partida, realizo uma contextualização das diferentes realidades do alimentar-se na contemporaneidade. Em seguida, trago as concepções de *soberania alimentar* que se desenvolvem no contexto de sociedade do consumo da atualidade (BAUMAN, 2010), para compor novas formas de valorar o alimento e suas implicações socioculturais. Para ambientar esta pesquisa no campo da Educação, especificamente da Educação Infantil, abordo a *experiência*, como matéria prima do cotidiano escolar, para ponderar acerca dos processos de aprendizagem para formação integral das crianças. Abraço, com a mesma intencionalidade, a perspectiva da *interculturalidade* como impreterível para pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, essencialmente se tratando das experiências alimentares das crianças. Com a finalidade de conectar todos os saberes acionados acima, o último subcapítulo da sessão estabelece uma intercomunicação conceptual entre eles, promovendo um solo fértil para refletir, problematizar e examinar o alimentar-se na Educação Infantil como experiência intercultural.

No capítulo três, são apresentados os aportes metodológicos que constituirão o desenvolvimento deste projeto. A escolha do método de pesquisa, além da bibliográfica, é a pesquisa documental articulada à Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano do psicólogo Urie Bronfenbrenner. A partir da ideia de desenvolvimento dos sujeitos em ecossistemas, foram escolhidos quatro documentos de organização curricular para serem analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos são: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017); o Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil (2018); o Caderno 2 para a Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS (2020); e o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo/RS (2020).

O quarto capítulo realiza a análise dos documentos elencados, no intuito de tensionar, investigar e discutir o alimentar-se na Educação Infantil. Cada subcapítulo abrange um dos documentos curriculares, realizando primeiramente uma contextualização deste documento no campo da Educação Infantil, na sua proposição principal e foco interpretativo. Depois, analiso as especificidades da alimentação nesta proposição curricular, fazendo aproximações dos

conceitos desdobrados no referencial teórico e, a partir disso, construindo novos questionamentos que conduzem os próximos momentos da análise.

As considerações finais, que são apresentadas no quinto capítulo, são compostas por uma proposição dialógica que permite ao leitor explorar novas perspectivas sobre o alimentar-se como ato educativo nas creches e pré-escolas. Tal proposição será permeada pelas idealizações da soberania alimentar, convidando professores, gestores e pesquisadores a discutirem sobre a alimentação nas infâncias como uma experiência.

2 O ALIMENTAR-SE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA REFLEXÕES EMERGENTES

Não conseguimos pensar em desenvolvimento humano sem automaticamente relacioná-lo com o alimentar-se. O alimento é um dos principais mediadores entre os humanos e a natureza. Uma das primeiras coisas que uma criança recém nascida faz é ser alimentado, nutrido, geralmente através da amamentação proveniente do leite materno. De acordo com cada cultura, temos uma trajetória com a alimentação, que, em alguns casos, possui determinantes biológicos, como problemas digestivos, endócrinos, hormonais, entre tantos outros. O nosso corpo e forma de viver denunciam nossos hábitos alimentares e os encadeamentos que estão envolvidos nessa cadeia de relações homem-alimento.

2.1 O alimento contemporâneo e a depreciação do alimentar-se

Realizando um retrospecto breve na história humana, percebemos que essa relação - ser humano e alimento - foi estabelecida como primordial para a sobrevivência humana. A busca por comida estava atrelada a diversas questões, como a organização por gênero, na qual a pessoa masculina se afastava dos demais para caçar, pescar e coletar, e a feminina permanecia na zona segura, plantando e cultivando alimentos e plantas medicinais. Também, era configurada conforme a prática construída por determinado grupo, para suprir suas necessidades físicas e perpetuar tradições, cuja diversidade de alimentos oscilava de acordo com a localidade, clima, flora, fauna, etc. Tendo em vista que o trabalho necessário para conseguir comida era árduo, o ato de se alimentar não era um costume diário, como é para a maior parte da sociedade nos dias de hoje. Então, para garantir a sobrevivência, o próprio corpo humano criou mecanismos de reserva de energia para os períodos de escassez. Da mesma forma, as comunidades foram estabelecendo estratégias para que a variedade alimentar fosse maior, mais duradoura e mais rica nutricionalmente.

Além disso, muitas comunidades (como a cultura indígena, por exemplo) que necessitavam dessas estratégias para assegurar uma alimentação regular ou esporádica, estabeleceram um vínculo singular com a natureza e, mais especificamente, com a terra, que nestes casos, poderia ser considerada como sua mantenedora. Todos esses fenômenos transformaram-se gradualmente através da relação intrínseca e orgânica entre o homem/humanidade e o alimento.

Este processo de mudança, não sem ambiguidades, estabeleceu-se na realidade atual com um caráter complexo e multifacetado. Ao passo que, determinada parcela da população

brasileira possui acesso e qualidade alimentar, e outra parte ainda compreende o alimentar-se como um privilégio sociocultural, existem variações consideráveis nessa equação que devem ser apontadas aqui.

Conforme a Organização Nacional das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, o índice de fome no Brasil diminuiu de 4,6% da população (2004-2006) para 2,5% (2016-2018). Em uma tradição algorítmica³ como a nossa, parece ser algo otimista a redução de quase metade da porcentagem de pessoas que passam fome diariamente no Brasil. Porém, 2,5% da população brasileira, até o ano de 2018, é equivalente a mais de 5 milhões de pessoas, entre crianças, adultos e idosos⁴. Se trouxermos esse número gritante para um panorama mais humanitário, são milhares de famílias que não obtém acesso à alimentação básica, como um direito humano e para a sua própria sobrevivência, o que muitas vezes desemboca na morte precoce desses sujeitos. Não é pertinente - ou justo - reduzir esse cenário a uma estatística.

Em um momento pós pandemia, o número de famílias em situação de fome aumentou drasticamente, considerando as crises econômicas, sanitárias e políticas que o Brasil tem enfrentado. Conforme a Rede de Pesquisas em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (2021), mais de 19 milhões de brasileiros passam fome e sofrem com falta de recursos básicos para a sobrevivência⁵. Isso são praticamente quatro vezes mais pessoas em relação aos dados de 2018. Esse fato pode, inclusive, estar atrelado ao fechamento das escolas, já que muitas crianças e adolescentes só possuem acesso à alimentação básica através da merenda escolar. Com isso em mente, muitos municípios passaram a organizar um processo de distribuição de alimentos para os estudantes e suas famílias referente à merenda escolar, na busca por diminuir os índices de fome e privação alimentar das comunidades locais. Certamente, tal ação não diminuiu os índices, mas podem ter sido um diferencial na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

³ Este termo é utilizado para representar a ideia de uma cultura cientificista preestabelecida por gerações de pesquisas que convertem informações sobre a vida social em um algoritmo meramente calculável. Não se pretende trazer condenações redundantes ou mesmo desvalorizar a importância da busca de dados para visualizar a evolução - ou não - da humanidade. Estabeleço, porém, neste ponto da análise da fome no Brasil, uma compreensão crítica de como é comunicado à população brasileira os dados coletados e tabulados em relação à uma problemática grave como esta. Nathalia Santos Andrijic (2019) apresenta sua pesquisa sobre a cultura algorítmica: “Algoritmos, cultura e mercado de comunicação: Uma análise crítica com proposta para aplicação prática”, pela Universidade de São Paulo.

⁴ Os dados apresentados foram obtidos no site oficial da Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/apesar-de-menor-fome-ainda-afeta-o-brasil-aponta-orgao-da-onu.shtml>. Acesso em: 30 abr. 2020.

⁵ Estes dados foram obtidos a partir do “Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil” desenvolvido e publicado em 2021 pela Rede de Pesquisas em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, com o intuito de denunciar o aumento da fome para a população brasileira em função da pandemia do Covid-19.

Estes números denunciam a situação de muitas famílias no Brasil, que não possuem acesso ao básico para viver. O direito humano à alimentação como necessidade básica de vida está contemplado no artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (2009, p. 13), que estabelece:

Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à *alimentação*, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

Especificamente no Brasil, após um longo período de reivindicação intersetorial, o direito humano à alimentação foi incluído no artigo 6º da Constituição Federal de 1988: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a *alimentação*, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (PLANALTO, 2014, grifo meu). Esse artigo estabelece o direito à alimentação baseado

[...] no acesso físico e econômico de todas as pessoas aos alimentos e aos recursos, como emprego ou terra, para garantir esse acesso de modo contínuo. Esse direito inclui a água e as diversas formas de acesso à água na sua compreensão e realização. Ao afirmar que a alimentação deve ser adequada entende-se que ela seja adequada ao contexto e às condições culturais, sociais, econômicas, climáticas e ecológicas de cada pessoa, etnia, cultura ou grupo social. (PLANALTO, 2014).

É evidente que a lacuna existente entre uma normativa mundial ou nacional e a efetivação dessas é descomunal. Esse fato - que está aí e se naturaliza como algo inerente - aponta para a ideologia dominante do capitalismo globalizado em uma lógica piramidal verticalizada, que estabelece duas margens completamente alheias uma à outra: a extrema pobreza e a extrema riqueza. Quando, em uma extrema pobreza, o básico para viver, como a alimentação, é vista como barganha mercantilizada, ou seja, uma vantagem de vida, e a extrema riqueza prospera conscientemente por meio de uma classe que sustenta tal condição, a conexão entre um e outro está na racionalidade de dominação. É por este motivo que o segmento dominante, para esquivar-se de sua própria razão, transmuta, por exemplo, famílias que morrem pela causa da fome em um algoritmo comedido e dissimulado, que é apenas 2,5% da população brasileira.

Para colocar esta realidade factual em discussão, o sociólogo Zygmunt Bauman, em seu livro *Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos* (2010), salienta as características fundantes de uma sociedade do/para o consumo:

Para conquistar sua emancipação, a economia líquido-moderna, centrada no consumidor, se baseia no excesso de ofertas, no envelhecimento cada vez mais acelerado do que se oferece e na rápida dissipação de seu poder de sedução - o que, diga-se de passagem, a transforma numa economia da dissipação e do desperdício. (BAUMAN, 2010, p. 35)

A cultura da oferta (BAUMAN, 2010) dinamicamente instaurada pelas lógicas do capital, viabiliza a liquidez das relações (BAUMAN, 1999). Esta condição impulsiona a inconsistência e a precariedade do alimentar-se em diferentes contextos: quando adequado e de fácil acesso, é incorporado por alimentos empobrecidos nutricionalmente, modificados pela indústria e em detrimento dos pequenos produtores; quando escasso e isolado, causa a desnutrição de crianças, adultos e idosos, disseminando as desigualdades sociais e irrompendo o direito à alimentação como básico para sua sobrevivência.

Ao trazer para suas discussões a ideia de *ética do mercado*, Paulo Freire (2017)⁶ estabelece um processo de resistência à hipervalorização do capital nas esferas da vida humana. Para explicar a essência que compõe a globalização neoliberal, Freire (2017) denomina a *malvadez do capitalismo*, expondo que “[...] o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca [...]” (FREIRE, 2017, p. 128), sendo abordada pelo autor como uma *universalização de pensamento* (FREIRE, 2017), algo que está aí e deve ser aceito, principalmente porque “[...] a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível [...]” (FREIRE, 2017, p. 83). Por isso o autor aponta para os seus riscos, confirmando:

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder [...]. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. (FREIRE, 2017, p. 80)

É uma conjunção de fatores, juntamente com o pensamento exposto acima, que nos leva a conceber a globalização neoliberal como substancial para o aumento das desigualdades, principalmente no que tange às práticas alimentares dos grupos. Freire (2017, p. 81) mesmo supõe que “[...] a liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver [...]”, direito esse, inclusive, de alimentar-se com saúde e bem-estar.

⁶ Obra *Pedagogia da Autonomia*, originalmente publicada em 1996.

Nessa ordem mundialmente estabelecida configura-se o alimento como produto, que promove “[...] o desenraizamento geográfico associado à industrialização e corta o vínculo entre alimento e natureza [...]” (COELHO; BÓGUS, 2016, p. 762) e a necessidade de produzi-lo mais rápido e em maior quantidade para suprir a própria demanda. Em lugares como o Brasil, em que grande parte da produção alimentícia se sustenta na agricultura e pecuária, o dilema da alta produção foi perversamente resolvido também através da liberação de novos 474 agrotóxicos - dos quais apenas quatro desses são de composição orgânica e/ou biológica - apenas em 2019, o maior aumento dos últimos 14 anos⁷. Assim, podemos presumir que o alimento instintivamente fornecido pela natureza não é o mesmo que pode estar chegando às nossas famílias. Ainda, conforme o Grupo de Trabalho em Soberania e Segurança Alimentar da Articulação Nacional de Agroecologia - GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010, p. 5):

Passados mais de 40 anos de “Revolução Verde” [...], milhões de hectares de floresta nativa devastados para serem substituídos por monoculturas em larga escala, solos degradados, águas contaminadas, poluição atmosférica, alimentos intoxicados e de baixíssima qualidade nutricional e centenas de milhões de famílias expulsas do campo, oprimidas pela falta de mão de obra, pelos baixos rendimentos de uma agricultura voltada para o latifúndio, pelo comprometimento de sua saúde; têm sido os resultados que colhemos desta grande promessa.

Todo este contexto é o berço de uma nova relação entre nós humanos e o alimentar-se. Aqui, o alimento é admitido como um produto meramente comercializável, reconfigurando os modos de adquiri-lo, de apreciá-lo, de empregá-lo, conforme as inúmeras variáveis que caracterizam cada sujeito. Por isso que existem tantas doenças relacionadas à alimentação, como a obesidade, a diabetes, a hipertensão, e até mesmo o câncer, conforme pesquisas apresentadas no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014)⁸. Isto porque cada sujeito tem uma forma de conceber o alimentar-se, e normalmente, se ampara em um alimento biologicamente modificado pelo mercado. Este, por sua vez, não busca informar aos consumidores que o meio ambiente - lugar de onde vem praticamente todos os alimentos - é uma matéria limitada, com recursos finitos, atualmente, escassos; e muito menos que o alimento que consumimos se apropria do nosso corpo para causar seus efeitos, sejam eles da ordem organicamente benéfica ou insalubre.

⁷ Os dados apresentados foram obtidos no site oficial da Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/12/numero-de-agrotoxicos-liberados-no-brasil-em-2019-e-o-maior-dos-ultimos-14-anos.shtml>. Acesso em: 30 abr. 2020.

⁸ O Guia Alimentar para a População Brasileira publicado em 2014 pelo Ministério da Saúde serve como uma base para pensar a alimentação saudável das famílias brasileiras, apresentando princípios alimentares para a saúde dos cidadãos de forma inclusiva e acessível.

2.2 Em contraposição, a soberania alimentar é potencializada

Enquanto o mundo é estruturado dentro de um sistema unilateral - contextualizado no tópico anterior - há uma realidade que destoa de tais processos, que propõe uma perspectiva plurilateral e que atua de acordo com princípios universais. Trata-se da *soberania alimentar*, um ideal projetado através de uma nova relação entre a sociedade e o alimento. O GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010) estabelece que este ideal transpassa as questões de acesso ao alimento, abrangendo também a qualidade e quantidade desse alimento, para que seja suficiente para as famílias; a água necessária para produzir, higienizar e prepará-lo; a possibilidade de cultivá-lo para consumo próprio e, em segunda via, comercializá-lo; a promoção da educação alimentar e nutricional, bem como para o consumo consciente; a valorização e preservação da agrobiodiversidade local e, em sentido macro, presente no Brasil; o estabelecimento de normativas que assegurem os aspectos listados acima.

Identificado como segurança alimentar, a soberania alimentar é contemplada na Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, no Plano Nacional de Alimentação Escolar, que estabelece no capítulo I, art. 5º:

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.

Ainda, ao se tratar da alimentação na Educação Infantil, Dallo (2019) aponta para a responsabilidade curricular e social da escola em tornar o alimentar-se como princípio ativo, contemplado nas mediações educativas oportunizadas por meio das vivências diárias das crianças. A autora (DALLO, 2019, p. 38) explica:

A escola é um ambiente propício para dialogar sobre alimentos e alimentação. Pensar nestes temas aliados ao currículo escolar contribui para que os escolares passem a ter também, por meio dessas discussões, uma visão mais ampla de sua realidade, da sociedade em suas várias facetas, não pensando nos alimentos apenas como um nutriente quando consumido, mas a relação que ele tem com a sociedade em si.

Assim, a soberania alimentar visualiza o alimentar-se como uma prática síncrona, que encadeia ações e relações que vão além de consumir um produto. Essa prática prevê uma concessora, que é a própria natureza, e uma correlação simétrica entre ela e as pessoas, cujo efeito é o alimento. É nessa troca preestabelecida que podemos abordar outro aspecto importante sobre a soberania alimentar nas escolas, que é *constituir o alimentar-se como uma experiência intercultural e educativa*.

2.3 A experiência como mediação educativa

A experiência, enquanto conceito social, refere-se a um fenômeno que, apoiado na ação, identifica uma relação entre sujeito e objeto, e ainda, em seu caráter educativo, viabiliza uma aprendizagem emergente das tensões implicativas dessa relação. Diante da diversidade de posicionamentos existentes sobre o fenômeno da experiência, neste estudo iremos nos aproximar das concepções thompsonianas⁹. No capítulo “O termo ausente: experiência” em *A miséria da teoria*, Thompson (1981) delata a exclusão da experiência humana das teorias do pensamento, que passou a ser identificada pejorativamente como empirista.

Para isso, Moraes e Müller (2003) abordam a experiência à vista de E. P. Thompson afirmando que “[...] é nos movimentos mais simples da vida cotidiana, na empiria mais imediata, que se situa o ponto de partida para compreender o ser social em seu sentido ontológico” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 331). A partir das tensões proeminentes a esses movimentos da vida que se “[...] propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência [...]” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 335 apud THOMPSON, 1978, p. 199). Nesse caminho, as autoras também sinalizam:

[...] a experiência surge sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais; que o conhecimento é provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas dirigidas à evidência (e os conceitos que informam tais perguntas) e que a verdade só pode ser pensada no interior do campo assim definido; que sempre surgirão novas formas de interrogar o objeto ou de evidenciar aspectos até então desconhecidos e que, por isso mesmo, o produto da investigação estará sempre sujeito a modificações (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 344).

Um ponto importante a ressaltar ainda, é que, apesar de compreender a experiência como um fenômeno latente “[...] tanto no âmbito do pensamento, como no do *sentimento* (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 340, grifos do autor), seus fundamentos não se resumem ao empirismo e não “[...] induz ao relativismo e à passividade e à aceitação de todo o *status quo*

⁹ Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi um historiador inglês que direcionou suas reflexões para pensar a construção histórica de experiência nos processos da história social.

[...]” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 341). Da mesma forma, podemos considerar a experiência como uma conjectura da vida, como uma ação que “[...] constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias.” (MORAES; MÜLLER, 2003, p. 341, grifo meu). Para Thompson (1981, p. 16), “[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. Desta forma, o autor (THOMPSON, 1981, p.16) complementa:

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Isso quer dizer que, “[...] assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido [...]” (THOMPSON, 1981, p. 17), e a experiência ganha forma nesse encadeamento de relações entre sujeito e pensamento, encorajando a formação da consciência que trata de suas interações com o outro e consigo mesmo. Pensar o ser social a partir de Thompson abre caminhos para identificar as implicações da experiência como relação sujeito-pensamento e sujeito-mundo, inclusive no que compete às experiências educativas, que têm adquirido uma conotação estimada nos processos educativos.

Podemos refletir que o cotidiano em si é dotado de vivências que fomentam a aprendizagem, logo, dotado de mediações educativas, e este cotidiano deve estar articulado aos saberes culturais historicamente construídos pela humanidade. Vendramini (2004, p. 35), inspirada na teoria de aprendizagem desenvolvida por Thompson, aborda: “[...] há diversas formas e espaços de vivenciar experiências, de aprender com elas e de lhes dar sentido [...]”, reiterando que “[...] o coletivo, pensado aqui como coletivo que reúne as pessoas em torno de objetivos comuns, em torno de algo que os identifica, permite a vivência de experiências que podem vir a se tornar emancipadoras” (VENDRAMINI, 2004, p. 35). A experiência se torna, então, uma relação criança e mundo que não é estática e vertical, mas cambiante e recíproca.

Se experiência é um fenômeno social, é plausível pensá-la como fenômeno educativo. Na Filosofia da Educação, John Dewey¹⁰ traz o termo experiência para ser discutido e reconfigurado na linha de pensamento do *pragmatismo*. Tomo como minha a interrogação de

¹⁰ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte americano que pensou a Educação a partir das teorias políticas e sociais modernas, mantendo suas produções na linha do pragmatismo.

Fochi (2013, p. 25), no capítulo de livro “Inventário da experiência em Dewey”: “[...] o que define um fenômeno, um acontecimento, um encontro para que seja nomeado como uma experiência?”.

Seguindo na logicidade thompsoniana de que experiência é um espaço de prática, de tensões e interações entre sujeito e pensamento na própria cotidianidade, e que, dessa maneira, cada sujeito possui sua forma particular de interagir com esses pensamentos, constatamos então que experiência não é um conceito rígido e isolado, mas se transforma na medida em que é sucedido em um determinado ambiente, cultura, realidade, com sujeitos particulares e, na mesma proporção, plurais.

Da mesma forma, Dewey (2010, p. 83) defende suas percepções estabelecendo que “[...] a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade”, e o vital é tido como uma “[...] troca ativa e alerta com o mundo; [...] entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010, p. 83).

Para pensar essa proposta de experiência, Fochi (2013) aponta os três princípios deweyanos e suas contextualizações no campo da Educação. O primeiro deles é a *interação*, visto que as trocas estabelecidas nas situações que cada sujeito vive provocam transformações contínuas nesse e no ambiente em que ele atua, trocas essas que ponderam entre sujeito-ambiente e ambiente-sujeito.

O segundo princípio é o da *continuidade*, que transparece uma ideia de experiência histórica já abordada por E. P. Thompson. Esse princípio propõe que uma experiência não existe para um fim em si mesma, mas que ela é segmento de uma experiência anterior e agregará nas próximas, pois “[...] conforme a tensão do homem com o meio incide e traz das outras experiências, a relação desse mesmo homem com aquilo que vê, que sente, que pensa, já não será mais a mesma” (FOCHI, 2013, p. 29). Na interrelação entre o conceito de interação e de continuidade, se compreende o princípio do *hábito*, que pensa a experiência como um processo que promove a sensibilização da ação como intencional, ainda que *anfêmera*¹¹.

Para fins desse estudo, ainda ressalto os dizeres de Dewey (2010, p. 29, grifos do autor) que exprimem: “[...] quanto mais definida e honestamente se acredita que a educação é um desenvolvimento *na, por e para* a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência”. Assim, justifico também esta reflexão em torno da experiência nos processos educativos.

¹¹ A palavra *anfêmera* se trata das situações que ocorrem todos os dias, uma rotina de acontecimentos. Conforme Dicio, o dicionário online da Língua Portuguesa, “amphi-” provavelmente vem do grego de “ao redor”, e “hemera” do grego de “dias”.

Nesse horizonte, reflito sobre a experiência como um movimento educativo, principalmente em contexto de Educação Infantil - lócus na qual está situado essa pesquisa. Não é raro pensar que os processos de aprendizagem na Educação Infantil devem estar firmados na integralidade do cotidiano. Esse, por sua vez, mescla a intencionalidade pedagógica ao inédito, na mesma proporção e com a mesma relevância. Deste modo, as interações criança-criança, criança-adulto e criança-objeto promovem as tensões e complementaridades que já entendemos como experiências e que se constituem mediações educativas e pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) organiza cinco campos de experiências como uma “[...] uma circunscrição conceitual para os adultos e as crianças se movimentarem” (FOCHI, 2020, p. 69). Estes campos transversalizam o desenvolvimento integral da criança aos direitos de aprendizagem também estabelecidos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Este documento é a incorporação da experiência no currículo da Educação Infantil. Além de incorporar, ele significa e materializa, na dimensão do pensamento pedagógico, esse cotidiano que é complexo e vívido, e os saberes culturalmente construídos pela humanidade, estruturando objetivos de aprendizagem que ajudam a compreender a cultura infantil e suas formas de aprender.

Quando se tem um parâmetro curricular como a BNCC que já vislumbra a experiência como fundamento para a aprendizagem na Educação Infantil, encontramos um campo fértil para construir, junto às crianças, um contexto educativo na qual a mediação é a própria experiência, e o cotidiano é o fio condutor das ações de todos os atores dos processos educacionais - professores, crianças, gestão, comunidade.

Sobre essa aprendizagem pautada na experiência, Fochi (2019, p. 41) evidencia que “[...] mesmo que não percebamos, existe algo que emerge da nossa experiência no e com o mundo, que nos mobiliza a atribuir significado”. É nessa atribuição de significados que se sustentam as aprendizagens das crianças, em sua leitura de mundo e a maneira que busca transformá-lo. Esse tipo de relação espontânea com a experiência que gera aprendizados, Adams (2018) identifica como *mediação educativa*. Segundo o mesmo autor, o refletir sobre a experiência a partir de uma perspectiva mais problematizadora, com intencionalidade pedagógica, passa a constituir-se *mediação pedagógica*.

