

Culinária afro-brasileira: um sabor possível na Educação de Jovens e Adultos

Rute Ramos da Silva Costa*

Debora Silva do Nascimento Lima**

Giselle Maria da Silva***

Tamiris Pereira Rizzo ****

Thatiana de Jesus Pereira Pinto *****

* (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Macaé-RJ, Brasil)

** (Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca- ENSP/Fiocruz, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

*** (Projeto Alimentação escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional- CNPq, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

**** (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

***** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro-RJ, Brasil)

Resumo: A população negra, maioria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfrenta importantes barreiras para efetivação de direitos básicos. Dessa forma, considerar o inter cruzamento das diretrizes e políticas de educação, saúde, alimentação e relações étnico-raciais é primordial para orientar as práticas educativas no âmbito escolar. O objetivo do estudo foi caracterizar estudantes de uma escola municipal de Macaé quanto a características socioeconômicas e alimentares e apresentar as oficinas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) direcionadas a esse público. Os estudantes apresentaram majoritariamente idade entre 20 e 59 anos (47,5%), seguido de 10 a 19 anos (46,7%). Cerca de 45% dos estudantes se autodeclarou preto. Observou-se o potencial da EAN para valorizar as refeições escolares e as práticas culinárias para a promoção da alimentação adequada e saudável.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional. Educação de Jovens e Adultos. Grupo com ancestrais do continente africano. População negra.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que tem por finalidade equalizar, reparar e qualificar os sujeitos, proporcionando-lhes oportunidades que os levem ao estabelecimento de condições igualitárias na sociedade. Nesses pilares reside a restauração de direitos à educação, negados aos jovens e adultos brasileiros não escolarizados, e o compromisso de formação de indivíduos capazes de se apropriar de múltiplas linguagens presentes na sociedade (VILANOVA; MARTINS, 2008).

O perfil de procura pela EJA tem sido crescente por sujeitos de idades variadas, não somente adultos ou idosos, mas também adolescentes que, pela impossibilidade de acesso à escolarização, seja pela expulsão da educação regular, seja pela necessidade de trabalhar, desejam retornar os estudos que deveriam ter sido vislumbrados por meio do Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, existe um apelo à qualificação escolar para o acesso ao mercado de trabalho, mas também as possibilidades de articulação com a educação profissional, como previsto no Art. 37 da Lei n. 11.741, de 2008 (BRASIL, 2007).

A população negra ainda configura o segmento mais vulnerável e exposto à pobreza e extrema pobreza, ao desemprego ou ao trabalho precário, às menores rendas médias familiares e a condições degradantes de habitação, saneamento básico, transporte e alimentação. Esses fatos demonstram a persistência do racismo no Brasil como um determinante social promotor de profundas iniquidades que repercutem diretamente sobre as violações de direitos básicos, como acesso e preservação do direito à saúde, à educação, à cultura e ao lazer (OXFAM, 2018; BRASIL 2007).

Segundo Oliveira, Godoy e Canclini (2005), somos interpelados a olhar para a diferença, condicionada ao exame prévio desta, a partir da teoria da desigualdade. Sem perceber, acabamos por reproduzir um esvaziamento dos sentidos e das experiências múltiplas e particulares dos agrupamentos sociais, reproduzindo um rótulo amplo, genérico e abstrato da exclusão, sendo necessário um reposicionamento. Para Arroyo (2010), é com foco no protagonismo dos coletivos feitos desiguais e a assunção dessas diferenças que será possível reverter a forma de compreender as políticas públicas, ainda pautadas por uma concepção universalista de inclusão que não dialoga com os sentidos múltiplos da diferença e da noção de equidade.