Compreender tais aspectos introduz o viés da aprendizagem mediada pela experiência, pois as mediações pedagógicas “[...] ocorrem nas práticas sociais (incluindo a educação escolar) enquanto fontes e meios construtores de sociabilidades e saberes quando os sujeitos envolvidos refletem sobre sua experiência” (ADAMS, 2018, p. 184). Visionar essa epistemologia

pedagógica é entender os processos educativos “[...] como uma atividade humana relacional, socializadora, mediada pela experiência, onde educadores/as e educandos/as estão situados em uma práxis social em que os acontecimentos históricos na interação com a vida cotidiana adquirem um potencial de mediação pedagógica” (STRECK; ADAMS, MORETTI, 2017, p. 40, apud ADAMS, 2007, p. 238).

De tal modo, podemos considerar a mediação pedagógica como um processo que transcende o ensinar verticalizado ainda presente nas escolas. Ao pensar sobre a alimentação, por exemplo, a mediação pedagógica encontra a proposição da experiência alimentar no dia a dia, sendo importante para que o alimentar-se não se resuma a um conteúdo escolar.

2.4 A interculturalidade e a Educação para pensar o alimento como matéria cultural

Esse conceito é indispensável para tensionar as experiências de aprendizagem na Educação Infantil, e, especificamente, as vivências alimentares neste nível da educação básica. Conforme o prof. Dr. Edizon León, entende-se a interculturalidade “[...] como a possibilidade de poder transformar um estado monocultural [...]. Esse conceito do estado monocultural é dizer que esse estado se hegemonizou de algum modo em torno de um único grupo social.” (LEÓN, 2019, tradução nossa). A interculturalidade na atualidade desenvolve-se sob três vertentes que direcionam seus interesses e ações, como apresenta Walsh (2009):

- a. A interculturalidade *relacional* é a concepção mais ampla do termo, pois trata da riqueza e pluralidade das culturas dos povos, grupos, tempos e espaços diversos. Walsh (2009) afirma que essa vertente não é uma criação contemporânea, mas é uma realidade já efetiva nas relações humanísticas, por isso, muitas vezes “[...] esconde ou minimiza o conflito e os contextos de poder, dominação e colonialidade contínua em que a relação ocorre.” (WALSH, 2009, p. 4, tradução nossa), que hierarquiza as interações socioculturais em níveis de superioridade e inferioridade.
- b. A interculturalidade *funcional* “[...] tem como base o reconhecimento da diversidade e diferença cultural, com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida.” (WALSH, 2009, p. 4, tradução nossa). Também conhecida como interculturalismo, esta vertente é denominada por Walsh (2009) como a nova lógica multicultural do capitalismo, considerando que entende e aceita a pluriculturalidade presente nos grupos sociais, mas utiliza dela para a expansão da globalização neoliberal com o discurso camuflado de interações das culturas para a construção de uma monocultura global.

- c. A interculturalidade *crítica* tem como ponto de partida não somente a pluriculturalidade, mas as ações reflexivas em torno das estruturas socioculturais que são constituídas pela categorização e estereotipação das raças, crenças, tradições, modos de ser, viver e trabalhar dos diferentes povos (WALSH, 2009). Estas estruturas foram forjadas sob o solo da colonialidade, que tipifica as culturas e propõe correspondências verticais entre elas. Para Walsh (2009, p. 4, tradução nossa), para desempenhar um processo descolonial, deve se ter em mente:

A interculturalidade criticamente compreendida ainda não existe, é algo a ser construído. Portanto, é entendida como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que os sustentam. desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Tendo em vista estes aspectos da interculturalidade crítica, percebemos a urgência de discutir a educação intercultural. Tais discussões iniciam na percepção da necessidade de incluir na norma curricular nacional os saberes de diferentes culturas, ou seja, das diversas formas de ser, viver e trabalhar de grupos, povos e comunidades.

De acordo com minhas vivências nas escolas de Educação Infantil, constato dois cenários onde há tentativas de uma educação intercultural. No primeiro, na verdade, esta necessidade nem existe e sequer é abordada na organização curricular institucional. Noutro cenário, a proposta de um currículo culturalmente mais abrangente passa a se apoiar em datas comemorativas alusivas à cultura afro-brasileira e indígena de forma superficial, ainda focando em tradições cristãs (Natal, Páscoa, São João, etc.). Neste caso, o intuito essencial de abordar a pluriculturalidade brasileira nas escolas se resume a propostas pedagógicas limitadas, estereotipadas, que, em sua maioria, são propagadoras de preconceitos. Essa prática fragmentada fica distante do princípio condutor que deveria alicerçar-se na “[...] necessidade de mudança do paradigma educacional quando se lida com a diferença cultural na escola [...]” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 10). Somente assim será possível promover a transposição “[...] do processo de homogeneidade à heterogeneidade, considerando a diversidade em todos os espaços e dimensões pedagógicas da escola.” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 10). Ainda:

[...] admitir práticas pedagógicas que incorporem interesses políticos sensíveis aos estudantes como agentes críticos pode representar o compromisso de assumir a natureza emancipadora do conhecimento, e do uso do diálogo crítico como possibilidade de articular um projeto intercultural que reconheça as diferenças como

possibilidade de enriquecimento das experiências pedagógicas para todos os atores escolares.” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 25)

Existem, nas concepções de educação intercultural, alguns pontos que devem ser ponderados para pensar uma prática pedagógica que proponha experiências significativas. Primeiramente, as experiências culturais não devem ser elaboradas em traços monoculturais ou etnocêntricos. Processos descoloniais preveem a descentralização de culturas opressoras, que atuam em detrimento dos pequenos povos e comunidades. Assim sendo, é necessário realocar o nosso olhar, visualizando a composição intercultural brasileira sob a perspectiva de nossa própria alteridade para instigar o empoderamento de culturas habitualmente depreciadas. Essa característica define a indispensabilidade de descolonizar as experiências, alavancando a valorização dos saberes intrinsecamente atrelados à nossa organização sociocultural.

Inclusive, é indispensável ter em mente as inúmeras identidades presentes no cotidiano escolar, na qual cada aluno possui uma história familiar, com diferentes costumes e tradições, e, no que se trata esta pesquisa, de vivências alimentares particulares, de acordo com sua realidade sociocultural. É incumbência da escola e de seus agentes promover um ambiente de experiências que abracem essa diversidade de forma imparcial, diferentemente de uma organização de tempos e espaços “[...] historicamente constituídos como demarcadores de fronteiras que elegem, legitimam e classificam quem fica por dentro ou fora” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35). As autoras também apontam o esclarecimento emergente para relacionar as ideias de diferença e igualdade:

[...] a fixação do olhar na diferença pode resultar em fixação essencializante da mesma, do mesmo modo em que a promoção da igualdade pode determinar um tratamento homogêneo às pessoas e aos grupos. [...] A igualdade está indissociavelmente ligada à ideia de diferença, que, por sua vez, tem uma relação intrínseca com o conceito de identidade (s). [...] Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais colocam-se diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo direito à diferença. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35)

Nessa linha, é possível compreender que as experiências proporcionadas às crianças na Educação Infantil devem compor as duas faces do conhecimento de mundo: viver os saberes que caracterizam sua própria cultura, e que, dessa forma, constituem sua identidade; e relacionar-se com as diferentes culturas que as cercam, sejam na mesma comunidade escolar ou de uma realidade distante. Com essa dualidade colateral, as atribuições de sentido às aprendizagens vivenciadas na escola serão essenciais para o desenvolvimento de uma infância ativamente produtora de culturas.

2.5 Experiências interculturais: a mediação educativa para pronunciar o alimentar-se como ato educativo

No percurso realizado até aqui, retomamos o conceito de experiência, bem como sua adoção na Educação para compreender a mediação pedagógica na Educação Infantil. Além disso, buscamos aprofundar o princípio de educação intercultural, que precisa estar cada vez mais latente na realidade escolar que temos para interrelacionar culturas para promoção de processos descoloniais. Então, para que entendamos o valor das aprendizagens em torno do alimentar-se na Educação Infantil, iremos realizar a intersecção entre *experiência* e *interculturalidade*.

Ao vislumbrar a reestruturação do papel do adulto e da criança nos processos educativos e de suas relações intrínsecas, a criança passa a ser considerada protagonista de sua própria aprendizagem. Cabe ao professor organizar propostas educativas como mediações pedagógicas que promovam tal aprendizagem, sem atravessar o desenvolvimento da autonomia da criança. Neste encadeamento de relações, o mediador é a própria experiência, que suscita as interações da criança com o meio e com o outro, para conhecer o mundo e a si própria como parte deste todo culturalmente organizado. Para que isso se efetive, é substancial que essas experiências germinem em um solo intercultural, que valorize a ancestralidade, a tradição, a diversidade e a inovação.

A experiência é, como já vimos, a interação do sujeito com o mundo e seus fenômenos. Essas interações provocam o exercício de troca de saberes, entre os dois atores desta ação, gerando o que conhecemos por aprendizagem. E mais, a experiência trata de movimentos contínuos da vida (THOMPSON, 1981) e na acentuação de tais movimentos (DEWEY, 2010). Assim, podemos concluir que a experiência se dá na cotidianidade, naquilo que é contínuo e vital. Logo, as aprendizagens acontecem também no cotidiano. Essa lógica é mais ponderosa na Educação Infantil, nível escolar cujo desenvolvimento humano é iniciado, dando enfoque para ações simples - e, ao mesmo tempo, complexas - da vida, como se comunicar, se movimentar, cuidar de si e do outro, e da prática da qual se trata esta pesquisa: do alimentar-se. Fochi (2019, p. 176-177) alerta para esse ideal:

Quando entendemos que as diferentes situações da vida cotidiana implicam uma ampla e complexa rede de atuação das crianças, conectadas com situações concretas e que respondem a necessidades diversas de meninos e meninas, remodelar a lógica de compreensão do trabalho pedagógico é tirar das sombras o tema da vida cotidiana e reposicioná-lo como parte de uma ecologia educativa complexa.

O cotidiano, na Educação Infantil, é o fio condutor que concentra intencionalidade pedagógica e a anferidade do dia a dia, e que delineará as organizações de tempo e espaço na instituição, no sentido macro, e em cada proposta pedagógica desenvolvida pelo professor em sua turma.

O alimentar-se é parte regular do cotidiano na Educação Infantil. Muitas vezes, as crianças organizam suas temporalidades através dos momentos de refeição que ocorrem no decorrer de sua jornada¹² na escola. Por estes motivos, a relação criança-alimento pode fecundar aprendizagens valorosas e indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. O próprio partilhar de alimentos como um ato interativo, de relacionamento com o outro e com o alimento, pode promover aprendizagens em torno da socialização, da comunicação, da autonomia e do conhecimento de si. Se a criança escolhe os alimentos que quer comer, serve-se sozinha, participa deste momento coletivo, tem tempo suficiente para comer com calma saboreando cada alimento, e, mais especificamente, se ela pode ver e envolver-se em práticas de preparo de refeições, conhecendo as propriedades dos alimentos e seu histórico naquela comunidade, o vínculo preexistente em qualquer ser humano com o alimentar-se será ressignificado e solidificado como uma experiência intercultural e heterogênea repleta de mediações pedagógicas.

Para isso, é primordial que a escola de Educação Infantil reorganize suas noções de tempo e espaço, para que as temporalidades institucionais sejam planejadas de acordo com as necessidades das crianças, e não para atendê-las de modo automatizado e impessoal. Como destaca Fochi (2015), realizar tais mudanças é um exercício político necessário nas instituições de Educação Infantil, visto que, normalmente, a jornada das crianças é de 8 a 12 horas diárias, e cada prática do cotidiano é dotada de experiências que promovem aprendizagens de diversas naturezas. Sobre o alimentar-se na Educação Infantil, Fochi (2015, p.2) ressalva:

Refletir sobre a estética do ambiente da alimentação — ter toalha na mesa, não misturar os alimentos para que os sabores sejam percebidos individualmente — e os materiais utilizados pelas crianças — servir a comida em um prato de vidro, que não altera o sabor, com talheres de tamanho e forma adequados — em um espaço adequado e com tempo suficiente significa planejar o contexto.

¹² Fochi (2019, p. 287) realiza uma reflexão etimológica sobre a palavra “jornada”, que está conectada à palavra “dia”. Através de um processo linguístico e cultural, “jornada” perde seu sentido temporal, limitando-se apenas à noção espacial. Mas, em sua origem etimológica, o autor constata que “jornada” não se trata apenas de trajeto ou distância, e sim de uma articulação tempo-espacial daquilo que acontece diariamente, do que se faz no intervalo de um dia.

Tendo isso em mente, constatamos o *alimentar-se na Educação Infantil como um ato educativo*. Não é necessário que, para aprender sobre alimentação, a criança vivencie experiências essencialmente didatizadas, ou seja, atividades específicas sobre o tema, com direcionamentos sem sentido e pobres em significado. A ação de estar se alimentando, quando planejada de forma adequada, já tem uma dimensão pedagógica em si mesma, é aprender através da vida, da mediação da experiência.

A criança, como sujeito social, chega na escola com um conjunto intenso de vivências. Mesmo que com poucos meses de vida - levando em consideração que pode frequentar a Educação Infantil a partir dos quatro meses de idade - a criança já é um ser que carrega consigo uma “bagagem”, uma história. Essa visão de história de vida é prefigurada por Thompson (1981, p. 99, grifos do autor) como “[...] a história como processo *com* sujeitos [...]”, que parte de uma relação entre subjetividades que compõem uma história coletiva. Ao nascer, a criança já está inserida nessa história coletiva, faz parte dela e, com seus processos de transformação, é construída por ela e ajuda a construí-la.

Tendo como berço a história coletiva, a relação humano-alimento também é produzida pelo coletivo, que surge das singularidades, através de tradições e costumes, de circunstâncias climáticas, ambientais, econômicas, de necessidade humana, de memórias e estruturação de relações objetivas e subjetivas. Em outras palavras, os hábitos alimentares também possuem um histórico, e é essa propriedade que torna o alimento e o alimentar-se em matérias culturais.

É necessário reconhecer esse aspecto contextual do desenvolvimento humano para, primeiramente, constatar a(s) infância(s) como parte de tais encadeamentos histórico-sociais, bem como para identificar na prática do alimentar-se os traços de história coletiva de cada criança - articuladamente com suas especificidades orgânicas, subjetivas - para poder configurar as mediações pedagógicas compostas nos processos educativos.

Partindo desse entendimento, podemos refletir sobre o alimentar-se na Educação Infantil como uma vivência heterogênea que envolve múltiplas esferas da vida. A heterogeneidade do alimentar-se se dá, principalmente, pelo seu aspecto intercultural, que implica dimensões históricas, intergeracionais, nutricionais, sociais, de relacionamentos, de igualdade, de tradição, de coletividade, de sustentabilidade e valorização da terra, entre tantas outras propriedades que metamorfoseiam a matéria *alimento* de produto comercial para patrimônio cultural. O GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010, p. 11) reverbera esse aspecto do alimentar-se, quando explana experiências realizadas em grupos agroecológicos nas cinco regiões do país:

As experiências de resgate de culturas e hábitos alimentares têm permitido uma ampla participação de grupo de mulheres, o que vem estimulando a valorização e a intensificação do plantio e uso de alimentos tradicionalmente utilizados regionalmente, assim como de plantas medicinais.

As experiências das mulheres no beneficiamento de frutos do cerrado, da caatinga e da Amazônia, por exemplo, têm resultado na mudança de sentidos que tradicionalmente são atribuídos aos alimentos regionais, valorizando-os e re-introduzindo-os no padrão alimentar da família. Algumas experiências já apontam o impacto dessas ações na melhoria do estado nutricional das crianças.

Uma experiência potente para que a criança compreenda o alimentar-se como uma prática intercultural é o cultivo de alimentos. Existe uma riqueza empírica na ação de plantar, cultivar, colher, preparar e comer um alimento, que não pode ser rejeitada pela escola. É nesta prática que mora a heterogeneidade da alimentação, que não dicotomiza os saberes implicados no cultivo de alimentos, mas os mantém nesse complexo de experiências e tornam o objeto de conhecimento em algo significativo e efetivo. É uma prática intercultural, e conforme já abordado nestes escritos, deve fazer parte de uma interculturalidade crítica. Cultivar um alimento para consumo próprio prevê a multiplicidade de estratégias para fazê-lo, e cada conjunto de estratégias fazem parte de uma constituição cultural diferente.

Por exemplo, o feijão era consumido na antiga Grécia e no Egito, sendo considerado símbolo de fertilidade e vida. Mas sua incidência se deu principalmente nos países da América do Sul, também sendo cultivado em partes dos Estados Unidos. Suas variações de cultivo latino americanas são de acordo com a localidade (clima, solo, predominância da chuva ou seca, mata nativa, etc.), e, no Brasil, suas preparações são inúmeras, pois cada região do país o faz de uma determinada forma (no Nordeste, o acarajé, no centro-oeste, o tutu de feijão...). Só a feijoada já possui um histórico próprio farto de particularidades de cada parte do país. No Sul, era preparada principalmente devido a facilidade de plantar e cultivar feijão e aipim, e para reaproveitar partes descartáveis das carnes bovinas e suínas¹³. Apenas essa viagem pela história do feijão já confirma a ideia de que o alimento é cultural, e as práticas de cultivos são interculturais.

Quando falamos em interculturalidade crítica para vislumbrar o cultivo de alimentos, é necessário assumir uma postura de valorização da culinária e dos exercícios da agricultura no Brasil, e ainda de cada estado brasileiro. Nós possuímos um berço nativo tão abundante que é impossível contabilizar. Primordialmente, pelos nossos primeiros antepassados: os indígenas, que são os pilares da cultura brasileira; ainda, através das culturas africanas e afro-brasileiras;

¹³ As buscas sobre o *feijão* foram realizadas no site Rehagro. Disponível em: <https://rehagro.com.br/blog/feijoeiro-comum-no-brasil-origem-e-historico-do-cultivo/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

não esquecendo das tradições trazidas pelos imigrantes europeus. Essa composição cultural é a nossa primazia culinária e nutricional que deve sobrepor aos costumes impostos pela cultura do consumo, para ser considerada como uma riqueza intercultural e crítica:

O resgate da cultura alimentar e do valor cultural do alimento configuram-se como pilares de um novo modelo de agricultura baseado na diversidade da produção e na valorização do alimento nativo “limpo” sem agrotóxicos e livre de transgênicos [...]. Várias experiências têm desenvolvido ações no campo da educação para a produção e para o auto-consumo. São crescentes as ações estimuladoras da educação alimentar para o auto-consumo. Agricultoras familiares e agroextrativistas têm tido papel multiplicador de novos conhecimentos sobre alimentação, valorizando em algumas experiências a dimensão nutricional dos alimentos, assim como a relação entre saúde e o consumo de alimentos saudáveis. (RIGON *et al*, 2010, p. 11)

Dessa forma, para que o alimentar-se seja ressignificado pelas crianças na Educação Infantil, cultivar alimentos pode ser uma prática que propicie esse processo de ressignificação. A promoção de experiências de cultivo ganha aqui um ambiente fértil para complexificar as relações entre criança e alimento. Ver de onde, como, de que forma o alimento foi produzido e realizar tais processos com suas próprias mãos atribui à criança:

- a autonomia das suas ações, que produzem relações subjetivas e intersubjetivas com o meio, com o outro e consigo;
- a estabilidade da oferta de uma alimentação adequada nutricionalmente que compete aos princípios da soberania alimentar;
- a familiarização com os saberes em torno da vida das plantas (comestíveis e medicinais), do solo e da água;
- a socialização de saberes entre professor-criança e criança-criança, para fomentar interações horizontalizadas entre todos;
- a conexão necessária com a natureza para respeitá-la e preservá-la como mantenedora da humanidade, com base no senso de pertencimento à uma sociedade comum;
- a valorização dos aspectos intergeracionais da prática do cultivo, que demanda o reconhecimento de tradições ancestrais (da humanidade como um todo e da sua própria família);
- aprendizagens em torno do preparo dos alimentos, que englobam os saberes sobre sabor, cor, textura, temperatura, densidade, consistência e transformações dos alimentos, principalmente através de percepções multissensoriais.

As possibilidades são inúmeras, por isso são interculturais. O cotidiano ganha espaço nestas possibilidades para construção de hábitos de experiência, que são mediados pela própria

experiência e promovidos pela intencionalidade educativa das práticas pedagógicas e pela anferidade do cotidiano. O alimentar-se é assim configurado como ato educativo heterogêneo, que não se resume ao seu desígnio raso, mas é profundo, complexo, multifacetado. Experiências alimentares construtivas na infância podem ser o ponto de partida ideal para uma vida adulta de mais qualidade e mais comprometida com o bem estar global.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

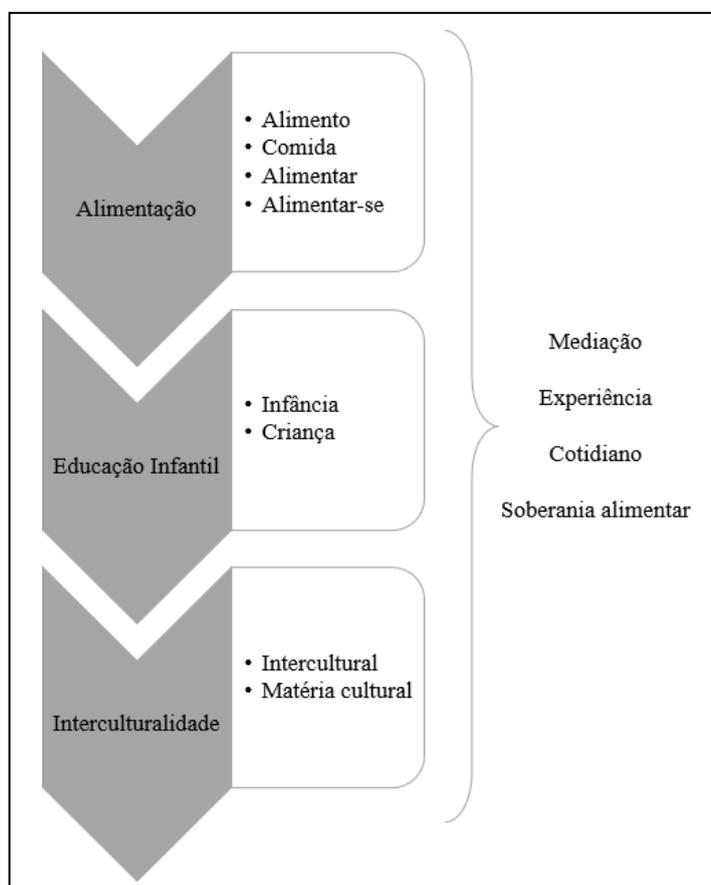
O caminho trilhado para chegar até a minha escolha metodológica encontrou percalços que mudaram o rumo da pesquisa. Inicialmente, com a organização do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no primeiro módulo da Atividade Acadêmica em 2020/01, pretendia desenvolver uma observação participante em um ambiente escolar de Educação Infantil. Entretanto, algumas variáveis me fizeram pensar outras estratégias para pesquisar sobre o tema em questão.

A primeira situação foi a própria pandemia do Covid-19, que trouxe para todos uma nova forma de viver o coletivo. Com as escolas fechadas, tornou-se inviável o desenvolvimento da proposta metodológica de observar os processos alimentares em um ambiente escolar. Mesmo depois de reabertas, as escolas pensaram, em conjunto à órgãos de saúde, vários protocolos de prevenção ao Covid-19, interferindo diretamente nos modos de viver a alimentação na escola por parte das crianças, professores e funcionários. Este novo contexto do alimentar-se no cotidiano, provisoriamente necessário para manter a saúde de todos, poderia ser uma realidade observável adversa, ocasionando em uma leitura e interpretação dos dados equivocada.

Outro ocorrido que me levou a pensar em outras possibilidades de pesquisa foi o afastamento do orientador de TCC no período de elaboração do projeto. O Prof. Dr. Telmo Adams esteve como meu orientador nos primeiros processos de elaboração da pesquisa, principalmente para entender colaborativamente a interculturalidade na Educação Infantil sob a premissa da mediação pedagógica. Através desta construção de saberes, se estabeleceu a reflexão teórica apresentada anteriormente, e, a partir dela, a pesquisa se encaminha para a compreensão do alimentar-se intercultural no campo da Educação Infantil.

Assim, em função da troca de orientador e da situação mundial decorrente da pandemia, busquei novos rumos para levar a cabo o desenvolvimento da pesquisa. Com isso, por meio de diálogos com o então orientador Prof. Dr. Paulo Fochi, averiguamos a incidência da temática desta pesquisa no campo da Pedagogia. Para uma constatação mais específica, uma busca foi realizada em duas bases de dados de produções científicas, sendo elas Capes e Scielo. Para isso, organizei um esquema de buscas por palavras-chave, especificado a seguir:

Figura 1 - Esquema de buscas por palavras-chave



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a escolha das palavras-chave, algumas combinações foram averiguadas nas bases de dados, conforme o quadro abaixo, que também apresenta o número de materiais encontrados em cada base de dados consultada:

Tabela 1 - Mapeamento sobre o tema da pesquisa

Combinações de palavras-chave	Resultado de buscas Capes	Filtros utilizados	Resultado de buscas Scielo	Filtros utilizados
Alimentação + Educação Infantil	10		31	De 2010 à 2021 Português
Alimentação + Intercultural	0		0	
Alimentação +	1		0	

Interculturalidade				
Alimentação + cotidiano	11		38	De 2010 à 2021 Português
Alimentação + experiência	16	De 2010 à 2021 Português	0	
Alimento + mediação	1		1	
Alimento + experiência	16	De 2010 à 2021 Português	0	
Alimento + matéria cultural	0		3	
Alimento + intercultural	1		0	
Alimento + interculturalidade	1		0	
Educação Infantil + Interculturalidade	7		1	
Educação Infantil + Intercultural	6		1	
Educação Infantil + comida	0		1	
Educação Infantil + alimento	14		1	
Intercultural + comida	1		0	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com este mapeamento, percebemos a falta de pesquisas que articulem os eixos principais desta pesquisa - alimentação, Educação Infantil e Interculturalidade - dentro da perspectiva da mediação pedagógica. Assim, mais uma variável para a mudança de metodologia de pesquisa se estabelece, já que uma observação participante, apesar de rica em possibilidades, precisa antes ter um campo fértil para ser fundamentada no que tange ao contexto curricular de uma escola de Educação Infantil, na qual se fundamenta toda a organização pedagógica deste espaço educativo.

Sendo assim, proponho uma análise documental de documentos normativos referentes à organização curricular na Educação Infantil em quatro abrangências: (I) Base Nacional Comum Curricular (2018); (II) Referencial Curricular Gaúcho (2018); (III) Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS - Caderno 2; e (IV) Projeto Político Pedagógico da EMEI Raio de Luz Dorvalina Tavares - Novo Hamburgo/RS. Para tal, irei me valer da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Tais perspectivas metodológicas serão ampliadas nos tópicos seguintes.

3.1 A pesquisa documental como estratégia para compreender contextos

Quando escolhemos a pesquisa documental como caminho metodológico, precisamos considerar suas dimensões qualitativas: a compreensão do que é um documento; as vastas potencialidades deste enfoque metodológico, bem como suas possíveis limitações; as definições dos conceitos de objetividade e subjetividade na pesquisa; e os procedimentos e estratégias adotadas para a análise. Para tais considerações, faremos um breve ensaio para justificar a escolha metodológica em relação à própria problemática de pesquisa, tendo como base os autores Cellard (2008); Godoy (1995); Ludke (1986); e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009)¹⁴.

Um documento é uma fonte na qual está registrado um ou mais fenômenos e, a partir de si mesmo, é perpetuado ao longo do tempo e espaço (CELLARD, 2008; GODOY, 1995; LUDKE, 1986; SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009). Cada autor, baseado em suas ideias, estabelece categorias para explicar os tipos de documento existentes, mas aqui iremos abordar os dois principais que são comuns aos quatro referenciais teórico-metodológicos estudados, que são os documentos oficiais - ou públicos - e os documentos não oficiais - pessoais, privados. O primeiro se trata daqueles que são de cunho jurídico, legislativo, administrativo de uma nação, estado, município, ou domínios mais específicos, como escolas e outras instituições. Em alguns casos, também abrangem os materiais informativos públicos de uma comunidade, como jornais e revistas. Normalmente, são de fácil acesso e estão disponíveis para consulta da sociedade civil que, por sua vez, pode participar de sua elaboração. Os documentos não oficiais são de natureza pessoal, que não estão no domínio público, como cartas, diários, ou mesmo algumas normativas institucionais não arquivadas.

¹⁴ A escolha por tais autores para pensar a pesquisa documental foram inspirados pelo Trabalho de Conclusão de Curso da colega Gabriela Gomes Motta, que esteve desenvolvendo sua pesquisa também através da análise documental e realizou um instigante ensaio sobre esta metodologia no seu trabalho intitulado “Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas: uma análise sobre o Relatório Delors (1996)”, publicado em 2020 pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

Há um processo intercambiável na concepção de *documento* que é indispensável para refletir sobre a pesquisa documental. Um documento é elaborado por um determinado contexto, na mesma medida que produz este contexto através de sua própria existência. Esta intercambialidade pariforme é o que nós conhecemos por constituição histórica, sociológica e cultural de uma comunidade (GODOY, 1986). Diante disso, é possível conceber o documento como uma construção - coletiva ou individual - que substancializa na materialidade uma realidade de vida.

Assim, “[...] cabe ressaltar também que nem sempre os documentos constituem amostras representativas do fenômeno em estudo” (GODOY, 1986, p. 22). Esta reflexão sobre um dos atributos dos documentos nos leva a pensar sobre outro aspecto da pesquisa documental, que é a dualidade *objetividade* e *subjetividade*. Esta discussão no âmbito da pesquisa é antiga e possui variados direcionamentos. Laville e Dionne (1996, p. 39) conceituam a objetividade como “[...] o que preserva o objeto, o que permite revelar sua natureza sem que esta tenha sua integridade afetada [...]”, em sua relação direta ou indireta consigo mesma. Na subjetividade, ou intersubjetividade, encontramos a interjeição do sujeito pesquisador com a própria objetividade, fenômeno que reitera o compromisso ontológico da pesquisa qualitativa (LAVILLE, DIONNE, 1996).

Em outras palavras, “[...] a valorização do documento como garantia de objetividade, marca indelével dos historiadores positivistas, exclui a noção de intencionalidade contida na ação estudada e na ação do pesquisador, sendo esse processo construído historicamente” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 7). Logo, é importante interpretar o caráter intersubjetivo da pesquisa documental, no que tange a correlação de sujeitos e objetos de pesquisa, principalmente quando se fala em Pedagogia.

Nas pesquisas em Educação, a intersubjetividade encontra múltiplos ângulos de interjeição. Os documentos desta análise, por exemplo, são normativas educacionais em nível nacional, estadual, municipal e escolar, todos no âmbito da Educação Infantil. Assim, os objetos de conhecimento, que são tais documentos, tratam de sujeitos, que são as crianças, seres incontestavelmente subjetivos dentro da própria cultura infantil em que estão inseridos.

Pesquisar em Educação é, a partir de tais premissas, compreender os organismos vivos da sua transformação pela própria sociedade. Com esta reflexão, justifico a escolha dos documentos para a análise, pois, como normativas educacionais para a etapa da Educação Infantil, forjam a organização de um currículo pautado nas implicações intersubjetivas da própria infância.

Considerando que documentos possuem um contexto de construção, e que uma pesquisa documental deve respeitar este fato, proponho que a análise aqui estabelecida seja desdobrada a partir da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (TBDH) de Urie Bronfenbrenner, que será explicada no próximo tópico.

3.2 A Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano à luz de Urie Bronfenbrenner

Como um psicólogo norte americano inquieto com os estudos no campo da Psicologia do século XX, Urie Bronfenbrenner (1917-2005) trouxe a interlocução necessária entre as pesquisas nas Ciências Humanas e na Psicologia do Desenvolvimento Humano, pois acreditava que os estudos sociopsicológicos da época estavam se desenvolvendo de forma descontextualizada e, em suma, tentando forçar uma neutralidade em relação a questões culturais, ambientais e ecológicas dos sujeitos participantes dos estudos.

Primeiramente, ao ponderar sobre o termo *bioecologia*, encontramos a definição deste como a ciência que estuda as interrelações dos seres vivos, sejam entre si ou com o meio orgânico na qual se desenvolvem¹⁵. Desta forma, Bronfenbrenner busca compreender o desenvolvimento do ser humano, sem desligá-lo do meio inerente a qual está vivendo, pois “[...] o indivíduo e o grupo são unidades orgânicas que se inter-relacionam, influenciam-se e, portanto, não podem ser estudados isoladamente” (BENETTI, 2013, p. 92 *apud* BRONFENBRENNER, 1996).

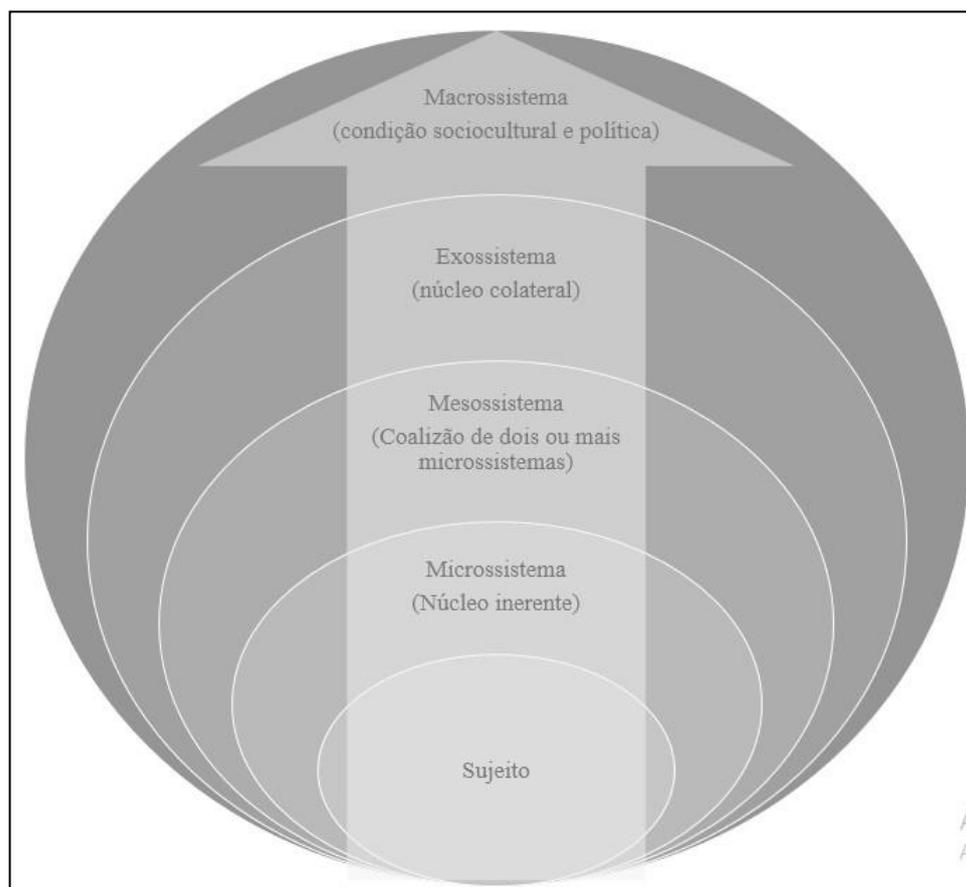
Assim, Bronfenbrenner assume o indivíduo sociopsicológico como um sujeito complexo e não fragmentável, que cresce e se desenvolve dentro de múltiplos contextos de vida, e, então, organiza-os por ecossistemas: micro, meso, exo e macro. Para expandir o termo *contexto*, Bronfenbrenner estabelece-o como “[...] qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento” (BENETTI, 2013, p. 93). Na conjuntura dos quatro ecossistemas, encontra-se o cerne para compreender o humano em um ambiente ecológico, pois são estruturados em uma organização concêntrica, cujo ecossistema menor está inserido no âmago do maior que o sucede.

Benetti (2013) explica cada ecossistema a partir da teoria de Bronfenbrenner. Os microssistemas são o(s) contexto(s) em que o sujeito está inserido intrinsecamente em uma relação de mão dupla retilínea, por exemplo, a família. Já os mesossistemas fundem dois ou mais microssistemas, como a fusão entre família e escola em prol do desenvolvimento da

¹⁵ Busca realizada no site Dicio, que é um dicionário online de Língua Portuguesa. Além da palavra bioecologia, outras buscas foram realizadas para compreender as múltiplas facetas do termo, como biologia e ecologia. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bioecologia/>.

criança. Existem ecossistemas em que os sujeitos não estão diretamente inseridos, mas ainda assim inferem no seu desenvolvimento, estes são os exossistemas, que podem ser exemplificados pelo trabalho dos pais e como ele afeta a vida da criança. Por fim, o macrosistema, que abrange todos os outros concentricamente do menor para o maior, se trata da norma global dos demais sistemas em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que vivem em um todo social, político e culturalmente organizado, como exemplo temos o governo, os princípios éticos e morais, etc.

Figura 2 - Diagrama de Ecossistemas da TBDH



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Benetti (2013).

Inspirada por essa interrelação entre os contextos formulada por Urie Bronfenbrenner, busco analisar os documentos que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, sobretudo para compreender como discutem o tema da alimentação. Esta inspiração se estabelece tanto na adoção dos quatro ecossistemas que constituem o(s) contexto(s) de desenvolvimento humano, como na compreensão dos sujeitos como organicamente inseridos nestes contextos, influenciados bioecologicamente por eles, na mesma medida em que os transformam.

3.3 A Bioecologia documental: promovendo encontros teórico-metodológicos

A problemática em torno do alimentar-se na Educação Infantil ganhou direcionamentos representativos para fins desta pesquisa, ao passo que quer perceber e significar os processos alimentares nas infâncias através da análise das organizações curriculares da própria Educação Infantil em diversas instâncias.

A organização curricular na Educação Básica está em constante debate e interpretação. Na Educação Infantil, especialmente, o currículo é um mundo de significados (FOCHI, 2019). Ele não é alheio à criança, mas é a partir deste sujeito que é pensado e formulado, pois consubstancia a cultura da(s) infância(s) e a construção coletiva de saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua existência. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 12) explicam o currículo nestas proporções:

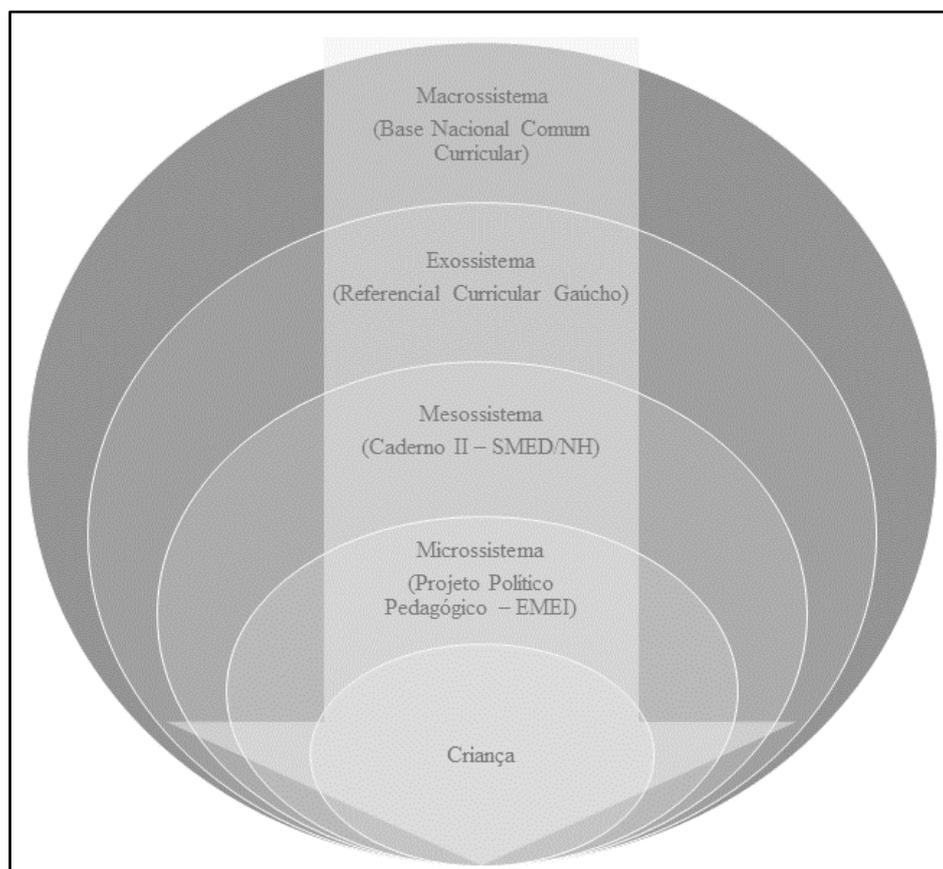
Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O currículo, desta forma, é o domínio em que são estruturadas tais experiências e conhecimentos para tornar a ação docente em uma prática intencionalmente pedagógica, e esta estrutura é apresentada aos educadores em formato de *documento*. Consequentemente, penso a pesquisa documental como caminho metodológico potente para trazer reflexões emergentes em torno da problemática já estabelecida, dado que os documentos em questão apresentam uma realidade viva a ser analisada em relação aos processos alimentares nas creches e pré-escolas em sua dimensão educativa.

Todavia, assim como já explicado anteriormente, documentos não são neutros ou isentos da realidade que os constitui. Ao contrário, “[...] podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1986, p. 22). Ainda, um documento curricular existe como materialização de um pensamento educacional pedagogicamente refletido, ponderado, tensionado e concebido no contexto destes mesmos pensamentos. O currículo como documento - e pensamento - na Educação Infantil trata de sujeitos, de crianças, e discorre da vivência de uma cultura, neste caso, a infantil. Essa complexa proposição encaminha a pesquisa documental aqui proposta para uma organização dos diferentes contextos dos documentos curriculares a serem analisados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH).

A estrutura de análise por sistemas, advindos da TBDH, coloca cada documento em seu determinado contexto, não em compartimentos discriminados, mas em um ecossistema confluyente, do mais abrangente para o mais exclusivo. O macrosistema abrange a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (2017); o exossistema, o Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil – RCG (2018); no mesossistema temos o Caderno 2 que estabelece a Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS (2020); e para o microsistema, o Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo/RS (2020)¹⁶.

Figura 3 - Diagrama de Ecossistemas da TBDH: Documentos para a análise



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Benetti (2013).

Acredito ser importante destacar a escolha da BNCC ao invés das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009) como macrosistema curricular. Esta

¹⁶ A pedido dos gestores da instituição, manteremos o sigilo pelo nome da escola neste trabalho, sendo ela identificada como EMEI/NH – Escola Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo.

tomada de decisão possui encadeamentos diretamente relacionados as minhas vivências profissionais e acadêmicas, considerando que, ao ingressar no curso de Pedagogia em 2016, logo no ano seguinte a BNCC seria homologada e entraria em intenso debate nas escolas e universidades. Por isso, dou continuidade a tais debates ao explorá-la dentro do tema desta pesquisa. Mesmo assim, não esqueço que as DCNEIs são um marco histórico na composição curricular da Educação Infantil, e, por consequência, sinalizo que ela estará presente em alguns pontos de análise desta pesquisa.

Ainda, gostaria de explicar que, a escolha pelo Caderno 2 da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS (2020) como mesossistema se dá pelo fato de ter trabalhado na rede em 2020 e neste ano, tendo então familiaridade com o pensamento pedagógico desenvolvido pelos professores, gestores, consultores e demais profissionais que compõem o grande grupo.

Outro detalhe é que, na TBDH, a fluidez dos ecossistemas na teoria de Bronfenbrenner acontece do menor para o maior (BENETTI, 2013). Porém, percebo que, para analisar documentos de ordem normativa para a organização curricular na Educação Infantil, seja mais apropriado fazer o movimento oposto, já que, na premissa da norma educacional, aquela que é mais abrangente é a nacional, sendo seguida pela norma estadual, depois municipal e, ainda, da escola especificamente. Por isso, a análise por ecossistemas se dará neste movimento que afunila o contexto, para chegar cada vez mais perto dos sujeitos principais de tais contextos, que são as crianças.

4 PROCESSO ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo, organizo e desenvolvo a análise dos quatro contextos documentais, a partir das etapas de análise documental descritas por Ludke (1986) e Godoy (1995). Os autores explicam que o processo de analisar um ou mais documentos precisa de pontos de atenção bem esclarecidos por parte do pesquisador, para que a ação de analisar não se perca em uma mera descrição do documento, sem intencionalidade crítica e reflexiva. Porém, ambos trazem que não há um modelo específico de análise, com um passo a passo descontextualizado do próprio documento, até porque, como já explicado anteriormente, os documentos estão dentro de um contexto de criação, logo, a análise precisa respeitar e valorar esta conjunção ambiental e cultural na qual o documento foi concebido. Com isso em mente, cada documento analisado será, inicialmente, contextualizado, explorado como parte de uma organização cultural, social e, neste caso, educacional.

Ainda, conforme Ludke (1986) e Godoy (1995), as etapas de análise para uma pesquisa qualitativa podem ser: (I) a seleção dos documentos conforme a problemática da pesquisa e (II) a análise de conteúdos. A última possui um processo ramificado em ações progressivas de análise, são elas: a criação de unidades de análise; a criação de categorias de análise em um trato convergente dos dados; aprofundamento, ligação e ampliação das ideias, que Ludke (1986, p. 41) aponta especificamente como uma análise divergente e comenta “[...] ora, a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo [...]”; e a última ação analítica é a identificação de temas emergentes para reflexão.

A escolha dos documentos e a justificativa para essa escolha são tratadas no capítulo sobre o referencial metodológico. No referencial teórico, estabeleço unidades de análise através da explicação de cada conceito que faz parte da problemática de pesquisa, como *interculturalidade*, *Educação Infantil*, *alimentação*. Articulado alguns destes conceitos, trago outros desdobramentos conceituais para enriquecer a análise de cunho teórico, como mediação pedagógica, experiência e soberania alimentar. Estas são as unidades de análise, os pontos de partida para pensar cada documento e suas implicações no tangente à organização curricular do alimentar-se. As categorias de análise são os ecossistemas da TBDH, sendo que cada um deles apresenta e explica o contexto dos documentos elencados.

Com tais ações analíticas já desenvolvidas, neste capítulo irei construir as duas ações subsequentes, que são o aprofundamento, ligação e ampliação das ideias e a identificação de temas emergentes para reflexão posterior à análise divergente. Mais uma vez, ressalto que a

ideia de divergência que Ludke (1986) traz em sua teoria da pesquisa documental não assume um caráter denunciador, de desaprovar ideias, ou, até mesmo, de enfatizar as lacunas dos documentos em análise. Divergir, na perspectiva analítica do autor, é um processo de compreender o documento, concomitantemente, em sua totalidade e em sua minúcia, pois em cada ponto que ele apresenta há uma característica para ser examinada e tensionada, que, inclusive, pode ser chave para a próxima ação, que é de elencar temas emergentes para reflexão à luz da problemática de pesquisa.

Para visualizar as etapas de análise como ações gradativas, abaixo apresento um quadro explicativo:

Tabela 2 - Etapas de análise documental

Qual a etapa de análise?	Qual processo foi ou será desenvolvido?	Onde se encontra na estrutura da escrita?
SELEÇÃO DE DOCUMENTOS	Os documentos escolhidos para a análise e a justificativa da escolha.	Capítulo três e seus subcapítulos.
ANÁLISE DE CONTEÚDO	Ações progressivas de análise dos documentos.	---
a. Criação de unidades de análise.	Exposição e conjectura dos conceitos-chave da pesquisa - interculturalidade, alimentação e Educação Infantil - bem como os desdobramentos das unidades conceituais - mediação pedagógica, experiência e soberania alimentar.	Capítulo dois e seus subcapítulos.
b. Criação de categorias de análise (trato convergente dos dados).	Ecossistemas que estruturam a análise (TBDH) para articular o documento ao seu contexto.	Capítulo quatro. Cada documento é contextualizado no subcapítulo que lhe corresponde.
c. Aprofundamento, ligação e ampliação das ideias (trato divergente dos dados).	Investigação de cada documento para construir divergências crítico-reflexivas.	Capítulo quatro. Cada documento é investigado no subcapítulo que lhe corresponde, após sua contextualização.
d. Identificação de temas emergentes.	Após o processo analítico em si, esclarecer os pontos de atenção	Capítulo quatro, subcapítulo 4.5.

	para a reflexão da problemática de pesquisa.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ludke (1986) e Godoy (1995).

Nos próximos subcapítulos, cada ecossistema e seu respectivo documento será tratado a partir das ações analíticas já abordadas. Após este exame de cada documento, o último subcapítulo irá tratar dos temas emergentes, dos pormenores percebidos na ampliação e reflexão de cada unidade de análise, para construir uma percepção geral do alimentar-se intercultural na Educação infantil de acordo com a organização curricular desta.