Diante do cenário de grande vulnerabilidade social, ressaltamos o contexto educacional, que aponta para possibilidades e desafios. Os desafios se concentram especialmente na superação da função da escola, historicamente associada à manutenção de um projeto de sociedade que sustenta o poder da elite e a naturalização das desigualdades, garantindo no imaginário social dos brasileiros a inferioridade da população africana e seus descendentes, dificultando a ascensão social, econômica, educacional e política dos negros. A “escola brasileira traz em seu currículo um conjunto de práticas e saberes hegemônicos que consolidam as desigualdades e sustentam a dimensão ideológica da educação única, autoritária e eurocêntrica”, que apresenta os elementos da cultura africana como exóticos e/ou folclóricos (LARCHERT, 2014, p. 23). Ao silenciar as diferenças que lhes são constitutivas aos diferentes grupos, não denunciar e combater as desigualdades erroneamente justificadas pela natureza, a escola favorece um cenário de iniquidades. Por outro lado, a escola apresenta-se como espaço potente para o reposicionamento e um novo olhar diante do intercruzamento de diretrizes e políticas de educação, saúde, alimentação e relações étnico-raciais. Dentre elas, destacamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); a Lei 11.645/2008, que inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, da qual a culinária pode ser considerada um patrimônio cultural imaterial; a Portaria Interministerial 1.010/2006, que institui diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas; a Lei 11.947/2009 e a Resolução 26/2013, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), que estabelece a “inclusão da educação alimentar e nutricional (EAN) no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”; e a Lei 13.666/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a EAN como tema transversal no currículo escolar.

A EAN surge na década de 1930, com o início da formação do parque industrial brasileiro e a realização de práticas educativas organizadas no interior das empresas. Ainda que nesse período os estudos de Josué de Castro já apontassem a fome, suas origens e implicações, intimamente vinculadas às questões do desenvolvimento econômico e social do país, as práticas de EAN dirigidas à classe trabalhadora atrelavam-se, fortemente, à adoção de práticas alimentares tidas como “corretas”, descontextualizadas social e culturalmente, primando por um viés biologicista e preconceituoso (BRASIL, 2012).

Os contornos e características que a EAN vai assumindo confundem-se com as próprias disputas, ações e interesses envolvendo as políticas agrícolas e de desenvolvimento que o Brasil adotou em sua história. Assim, percebe-se, na década de 1950, na reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, um forte apelo das campanhas educativas dirigidas ao aumento do consumo de produtos importados dos Estados Unidos e pouco familiares aos nossos hábitos alimentares, como a soja e o trigo, como meio de favorecer o escoamento dos produtos alimentícios importados (BRASIL, 2012).

Outrossim, entre as décadas de 1970 e 1990, quando o país vivencia a transição democrática e, progressivamente, vai alargando espaços, criando, por exemplo, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição/Ministério da Saúde (Inan/MS, 1972- 1997); o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (Pronan [1973-1974] e II Pronan [1976-1990]); o Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT, 1976); a Companhia Brasileira de Alimentos, Ministério da Agricultura (Cobal, 1977-1989) e o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (Sisvan, 1983), almeja reduzir fatores de riscos associados à fome e à desnutrição em larga escala, mas ainda utiliza, nas ações de EAN, práticas autoritárias e verticais típicas do regime político anterior (BURLANDY; MAGALHÃES, 2013).

Tem sido um grande desafio a ruptura com as práticas verticais, autoritárias, tecnocentradas e distantes das dimensões socioculturais da alimentação, evidenciadas na origem da EAN (CRUZ; MELO NETO, 2014; BOOG, 1997). Nessa seara de avanço gradual da democratização e do estímulo à participação social nos processos decisórios, a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (Consea, 1993), a agenda política da estratégia Fome Zero (2000) e, mais adiante, a promulgação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan), em 2006, sinalizam para outras formas possíveis de se compreender a prática da EAN no contexto das políticas públicas, buscando o engajamento de indivíduos e comunidades de forma autônoma, social e culturalmente contextualizadas, capazes de englobar a complexidade que envolve as escolhas alimentares, entendimento materializado no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas (MREAN) (BRASIL, 2012).

Enquanto política pública, a EAN pode ocorrer em diversos domínios públicos e deve observar os princípios organizativos e doutrinários do campo específico no qual está inserida. Assim, na esfera da educação, precisa atender aos princípios e diretrizes do Pnae. Além de ser um dos programas mais antigos

vigentes em nosso país, este ultrapassa o objetivo de organizar a oferta de alimentos no ambiente escolar, inserindo-se como uma política de segurança alimentar e nutricional em seus mais amplos termos. Isso significa englobar e envolver a comunidade escolar no exercício educativo de compreensão, análise e decisão de seu papel e responsabilidade sobre a sustentabilidade do sistema alimentar que construímos. A adesão ao Pnae implica, às entidades executoras (unidades escolares das esferas municipais, estaduais, federal), também, o compromisso em desenvolver por meio da educação formal e do currículo escolar estratégias interdisciplinares que abordem as ações e princípios EAN contidos no MREAN, para todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA.