4.1 O macrossistema: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil

Em 2017, foi homologada a versão final da BNCC, que estabelece um caminho curricular a ser seguido pelas esferas educacionais, com intuito de contribuir - no caso da Educação Infantil - com a superação dos currículos fracionados disciplinarmente e das políticas educacionais fragmentadas. Para tais fins, o documento

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifos do autor)

É importante ressaltar que a escolha pela BNCC para a presente análise está pautada em alguns critérios. Primeiramente, pelo seu caráter derivativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Derivativo porque a BNCC complementa as DCNEIs como uma ampliação dos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil já estabelecidos por elas, já que “[...] seu avanço está na articulação entre os campos de experiência e os direitos de aprendizagem” (FOCHI, 2020, p. 64). Logo, apesar de não realizar uma análise direta às DCNEIs, ela será contemplada como marco histórico a partir das discussões presentes na BNCC, que trazem desdobramentos mais específicos para as escolas de Educação Infantil. Este, por sinal, é outro critério de escolha, pois com a homologação da BNCC realizada em 2017, sentimo-nos, enquanto escola, mais próximos dela e percebemos a urgência de refletir sobre os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, estrutura curricular apresentada exclusivamente na BNCC para a Educação Infantil.

4.1.1 Contexto do documento: um macrossistema que une a criança e o currículo

Para a Educação Infantil, seguindo as normativas precedentes - como a Lei das Diretrizes e Bases (2017) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) - a BNCC recusa a palavra “aluno” para se referir às crianças, a palavra “aula” ao nomear as vivências na escola, e mesmo a palavra “ensino” para as propostas pedagógicas pensadas pelos educadores. Ao invés disso, os processos educativos neste nível da Educação Básica presumem o cuidar e o educar como princípios pedagógicos indissociáveis, as interações e brincadeiras como experiências para construção de significados às aprendizagens (BRASIL, 2017, p. 36-37), e a criança como sujeito histórico, cultural, social e político (BRASIL, 2017, p. 37 *apud* BRASIL, 2009, p. 12).

Com isso em mente, me valho de Fochi (2020) para refletir sobre as concepções de criança e currículo, as aproximações de ambas e a indispensabilidade de tê-las como “[...] duas partes de um mesmo processo: o processo educativo” (FOCHI, 2020, p. 54). Conforme o autor, existe uma dicotomia cultural e historicamente convencionada entre as concepções de criança e de currículo, colocadas como forças opostas (FOCHI, 2020 *apud* DEWEY, 2002), principalmente porque a necessidade de uma organização curricular para a Educação Infantil é, muitas vezes, vista de duas formas: como algo irrelevante, pelas pedagogias não diretivas, e como um instrumento de controle, pelas pedagogias diretivas (FOCHI, 2020). Assim, é preciso reinterpretar tais perspectivas para se desvencilhar desta dualidade pedagógica.

Para Fochi (2020, p. 59), “[...] a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente associada à busca e construção de sentidos”. Isso se sustenta na noção de criança como sujeito dotado de história e cultura, que, por sua vez, constituem a sua identidade e são constituídos por ela. O autor ressalta que é essencial que superemos a noção de criança passiva e esvaziada, pois desta forma o currículo poderá ter direcionamentos que partem da criança, de suas necessidades, curiosidades e aspirações (FOCHI, 2020).

Em um currículo que tem a criança como ponto de partida e de chegada, - e não se limita a um caminho com início e fim, mas em um processo contínuo de reflexão - onde está o sujeito do professor e sua atuação? Sobre isso, Fochi (2020) realiza vários tensionamentos, inclusive convida-nos a repensar esta atuação docente, reposicionando o adulto na sua relação com a criança e com a construção de saberes na escola. O professor, neste sentido, tem a função fundamental de planejar e organizar um cotidiano em que as experiências vividas possibilitem que as crianças construam seus próprios significados sobre o mundo, e que possam, nesta

premissa, “[...] construir teorias para explicar os acontecimentos que passam a perceber no seu entorno” (FOCHI, 2020, p. 51).

Estas concepções de criança, currículo e experiência - este último também abordado na fundamentação teórica desta pesquisa - articulados aos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 16) performam os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, que são o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sem limitar os processos educativos às aleatoriedades espontâneas, mas instaurando neles a intencionalidade educativa para “[...] construção de uma prática pedagógica que respeite as subjetividades das crianças e acolha suas diferenças” (FOCHI, 2020, p. 65). Portanto,

A tradução dos direitos de aprendizagem se dá no modo como o professor organiza o contexto educativo. Os seis verbos são uma espécie de horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor planeja para serem desenvolvidas com as crianças (FOCHI, 2020, p. 65).

Com tais argumentações, é possível compreender os cinco campos de experiência estabelecidos pela BNCC como um panorama de valoração da criança enquanto sujeito que experimenta, investiga, teoriza, observa e questiona a partir da brincadeira e da interação. “Os campos de experiência são um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem [...]” (FOCHI, 2020, p. 66), não para promover experiências fragmentadas em disciplinas, mas para realizar a articulação tão necessária entre as experiências das crianças e os saberes sistematizados pela humanidade.

Essas são as condições curriculares nacionais à qual a alimentação na Educação Infantil é pensada e organizada, mais tarde, em documentos de abrangência estadual, municipal e local. Agora, veremos o alimentar-se neste documento, em que circunstâncias ele é abordado, qual a reflexão pedagógica em torno dele, e as premissas que estabelecem um alimentar-se intercultural - ou monocultural - para as crianças em seu cotidiano.

4.1.2 O alimentar-se intercultural como cuidado de si e do outro na BNCC

Logo nas primeiras páginas, no domínio da Educação Infantil, o “alimentar-se” aparece na BNCC ao discutir a intenção educativa dos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 39). Ali, o alimentar-se é citado como uma vivência cotidiana de cuidados pessoais, em relação a si mesmo e ao outro, na interação com a natureza, com a cultura e com a ciência. Ainda que não desdobrado conceitualmente, o alimentar-se à luz de tal reflexão revela o seu caráter

complexo e transversal às vivências escolares. Aprender a comer, neste sentido, está no campo do cotidiano, daquilo que é intrínseco à vida, dentro ou fora da escola.

Ao falar em cuidados pessoais, a BNCC se refere aos movimentos do dia a dia que devem estar inerentes à autonomia das crianças e ao respeito pelas suas temporalidades e necessidades, como uma trajetória singular - ao mesmo tempo, coletiva - na busca pelo conhecimento de si. O cuidado na Educação Infantil ganhou grande destaque nas discussões dos pesquisadores de inúmeras áreas, para realizar uma espécie de transição das creches e pré-escolas como instituições educacionais assistencialistas para um tempo-espço de aprendizagem e interação (MARANHÃO, 2000; MARANHÃO; SARTI, 2007). Com isso, o ato de cuidar na escola de Educação infantil perde sua concepção exclusivamente higienista, perspectiva historicamente construída, para uma postura sensível por parte do adulto de acolher esta criança em suas particularidades (MARANHÃO, 2000).

Ao refletir sobre o cuidado na Educação Infantil como uma fonte para conceber o alimentar-se das crianças, estabeleço que tal concepção pode ser percebida sob dois vieses. O primeiro trata-se do cuidar por parte do adulto em relação à criança. É um cuidado horizontal e sincrônico, ou seja, ainda que aconteça do adulto para a criança, não se estabelece na hierarquia de poderes, de um adulto que sobrepõe suas disposições às necessidades da criança. Maranhão (2000, p. 120) explica que “[...] o cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos”.

Este cuidado também é dialógico, pois, a partir das variadas formas com que a criança encontra para se expressar, ela comunica aquilo que precisa para o seu próprio bem-estar, da mesma forma que o adulto comunica como este cuidado irá acontecer por parte dele. Goldschmied e Jackson (2006, p. 139) já apontam tal discussão:

Na verdade, o cuidado físico pode oferecer algumas das melhores oportunidades, durante um dia atarefado, para a intercomunicação e o brincar espontâneo entre a criança e o adulto. É sobremaneira importante, em relação ao desenvolvimento da linguagem, e um tanto quanto possível que a pessoa-chave ofereça o cuidado corporal à criança, de maneira que aquela possa aprender a responder aos sinais e preferências da criança da forma que os pais sensíveis o fazem.

Para os momentos de alimentação como ato de cuidado, trago as reflexões de Maranhão e Sarti (2007, p. 258), que explicam o cuidado como “[...] atividades que integram igualmente sua educação: acolher, alimentar, limpar, confortar, proteger, consolar e prover ambiente lúdico e interações, que lhe propiciam situações de aprendizagem sobre si mesma, o outro e a cultura onde está inserida”. Porém, estas ações do cuidar na Educação Infantil não são aleatórias, sem

intencionalidade. Ao contrário, elas necessitam do adulto uma compreensão sobre desenvolvimento infantil, saúde, cultura, competências socioemocionais, entre outros saberes sendo que “[...] é preciso planejar e organizar cuidados que preservem e promovam o desenvolvimento saudável das crianças” (MARANHÃO, 2000, p. 116), no que compete a dimensão pedagógica do cuidado na Educação Infantil.

O segundo viés do cuidado é o da criança para consigo mesma, que encontra no cuidado que recebe do outro a inspiração para conhecer a si mesma e construir sua subjetividade (MARANHÃO, 2000). Este aspecto é primordial para refletir sobre a alimentação na BNCC, principalmente se considerarmos o caráter deste documento, que está motivado em razão da criança, e não especificamente como instrução da ação docente (FOCHI, 2020). Na BNCC, o cuidado de si se efetiva em experiências sobre o seu corpo e sua identidade, para que a criança perceba e determine para si e aos adultos à sua volta as especificidades do seu bem-estar. Assim, a autonomia da criança é agregada ao olhar atento do adulto para um único propósito, que é o cuidado de si e do outro. Novamente, Goldschmied e Jackson (2006, p. 141) alertam que “[...] Nossa imagem corporal é algo precioso e totalmente pessoal para cada um de nós, e nossa atitude em relação a nós mesmas está profundamente ligada às nossas experiências precoces nas mãos dos adultos.”

Maranhão e Zóia (2020, p. 235) explicam as dimensões do cuidado de si na infância por meio do seguinte processo: a consciência corporal como parte do “eu” concreto, seguido da consciência de si para perceber o “eu” simbólico, e, na interação de cuidado com outros, a consciência sociocultural do “nós”. Nesta discussão, inclusive, as autoras estabelecem que tal perspectiva do cuidado de si é contemplado curricularmente na BNCC através dos campos de experiência, e deve ser efetivado na promoção de experiências em que as crianças tenham a liberdade e autonomia para imaginar, simbolizar, reproduzir e criar atitudes de cuidado consigo e com outro através do brincar interativo (MARANHÃO; ZÓIA, 2020).

Todo este percurso realizado para o entendimento de cuidado na Educação Infantil se faz importante para entendermos o porquê, na BNCC, o alimentar-se geralmente está no contexto dos hábitos de cuidados pessoais, como uma ação cotidiana dotada de significado. Nos objetivos vinculados aos campos de experiência, especificamente, a alimentação aparece duas vezes:

- I. Como objetivo de aprendizagem no campo de experiência “O eu, o outro e nós” para bebês (de zero a um ano e seis meses): “Reconhecer seu corpo e expressar

suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.” (BRASIL, 2017, p. 45)

- II. Como objetivo de aprendizagem no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” para crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses): “Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.” (BRASIL, 2017, p. 47)

Considerando que a BNCC para a Educação Infantil não possui um caráter de organização curricular por disciplinas, é indispensável explicar que, nos dois objetivos de aprendizagem citados, o documento não visa apresentar a alimentação como um conteúdo a ser trabalhado com as crianças, em atividades forçosamente planejadas com o foco no adulto e no que ele quer que seja produzido. Outro aspecto importante é de que a BNCC não se resume aos objetivos de aprendizagem, mas em uma profunda discussão sobre a experiência da criança como fundamento curricular.

Na verdade, Fochi (2020) aborda esta característica da BNCC, nos desafiando a focar nosso olhar e atenção para os campos de experiência, pois eles nos transportam para uma perspectiva pedagógica que acolhe a criança integralmente, subvertendo a premissa conteudista do trabalho educativo nas infâncias. Assim, através de uma leitura cuidadosa dos cinco campos de experiência, compreendi que a sua totalidade abraça a multiplicidade de experiências vividas pelas crianças, e, desta forma, não deixa de contemplar empiricamente o alimentar-se como fenômeno cotidiano na escola, mesmo não nomeando-o de modo específico. Afirmo isso pois, no decorrer desta pesquisa, se desenrolarão variadas discussões sobre o alimentar-se como uma experiência que possui sua complexidade, principalmente na escola, na qual o cotidiano é formado por sujeitos singulares e plurais.

Agora, se tratando esta pesquisa de um estudo conceitual a partir de termos, seguiremos com a análise da BNCC pautados nos objetivos de aprendizagem, na qual os termos oriundos de *alimentação* foram encontrados. Dito isto, é possível perceber que no primeiro objetivo, a alimentação é indicada como uma ação da criança para que ela mesma reconheça sua corporeidade e, através disso, possa se expressar, se comunicar com o adulto. A importância da comunicação criança-adulto e vice-versa, neste sentido, revela o quão fundamental é que o cuidado tenha a própria criança como ponto de partida e de chegada. Principalmente em relação aos bebês, faixa etária na qual foi pensado este objetivo, pois estão no início da construção da sua subjetividade, na interação com o outro e consigo mesmo, e dependem ainda que os adultos respondam às suas necessidades.

No processo de desenvolvimento do bebê, o alimento que entra pela boca e sacia sua fome informa-o sobre o que é interno e externo, ajudando-o a construir, gradativamente, a percepção de ter um corpo separado de sua mãe, processo este que será a base de sua identidade (MARANHÃO; SARTI, 2007, p. 261 *apud* WALLON, 1995).

No primeiro objetivo, a aprendizagem é em relação ao próprio corpo, algo primitivo dos primeiros meses de vida. Já no segundo objetivo, que trata das crianças a partir dos quatro anos de idade, essa compreensão corporal já tem um histórico, uma caminhada, então a intenção é que a criança possa transfigurar os conhecimentos sobre o próprio corpo em hábitos de autocuidado. O ato de alimentar-se, desta forma, possui a essência de perceber, compreender e potencializar o corpo e as ações sobre ele, para que alimentar-se seja um processo complexo de autocuidado e autoconhecimento a partir das experiências múltiplas do dia a dia.

Com tais ponderações sobre o alimentar-se como ato de cuidado de si estabelecido pela BNCC, é elementar discutir sobre o cuidado na perspectiva interacionista, abordado por Maranhão (2000). A autora argumenta que as ações de cuidado para com as crianças e delas consigo mesmas articulam três ângulos: a dimensão biológica, a socioemocional e a cultural. Por isso, o cuidado na Educação Infantil é - ou deve ser - inventariado a partir do interacionismo¹⁷. Esta triangulação conceptual se afirma na assunção da criança como sujeito singular, com especificidades que caracterizam suas formas de ver o mundo.

Se o cuidado na perspectiva interacionista de desenvolvimento humano prevê uma dimensão cultural, por consequência, podemos pensar a alimentação especificamente através deste panorama. Em Maranhão (2020, p. 120, grifos meus), encontramos este fato: “[...] o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, *capacidade construída no interior da cultura* [...]”. Para concretizar esta constatação, Maranhão e Sarti (2007) apresentam variadas vivências observadas em uma escola de Educação Infantil na qual é possível vislumbrar a dimensão cultural do cuidado. Nas vivências alimentares das crianças, que são partilhadas pela construção sociocultural da família para com a escola e vice-versa, “[...] não são apenas informações objetivas que se compartilham, mas também as subjetivas” (MARANHÃO; SARTI, 2007, p. 261). Assim, as diferentes esferas do alimentar-se infantil na escola se firmam também na dimensão cultural deste movimento cotidiano, para que o cuidado valere a particularidade de cada criança e seu contexto de vida.

¹⁷ Maranhão (2000, p. 119) fundamenta sua perspectiva de desenvolvimento humano interacionista a partir dos estudos dos teóricos clássicos Vygotsky e Wallon. Apesar de não me alongar muito, acredito ser importante citar este aspecto da concepção de cuidado da autora para reafirmar sua dimensão cultural, que, conforme ela, acontece apenas no interacionismo.

Me pergunto: como esta ideia de cuidado, que é cultural, prenuncia um alimentar-se *intercultural*? Como esta reflexão em torno do cuidado de si nas infâncias é estabelecida na BNCC como ocasião para pensar o alimentar-se intercultural? Para tal, primeiro pensaremos na interculturalidade na Educação Infantil como “[...] modos singulares de organização e planejamento que devem se orientar ao desenvolvimento integral das crianças, consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento” (MELLO; RIBEIRO, 2019, p. 5).

Segundo, através de uma busca pela unidade de análise *interculturalidade* no documento da BNCC como um todo, encontramos-la dentro das áreas da linguística, como uma pluriculturalidade de formas de se comunicar. Entretanto, de acordo com a reflexão de Fochi (2020), esta é uma das situações em que podemos perceber o distanciamento empírico e científico da BNCC como um documento total para com a BNCC específica para a Educação Infantil. Por isso, discutir nesta pesquisa sobre interculturalidade alimentar na BNCC terá outros direcionamentos desdobrados a seguir.

Mello e Ribeiro (2019) abrem um debate importante sobre a necessidade de um currículo intercultural para a Educação Infantil. Neste debate, os autores afirmam que, para iniciar a construção deste currículo deve-se haver uma “[...] ampliação e o fortalecimento das políticas de identidade e dos preceitos das próprias DCNEIs” (MELLO; RIBEIRO, 2019, p. 14), ou seja, que os documentos normativos para a Educação Infantil - e adiciono nesta argumentação a BNCC como sucessora das DCNEIs - já abordam esta dimensão intercultural das experiências das crianças como proposição pedagógica quando afirmam, por exemplo, que “[...] a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 37). Essa perspectiva de educação intercultural está em consonância à concepção de criança e currículo já discutidas aqui:

A porta de entrada para o estudo da alteridade da criança, como sujeito ativo, é a ação das próprias crianças, as “culturas da infância”, um conjunto estável de rotinas, atividades, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares. Constituem-se a partir do reflexo das produções culturais dos adultos, mas são reelaboradas e participam das interpretações de mundo, de si e dos outros, formuladas pelas crianças. (MELLO; RIBEIRO, 2019, p. 13)

Santiago, Akkari e Marques (2013), em vários momentos, abordam este currículo intercultural como uma produção de significados por parte dos educandos, em interação com o outro e com a própria cultura. Elas reiteram que a educação intercultural “[...] se impõe como elemento articulador de encontros e confrontos entre diferentes culturas que, por meio dos significados produzidos, promovem a interação entre as diversas maneiras de entender a

realidade e produzir subjetividades a partir desta inter-relação” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 182). Isto significa que a concepção de currículo e criança proposta pela BNCC para a Educação Infantil atende, em seu caráter curricular, uma educação intercultural para as infâncias. Apesar do termo conceitual de interculturalidade não ser descrito de modo exclusivo no documento, ele é contemplado de modo representativo a partir da totalidade do prisma pedagógico na qual está firmado.

Com tais constatações, a articulação de todas as reflexões aqui realizadas sobre criança, currículo, cuidado e interculturalidade faz-se mais orgânica e se torna um berço conceitual generoso para compreender como a alimentação é discorrida na BNCC para a Educação Infantil. O alimentar-se nas infâncias é tratada de forma ampla e elementar neste macrosistema curricular, porém não de modo superficial, pois convida educadores e educadoras a discutirem sobre como os momentos de alimentação estão sendo planejados nas instituições: é uma vivência autenticamente rica por si só ou é um conteúdo para atividades aleatórias? É planejado com intencionalidade educativa ou é uma situação do dia a dia sem significado? É transversal ao cotidiano ou têm início e fim nos momentos de refeição? Aqui, nesta amálgama de questionamentos, não se trata do certo e errado, do bom e do ruim. Para além das dualidades, se trata de discussão, reflexão e escuta atenta ao que as crianças estão comunicando. Nos próximos documentos, iremos ponderar sobre outras dimensões do alimentar-se na Educação Infantil.

4.2 O exossistema¹⁸: Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para a Educação Infantil

Este documento, homologado em 2018, foi produzido em um regime colaborativo e cooperativo de organização educacional através de sua descrição no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação. Desta forma, a partir da homologação da BNCC, se torna responsabilidade dos estados e municípios elaborarem seus documentos curriculares locais.

O RCG é um documento curricular que procede da BNCC (2017), que se inspira nela para pensar normativas curriculares que também se apropriam das condições territoriais do Rio Grande do Sul. Para isso, o RCG amplia conceitual e empiricamente as definições da própria BNCC, como os princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil, o cuidar e educar

¹⁸ Conforme o site Dicionário InFormal, *exo* é um termo prefixal que denomina aquilo que está fora, no exterior de algo. Acredito ser relevante esta definição gramatical para compreender o lugar conceitual de um exossistema curricular, de acordo com a TBDH. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/exo/#:~:text=Exo%20%C3%A9%20um%20termo%20de,%20exocard%C3%ADaco%20exoderme%20etc.>

como indissociáveis, as interações e brincadeiras como experiências de aprendizagem nas infâncias, e o estabelecimento de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem por grupo etário.

4.2.1 Contexto do documento: um exossistema que reinterpreta o cotidiano na Educação Infantil

Ao ler o RCG inicialmente, temos a sensação que estamos lendo a própria BNCC para a Educação Infantil. Logo, o primeiro documento em si já reafirma que é uma ampliação conceitual e dialógica dos saberes pedagógicos instaurados no segundo. Este exercício de dilatação de um pensamento educacional curricular nas infâncias se efetiva no RCG através do desdobramento de ideias, pressupostos, reflexões e idealizações para a Educação Infantil trazendo discussões mais complexas dentro de cada pormenor proposto pela BNCC.

Um destes exercícios se apresenta na compreensão de *criança* e de *infância*. A primeira já discutimos ao falar da BNCC. A segunda é vista pelo RCG como uma *experiência*, e não apenas como uma etapa geracional que prepara para a vida adulta (RS, 2018, p. 61). A infância, deste modo, deve ser considerada genuína em si mesma, que é vivida e constituída por sujeitos ativos, criadores e transformadores: as crianças. O documento não dicotomiza as percepções sobre criança e infância em definições separadas, mas explica que as crianças, que são seres singulares, constroem as infâncias, que são plurais, e, por isso, são históricas, culturais e sociais.

Barbosa (2009), em um relatório oriundo de uma pesquisa em parceria entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado *Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, explica essa diferença plausível entre os conceitos de criança e infância, pois ambos foram concebidos em momentos distintos da história da civilização¹⁹. A criança, em suma, sempre existiu como indivíduo na sociedade, porém, só foi considerada um sujeito em um determinado ponto da história como “seres humanos concretos” (BARBOSA, 2009, p. 22). Já a infância é uma construção sociocultural, algo que nem sempre existiu e foi progressivamente sendo configurada pela sociedade. Assim como o RCG, Barbosa (2009, p. 22) também destaca a infância como uma experiência quando afirma: “[...] as infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças [...]” e, de tal modo, uma experiência plural, que produz infâncias diversificadas.

¹⁹ Essa concepção de criança e infância foi originalmente teorizada por Phillippe Ariès (1914-1984) em seus estudos em torno da história da família da infância.

Tendo em mente esta concepção de infância como uma experiência (BARBOSA, 2009; RS, 2018), retomemos a designação deste último conceito, que já foi desenvolvido teoricamente no capítulo dois desta pesquisa. Experiência em Thompson (1981) é uma conjectura da vida, algo inerente ao pensamento e à ação humana. Experiência em Dewey (2010), no âmbito educacional principalmente, consiste em acentuar tais ações, é uma ação no e com o mundo. Articulando as duas percepções - que se integralizam - Fochi (2019) aponta para o cotidiano como uma forma de contemplar a experiência dentro da escola.

Resgatar esta reflexão de cunho teórico é indispensável para prosseguir com a análise do exossistema curricular em pauta, pois é na ideia que o RCG traz sobre infância como uma experiência que o próprio apresenta o cotidiano como espinha dorsal do currículo na Educação Infantil. A vida cotidiana ganha novas interpretações pedagógicas no documento, dando seguimento aos apontamentos já realizados na BNCC.

Por isso, neste documento, reafirmamos que as práticas cotidianas devem estar centradas nas experiências, nas interações e na brincadeira para que, por meio delas, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e descobertas (RS, 2018, p. 55)

Esta concepção curricular pautada na vida cotidiana supera a noção de currículo que organiza os conhecimentos diversos em “conteúdos escolares”. Barbosa (2009, p. 51) ressalta que “[...] o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças.”

Ao procurarmos uma definição de *cotidiano* em dicionários online, encontramos duas percepções: (i) o dia a dia, o que acontece diariamente; e (ii) aquilo que é banal, comum²⁰. Outrora, fazendo um exercício etimológico para compreender mais profundamente esta ideia de cotidiano como algo, à princípio, diário e banal, encontramos que a origem da palavra vem do latim *quotidianus* - *diariamente*, que, por sua vez, advém do latim *quotus*, que significa *dia*²¹. Assim, podemos considerar que a originalidade do termo cotidiano está regulada em ações diárias, mas não especificamente em ações banais. Talvez a banalidade do dia a dia seja uma fabricação contemporânea, dos próprios adultos em relação a vida que levam. “No dia a dia, nada é banal, nada é rotina [...]” (FABRÉS, 2011, p. 64), essa declaração é chave para reinterpretarmos o cotidiano na educação das infâncias.

²⁰ Para ampliação conceitual, a busca foi realizada em vários dicionários online, mas a definição de *cotidiano* aqui apresentada está no site Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotidiano/>.

²¹ Etimologia da palavra cotidiano pelo site Origem da Palavra. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/cotidiano/>.

Carvalho e Fochi (2016) apontam para o movimento da cotidianidade na Educação Infantil, movimento este que é realizado pelas crianças e para elas na ação docente. Eles declaram que as situações da vida cotidiana

[...] não são ensaiadas, e, possivelmente, as emoções que dali emergem permanecem na ordem das experiências que não se repetem, por isso, equacionam a possibilidade de produzir narrativas que vão atribuindo sentidos pessoais e coletivos aos conhecimentos diários (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 159)

A organização curricular que se orienta pela afluência do cotidiano escuta e valora o que as crianças têm a dizer sobre este mesmo cotidiano, o que precisam que seja planejado no dia a dia para que possam viver a plenitude das suas experiências na escola. Elas sempre irão nos comunicar, com palavras, gestos, expressões e emoções, qual caminho devemos trilhar ao organizarmos um cotidiano que une o planejamento ao inédito, o ordinário idealizado ao que está no domínio do *extraordinário*.

Para propor o planejamento do cotidiano, o RCG estabelece que este seja organizado em duas modalidades: o planejamento de contexto, que vai estruturar a gestão do tempo, dos espaços, da oferta de materiais e dos arranjos grupais, de forma a contemplar experiências em que as crianças sejam protagonistas; e o planejamento de sessão, que são experiências com uma intencionalidade específica de investigação por parte das crianças²² (RS, 2018, p. 63). Portanto, planejar o cotidiano é dotá-lo de intencionalidade e significado.

O documento também afirma, em vários pontos, que a organização curricular proposta articula as vivências do cotidiano desde o brincar e explorar o seu entorno até as situações de cuidado de si, como alimentação, higiene e descanso. Isso nos leva para a análise do alimentar-se no RCG e sua proposição de currículo pautado no cotidiano, que será desenvolvida no tópico a seguir.

4.2.2 O alimentar-se como parte de um cotidiano intencionalmente planejado e vivido organicamente

Ao analisarmos o macrossistema curricular, nos apropriamos de Fochi (2020) para fecundar um pensamento base sobre o currículo e a criança, já que na BNCC estas definições não são explícitas, e sim substanciais no desenrolar de vários aspectos de sua proposta curricular. Por sua vez, o RCG possui pontos de atenção exclusivos para as concepções de

²² Essas estratégias de planejamento, que tem como base teórica os estudos de Fochi (2019), serão melhor desenvolvidas no próximo subcapítulo, que vai trazer a análise do documento curricular para a Educação Infantil do município de Novo Hamburgo - RS.

currículo, criança e infância, organizados no capítulo “Concepções que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil” (RS, 2018, p. 56), expandindo alguns princípios estabelecidos pela BNCC.

Currículo, no RCG, é a articulação de variadas experiências que encadeiam, no âmbito do cotidiano, o pensamento e os saberes das crianças aos conhecimentos acumulados pela humanidade (RS, 2018, p. 56). Esta é a condição curricular que o alimentar-se é abordado no exossistema, como uma vivência parte de um cotidiano intencionalmente e pedagogicamente planejado, em consonância às incógnitas de cada dia. No capítulo que aborda o currículo na Educação Infantil, *alimentação* aparece três vezes:

- I. “Os conteúdos que emergem desta etapa [infância] apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, a *alimentação*, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, o movimento, a exploração de si e do entorno, dentre tantas outras linguagens.” (RS, 2018, p. 46, grifo meu)
- II. “Cuidar, na Educação Infantil, envolve a atenção dedicada às necessidades básicas de higiene, *alimentação* e repouso.” (RS, 2018, p 57, grifo meu)
- III. “As vivências cotidianas, incluindo os momentos de *alimentação*, higiene, descanso, troca de fraldas, entre outros, fazem parte do currículo, assim como as situações para que as crianças possam vivenciar diversas formas de linguagens, interagindo com seus pares, e com cada criança de idades diferentes, tendo ao seu alcance uma variedade e uma quantidade suficiente de materiais e brinquedos, estruturados ou não.” (RS, 2018, p. 59-60, grifo meu)

Nas três citações é possível perceber que o alimentar-se está orientado pela articulação da ideia de cuidado e de cotidiano como fundamento para a organização curricular na Educação Infantil. Logo, não é possível desassociar o alimentar-se do currículo, pois ele por si próprio possui um caráter experiencial em que a criança pode estar conhecendo a si mesmo e o seu arredor, através do cuidado recebido nos momentos de refeição.

Comentando sobre o cuidado na Educação Infantil e todo o investimento de tempo e atenção para estes momentos, Maranhão (2000, p. 125) aponta um impasse intrigante nas vivências escolares: “[...] os momentos em que [as professoras] planejam atividades e brincadeiras, com uma intencionalidade pedagógica, ficam restritos aos pequenos intervalos que sobram entre todos os cuidados elencados”. A autora traz esta problemática ao abordar como o cotidiano de uma turma na Educação Infantil abrange diversos momentos de cuidado pessoal com a higiene, o descanso, a alimentação, o acolhimento das emoções, etc., e, algumas

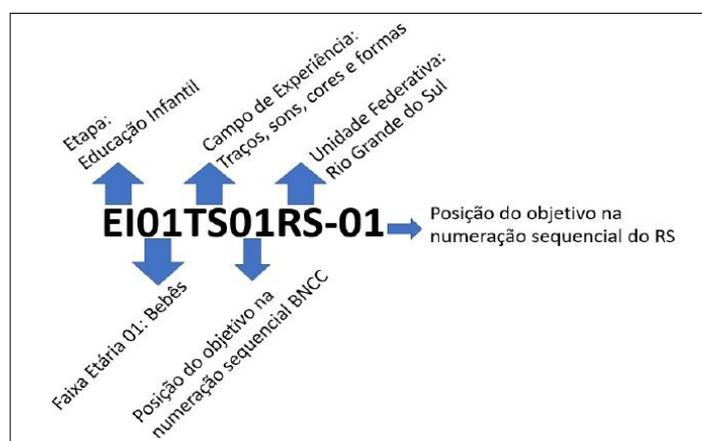
vezes, as propostas conduzidas são mais exíguas no dia a dia. A partir desta constatação, Maranhão (2000, p. 125) explica a indissociabilidade do cuidar e do educar afirmando que “[...] nessa faixa etária, não é possível dissociar cuidados da ação educativa”. Mais uma vez, o cotidiano se reafirma como fio condutor do currículo na Educação Infantil.

Como já explicado anteriormente, o RCG realiza uma ampliação reflexiva do que já está disposto na BNCC ao dissecar cada postulado do documento, ampliando os olhares, as interpretações, as argumentações sobre o currículo na Educação Infantil. Dado isso, o mesmo processo acontece com a discussão do alimentar-se: ele é avolumado para que seja percebido em múltiplos ângulos, e assim faça parte de uma organização curricular preocupada em atender as crianças em sua integralidade.

Considerando esse processo realizado pelo RCG, organizarei a análise do alimentar-se na segunda parte do documento - que compete aos direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem - através da busca por termos derivativos de *alimentação* e suas respectivas colocações na escrita.

Antes de apresentar o quadro de buscas, é importante esclarecer alguns detalhes estruturais do RCG. Primeiramente, o documento realiza um processo de contextualização dos seis direitos de aprendizagem, tal como já havia sido proposto na segunda versão da BNCC - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – em cada campo de experiência, sistematizando determinações características de cada direito no campo de experiência abordado. Outra demanda no âmbito da ampliação reflexiva do RCG é que ele parte dos objetivos de aprendizagem da própria BNCC, trazendo especificações de cada um deles dentro das faixas etárias previstas - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Desta forma, o código dos objetivos de aprendizagem é proposto da seguinte forma:

Figura 4 - Composição dos códigos dos objetivos de aprendizagem no RCG



Fonte: RCG (RS, 2018, p. 84)

Acredito ser conveniente esclarecer esta estrutura do RCG, pois ela nos ajudará a compreender este movimento afluente do documento de jurisdição nacional para o estadual, e que, mais tarde, continuará nos outros dois documentos curriculares do mesossistema e do microsistema. Abaixo, apresento o quadro de buscas por termos no RCG:

Tabela 3 - Explicação das buscas por termos no RCG

Termo	Onde e como ele aparece no RCG
Alimentação	<p>“As práticas sociais e da cultura são aprendizagens que ganham significado e compõem os Campos de Experiências a serem contemplados na organização curricular da escola na infância: as acolhidas e transições diárias, a alimentação, a higiene, o repouso, o convívio com outras criança e adultos, as brincadeiras e a ampliação de repertórios da cultura por meio da articulação de saberes das crianças com os conhecimentos que a humanidade já sistematizou.” (RS, 2018, p. 82)</p> <p>(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p> <p>(EI02EO06RS-04) Perceber e vivenciar gradativamente, regras simples de convívio em espaços diferentes e em momentos de alimentação, cuidados com seu corpo e brincadeiras.</p> <p>(EI03EO05RS-02) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeiras e descanso.</p> <p>(EI03EO06RS-05) Valorizar a diversidade cultural regional e local, através do reconhecimento de seus costumes, alimentação e vestuário.</p> <p>(EI01CG04RS-01) Envolver-se de forma ativa e com progressiva autonomia em momentos como troca de fraldas, alimentação e sono, compartilhando com o adulto algumas ações como segurar a mamadeira, buscar seu travesseiro, segurar a fralda no momento da troca.</p> <p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>(EI02ET07RS-01) Participar da organização e da distribuição de materiais e objetos que fazem parte do cotidiano, qualificando-os oralmente (utensílios de alimentação, brinquedos, objetos de uso pessoal e coletivo).</p> <p>Síntese das aprendizagens: Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p>

Alimentar-se	<p>(EI02CG01RS-02) Vivenciar práticas de cuidado de si como alimentar-se e vestir-se, além de realizar a higiene pessoal, gradativamente e com o apoio do adulto.</p> <p>(EI03CG04RS-03) Servir-se e alimentar-se com independência, participando do cuidado e dos espaços coletivos, como o banheiro e o refeitório.</p>
Alimento	<p>(EI02CG04RS-02) Participar dos momentos de refeição, manuseando utensílios como prato, copo, talheres e manifestando preferência por determinados alimentos e interesse por experimentar novos.</p> <p>(EI02CG04RS-02) Realizar, de forma independente, ações de cuidado com o próprio corpo (buscar água quando sentir sede, identificar e valorizar alimentos saudáveis, etc.)</p>
Comida	<p>(EI03EF01RS-02) Valorizar a história da cultura local e regional, o vocabulário, as comidas, as vestimentas, as danças, as festividades típicas.</p> <p>(EI03RT06RS-02) Identificar através de cenários (fotos, cenas, imagens), características da cultura local e regional como: comidas, jogos, vestuário, linguagem, crenças populares, bebidas, entre outras.</p>
Refeição	<p>(EI02EO02RS-02) Manusear nos momentos de refeição, utensílios como colher, garfo e faca, progressivamente, passando a servir-se sozinha, com o apoio do adulto.</p> <p>(EI02EO04RS-01) Vivenciar momentos diários em que as crianças possam falar e escutar umas às outras - nas rodas de conversa, nos momentos de refeição, nos espaços da sala referência, na brincadeira livre, no pátio, em duplas, trios ou pequenos grupos.</p> <p>(EI02CG04RS-02) Participar dos momentos de refeição, manuseando utensílios como prato, copo, talheres e manifestando preferência por determinados alimentos e interesse por experimentar novos.</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base no RCG (RS, 2018)

Olhando a totalidade dos excertos apresentados, percebemos a incidência de várias dimensões conceituais já abordadas aqui, como o alimentar-se nas práticas de cuidado de si e do outro, na ação autônoma a ser desenvolvida progressivamente e para estruturação da própria identidade, em um processo de autoconhecimento.

Caminhando em outra direção - não obstante à primeira - percebemos alguns objetivos de aprendizagem que contemplam o alimentar-se como um *momento*. Este, no que lhe concerne o nome de *refeição*, possui um caráter interativo e confraternizador, pois está no motivo da coletividade e do convívio em pares. Comer, em uma escola de Educação Infantil, deve ser o

sinônimo de conviver, trocar, confabular, estar com o outro. Cavallini e Tedeschi (2015, p. 30) afirmam que “[...] poder compartilhar momentos privilegiados, projetados e organizados com cuidado, torna-se um antídoto contra o hábito, dá significado ao cotidiano e fornece melhor consciência alimentar a adultos e crianças”. Presumo que a noção de hábito utilizada pelas autoras está no campo semântico da banalização das vivências cotidianas, daquilo que se torna fútil quando nos deixamos cair na armadilha do cotidiano como situações comuns que acontecem todos os dias. Brougère e Ulmann (2012, p. 3) nos desafiam a contestar tal visão de cotidiano: “[...] esse novo olhar sobre o comum transforma as representações do cotidiano e, desse modo, não nos deixa nem exteriores nem indenes, mas nos transforma igualmente”. Por isso, é necessário entender que o alimentar-se é complexo, valoroso, um momento do dia estimado para conviver e aprender no coletivo.

Conviver é um dos direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC e, por conseguinte, no RCG. Por isso, podemos considerar que o alimentar-se como um momento de interação coletiva permeia o aprender nas experiências cotidianas. Brougère e Ulmann (2012) apontam uma discussão importante sobre este aspecto educativo, que é a visão limitada de aprendizagem na educação das infâncias. Muitas vezes, reprimimos o cotidiano na Educação Infantil por acreditar que, para que a criança aprenda algo, ela precisa ser ensinada por um professor ou professora. Essa necessidade adultocêntrica de estar acima da criança, de lhe transmitir conhecimentos em uma ordem verticalizada revela o que normalmente chamo de mesquinha pedagogia. Mesquinho porque precisamos nos agarrar à uma hierarquia para nos sentirmos melhores profissionais. Sobre isso, as autoras explicam:

O termo aprendizagem é monopolizado para designar o que os adultos inculcam nas crianças e, de maneira ainda mais restrita, o que os professores ensinam aos alunos [...]. Estamos ainda mais longe de aceitar a ideia de que uma criança possa ensinar alguma coisa a um adulto (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 66).

Em contrapartida, as autoras também apresentam outra dimensão do aprender, que é parte do conviver, na qual as crianças aprendem umas com as outras ((BROUGÈRE; ULMANN, 2012). Essa dimensão é considerada indispensável para pensar a organização de um momento de refeição, pois uma experiência alimentar coletiva, planejada com intencionalidade²³, valoriza a aprendizagem que emerge da socialização entre pares. Se o adulto não deve focar a aprendizagem das crianças em sua própria ação, mas, na verdade, deve pensar

²³ Ao ler Brougère e Ulmann (2012) em sua obra *Aprender pela vida cotidiana*, considerei relevante apontar que, quando me refiro a um cotidiano planejado com intencionalidade, não quero dizer que todas as vivências do dia a dia são projetáveis. As autoras, inclusive, trazem o cotidiano como a vida organicamente vivida. Assim, reitero que planejar o cotidiano é articular o que é planejável à imprevisibilidade do dia a dia.

em experiências em que o aprender aconteça na interação das crianças consigo mesmas, e delas com o conhecimento, quais os processos educativos implicados nesse modo de aprender? O processo de mediação pedagógica. A experiência é a mediadora, é a ação da criança com o próprio conhecimento, é a construção de significados que só ela conseguirá atribuir aos fenômenos do mundo, e que, conforme Brougère e Ulmann (2012), não deve ser interrompida, obstruída pela visão de mundo do adulto. É desta forma que valorizamos a infância como uma cultura legitimada por elas mesmas.

Socializar em uma refeição é uma experiência cotidiana que media saberes, hábitos, preferências, valores, etc., logo, intermedia culturas. Tendo isso em mente, trago outro enfoque dos objetivos de aprendizagem no RCG: o alimento como matéria cultural, principalmente ao buscarmos no documento o termo *comida* (olhar quadro 3). Para isso, irei destacar as concepções de Amon (2014) sobre *comida* e *alimento*. A autora assume que, apesar de estarem muitas vezes em campos de pesquisa diferentes, ambas concepções coincidem na variada gama social, cultural e científica do alimentar-se. Comida, para Amon (2014), é a óptica cultural do alimento, que está na construção de narrativas sociais sobre ele, possuindo um encadeamento simbólico e emocional para os sujeitos. O alimento, por sua vez, dispõe-se de um grupo de nutrientes, de propriedades químicas que interagem com a vida humana. A autora (AMON, 2014, p. 29) acrescenta:

[...] todo alimento é comida e toda comida é alimento[...]. Todos os seres humanos comem comida, que é o alimento preparado de determinado jeito, oferecido por uma determinada pessoa, em um determinado contexto sociocultural, apresentado de um jeito específico, descartado de uma forma particular.

Comida é cultura, ou seja, é o alimento significado pelo sujeito em suas interrelações com o mundo e com sua própria identidade. Na Educação Infantil, essencialmente, a comida é intercultural: “[...] na descoberta e no compartilhamento de culturas alimentares diversas que pertencem a uma escola cada vez mais multiétnica, nasce a exigência de aprofundamento dos conhecimentos recíprocos, de estimular diálogos e trocas multiculturais também sobre a comida” (CAVALLINI, TEDESCHI, 2015, p. 16). Participar de refeições como um momento de troca de saberes é uma experiência intercultural, pois a interculturalidade na escola implica “[...] que no processo pedagógico, se viva a complexidade do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza” (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013, p. 178).

O RCG prevê este alimentar-se intercultural, apesar de não abordar este conceito nominalmente, assim como a BNCC. Entende-se como intercultural pois o documento apresenta a comida como fenômeno cultural, o alimentar-se como uma prática social, o

cotidiano como equalizador de experiências e aprendizagens, e as experiências como mediadoras na relação da criança com o mundo. É uma complexidade pedagógica que ganha vida no dia a dia da escola, nas interrelações das crianças entre si, com os adultos e com o conhecimento. Comer é aprender, e as crianças o fazem como um exercício sociocultural inerente à própria vida. Adiante, faremos a análise do mesossistema, que recupera os dois documentos já discutidos para interpretar as práticas cotidianas na Educação Infantil.

4.3 O mesossistema: Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS - Caderno 2

Iremos nomear, nesta análise, o documento em pauta como Caderno 2, assim como normalmente é denominado pelos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS (RME-NH). Este documento curricular foi criado a partir de um profundo processo de reflexão, discussão e pesquisa em torno da etapa da Educação Infantil, sendo publicado no ano de 2020. Sua produção foi realizada colaborativamente entre toda a RME-NH, e implica também um delineamento de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil a nível do município e das próprias instituições.

Os referenciais normativos e teóricos para construção do Caderno 2 são: a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), as DCNEIs (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCG (RS, 2018), além de variados aportes teóricos que embasam o pensamento educacional instaurado pelo documento na Educação Infantil. Um destes aportes se trata do Observatório da Cultura Infantil (OBECI), um grupo de pesquisa independente criado pelo prof. Dr. Paulo Fochi, da qual três escolas da RME-NH eram partícipes no período de elaboração do Caderno 2 e, com isso, realizaram uma construção do pensamento pedagógico da RME-NH articulados aos preceitos estudados no OBECI.

4.3.1 Contexto do documento: “uma Rede que escuta suas crianças” (NH, 2020a, p.7)

O subtítulo acima é o recorte de uma premissa que se repete várias vezes durante o documento, apresentada como o princípio da proposta educativa da RME-NH, que motivou, inclusive, a redação desta norma curricular municipal. Escutar as crianças, conforme o Caderno 2, sobrepõe-se à uma estratégia didática, pois exige do professor uma postura sensível para colocar-se no lugar da criança, valorizá-la como tal, na medida em que observa, reflete e registra

o percurso educativo de cada uma delas em suas interações e descobertas (NH, 2020a, p. 12).

Reiterando:

Através de uma postura de escuta, ou seja, que assume um papel relacional no processo educativo e compreende as necessidades das crianças, o professor traduz em situações de aprendizagem tais necessidades, criando contextos de bem-estar global e de cuidado, em que as crianças se sintam convidadas a descobrir por si, experimentar e aprender nas interações e na brincadeira e acessar o patrimônio sócio-histórico (NH, 2020a, p. 19)

Assim, considerando a totalidade do documento, podemos perceber que a escuta ativa e sensível é o ponto de partida para as ações de planejamento e organização do cotidiano, das vivências e propostas de investigação. Acredito que este seja o ponto de atenção elementar do Caderno 2, pois apresenta o processo de escutar-planejar, com intencionalidade pedagógica, como forma de contemplar a cultura da infância na escola, prevendo também ações sucessivas ao planejamento, que são as observações, os registros e a comunicação das aprendizagens através de mini-histórias. Aqui, neste documento, a centralidade da discussão está na orientação da prática pedagógica do professor, diferentemente dos outros dois documentos analisados, que o foco era o olhar sobre a criança e suas formas de aprender.

Seguindo a lógica concêntrica dos ecossistemas curriculares, o Caderno 2 abraça a ideia de cotidiano como fio condutor da organização curricular. Desta forma, o documento dedica algumas páginas para refletir apenas sobre esse viés de trabalho educativo, desdobrando a ideia de cotidiano na Educação Infantil. Para a RME-NH, viver o cotidiano na escola é

[...] quando suas especificidades são consideradas e quando, dentro de suas possibilidades, participam das situações no contexto da escola, dos momentos de alimentação, de descanso e sono, de higiene em rotinas organizadas pelos adultos que, mesmo nas repetições da vida cotidiana, respeitam o interesse singular e curioso das crianças. (NH, 2020a, p. 24)

Realizando um exercício reflexivo sobre a BNCC para a Educação Infantil e sua proposição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o Caderno 2 articula-os à premissa da organização da vida cotidiana na escola. Essa reflexão aponta para cada um dos seis direitos como fundamentos da intenção educativa do professor ao planejar o cotidiano, tanto os momentos de sono, higiene e alimentação, quanto as brincadeiras diversas e experimentações das crianças sob seu redor. Para que tal intenção se traduza no planejamento, o documento propõe o *planejamento de contexto*, encadeando o arranjo dos cinco organizadores da ação pedagógica: o tempo, o espaço, os materiais, os agrupamentos e a relação adulto-criança. Sobre esta modalidade do planejamento, Fochi (2019, p. 239) o defini:

[...] é preciso que o professor elabore o planejamento de contexto com uma visão macro para criar uma certa atmosfera de bem-estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição.

Além desta designação do que é planejar o contexto, Fochi (2019, p. 239) também alerta que pensar o cotidiano com tal intencionalidade “[...] é desnaturalizar o óbvio [...]”, o que reforça o aspecto do cotidiano que já explicitamos aqui, o dia a dia que é banalizado pela cultura adultocêntrica e tira da criança a oportunidade de significar as próprias ações.

O planejamento de contexto (FOCHI, 2019; NH, 2020a) é composto a partir de tais ações: (i) pensar as temporalidades da criança e da instituição, na medida em que ambas são contempladas no respeito às necessidades de cada sujeito dentro da escola; (ii) pensar as espacialidades, sua disposição na estrutura macro da instituição, para fazer de cada lugar um ambiente; (iii) pensar as materialidades - que estão diretamente ligadas ao espaço - para que permeiem a curiosidade e o pensamento infantil; (iv) pensar as microtransições, que tratam dos movimentos do dia a dia nas mudanças tempo-espaciais; (v) as atividades de atenção pessoal, teorizada inicialmente pela pediatra Emmi Pikler, que são os momentos de alimentação, higiene e descanso.

Cada uma destas ações que compõem o planejamento de contexto não é ponderada isoladamente, elas constituem um todo educativo que trata da jornada da criança na escola de Educação Infantil, por isso, se denomina planejar o *contexto*. O exercício de discuti-las em dimensões ramificadas visa reforçar a importância que cada uma possui na coexistência do cotidiano como orientador do pensamento pedagógico.

A outra modalidade de planejamento instituída pelo Caderno 2 é o *planejamento de sessões*, que conotam a construção das aprendizagens das crianças por meio do ato de *investigar*: “[...] o processo investigativo pela criança surge a partir da curiosidade, da vontade de explorar, das indagações ou do simples gesto de pegar um objeto e analisar, a partir do toque, ao levar à boca, ao balançar e ao correr os olhos por ele” (NH, 2020a, p. 46). O documento se dedica em interpretar os modos de investigação das três faixas etárias da Educação infantil - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - para ajudar a conduzir a ação docente conforme as especificidades de cada momento da infância, que dispõem de determinadas características de desenvolvimento humano.

Planejar uma sessão é sistematizar, intercambiavelmente, um manejo empírico das formas de cada criança ler o mundo e os saberes historicamente acumulados pela humanidade (FOCHI, 2019; NH, 2020a). Para isso, é necessário organizar um ambiente propício, os

materiais para a investigação e o tempo necessário. Além destes três fatores, pensar em experiências específicas de investigação através de sessões promove a cada criança uma oportunidade de significar os fenômenos à sua volta, através da sua interpretação deles.