O MREAN propõe nove princípios estruturantes às ações educativas em alimentação e nutrição, dentre os quais destacamos: “a comida e o alimento como referências; e a valorização da culinária enquanto prática emancipatória” e a “valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas”.

O primeiro deles considera a alimentação, para além da necessidade de saciar a fome, como uma expressão de valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Pressupõe que as pessoas se alimentam de comida e preparações escolhidas e combinadas de uma maneira particular, com cheiro, cor, temperatura, textura e sabor; alimentam-se de seus significados e dos aspectos simbólicos, e não apenas de nutrientes (DAMATA, 1987). Ainda, enaltece a autonomia originada pela prática culinária, o que a destaca enquanto ferramenta educativa, pois esta possibilita aplicar as informações técnicas, expandir o conjunto de possibilidades alimentares dos indivíduos, suscitar a reflexão, a troca de experiências e o exercício das dimensões sensoriais, cognitivas e simbólicas da alimentação, estreitando os laços entre o processo pedagógico, as diferentes realidades e necessidades locais e familiares (DIEZ-GARCIA; CASTRO, 2011).

Em relação ao segundo fundamento, compreendemos que a EAN deve considerar a legitimidade dos saberes oriundos da cultura, religião e ciência; respeitar e valorizar as diferentes expressões da identidade e da cultura alimentar de nossa população, reconhecendo e difundindo a riqueza incomensurável dos alimentos, das preparações, das combinações e das práticas alimentares locais. Sobre isso, destacamos que a alimentação brasileira, com suas particularidades regionais, é uma das expressões do nosso processo histórico

e de intercâmbio cultural heterogêneo entre as matrizes indígena, africana e europeia. No entanto, observa-se o imperialismo cultural eurocêntrico e a persistência no país de um imaginário étnico-racial que privilegia a branca e estima principalmente as raízes europeias da cultura, em detrimento das demais (MEC, 2005; SANTOS, 2009). Essa violência simbólica ao arcabouço cultural não hegemônico precisa ser superada por meio da educação.

Diante do potencial dos sabores, perante os dissabores das desigualdades, propusemos um projeto educativo emancipatório com caráter de pesquisa, que se intitula “Abayomi: A culinária afro-brasileira combinando sabores e saberes na alimentação escolar”, que possui uma frente de extensão, nomeada “CulinAfro: A culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável”. Ambos os projetos atuam ansiando superar as desigualdades na educação, na nutrição e na saúde.

Abayomi e CulinAfro orientam-se pela perspectiva da extensão popular e da educação crítica (GUARESCHI, 2008), de modo que as ações dos projetos visam legitimar os saberes científicos e populares, valorizar e difundir as diferentes expressões da identidade e da cultura alimentar, corroborando, por meio da prática centrada na culinária de origem afro-brasileira, a educação das relações étnico-raciais; o fortalecimento da ancestralidade e memória individual e coletiva entre negros; o restabelecimento de conexões e vínculos afetivos, sejam eles familiares e/ou comunitários; bem como contribuindo para o resgate de práticas populares de educação e cuidado.

Considerando as reflexões apresentadas, o presente artigo propõe-se a descrever o perfil de estudantes da EJA no município de Macaé-RJ envolvidos no projeto CulinAfro e apresentar o delineamento e os desafios para ações de EAN, que se desenvolveu a partir da culinária afro-brasileira enquanto eixo estruturante.

CAMINHO METODOLÓGICO

Estudo de caráter transversal, baseou-se na metodologia quanti-qualitativa desenvolvido a partir da análise quantitativa de questionários dirigidos à obtenção da descrição do perfil e características da população atendida pela EJA em escola municipal de Macaé e pela sistematização das experiências das oficinas de EAN do projeto CulinAfro, segundo referencial qualitativo.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário foi composto por quatro blocos que compreendem as temáticas: perfil socioeconômico; relação do estudante com o espaço alimentar da escola; participação nas tarefas culinárias de casa e hábitos alimentares. O objetivo do instrumento foi traçar o diagnóstico dos participantes e, a partir dos resultados, delinear as ações educativas. Os questionários foram aplicados por entrevistadores treinados a 123 estudantes da alfabetização ao 9º ano da EJA. Os dados foram sistematizados e posteriormente processados no software Cense Survey Processing System, comumente CSPro, versão 6.3.