Portanto, podemos considerar outras duas ações importantes no planejamento de sessões, que é o arranjo de grupos e a intervenção do adulto (FOCHI, 2019; NH, 2020a). O primeiro tende a valorizar as circunstâncias do momento de investigação, pois em pequenos grupos, as crianças conseguem se apropriar dos saberes em pauta, realizando trocas com seus pares sobre suas observações, teorias e interpretações do fenômeno investigado. Também, através dessa perspectiva de trabalho em pequenos grupos, o adulto pode assumir uma postura de observador das ações das crianças, sem necessariamente precisar interferir nelas. Este último ponto é chave para que a criança tenha a liberdade de criar, imaginar, confabular, narrar, pesquisar, entre vários outros verbos que se fazem efetivos nas suas descobertas.

Vamos retomar: o Caderno 2 da RME-NH, inspirado pelas normativas curriculares e pelos estudos sobre a cultura da infância, estabelece uma proposta curricular que tem impulso epistemológico na escuta das crianças. Com isso, ele designa o cotidiano como fio condutor das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e, para tal, propõe duas modalidades de planejamento, que é planejamento de contexto, que contempla a dimensão cotidiana da vida na escola, e o planejamento de sessões, que sistematiza processos investigativos com base na curiosidade das crianças. Dentro desta complexa rede de pensamento pedagógico sobre o viver e aprender na escola de Educação Infantil, iremos discutir sobre onde o alimentar-se ganha espaço para ser significado pelas crianças, adultos e comunidade geral.

4.3.2 O alimentar-se como um momento a ser planejado

Os dois ecossistemas curriculares analisados anteriormente - BNCC e RCG - constroem uma perspectiva de criança e de aprender na infância, estabelecendo direitos e objetivos de aprendizagem, atrelados aos campos de experiência. Tal atribuição direciona o exercício reflexivo do educador ao encontro das crianças e seus modos de ser e estar no mundo, para compreendermos qual o papel máximo da Educação Infantil no favorecimento de uma infância significativa.

Agora, analisando o Caderno 2, percebemos um percurso diferente, não obstante ao primeiro, mas trilhando um caminho reflexivo que chega diretamente na ação docente. Esclarecer estes aspectos dos documentos é indispensável para que, na análise do alimentar-se no Caderno 2, possamos realizar o diálogo pedagógico que o documento nos convida a fazer,

considerando, principalmente, que toda a sua estrutura conceitual e discursiva estabelece diálogo, reflexão, tensionamento e reinterpretação da ação docente.

O alimentar-se, no Caderno 2, é discutido como um momento da vida cotidiana dotado de significado e possibilidade de aprender (NH, 2020a). Mais tarde, nas páginas subsequentes, na qual o documento se dedica em explicar a vida cotidiana e o planejamento de contexto, o alimentar-se e suas implicações pedagógicas é abordado dentro das considerações sobre as *atividades de atenção pessoal*, sendo elas definidas como “[...] os momentos de alimentação, higiene e descanso como importantes conteúdos culturais da vida cotidiana das crianças e que garantem sua aprendizagem e bem-estar” (NH, 2020a, p. 33). À luz dos estudos da pediatra Emmi Pikler (1902-1984), Fabrés (2011) explica sobre essas atividades do cotidiano que demandam uma atenção individualizada, dedicada por parte dos adultos.

A criança deve desenvolver-se como pessoa e como membro da sociedade. Devemos respeitá-la como pessoa, garantindo-lhe uma atenção, o mais individualizada possível, que lhe permita estabelecer relações pessoais estáveis, plenas de ternura, confiança e empatia. Isto terá grande influência para que a criança possa tomar consciência de si mesma, favorecer sua autonomia, assegurar sua personalidade e adquirir novas habilidades sociais necessárias à convivência (FABRÉS, 2011, p. 57).

Em seu ensaio teórico-prático sobre as atividades de atenção pessoal, Fabrés (2011) nos convoca a desnaturalizar os momentos cotidianos, para que deixem de ser uma incumbência que atrapalha as atividades conduzidas no dia a dia. Quando as ações de alimentar-se, higienizar-se e repousar ganham conteúdo pedagógico, passam a ser vividos com carga emocional, social e cultural, como uma experiência real consigo mesmo, com os colegas e com os adultos à sua volta.

Sobre o alimentar-se, especialmente, a autora questiona: “[...] por que os momentos de alimentação parecem mais uma corrida de obstáculos do que um momento agradável de aprendizagem e de relacionamento?” (FABRÉS, 2011, p. 60). Esta é uma problemática que nos constrange, enquanto adultos, pois queremos exigir das crianças algo que nem nós mesmos gostamos no nosso dia a dia, aquela refeição rápida, que se come qualquer coisa para logo nos empenharmos em outra atividade “mais importante”. Não é justo que imponhamos na infância essa lógica de produtividade específica da vida adulta, da qual tanto nos gabamos.

Assim sendo, como podemos contemplar a alimentação na escola como uma atividade de atenção pessoal, com a intenção educativa que ela implica enquanto experiência de aprendizagem inerente ao cotidiano? Aqui entramos novamente nas premissas pedagógicas do Caderno 2, que propõe o delineamento do cotidiano a partir do planejamento de contexto,

pensando cada momento de refeição através da organização do tempo, do espaço, dos materiais, para possibilitar a participação ativa das crianças.

Uma refeição, conforme o documento, “[...] é um momento de compartilhamento, de intimidade, de troca e aproximação em que, além do alimento, são partilhados gostos, ideias e opiniões.” (NH, 2020a, p. 34). Portanto, o espaço e os materiais para comer devem ser adequados à faixa etária, com o mobiliário específico para as necessidades de cada criança, seja ela bebê, bem pequena ou pequena. Este espaço também deve ser tranquilo, reservado, seguro e esteticamente apropriado, com objetos que o transforme em um ambiente acolhedor e expressivo. Os utensílios devem possibilitar que a criança esteja em contato direto com a comida, e não apenas a receba na sua boca de forma involuntária. Na medida em que cada faixa etária dispõe de uma determinada necessidade de intervenção do adulto, o espaço e os materiais podem ser potencializadores da autonomia das crianças, para que possam interagir com os alimentos e com os colegas, em uma vivência plena que as nutre biológica e socialmente. Estas são as especificações do Caderno 2 sobre os momentos de refeições na escola.

Além do espaço e dos materiais para os momentos de refeição, é importante nos atentarmos às disposições do tempo. Talvez, se rememorarmos nossa infância na escola, vamos lembrar do momento do lanche e do almoço realizado no refeitório (normalmente super lotado e barulhento), em que as merendeiras largavam a comida no prato, e era necessário comer rápido para não perder o tempo do pátio, ou porque outra turma já estava por entrar e precisava de espaço. Essa é a minha memória, pelo menos, de comer na escola, quando criança. Logo, este ato de comer rápido se estendeu aos momentos de refeição em casa, e, mais tarde, mesmo com a opção de ter tempo para comer, esvaziava - e ainda o faço - meu prato em cinco minutos. Esta é uma decorrência que vem de uma educação infantil que não se preocupava em contemplar um alimentar-se significativo em seu cotidiano, e priorizava outras ações em detrimento da vida em sua genuidade. Tal dilema é apontado por Kohan (2008) como uma estratégia de disciplinamento dos corpos na escola. O tempo, os espaços e as materialidades, nesse contexto educativo, contribuem para que as crianças sejam controladas implícita ou explicitamente, e comportem-se conforme o padrão aceito pela sociedade civilizatória.

Desabafos à parte, o tempo para comer é um enfoque pedagógico que não pode ser deixado de lado. Fabrés (2011, p. 61) determina que cuidar da criança, inclusive nos momentos de refeição, implica em “[...] dar-lhe tempo, respeitando-a, oferecendo o tempo que elas necessitam para participar, responder e atuar. Seu tempo, o tempo das crianças pequenas, é diferente do tempo dos adultos”. Nesse processo, se articula o tempo individual de cada criança

ao tempo institucional, assim, as dinâmicas alimentares se tornam organicamente prazerosas, sociáveis e, em suma, uma situação de aprendizagem.

Um documento curricular que escuta as crianças, as considera sujeitos capazes de construir, criar, teorizar, relacionar-se, ou seja, aptos a aprender através da vida e das experiências que ela proporciona. Não se quer cair na armadilha de achar que as crianças são indivíduos completos, que aprendem sozinhos, que não precisam de nada nem ninguém para desenvolver-se. Ser criança é mais complexo que isso. Portanto, planejar é uma ação docente que valoriza este “ser criança” na escola, este modo de ser e estar no mundo e aprendendo sobre ele.

Com isso em mente, é possível conceber uma vivência alimentar intencionalmente planejada como uma mediação intercultural. Mediação porque promove a experiência de comer em um ambiente propício para a aprendizagem e interação, como o próprio Caderno 2 sinaliza, que o espaço das refeições “[...] se transforma em mediador da aprendizagem e mobiliza novas relações de poder entre adultos e crianças” (NH, 2020a, p. 26). Intercultural porque comer significa construir identidades alimentares, uma forma de ver o alimento e compor sua relação com ele, articulando a própria subjetividade às peculiaridades da família, da comunidade, da ancestralidade e do vínculo com a natureza. Assim, “[...] é a partir da construção de certos significados que os sujeitos se assumem como indivíduos e, conforme a posição que assumem e com as quais se identificam, constituem suas identidades” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 38), inclusive sua identidade quanto ao alimentar-se. Para isso, a escola precisa estar comprometida com as suas crianças, assegurando a elas um cotidiano dotado de experiências alimentares idealizadas com conteúdo pedagógico e em respeito às relações alimentares construídas fora da escola. Este lugar, *escola*, será o campo empírico curricular analisado a seguir.

4.4 O microssistema: Projeto Político Pedagógico / EMEI RME-NH

O documento curricular analisado aqui se trata de um Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da RME-NH. Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento curricular de instância escolar/local que estabelece os princípios pedagógicos adotados pela instituição e faz encaminhamentos sobre como será organizada a proposta educativa desta (NH, 2020b).

As DCNEIs (2009, p. 17) afirmam: “[...] na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente

sua função sociopolítica e pedagógica [...]”, na medida em que deve ser elaborada democraticamente entre gestão, professores, funcionários, famílias e crianças. Sendo assim, o PPP em análise se orienta a partir de tais normativas, seguindo um caminho de construção curricular colaborativa e transigente, baseando-se nas DCNEIs (BRASIL, 2009), na BNCC (BRASIL, 2017), no RCG (RS, 2018) e no Caderno 2 (NH, 2020a).

4.4.1 Contexto do documento: uma relação dialógica com a comunidade

O PPP em análise apresenta variadas determinações que provêm das normativas curriculares precedentes, tais como as noções de criança, infância, Educação Infantil, currículo, cuidar e educar, interações e brincadeiras, inclusão, avaliação, etc. Além disso, o documento propõe direcionamentos para a organização do planejamento de contexto das turmas, com base na ideia de cotidiano e aprendizagem. Todas estas dimensões, pressuponho que são uma construção histórica da Educação Infantil no Brasil, por isso percorrem o caminho desde as normativas nacionais, chegando no chão da escola para serem discutidas, refletidas, ressignificadas, e, então, efetivadas nas vivências das crianças e dos adultos. Desta forma, destaco que é natural que, quanto mais específico é o documento em relação à sua abrangência, mais especificidades conceituais e reflexivas serão desdobradas.

Para além de todas as reflexões realizadas até aqui nos documentos macro, exo e meso, o que destaco no PPP como adendo fundamental para compreender o contexto do documento é a interação entre escola e comunidade local. Nas suas primeiras páginas, o documento já explicita este aspecto institucional e educativo, aspecto este que visa compreender a escola como um ambiente inserido em uma determinada realidade cultural, social, política e econômica, não de forma homogênea, mas para respeitar e valorizar as particularidades de cada família (NH, 2020b, p. 4).

Esta relação escola-comunidade se concretiza a partir de algumas ações propostas no PPP, como as entrevistas com as famílias realizadas no início do ano letivo, em reuniões de pais e/ou responsáveis, no desenvolvimento de sábados letivos, na qual as famílias podem viver experiências dentro da escola juntamente com as crianças, e no diálogo cotidiano com cada família nas chegadas e saídas das crianças (NH, 2020b, p. 11). Tais ações ganham sustentação teórica em Tiriba (2018, p. 158), quando esta indica que “[...] somente através do contato com a família, do conhecimento de sua dinâmica interna e de sua inserção social é que nos tornamos capazes de compreender melhor e, assim, nos aproximarmos cada vez mais das crianças [...]”,

também no intuito de contemplá-las como sujeitos que possuem uma história e uma, ou várias, formas de ver o mundo.

Abordando especialmente o seio familiar, Goldschmied e Jackson (2006, p. 219) trazem discussões sobre a conexão entre “[...] os dois mundos da criança [...]”, que é a família e a escola. As autoras apresentam vários pressupostos teórico-práticos que fomentam tal relação, principalmente por essa ser uma estratégia de continuidade educativa que causa efeitos permanentes na saúde, bem-estar e desenvolvimento dos pequenos.

[...] as administradoras da creche e as educadoras têm de fazer um esforço consciente para criar uma ponte que conecte a creche, o lar e a família de cada criança, por meio da qual informações e também pessoas possam passar livremente de um lado a outro, de forma que haja o máximo de congruência e continuidade possível para a criança. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 219)

Como um aspecto pedagógico a ser refletido e promovido nas dinâmicas intersociais da escola, o vínculo entre família e escola antecede a relação escola e comunidade, pois é partir dos diálogos entre os professores com os pais e responsáveis das crianças que se criará um mapeamento da comunidade em que a escola está inserida. Portanto, é essencial que tal movimento relacional esteja presente na organização curricular da instituição, até porque, para uma construção democrática e participativa do PPP, as contribuições das famílias são de extrema importância.

Um currículo que se organiza no diálogo entre crianças, famílias e docentes apresenta como característica específica não se configurar apenas nos documentos, nos discursos elaborados ou explicitados verbalmente, mas se manifestar, de modo prioritário, em todas as interações do dia-a-dia. (BARBOSA, 2009, p. 79)

Conforme o PPP, realizaram-se variadas ações de criação de vínculo com as famílias desde a inauguração da escola, para comporem juntos um mapeamento da comunidade local (NH, 2020b, p. 10). Neste mapeamento, constatou-se o contexto da escola como uma localidade rural, marcada pela cultura campesina e que se preocupa que suas crianças estejam em contato com a natureza (NH, 2020b, p. 11).

É nesta construção colaborativa entre escola e comunidade que a instituição pode direcionar seu viés pedagógico e pensar cada organizador da ação pedagógica - tempo, espaço, materiais, grupos e relação adulto-criança - ao passo que valoriza e potencializa a esfera social da qual a criança já faz parte. Tiriba (2018, p. 169) aponta para a indubitabilidade deste processo educativo, afirmando que é necessária uma “[...] metodologia de trabalho em que a vida real das crianças na comunidade, em casa e em suas diferentes relações sociais se constituam na

matéria-prima sobre a qual é estruturado todo o trabalho pedagógico”. Observemos como o documento (NH, 2020b, p. 11) aponta esta visão de natureza e criança:

A partir do contato com as famílias, percebemos os espaços ricos e potentes que a maioria das crianças estão inseridas, estes em meio a natureza e animais, desta forma viemos refletindo o cotidiano da escola e proporcionando espaços e propostas que possam dar continuidade e ampliar as aprendizagens e contextos que favoreçam o contato das crianças com o universo natural, com experiências permanentes de brincadeiras ao ar livre, propostas investigativas sobre o entorno, passeios e exploração com diferentes elementos naturais, contemplando e fomentando a importância dos espaços de vida coletiva e a responsabilidade de preservação.

Este âmbito investigativo que coloca criança, a natureza e a cultura lado a lado é desdobrado por Tiriba (2018, p. 228) como a “[...] constituição humana em conexão com o cosmo [...]”. Para a autora, assumir uma escola comprometida com tal premissa é uma ação em defesa da criança e do território, em um processo biofílico²⁴ que transcende os limites da escola e encontra na comunidade um solo fértil de significação da vida pelas crianças e pela instituição. Em conformidade com a ideia de currículo pautado no cotidiano, Tiriba (2018, p. 229) reitera que “[...] no plano das práticas cotidianas, o caminho é desemparedar e acompanhar as crianças em seu movimento de encontro com a vida [...]”, fomentando as experiências múltiplas com o universo natural e cultural.

A partir da contextualização do PPP em análise, consideramos que este documento prioriza o elo entre a escola e sua comunidade e, com base nisso, promove às crianças experiências na e com a natureza como extensão da sua vida sociocultural dentro da realidade local. Assim, podemos prosseguir com a análise para investigar em que ordem estão estruturadas as vivências alimentares das crianças e como se interrelacionam as noções de natureza e cultura dentro do alimentar-se.

4.4.2 Alimentação na comunidade: o PPP como marco educativo para as noções de território

Aspirar uma proposta curricular intercultural apresenta alguns desafios, e os meios pelos quais se superam tais desafios inferem diretamente nas relações entre criança e alimento, que estão incorporadas na tríade reflexiva criança-cultura-natureza proposta pelo PPP. Neste documento curricular, o alimentar-se é visto sob a ótica das práticas de cuidado, nas atividades de atenção pessoal e das microtransições, e sob a ótica da valorização da cultura local, que é predominantemente campesina.

²⁴ O termo *biofílico* utilizado pela autora (Tiriba, 2018, p. 229) advém da *biofilia*, que se trata do instinto de preservação, do amor à vida em sua ecologia universal. Definição de *biofilia* a partir do site Dicio, disponível em: <https://www.dicio.com.br/biofilia/>.

A primeira visão de alimentação como parte do cuidar deriva de todo o processo curricular estabelecido desde a BNCC até a instância institucional. A segunda também possui vislumbre em outros documentos curriculares, mas é chegando na escola que ele é efetivamente significado pelos atores educativos: crianças, professores, funcionários, gestão, famílias e comunidade. Desta forma, com o processo de incluir as famílias na construção do PPP, é possível permear um currículo intercultural, que, neste caso, vê o alimentar-se a partir da sua dimensão territorial.

A conjunção alimentação e território encontra-se na relação dos indivíduos com a própria natureza. Como ressalta Tiriba (2018, p. 233), “[...] a forte relação com o território se dá pelo fato de que ele é fonte de reprodução e de recursos materiais que asseguram a sobrevivência material, além de guardar a memória e materializar o sentimento de pertencimento”. Aqui são múltiplas implicações existenciais que corroboram a relação humano-natureza, entre eles a questão territorial, de sentir-se pertencente à uma realidade, ao compreender a natureza como subsidiária da vida humana, e, nestes processos, construir memórias que constituem a sua identidade e do seu grupo social. Por isso, nesta gama de postulações sobre o alimento, torna-se crucial que este seja considerado em sua dimensão natural e cultural, sem dissociá-las nas vivências alimentares.

É importante que compreendamos que a interculturalidade como reivindicação social surge também por questões territoriais, em defesa de todas as implicações que um território possui na constituição do próprio povo (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES; 2013). Desta forma, quando uma escola se preocupa em proporcionar vivências que englobam a integralidade e a minuciosidade cultural das suas crianças, ela permite que cada uma exerça sua cidadania naquele território, e assim faça-se partícipe da vida em sociedade como sujeito que constrói cultura e a transforma a partir da sua leitura de mundo.

Essa compreensão sobre territorialidade nos convoca a tensionar o alimentar-se na Educação Infantil, quais alimentos são ofertados, como as crianças participam da organização das refeições e do ato de comer propriamente dito, de que forma as famílias podem dialogar sobre suas tradições alimentares, bem como na promoção de uma alimentação saudável, entre outras demandas reflexivas que devem ser propostas na organização de um PPP e nas práticas cotidianas. Goldschmied e Jackson (2006) sugerem que, para fomentar as vivências alimentares na Educação Infantil, se realize uma espécie de fusão entre as variadas culturas presentes na escola, articulando a elas a experimentação de outras tradições alimentares que se diferenciam do já conhecido. Este exercício está coberto de riqueza intercultural e pode ser um processo

pedagógico que suscite nas crianças a curiosidade pela diversidade cultural na escola, na região, no país e no mundo. Nas palavras das autoras (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 192):

Nossos hábitos alimentares são uma expressão bem básica da nossa identidade cultural, portanto as refeições servidas na creche devem refletir as origens culturais das crianças que a frequentam. Todos deveriam passar pela experiência de comer algo que é familiar em suas casas e algo que é novo para elas.

Após esta consideração, Goldschmied e Jackson (2006) dialogam sobre as festividades proporcionadas na escola e o papel destas na constituição de vivências alimentares territoriais. As autoras (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 192) salientam que o alimentar-se na escola

[...] precisa ir muito além do evento “multicultural” ocasional, em que uma refeição especial é oferecida, embora estes eventos também tenham a sua importância. A comida é um elemento importante em todas as festas e festivais que serão celebrados como parte do compromisso da creche com as práticas antidiscriminatórias.

O PPP em análise prevê a organização de experiências culturais com base na realidade da comunidade local. Conforme o documento, o tradicionalismo gaúcho presente no ambiente social da escola é contemplado em experiências distribuídas durante todo o ano letivo, ganhando maior destaque na Semana Farroupilha. Além desta, as tradições territoriais que o PPP aborda como “coloniais” se concretizam na Carreata Mirim e na Festa Colonial, que são festividades que celebram este aspecto da comunidade, principalmente no que tange às comidas típicas coloniais, de produção das famílias agricultoras da região e das famílias da própria escola.

Desta forma, com base na compreensão da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), considero que o alimentar-se que respeita e valoriza a territorialidade na qual a escola está inserida pode e deve ser planejado sob diversos ângulos, seja no cotidiano organizado intencionalmente para a participação das crianças em sua própria alimentação, seja em momentos específicos onde a comida e a cultura é celebrada como parte da história de um determinado grupo, mas com o cuidado de não cair em armadilhas monoculturais que perpetuam estereótipos. A escola é este lugar de viver a diversidade, de experimentar novidades, de valorizar identidades, e, retomando as reflexões de Akkari, Santiago e Marques (2013), conceber a diferença como uma riqueza e não como um problema institucional a ser superado.

4.5 Pedagogia da comida: alimentar-se é um percurso experiencial

Chegamos neste subcapítulo com uma vasta caminhada sobre os arranjos curriculares para a Educação Infantil e suas postulações sobre um alimentar-se significativo nas infâncias. Cada ecossistema analisado - macro, exo, meso e micro - possui uma função no todo educativo, eles inferem direta ou indiretamente na vida escolar das crianças e sustentam um pensamento pedagógico que encontra na própria infância suas substancialidades para ser efetivo. Por isso considere válido adotar a TBDH para analisar o modo como o alimentar-se vem sendo tratado nos documentos curriculares, pois estes conformam os contextos educativos em que as crianças estão inseridas. Com a bioecologia de desenvolvimento humano, vemos as crianças no e com o mundo, e não destituídos dele.

No intuito de aprofundar os saberes em torno dos documentos, cada um foi contextualizado e analisado em suas proposições sobre o alimentar-se, decorrendo-se deles as considerações conceituais que vão ao encontro ao tema desta pesquisa. Tais considerações surgiram da investigação das potencialidades dos documentos curriculares no que tange à alimentação na Educação Infantil. Com isso, percebemos que há uma trajetória crítico-reflexiva importantíssima na construção de uma pedagogia das infâncias comprometida com as crianças e com a sociedade. É a partir dessa trajetória já trilhada por muitos que daremos continuidade nas reflexões do alimentar-se na escola, pensando para além do já conhecido, mas sem desvalorizá-lo.

Até aqui, já constatamos que o alimentar-se na Educação Infantil, quando planejado com intencionalidade educativa, envolve uma multiplicidade de experiências em que a criança interage com o alimento, com seus colegas e com os adultos. Logo, comer significa conviver, trocar, participar, aprender, entre muitas outras ações relacionais que partem da criança para com a comida. Todavia, precisamos acolher a complexidade do alimentar-se, pois o alimento não está dado no prato. Ele possui uma identidade, um histórico que vem desde a sua produção até chegar nas nossas mesas, e mesmo depois, continua tendo repercussões na vida de quem se alimenta dele. Em virtude dessa complexidade do alimentar-se, podemos explorar a *soberania alimentar*, ótica conceitual pela qual a comida ganha novos significados.

O conceito de soberania alimentar foi desenvolvido no subcapítulo 2.2 desta pesquisa, mas vamos revê-lo. O Grupo de Trabalho em Soberania e Segurança Alimentar da Articulação Nacional de Agroecologia (RIGON *et al*, 2010) defende a soberania alimentar como uma utopia, porque acreditam que são muitos os desafios para que este preceito seja tangível na

realidade brasileira. O Guia alimentar para a população brasileira (BRASIL, 2014, p. 104) atenta para tais desafios:

Em algumas vezes, a remoção de obstáculos demandará, sobretudo, que as pessoas reflitam sobre a importância que a alimentação tem ou pode ter para suas vidas e concedam maior valor ao processo de adquirir, preparar e consumir alimentos. Mas, em outras vezes, a remoção dos obstáculos exigirá políticas públicas e ações regulatórias de Estado que tornem o ambiente mais propício para a adoção das recomendações. De fato, como estabelece a constituição brasileira, é dever do Estado garantir o direito humano à alimentação adequada e saudável e, com ele, a soberania e a segurança alimentar e nutricional.