Os entrevistados preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecendo quanto à participação ou não na pesquisa, podendo, ainda, desistir em qualquer de suas fases. O projeto de pesquisa está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), mediante seu cadastro na Plataforma Brasil, sob o número Caae 63982717.5.0000.5699.

O instrumento quantitativo foi aplicado nos dias letivos de agosto de 2015, no intervalo entre os dias 4 e 22. As entrevistadoras eram bolsistas e voluntárias do projeto de extensão CulinAfro. Todas elas passaram por um treinamento anterior à aplicação do instrumento, que foi realizada durante o horário da entrada e nos intervalos das aulas. Na semana seguinte, os dados foram tabulados e analisados, a fim de obtermos informações consistentes para o planejamento e realização das oficinas. As atividades educativas ocorreram na segunda metade dos meses de setembro, outubro e novembro do mesmo ano.

OFICINAS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A atuação do projeto CulinAfro na escola foi construída mediante o planejamento de quatro oficinas, a saber:

Os aromas da África no Brasil. Constituiu-se de dinâmicas lúdicas e criativas, em que a apresentação dos participantes se deu por meio de dinâmicas de grupo que mesclavam a troca de saberes e a corporeidade. Ao longo das apresentações foi fornecido um contato sensorial com diferentes temperos que compõem a culinária afro-brasileira para que houvesse um momento de reflexão coletiva com o objetivo de refletir sobre “Qual é o aroma da África no Brasil?”.

O Brasil dialogando com a África. Exposição de material audiovisual que traz um documentário demonstrando curiosidades da culinária na África,

diferenciada por países e que se assemelha às práticas brasileiras. O objetivo foi convidá-los a debater sobre a influência da culinária africana no Brasil, a fim de proporcionar a construção coletiva de opiniões por meio do diálogo.

Temperando conceitos. Utilizamos mais uma vez a metodologia dos grupos de diálogo, em que se instiga o público a pensar sobre as concepções da alimentação saudável a partir das dimensões: nutricionais, econômicas, psicossociais, culturais e na perspectiva do direito a essa alimentação. Grupos de diálogos foram utilizados, uma vez que Paulo Freire (1997) relembra o diálogo como uma opção de comunicação e intercomunicação com a finalidade de “conhecer e demais conhecer”. Procura-se, por meio do diálogo, chegar a um entendimento entre os participantes, na compreensão de que cada um tem partes da resposta e que outras maneiras de pensar podem enriquecer um ponto de vista, sendo importantes para o processo de formação de opiniões do indivíduo.

O que eu levo da culinária afro-brasileira para a vida. Realiza-se um tempo de reflexão sobre a relação da comida no cotidiano de cada um, aprendizado conceitual, estímulo ao desenvolvimento de habilidades culinárias e de recursos para escolhas e práticas alimentares cotidianas.

Essas oficinas foram realizadas segundo o referencial da educação e extensão popular, sendo uma construção em educação e saúde que demanda uma base ideológica sólida e coerente com os objetivos da ação. Nesse sentido, Paulo Freire, em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau: uma experiência em processo* (FREIRE, 1978), apresenta os constructos da teoria crítica em educação. O autor deixa evidentes alguns princípios, dentre os quais destacamos: esforço coletivo de conhecer a realidade que buscavam transformar, sem que houvesse hierarquia entre educador e educando; prática educativa fundamentada da realidade social do(a) educando(a); o aprendizado mútuo em que, no processo, o(a) educando(a) é sujeito e o(a) educador(a) é o(a) mediador(a).

As oficinas foram sistematizadas, segundo o referencial de Holliday (2014), buscando ser um meio para a reconstrução ordenada da experiência; processo produtor de conhecimentos; ferramenta de conceitualização da prática, visando dar coerência a todos os seus elementos constitutivos e ao processo participativo, de forma que a sistematização de experiências pode ser sintetizada como:

Momento de interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Dessa forma, elencamos pontos críticos motivadores de cada oficina, seus limites e perspectivas, segundo referencial apresentado na seção de resultados. Buscamos observá-los à luz do perfil e características encontrados na população de estudo, procurando explicitar uma interpretação crítica da experiência, a ser apresentada na seção de discussão de resultados.