Ademais, a soberania alimentar transcende o ato de comer, pois postula um percurso experiencial na qual o alimento é, de fato, uma matéria cultural, social, ambiental e, por isso, educativa (RIGON *et al*, 2010). É importante que relevemos este percurso experiencial do alimentar-se para que tenhamos consciência do que estamos comendo, porque escolhemos ou não comer certo alimento, como ele foi preparado, onde foi produzido, que efeitos terá sobre o nosso corpo e sobre bem-estar pessoal e ambiental, que encadeamentos socioeconômicos ele possui, em razão de que todas estas dimensões da comida perpassam outras realidades, e podem interferir na vida de outras pessoas.

Trazendo esta ideia de soberania alimentar como um percurso experiencial para pensar o alimentar-se na Educação Infantil, conseguimos contemplar tal vivência em sua complexidade na vida das crianças. Essa afirmação está amparada, inclusive, por Cavallini e Tedeschi (2015, p. 16):

Mas é preciso não esquecer que, entre os fatores importantes que ligam o homem à sua nutrição, há o princípio do prazer: o prazer derivado do uso dos sentidos, mas, também, o prazer da descoberta, o prazer de manipular matérias-primas para criar alimentos, o prazer da brincadeira e o prazer da companhia que, na mesa, torna-se convivência.

Neste excerto é possível visualizar que o alimentar-se pautado em experiências prazerosas passa pela sensorialidade presente no descobrir, no manipular e no brincar, para então chegar à mesa. Ou seja, existe um percurso inegável no alimentar-se que, muitas vezes, é esquecido pela escola e, até mesmo, pelas normativas curriculares. Sobre isso, já retomando a análise documental realizada, podemos considerar que as vivências alimentares previstas nos documentos curriculares ganham significados valiosos na percepção do cuidado incutido nos momentos de refeições, da vida cotidiana que é pensada com intenção educativa, no diálogo com a comunidade para que a escola valorize a comida local, entre outras percepções. Novamente, insisto em dizer que essa perspectiva é parte importante da reinterpretção da alimentação na Educação Infantil. Contudo, a discussão intercultural do alimentar-se nas

normativas analisadas está alicerçada na comida, naquilo que está pronto para ser servido no prato, e a soberania alimentar nos permite que pensemos antes e depois do prato, porque comer implica prestar atenção nestes movimentos reflexivos.

Assim, as experiências alimentares na Educação Infantil podem se valer da ideia de soberania alimentar para viver a totalidade do alimento. Esse exercício pedagógico, quando favorecido na vida cotidiana na escola, exige que pensemos a respeito do contexto que será organizado. É necessário refletir sobre os espaços, os tempos, os materiais, os arranjos grupais e a intervenção do adulto (FOCHI, 2019) para plantar e colher, para cozinhar e preparar os alimentos, para compor uma mesa de refeição, para discutir sobre aqueles alimentos e seus efeitos no corpo, entre várias outras ações que se desenvolvem a partir do investigar, experimentar, pesquisar, observar e viver os fenômenos alimentares como uma experiência polissensorial (CAVALLINI; TEDESCHI, 2015).

Entretanto, precisamos nos atentar ao abordarmos a soberania alimentar nas creches e pré-escolas, pois ela também possui um caráter de luta e reivindicação agroecológica, que procura superar a busca desenfreada da indústria por produzir alimentos nutricionalmente empobrecidos e que agridem o meio ambiente. Afirmar que uma instituição adota a soberania alimentar para pensar uma pedagogia da comida requer que todos os seus segmentos estejam comprometidos em defender a ecologia do alimentar-se, em sinal de respeito à terra, à biodiversidade, à pluralidade de culturas alimentares e no consumo consciente de alimentos in natura e/ou industrializados. Na aceitação dessa responsabilidade política se abriga um compromisso com a sociedade e com a natureza, e isso não é uma tarefa simples. Apesar disso, o GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010, p. 6) nos incentiva:

[...] num mundo onde a perversidade da fome, a inconseqüência da degradação ambiental e a violação da dignidade humana são constantes, é possível cultivar novos valores e novas práticas, que gerem autonomia e emancipação social, que estabeleçam relações harmoniosas do ser humano com seu meio e que nos permitam sentar-nos todos à mesa para partilhar de alimentos carregados de vitalidade, história e justiça.

Abordamos nesta análise os atores das relações alimentares na Educação Infantil, sendo eles: as crianças, que são os sujeitos que aprendem e ensinam sobre alimentação em suas interações sociais; os professores, que desempenham um papel importante na organização das experiências alimentares propiciadas na escola; a gestão, na qual se concretizam ações de cunho curricular e estrutural da alimentação; e as famílias e comunidade local, que, com sua participação garantida, podem contribuir para pensar o alimentar-se no território.

Agora, à luz da perspectiva da soberania alimentar, vamos conversar sobre as cozinheiras da escola. Elas não podem ficar de fora desta reflexão, pois são parte fundamental do que aqui compreendemos por “comer na escola”. Este ponto de atenção surge da discussão de soberania alimentar porque ela, como campo de pesquisa de diversas áreas, problematiza os papéis de gênero na constituição da agroecologia. Partindo disso, percebo que não é comum ver um cozinheiro homem nas creches e pré-escolas (na verdade, é difícil ver homens em qualquer setor de uma instituição de Educação Infantil, mas este é um fenômeno para ser desdobrado em outro momento, vamos focar aqui apenas na cozinha). Esse fato conta uma história, que perpassa o campo, a cidade e as cozinhas de ambos territórios.

O vínculo entre a mulher e o alimento é histórico, visto que a mulher, com o passar dos séculos, era responsabilizada pelo cultivo de alimentos, enquanto o homem caçava, pescava e coletava. Essa herança permanece até hoje, e, apesar de muitas vezes reproduzir posturas preconceituosas sobre gênero por grupos opressores, na verdade ela pode ser vista como um patrimônio, algo que se deve valorizar pela sua virtude histórica, cultural e social, que faz parte da evolução humana. De fato, a escola pode ser esse lugar que, desde mais tenra idade, proporciona aos meninos e meninas experiências alimentares que valorizam a mulher produtora e cozinheira, mas, com a mesma intensidade, supera este fenômeno permitindo aos meninos que construam sua identidade de forma não sexista. Um dos princípios da soberania alimentar, conforme o GT-SSA/ANA (RIGON *et al*, 2010, p. 48), é:

Entender que não é possível construir ações para garantia da segurança alimentar, se não reconhecermos as mulheres como sujeitos produtivos, não reforçando a histórica divisão sexual do trabalho, não reafirmando o papel reprodutivo das mulheres, mas oportunizando seu empoderamento, reconhecendo seus saberes e investindo na formação e acesso aos meios de produção, tecnologias e investindo na equidade de gênero na primeira instituição social que constitui esse modo de vida e de produção: a família.

Neste tensionamento ético-político necessário, há lugar para problematizar, examinar, teorizar e, acima de tudo, valorizar um grupo social que por hora é desvalorizado nas dinâmicas sociais dentro e fora da escola. A soberania alimentar nos convida a sair da zona de conforto e aspirar novas reflexões sobre a alimentação nos diferentes tempos, lugares e relações, e tal exercício pode e deve ser adotado nas instituições e estendê-lo até os lares das crianças.

As múltiplas facetas da soberania alimentar - que tratam de produção alimentícia, de agroecologia, de relações de gênero, de vida social, cultural e política - transformam-se em interculturalidade se pensadas na Educação Infantil. Justificando essa premissa, considero que, ao conjecturar tais facetas aos preceitos pedagógicos dos ecossistemas curriculares e nos

movimentos da jornada na escola, criamos uma esfera educativa que fecunda nas crianças e nos professores a aprendizagem como atribuição de sentido ao alimentar-se e, em suma, ao mundo.

A soberania alimentar permite o discorrer de uma infância que produz significados sobre a própria vida, e esta é a gênese da educação intercultural. Como uma postura docente e também na ação das crianças, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 190-191) defendem que a educação intercultural

[...] implica uma mudança paradigmática que envolva a revisão de nossas concepções de mundo, no sentido de incorporar e articular diferentes maneiras de pensar, sentir e agir como parte integrante de contextos complexos que produzem significados múltiplos e próprios, que nos obrigam a reconhecer outras possibilidades de leitura da realidade.

Para que a soberania alimentar e a interculturalidade - conceitos diferentes, porém coadjuvantes na construção de significados sobre o mundo - se façam reais no cotidiano alimentar das crianças na escola, é relevante que sua organização curricular não sustente práticas hegemônicas, reproduzindo generalizações culturais. Esta problemática acontece principalmente nos levantamentos realizados sobre as culturas presentes na realidade das crianças: “a maioria das crianças possuem tais tradições; quase todas as famílias possuem estabilidade socioeconômica; boa parte das crianças tem acesso à uma alimentação adequada...”, estas definições costumeiramente abordadas nas propostas pedagógicas das instituições arquitetam uma hegemonia cultural, pois “a maioria” não abrange as exceções que não se enquadram nela. Desta forma, o alimentar-se não deve pautar-se na maioria, e sim visualizar no todo as particularidades de cada criança, como um exercício de valorização interpessoal destes sujeitos. Na discussão sobre um currículo intercultural, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 39) comentam:

No contexto escolar, as ênfases e omissões nos currículos adquirem diferentes significados no que se refere às identidades produzidas, pois a adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos.

Uma organização curricular monocultural censura a curiosidade orgânica da experiência infantil, imprimindo nas crianças uma postura de negação à novidade, ao desconhecido, que são exatamente as dimensões da vida que as levam a aprender sobre o mundo. Na medida em que as crianças se fecham para a diversidade, se percebe uma falha da escola “[...] em passar respeito e apreciação por estilos de vida diferentes, dos quais a comida é uma parte tão importante, e isso pode por sua vez levar as crianças a desvalorizarem aspectos

de sua própria cultura” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 193). É sempre importante respeitar as escolhas alimentares das crianças, mas se uma atmosfera intercultural é fortalecida na escola, as chances são maiores de que elas se permitam descobrir e experimentar as culturas alimentares de outros grupos.

Se pudéssemos resumir a abundante reflexão realizada neste subcapítulo à uma frase, me valeria de Cavallini e Tedeschi (2015, p. 23) quando elas falam que a alimentação na infância é uma “[...] metáfora de encontro com o mundo, com o outro”, e, a partir disso, se consolidam em “[...] hábitos alimentares que procuram o equilíbrio entre tradição, estilo de vida, bem-estar, prazer, desejo e um acolhimento com relação a todos” (CAVALLINI, TEDESCHI, 2015, p. 23). Esta escolha deriva da associação da soberania alimentar às experiências alimentares presentes na Educação Infantil, ao passo que aceita o alimento como algo complexo, heterogêneo e parte constituinte da identidade das crianças e dos seus contextos de vida. Na verdade, as premissas da soberania alimentar são abordadas nas normativas sobre alimentação escolar. Contudo, em algum momento elas se perdem antes mesmo de chegarem no currículo, quem dirá na escola propriamente dita. Porventura, precisaremos realizar este movimento intermediário entre a escola das infâncias e a soberania alimentar, tendo como ponto de partida os pressupostos educativos já instaurados nos documentos curriculares, pois eles são os alicerces de um pensamento pedagógico importante na constituição da Educação Infantil na atualidade. A questão convocatória que estou propondo não prevê mudanças, mas sim a progressão da ótica cultural do alimentar-se nas creches e pré-escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM EXERCÍCIO DIALÓGICO PARA FOMENTAR A CONSTRUÇÃO DO ALIMENTAR-SE COMO ATO EDUCATIVO

O trecho final do subcapítulo anterior convoca professores, gestores pedagógicos e pesquisadores da área a aproximar a Educação Infantil das idealizações da soberania alimentar, no intuito de dar continuidade às reflexões em torno do alimentar-se nas infâncias. Esta foi a minha maior dedicação desde o início desta pesquisa. Eu reconheci uma problemática vigente no dia a dia da escola, e, a partir das minhas experiências com o grupo Mediações Pedagógicas e Cidadania do PPGEdu Unisinos, pude viver realmente a importância da pesquisa na minha formação como pedagoga e como professora de Educação Infantil. Nessa trajetória, eu sabia de onde estava partindo, mas não tinha em mente quão enriquecedor seria o processo ou o quanto ficaria feliz por estar contribuindo, ainda que como um grão de areia na praia, para que a Educação nas infâncias seja ainda mais qualificada.

Então, gostaria de desenvolver nestas considerações finais uma proposição pedagógica que servirá como orientação para a prática cotidiana de professores e professoras, em suas turmas de Educação Infantil. Esta proposição não possui caráter prescritivo, porém, está no domínio da reflexão coletiva, da progressão de um pensamento pedagógico, para que o alimentar-se das crianças na escola seja potencializado com base na experiência, no cotidiano e na interculturalidade, tendo como inspiração a utopia da soberania alimentar (RIGON *et al*, 2010). Por utopia, entendo que não estamos falando de um “lugar nenhum”, um translumbre da sociedade perfeita. Pensar a Educação como forma de intervir no mundo (FREIRE, 2017) implica apoiar-se na utopia para sair do chão, sem perdê-lo de vista. A utopia na perspectiva freiriana me leva para além do que eu poderia conceber, e, sem ela, eu não teria esperança na Educação como transformação social.

No intuito de fazer desta proposição uma discussão curricular também, utilizo-me das ementas dos campos de experiência apresentados na BNCC para pensar o alimentar-se na Educação Infantil. A partir de várias reflexões, leituras e trocas com o orientador de pesquisa, pude tensionar que, por ainda estarmos com nosso pensamento pedagógico vinculado ao conteudismo, focamos nosso olhar analítico aos objetivos de aprendizagem apresentados pela BNCC. Talvez, porque estes objetivos, apesar de discorrerem dos campos de experiência, apresentam fisicamente uma organização da qual sentimo-nos mais próximos – uma estrutura listada, com códigos. Ler os objetivos e considera-los conteúdos a serem trabalhados com as crianças é uma tenuidade interpretativa da qual precisamos tomar cuidado.

Os campos de experiência possuem uma estrutura que convida seus leitores a discutirem, investigarem o cotidiano, instigar em sua concepção de trabalho pedagógico as ideias de experiência, aprendizagem e brincadeira. Essa totalidade dos campos possui, no seu interior interpretativo, as minúcias dos fenômenos da vida, da qual as crianças apresentam sua curiosidade dia após dia. Fochi (2020, p. 70) argumenta que “[...] organizar o currículo da Educação Infantil, a partir de campos de experiência, significa reconhecer que as crianças têm, em si, o desejo de aprender, que carregam a curiosidade como seu ímpeto interno para interpelar o mundo”. Isso não significa renegar a importância dos objetivos de aprendizagem – leitores, fuja da dualidade “certo” e “errado”! – e sim ter como ponto de partida, como aporte curricular principal os campos de experiência e sua forma de propor a aprendizagem na infância.

Com isso, relembro que na primeira análise curricular realizada nesta pesquisa, levantei tais reflexões sobre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo para analisar os pressupostos alimentares presentes na BNCC. Aqui, nas considerações finais, senti-me encorajada a trazer novamente esta discussão para afirmar que o alimentar-se é uma vivência de aprendizagem, por isso, postula-se como ato educativo, e, pensado como uma experiência dotada de significado, contempla-se na proposta pedagógica curricular da BNCC e seus documentos subsequentes.

A seguir, apresento a *proposição pedagógica* de um alimentar-se intercultural na Educação Infantil à luz da soberania alimentar.

5.1 Começamos pelo plantio

Se ver um grão de feijão se desenvolver em um pedaço de algodão dentro de um copo plástico já me fascinou na infância, imaginem viver uma experiência real de plantar e cultivar o próprio alimento. Uso desta memória da minha infância apenas para ilustrar que esta prática constitui memória, e memória é identidade. Contemplem esta reflexão de Cavallini e Tedeschi (2015, p. 32), ao relatarem uma experiência de plantio e cultivo de alimentos realizada em Reggio Emília²⁵:

As crianças, graças a uma instintiva empatia com o mundo natural, imaginaram a horta como um lugar vivo, que precisa de cuidados e atenções, que tem emoções e sensações, um lugar de relações possíveis entre crianças e natureza, e entre esses

²⁵ Reggio Emília é uma abordagem pedagógica desenvolvida por Loris Malaguzzi (e parceiros) em escolas da Itália após a Segunda Guerra Mundial (FOCHI, 2019).

elementos naturais, que parecem revelar capacidades comunicativas secretas e “emocionadas”, graças a uma linguagem leve de cores e perfumes.

Preparar a terra e o local de plantio, decidir o que será plantado, semear e identificar nesta horta o que será semeado, observar e examinar o crescimento da planta, regar, adubar e limpar a terra sempre que necessário, realizar a colheita dos alimentos e higienizá-los para consumo. Todo este amplo e singular processo de cultivo aproxima a criança da natureza de forma intrínseca e organicamente experiencial. Ao associar o trabalho humano ao trabalho da natureza, numa troca generosa entre ambas partes, permitimos que esta prática conecte a criança à terra, à água, ao sol, aos microrganismos e à biologia presente no desenvolvimento de uma planta, que mais tarde será preparada para servir de alimento. O educador não media a conexão criança-natureza, este é o papel da experiência. O educador promove e organiza uma vivência de plantio, concedendo à criança a liberdade de atuar sobre tais matérias-primas naturais, e trocando, ao lado dela, os saberes sobre plantar e cultivar alimentos. Nas palavras de Cavallini e Tedeschi (2015, p. 36):

As crianças observam, fazem perguntas e experiências, constroem conhecimentos que lhes permitem compreender o ciclo vital das coisas, dos seres vivos nas suas transformações. Descubrem, assim, o cansaço do trabalho, a espera, o dilatar-se do tempo, a empatia e o prazer das coisas.

Ter uma horta na escola demanda uma organização espacial, temporal e material. Pode ser um espaço externo, preferencialmente, ou um ambiente fechado com luz solar e ventilação adequada. Precisa ser visitada todos os dias, para averiguar a presença de pragas, a necessidade de rega ou reorganização das plantas, etc. Para afastar bichos indesejáveis, recorra a inseticidas naturais, são inúmeras as pesquisas nessa área disponíveis na internet. Sobre as materialidades, serão necessários regadores, pás, rastelos e, talvez, vasos para plantas. É importante, inclusive, que sejam sistematizados pequenos grupos para visitar e cuidar da horta, pois assim cada criança terá a sua oportunidade de interagir com o ambiente, com seus pares e com o educador. Com estes organizadores devidamente planejados, fica evidente qual o nível de intervenção do adulto nestas experiências.

Convide os bebês para visitar este ambiente e permita que eles vivam tal experiência com liberdade. É claro que, por vezes, eles poderão não ter a delicadeza de movimentos necessária para manter a integridade da planta, então permita que eles experimentem a terra com as mãos e pés, bem como a água e algumas ervas e chás que possam cheirar e até colocar na boca. Se possível, colha os alimentos juntos com eles, mesmo que ainda não caminhem ou tenham pouca estabilidade corporal, pois usarão de sua sensorialidade múltipla para fazer parte

deste momento na observação, no toque, na curiosidade para provar. Certamente, poderá estar higienizando este alimento posteriormente para que os bebês possam então explorá-los oralmente.

Da mesma forma, as crianças bem pequenas podem visitar este ambiente na intenção de explorar as diferentes materialidades disponíveis. Convide-as para regar as plantas e mexer na terra, explicando sobre a fragilidade das plantas para que pensem a sua ação sob elas. Pergunte para as crianças sobre as cores, aromas e texturas presentes na horta, não para ensinar algo específico, mas para incentivar o uso dos sentidos na exploração do ambiente e para que imaginem, criem e elaborem ideias acerca do processo biológico da natureza.

Com as crianças pequenas, usufrua do desenho para registrar a evolução da horta, as melhores formas de organizá-la, as ideias de cultivo que podem ser adotadas. Permita que elas, no tempo adequado, façam a colheita dos alimentos e a higienização. Motive a observação atenta da terra, das plantas e dos possíveis organismos vivos presentes na horta. Fora da horta, a pesquisa sobre ela pode permanecer na conversa com as famílias, em buscas na internet, livros e revistas. Inclusive, pode-se organizar a visita de um agricultor da região para dialogar sobre o cultivo de alimentos.

Nas sugestões acima, não se objetiva receitar atividades em categorias por faixas etárias. Esse tipo de proposta visa a criança como um sujeito previsível e subestima a capacidade dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de explorarem o seu entorno com curiosidade e atenção. Leia as sugestões, discuta com seus colegas, com as famílias e com as próprias crianças e pense na melhor forma de ofertar esta experiência plenamente para a sua turma. Contudo, não se esqueça, esta não é uma vivência que deve nascer e morrer com um projeto ou uma pesquisa. Se assim conduzida, levará às crianças a mensagem de que plantar é uma atividade escolar, e não uma prática de vida cultural, social e ambiental importante para a saúde e bem-estar da humanidade. Dediquem-se em tornar a experiência de cultivo de alimentos em uma vivência permanente na escola, pois “[...] a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas” (FOCHI, 2015, p. 225).

Se a horta acolher todas as crianças da escola, talvez seja importante pensar coletivamente em algumas estratégias para que todas as turmas façam uso do ambiente e possam colaborar com o cultivo dos alimentos. O mais importante é: não deixem a horta acabar, permitam que as crianças, professores, funcionários e famílias possam dar significado ao

mundo através da ação de plantar, cuidar, regar, colher e, por fim, comer com o prazer de saber de onde vem aquele alimento.

5.2 Vamos adentrar a cozinha da escola

Antes de pensar em ações especificamente, vamos problematizar o ambiente da cozinha na escola, que dificilmente conta com a participação das crianças em sua estrutura física e pedagógica. Goldschmied e Jackson (2006) questionam-se porque, nos lares, a cozinha é um espaço interativo, muitas vezes até integrado à sala de estar, com mesa, cadeiras, e acolhendo a família nos momentos de preparar e consumir alimentos, mas na escola ela é um lugar isolado, restrito às funcionárias. Se a escola deve ser uma extensão da família, talvez seja tempo de rever este modelo de cozinha nas creches e pré-escolas.

Tendo em vista que mudar a estrutura de uma cozinha para receber crianças é um processo amplo e trabalhoso, vamos tentar visualizar o que está, para nossas escolas, na ordem do possível, do realizável. Primeiro, adquirir alguns utensílios que as crianças possam manusear, com a atenção necessária para que sua segurança não seja colocada em risco. Além disso, o refeitório, mesmo que não seja uma cozinha, quando organizado adequadamente possui uma atmosfera de ambiente alimentar que pode ser aproveitado para experiências com culinária.

Podemos utilizar um conceito muito importante da gastronomia para organizar os tempos, espaços, materiais e grupos nas experiências com culinária na escola, que é o *mise en place*²⁶. Pode até parecer que este conceito complexifica demais um momento de culinária com crianças, mas esse processo nada mais é do que uma pré-organização dos alimentos, utensílios e processos que serão realizados no preparo de uma receita. Assim, realizar o *mise en place* com as crianças permite que elas se familiarizem com os ingredientes, observem e testem os utensílios antes de executar a receita, enfim, tenham acesso ao cenário que antecede a transformação dos elementos da receita. Caso ainda não seja possível permitir que as crianças façam parte do momento de organizar o *mise en place*, esta técnica também pode ser utilizada para criar um ambiente esteticamente atrativo para que se sintam convidadas a participar da experiência.

Com os bebês, esta experiência precisa ser planejada através de muita reflexão sobre como estes pequenos exploram o seu arredor. No meu olhar, existe sim a possibilidade de

²⁶ Este termo vem da culinária francesa e significa “posto em ordem”, conforme o site Cozinha Técnica. Disponível em: <https://www.cozinhatecnica.com/2014/12/o-que-e-mise-en-place/>.

permitir que os bebês vivam experiências com culinária. Por exemplo, oferecer frutas, ajudar a descascar e permitir que as amassem com as próprias mãos e comam com autonomia (ou legumes cozidos como batata, cenoura, etc.).

Após a verticalização do corpo, convide-os para ir até a horta colher ervas para fazer chás, eles podem rasgar as folhas e imergi-las na água morna para realizar a infusão, e, certamente, farão um reconhecimento destas ervas através da boca, o que não oferece nenhum risco à sua saúde. Essa é uma experiência baseada em situações reais. Atuei em uma turma de berçário este ano, e atrás da sala referência haviam alguns chás e ervas plantadas. Com a curiosidade deles com essas plantas, tornou-se cotidiano ir até lá (caminhando, engatinhando, apoiados por alguma professora...), colher algumas folhas, higienizar na torneira que ficava ao lado na altura deles, e colocar em uma jarra de água morna para preparar a infusão, que normalmente era consumida no lanche. O significado construído para cada bebê era diferente e único, alguns tomavam o chá, outros cheiravam e molhavam a mesa, outros o usavam para umedecer o pão para comer. Essa vivência pessoal me mostrou que cozinhar não é um conjunto mecânico de técnicas, mas uma experiência com o alimento, ao entendê-lo como parte de nós mesmos.

Além disso, desenvolva receitas junto com os bebês, na qual eles podem participar experimentando os ingredientes, misturando-os, observando o processo. Talvez, ao visualizar mentalmente essa situação, pareça que ela não é exequível, até porque nem todos os bebês se interessarão em participar. Cabe a nós, adultos, fazer testes e avaliar a experiência para entender se ela é significativa ou uma forçosidade pela qual os bebês não estão sentindo-se estimulados a viver.

As crianças bem pequenas, por sua vez, podem participar do processo de misturar, amassar, incorporar ingredientes, na medida em que observam atentamente às transformações acontecendo ali. Podem também participar ativamente de receitas cruas, como saladas de frutas, saladas de legumes e verduras, sanduíches, etc. Nestas experiências, elas podem descascar, picar (com o utensílio adequado), misturar ou montar e servir. No processo, vão fazendo experimentos, combinações, pedem ajuda se necessário, e podem usufruir de uma receita preparada com cuidado e curiosidade.

À medida que as crianças vão demonstrando suas curiosidades e interesses, os processos podem ser complexificados. Crianças pequenas, desta forma, podem utilizar variados utensílios (seguros), manipular os alimentos, realizar procedimentos de cocção, entre outras ações que, com a atenção completa do adulto, podem ser exploradas pelas crianças. Na mesma escola do

berçário, que comentei acima, as turmas de faixa etária quatro e cinco possuíam em seu solário um fogão de barro à lenha, muito comum em localidades rurais. Eventualmente, as crianças experimentavam o ato de cozinhar neste fogão, como sopas, galinhada, carreteiro e pipoca. Em cada experiência, uma riqueza de descobertas em torno do alimento e seus processos.

Cozinhar apresenta alguns perigos para as crianças, tanto quanto para adultos. É por isso que se torna importantíssimo organizar estas vivências em pequenos grupos, pois assim o adulto poderá ter mais controle do que está acontecendo, evitando assim acidentes que podem atingir o bem-estar das crianças.

Sugiro que, ao integrar experiências culinárias na escola, busquem ponderar sobre como ofertar esta vivência, para que não se tornem atividades irrelevantes para as crianças. Me lembro de ver momentos culinários que apenas saíam bonitos nas fotos, mas a realidade eram crianças entediadas, ansiosas, que não entendiam o que estava acontecendo e o porquê não podiam sair para brincar. Para que isso não aconteça, pensem e repensem quantas vezes forem necessárias o contexto da oferta desta experiência, o espaço que acontecerá, por quanto tempo, com quais materiais e alimentos, com quantas crianças, e os modos que o adulto irá participar da condução da proposta. Para Cavallini e Tedeschi (2015, p. 20-21):

As cozinhas afirmam cotidianamente a possibilidade de criar uma cultura compartilhada, espaço de negociação e de confronto entre adultos, entre adultos e crianças, entre crianças, pela comida como condição essencial à vida [...]. As cozinhas são lugares em que é possível refletir sobre hábitos e modelos culturais com atenção e respeito, para contribuir com a afirmação de um novo humanismo, pleno de sensibilidade ecológica e capacidade de escuta do ambiente e de todos os sujeitos em relação.

Outra sugestão é agregar as famílias nestas experiências, no dia a dia da escola ou em eventos especiais que podem fomentar a relação escola-família e permitir que as crianças vivam a aprendizagem juntamente com seus familiares. A relação entre crianças, cozinheiros e cozinhas “[...] trata-se de experiências que passam por um fio sutil entre invenção, prazer, redescoberta das tradições, novas conscientização e aprendizagens significativas.” (CAVALLINI, TEDESCHI, 2015, p. 26). Cozinhar sempre foi um ótimo pretexto para interagir, e a escola pode se valer disso para incluir as famílias nos processos educativos.

5.3 Hora de preparar o momento do comer

Esta é uma experiência já desdobrada por muitas escolas de Educação Infantil, por entenderem o quão importante é que a criança usufrua da sua refeição em um ambiente com apelo estético e social. Inclusive, no Caderno 2 e no PPP analisados anteriormente, é realizada

uma proposição de como pode ser planejada uma experiência alimentar significativa. Por isso, irei também me embasar neles para propor aqui a experiência do partilhar e desfrutar de uma boa comida.

O refeitório é um ambiente que faz parte da estrutura da maioria das escolas. Ele, às vezes, é visto “apenas” como o lugar de fazer o lanche e o almoço, sendo desvalorizado pelas professoras, pela gestão, pelas funcionárias, e, por consequência, pelas crianças. Mas realizar uma refeição não é apenas comer, ela acarreta uma variada gama de interações únicas deste momento do cotidiano. Portanto, permita-se problematizar como o refeitório é organizado e disponibilizado às crianças, já que “[...] a comida não tem a ver somente com a sobrevivência, mas também com o prazer e o companheirismo” (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 183).

O Caderno 2 (NH, 2020a) e o PPP (NH, 2020b) sugerem elementos para pensar o momento de comer à mesa com os colegas. Primeiro, que os utensílios sejam adequados, como pratos de vidro, que não alteram o sabor da comida, talheres de alumínio, que são mais higiênicos, e canecas ou copos de vidro ou alumínio. Além destes, um buffet acessível para que as crianças possam se servir, mesas e cadeiras ou bancos adequados para cada faixa etária - cadeirões para bebês, mesas baixas e bancos com escora para crianças bem pequenas e crianças pequenas, bem como poltronas para amamentação ou para apoiar o bebê no colo para comer.

Além das questões materiais, os documentos sugerem que o ambiente seja construído juntamente com as crianças, como a disposição das mesas no espaço, utilizar uma toalha de mesa, dispor os utensílios, até mesmo decorar com flores recém colhidas e produções das crianças sobre a comida - desenhos, pinturas, etc. Este decorar deve ser comedido e não artificial, pois um ambiente com muitas informações e distrações tiram o foco da socialização e de um comer consciente.

Comer é também investigar a comida. O bebê necessita da mão para viver a experiência de comer com significado e a partir da sensibilidade. Ele vai pegar a comida com a mão, jogá-la, esmagá-la, passar no rosto, passar na superfície, para então levá-la à boca. Tudo isso faz parte de um processo de autoconhecimento que os bebês precisam passar para desenvolverem-se de forma saudável. Aceite a bagunça e aprenda a conviver com ela, entenda-a como uma boniteza presente nas formas do bebê conhecer a si mesmo. Outro ponto é a comunicação com o bebê, que deve ser atendido pelo adulto sempre que necessário. Ele irá encontrar uma forma de te explicar que está saciado, que não gostou do sabor ou da textura de determinado alimento, que não está confortável, que está gostando muito daquela comida, entre tantas outras informações que partem dele e demandam que o adulto esteja atento para responder.

As crianças bem pequenas vão começar a interessar-se pela colher, alternando o uso e fazendo testes progressivos para entender a função da colher na hora de comer. Com o desenvolvimento das formas de comunicar, elas também irão demonstrar saciedade, gosto ou desgosto pela comida com gestos, expressões faciais, movimentos, incluindo gradativamente algumas palavras-chave na comunicação, até conseguir expressar-se com frases completas. Estimule a comunicação verbal nestas relações alimentares, mas, da mesma forma, valorize a comunicação não-verbal para que a criança se sinta contemplada nas interações sociais presentes nas refeições.

No que tange a alimentação, as crianças pequenas preferem ter autonomia para escolher alimentos, servir-se, comer e comunicar situações para o adulto. Fomente esta autonomia dando a elas liberdade para fazer escolhas. Eu sei que existem questões que nos sentimos responsáveis em ajudar a criança, como a variedade de alimentos consumidos, se está comendo frutas e verduras, se está comendo quantidade suficiente, se está mastigando bem, se está ingerindo água, etc. Sim, nós adultos temos este papel na vida das nossas crianças, entretanto, há uma linha tênue entre o cuidado e a imposição de regras alimentares, linha esta que pode ser cruzada facilmente para qualquer um dos lados. Converse com as famílias sobre isso, permita que elas possam participar deste processo, viva-o com a criança e não perante ela, pois se trata da saúde dela, logo, não é justo que as decisões sobre seus hábitos alimentares passem por cima da sua individualidade.

Conforme o Caderno 2 (NH, 2020a), os processos alimentares nas infâncias são permeados por *microtransições*, seja de uma atividade para outra, seja de um processo para o outro. Exemplos de microtransições são: do momento de brincadeira para o momento da higiene no banheiro, e deste para o momento do lanche no refeitório, que implica pensar a organização da jornada educativa como um todo para que sejam transições tranquilas e respeitadas para com as crianças; do uso da mamadeira para o uso do copo, da colher para o garfo e faca, do cadeirão para a mesa coletiva, situações que transcorrem o desenvolvimento da autonomia e da corporeidade das crianças e devem ser estimuladas sutilmente, bem como aceitas quando a criança sinaliza que está pronta para mudar.

Comer na escola pode e deve ser um momento prazeroso, tranquilo, atencioso, de cuidado, de interação, de aprendizagem, dentre tantas outras qualidades que emergem de um planejamento de contexto que se apoia na cotidianidade e nas necessidades de cada criança. Se você ainda não desenvolve um planejamento de contexto para a sua turma, sugiro

veementemente que o faça²⁷, não para seguir uma ou outra abordagem pedagógica, mas para significar em sua própria ação docente a vivência do dia a dia na escola com intencionalidade e responsabilidade educativa.

5.4 Conjecturando outras possibilidades

Neste tópico da proposição, vamos percorrer pedagogicamente outras vivências, além do já proposto, que entremeiam o alimentar-se nas infâncias. Estas ideias são encarregadas de promover experiências alimentares não exclusivamente com alimentos, mas através de caminhos conhecidos pelas crianças em suas andanças pela escola: o brincar.

Certamente, a brincadeira não se trata apenas do agir da criança, mas é um direito de aprendizagem que deve ser assegurado em sua jornada na escola (BNCC, 2017). Sendo assim, o brincar deve fazer parte do cotidiano das crianças, unindo em seu âmago a organização de um contexto que encoraje o brincar e a inclinação natural da cultura infantil por explorar seu entorno através da brincadeira.

A primeira situação que me vem à mente quando conecto alimentação à brincadeira é o faz-de-conta. Brincar de comidinha é tão tradicional da cultura infantil quanto qualquer outro aspecto. Das minhas memórias no berçário, lembro-me de que, muitas vezes, os bebês ainda nem caminhavam, mas já imitavam o movimento de “mexer a comida na panela”, oferecendo uma prova da sua deliciosa comida para mim ou para um colega. Acredito que esse legado do brincar na infância transparece o quão marcante é para todos nós os momentos de alimentação, de estar com quem gostamos para partilhar um alimento.

Sugiro que um ambiente de jogo simbólico de cozinha seja pensado e colocado em ação na sala referência e nos espaços externos. Esse ambiente deve ser considerado o propiciador de uma vasta composição de simbolismos por parte da criança em sua representação da vida e das relações sociais que participa. Por isso, é importante se preocupar com a analogia da vida real que ele precisa supor com sua estrutura física, com a disposição de objetos e na estética que apresenta.

Na medida do possível, disponibilize panelas de alumínio, colheres de pau e alumínio, copos de alumínio e até de vidro, todos em tamanho real ou perto disso. Aquele kit de cozinha que compramos na loja de brinquedos apresenta inúmeras problemáticas que empobrecem a experiência legítima do brincar. Primeiro, o plástico que deixa tudo com a mesma textura. Depois, as questões de gênero, nas panelinhas cor de rosa com slogan de meninas cozinhando.

²⁷ Veja Fochi (2019) e o Caderno 2 (NH, 2020a), ambos disponíveis através do link nas referências deste trabalho.

Ainda, a visão limitada de infância, na qual precisa-se miniaturizar os brinquedos das crianças para ser equivalente ao seu pensamento simplório. Estas são algumas condições que desqualificam a necessidade de comprar brinquedos tipificados. Ao invés disso, faça uma busca nas próprias famílias para doarem tais objetos usados em boas condições, ou, ainda melhor, desafiem-se a adicionar alguns deles na lista de materiais das turmas.

Além do jogo simbólico, outras experiências podem ser desenvolvidas com as crianças para explorar o alimentar-se. Goldschmied e Jackson (2006) nos apresentam as propostas Cesto dos Tesouros e o Jogo Heurístico. São proposições conceitualmente complexas e não quero aqui esmaecer o que as autoras tanto se dedicam em discutir com os leitores, por isso sugiro que acessem o material integralmente e deleitem-se pela enxurrada reflexiva que nos tira do lugar onde estamos para transcender pedagogicamente.

Tanto o Cesto dos Tesouros, quanto o Jogo Heurístico, são propostas que preveem uma coleção de materiais. Logo, a partir de Goldschmied e Jackson (2006), penso que alguns objetos da ordem da comida podem fazer parte desta coleção, como utensílios de cozinha, trouxinhas aromáticas com ervas e chás, cascas de castanhas e nozes, recipientes com sementes variadas. As autoras, inclusive, sugerem até mesmo limões, laranjas, e outros alimentos que podem apresentar uma profusão sensorial através da investigação do bebê ou criança bem pequena.

Outra possibilidade são as bandejas de experimentação, como uma das modalidades do Brincar Heurístico (FOCHI, 2019). Essa proposição permite que as crianças tenham à sua disposição uma ou mais materialidades para investigar através da sensorialidade e da exploração livre. Nestas bandejas, podem ser ofertados alimentos para serem investigados (frutas, verduras, farinha, erva-mate, entre tantos outros, sempre acompanhados de água para enriquecer ainda mais as transformações dos alimentos) e utensílios de cozinha para ajudarem nesta investigação (peneiras, colheres, recipientes, funis, etc.).

Cabe destacar aqui a discussão sobre utilizar ou não alimentos em brincadeiras na qual eles não serão essencialmente consumidos. Aliás, esta é uma ocorrência que ainda estou em processo de tomada de decisão. Avalio que tal reflexão deve ficar a cargo de cada professor ou professora, juntamente com o seu grupo de trabalho, pois não é cabível determinar certo e errado quando o contexto de cada instituição demanda possíveis questões sociais e culturais.

Para cada proposta indicada acima, fica a máxima reflexão sobre a atuação da criança sob os fenômenos que acontecem à sua frente. Goldschmied e Jackson (2006, p. 175) situam na ação docente:

[...] como é importante permitir que o primeiro brincar exploratório aconteça, não caindo na armadilha de fazer ela mesma os objetos, ou impor percepções adultas à criança, mas, sim, esperando que a criança dê seu próprio salto imaginativo à medida que sua habilidade aumenta.

Investigar os alimentos em momentos não alimentares permite explorar as suas dimensões, texturas, densidades, aromas, sabores, cores, composições, enfim, a boniteza deste presente que a natureza nos dá com generosidade.

5.5 Vamos continuar pensando juntos

A proposição pedagógica desenvolvida acima se respalda nesta condição educativa: "[...] é responsabilidade dos adultos criar contextos educativos interessantes, em que o encontro com situações e os objetos não aconteça de maneira banal ou sem curiosidade" (CAVALLINI; TEDESCHI, 2015, p. 30). É cabal fazer de cada experiência alimentar uma integralidade simbólica, emocional, cultural e nutricional, e isso só acontece se sairmos da zona de conforto que coloca a alimentação como uma vivência comum do dia a dia. Precisamos atribuir ao alimentar-se a intenção educativa da qual tanto defendemos desde as primeiras páginas desta pesquisa, porque ela nos conscientiza da enorme responsabilidade que é a Educação Infantil para com a sociedade, com as famílias, com o futuro e, absolutamente, com as crianças.

Pesquisar sobre alimentação sempre foi algo que me interessou, desde as minhas escolhas alimentares, até as vivências na escola com as crianças. Poderia ter escrito isso lá na introdução, mas vou dizer aqui. Não gosto de ver as hortas escolares nascendo e morrendo em cada projeto sobre chás; não gosto de ver os momentos culinários cujas crianças mal tocam em um ingrediente ou utensílio; não gosto de ver sendo ofertado às crianças um lanche sem sabor, sem aroma, sem cuidado e sem apreço pelo prazer de comer; não gosto de ver um bebê recebendo passivamente uma colher de comida na boca, sentindo-se obrigado a engolir; não gosto de ver as professoras criticando as escolhas alimentares das crianças e suas famílias; não gosto de ver as famílias se fechando para o diálogo e colaboratividade quando se trata da saúde de seus pequenos; isso não quer dizer que tudo ao meu redor é ruim, mas tudo isso me faz querer mudar e melhorar a qualidade da proposta educativa da minha própria ação e daqueles que estão dispostos a melhorar comigo.

Para nos inspirar, compartilho uma fala do professor Ever, presente no documentário *Educação em Movimento*:

Dentro do espaço de troca de saberes, perguntei como era o processo de plantar batata. Eu nunca tinha plantado batatas. Não sei se elas me deixaram começar o processo de plantar batata, mas quando fiz o meu caminho e estilo de fazê-lo, tendo terminado o processo de

plantio de meia arroba de batata, os mesmos alunos me disseram: "profe, que pena, não é assim que a batata é semeada. Nós vamos ensinar você". Então, foi um dos momentos mais significativos que tive. Eu tive que abaixar minha cabeça e estar ciente no que estavam fazendo, porque estavam me dando, entre aspas, uma das melhores aulas que já me deram na vida: aprender fazendo (NOGUER; FERRARI, 2018, tradução nossa).

Este excerto do documentário me emociona. Sinto que, com esse partilhar de vivências do professor Ever, realoquei meu olhar sobre a forma com que as dinâmicas educativas acontecem entre os professores e as crianças. O principal empreendimento pedagógico que podemos fazer é parar, silenciar nossa voz e ouvir as crianças. Com o professor Ever, também entendi que o *aprender fazendo* é a base para uma experiência significativa na escola, seja nas vivências do alimentar-se ou em todas as outras. Não foi por acaso que esta consideração foi uma das primeiras que compartilhei nos parágrafos iniciais deste trabalho. O relato deste professor do CRIC me toca a cada vez que assisto, e posso afirmar que me motivou a realizar esta pesquisa.

Como uma pedagoga que valoriza a pesquisa e encontra nela a sustentação do próprio *ser docente*, encerro essa escrita tendo a certeza que permanecerei instigada pela problemática da alimentação na Educação Infantil. As investigações realizadas aqui não colocam ponto final nas considerações obtidas sobre o tema. Ao contrário, delas emergem novas perguntas, inquietações, aspirações que preenchem e esvaziam mutuamente minha compreensão sobre a prática pedagógica, em um movimento contínuo que, assim como o inspirar e o expirar, promovem dentro de mim uma vivacidade que me motiva a permanecer fazendo o melhor que posso para as crianças e para a Educação.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In*: SOUSA, Cidoval Moraes (Org). **Um convite à utopia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 203-233. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ADAMS, Telmo. Reflexões sobre mediações pedagógicas, trabalho e tecnologias. **Cadernos Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 179-193, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8879>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ADAMS, Telmo; STRECK, Romeu Danilo; MORETTI, Cheron Zanini (orgs). **Pesquisa-educação: Mediações para a transformação social**. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- AMON, Denise. **Psicologia Social da comida**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- ANDRIJIC, Nathalia Santos. **Algoritmos, cultura e mercado de comunicação: Uma análise crítica com proposta para aplicação prática**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Centro de Estudos Latino-Americanos Sobre Cultura e Comunicação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/1712/detalhe>. Acesso em: 4 out. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BENETTI, Idonézia Collodel *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585/>. Acesso em: 7 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 14 abr. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anee-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Governador Mangabeira (BA), v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

CAVALLINI, Ilaria; TEDESCHI, Maddalena. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamento**. São Paulo: Phorte, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

COELHO, Denise Eugenia Pereira; BÓGUS, Cláudia Maria. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde e sociedade**, São Paulo, vol. 25, n. 3, p. 761-770, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902016000300761&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2020.

DALLO, Janaína Cunha Barbosa. **Alimentação segundo a leitura das crianças**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2019.

DEWEY, Jonh. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIREITO humano à alimentação adequada e soberania alimentar. *In*: PLANALTO: Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, 12 dez. 2014. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014/direito-humano-a-alimentacao-adequada-e-soberania-alimentar>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FABRÉS, Montserrat. No dia a dia, nada é banal, nada é rotina. **In-fân-cia latino-americana**, Barcelona, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/in-fan-cia-latinoamericana>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FEIJOEIRO-comum no Brasil: origem e histórico do cultivo. *In*: REHAGRO, jan. 2020. Disponível em: <https://rehagro.com.br/blog/feijoeiro-comum-no-brasil-origem-e-historico-do-cultivo/>. Acesso em: 27 mai. 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul (RS), v. 25, p. 52 - 72, 2020. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FOCHI, Paulo Sérgio. Inventário da experiência em Dewey. In: REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sérgio (Org). **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Unisinos, 2013, p. 25-54.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio** - Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45. out. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa. Acesso em: 12 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 01, de 08 de fevereiro de 2017**. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/12094-caderno-de-legisla%C3%A7%C3%A3o-2019>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai/Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola, experiência e verdade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**. Brasília: MEC, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed : Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1996.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MULLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-349, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9653>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e Educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 115-133, 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes; ZÓIA, Débora Fernandes. Experiências de cuidado de si, do outro e do ambiente nas múltiplas narrativas das crianças na Educação Infantil. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 232-252, jan/jun 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cinthya Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface: Comunic, Saúde, Educ**, São Paulo, v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007.

MELLO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul (RS), v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOREIRA, Matheus. Número de agrotóxicos liberados no Brasil em 2019 é o maior dos últimos 14 anos. *In*: FOLHA de S. Paulo, 28 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/12/numero-de-agrotoxicos-liberados-no-brasil-em-2019-e-o-maior-dos-ultimos-14-anos.shtml>. Acesso em: 07 jun. 2020.

MOTTA, Gabriela Gomes. **Relações entre racionalidade neoliberal e narrativas educacionais contemporâneas**: uma análise sobre o Relatório Delors (1996). 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, [2009]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

NOGUER, Malena; FERRARI, Matín. **Educación em Movimento**. [S. l.: s. n.]. 2018. 1 vídeo (90 min.). Publicado pelo canal Educación en Movimiento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VGY3S_Va680&t=1789s>. Acesso em: 27 mai. 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Organização da Ação Pedagógica da Rede Municipal de Ensino Documento Orientador - Caderno 2**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico**: Escola Municipal de Educação Infantil. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

PENSAMIENTO DE(S)COLONIAL E INTERCULTURALIDAD: PROSPECTIVAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA. [S. l.: s. n.], 26 abr. 2019. 1 vídeo (1h 32 min). Publicado pelo canal: Centro de Estudos Internacionais em Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ELWrXpaKarM>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

RIGON, Sílvia do Amaral (Org.). **Soberania e segurança alimentar na construção da agroecologia**: sistematização de experiências. Grupo de Trabalho em Soberania e Segurança Alimentar da Articulação Nacional de Agroecologia - GT SSA/ANA. 1.ed. Rio de Janeiro: FASE, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOBRE o Pnae. In: FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 10 mai. 2020.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Revista Esboços**: histórias em contextos globais, Florianópolis, v. 11, n. 12, p. 25-36, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/344>. Acesso em: 10 jun. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine; TAPIA, Luis. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello. p. 75-96, 2009.

ZANINI, Fábio. Apesar de menor, fome ainda afeta o Brasil, aponta órgão da ONU. In: FOLHA de S. Paulo, 20 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/apesar-de-menor-fome-ainda-afeta-o-brasil-aponta-orgao-da-onu.shtml>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 21/11/1983 – D.O.U de 22/11/1983

**AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA
DE PESSOA MENOR DE IDADE**

Eu, SANDRA ALLGAYER PEREIRA residente no endereço EX. VÁZ DOS SINCOS, Nº 23 - IM sob o RG nº 329022973 e o CPF nº 046.406.560-05, autorizo, por meio desta, o(a) Sr(a) DÉBORA COSSINE VARGAS do curso PEDAGOGIA e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a utilizarem, GRATUITAMENTE, a imagem fotográfica de meu(inha) filho(a) MENIQUE PEREIRA SEPULSQUE para inserção no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado O NÚMERO DE AS EMOÇÕES INFANTIL COMO ATO EDUCATIVO: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Estou ciente de que o referido Trabalho poderá ser disponibilizado em qualquer meio eletrônico de divulgação institucional, utilizado **para os específicos fins educativos, técnico-científicos, culturais e não-comerciais**, abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações a respeito do uso dessa imagem, seja a que título for. Ace

São Leopoldo, 25 de NOVEMBRO de 2021.

Sandra P. Pereira
Assinatura do Responsável Legal

Diargos
Assinatura do Aluno