RESULTADOS

PERFIL DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DA EJA DE MACAÉ

Foram realizadas 123 entrevistas, não havendo nenhuma exclusão. O critério utilizado para validação das entrevistas foram estudantes regularmente matriculados na EJA da escola selecionada.

Os resultados, ainda que de maneira bruta, foram submetidos às operações de estatística, de grande relevância para obtermos dados palpáveis com o intuito de contextualizar as informações.

A caracterização dos participantes a partir do questionário aplicado mostrou uma distribuição etária, de gênero e raça, da seguinte forma: a faixa etária de maior frequência foi entre 20 e 59 anos (47,50%), seguida de 10 a 19 anos (46,67%); >60 anos (5,83%). As mulheres foram 51,2% e os homens, 48,7%. Os que se autodeclararam pretos 44,7%, pardos 32,5%, brancos 16,26%, amarelos 4,0% e 2,44% indígenas.

Da amostra obtida identificou-se a origem dos estudantes e a situação de trabalho: 21,95% são macaenses e 78,05% são não macaenses; destes, 68,75% não são nordestinos e 31,25% são nordestinos. Observamos que 53,6% não possuíam trabalho no momento da entrevista, 46,3% dos entrevistados tinham uma pessoa com remuneração na casa, 34,9% duas pessoas, 9,7% três pessoas e 2,4% quatro pessoas ou mais.

Já as condições de residência e a situação de escolaridade materna alcançadas apontam para: 24,39% residindo com três pessoas, 22,76% com duas pessoas, 17,89% com quatro pessoas, 13,0% com cinco pessoas,

13,0% com seis ou mais pessoas. Foi observado que 26,83% dos domicílios possuem cinco cômodos, 19,51% quatro, 17,88% sete ou mais, 15,45% três, 15,45% seis. Quanto à tecnologia, 45,53% afirmam possuir computadores. Em relação à escolaridade materna, observou-se que 41,4% possuíam 1º grau incompleto, seguido por 20,3% que não estudaram e 17,8% não souberam informar a escolaridade da mãe.

Sobre a situação de permanência escolar e hábito alimentar, vislumbramos que: 65,85% declararam permanecer três horas por dia na escola, enquanto 26,83% relataram quatro horas. Em relação ao hábito de consumir produtos na cantina, 42,28% o fazem raramente, 26,83% não consomem, 12,20% consomem em três a quatro dias da semana e 10,57% uma a duas vezes na semana. Podemos observar que 82,9% não têm hábito de levar refeições para a escola. Em referência ao hábito de jantar, 67,4% jantam em casa e 27,6% jantam na escola. Já 41,4% preparam a comida todos os dias, 33,3% gostam de cozinhar e 30% fazem a feira semanalmente.

A frequência do consumo expressa dados que irão subsidiar a relação da população com o alimento. Dos dados, 76,42% relatam almoçar durante a semana na escola, enquanto 20,32% almoçam no trabalho; sobre onde costumam jantar durante a semana, 67,48% jantam em casa e 27,64% na escola. Muitos relataram hábito de cozinhar, sendo que 39,84% não utilizam receitas, 17,07% usam receitas da mãe, 16,26% não cozinham e 16,26% utilizam outro meio.

Dos dados obtidos, 59,35% costumam comer quando estão assistindo TV, estudando ou no computador/celular, 21,14% raramente, enquanto 18,70% nunca tiveram esse hábito. Segundo a amostra, 45,53% esquentam a comida já pronta todos os dias, 14,63% nunca participam dessa tarefa, 13,82% raramente e 13,01% um a dois dias por semana.

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE EAN

A primeira oficina foi chamada de “Aromas da África no Brasil” e teve por objetivos conhecer os estudantes, as suas concepções mais gerais sobre o continente africano e iniciar uma aproximação com os temperos utilizados na culinária afro-brasileira.

Para conhecer os estudantes, optamos por uma dinâmica de “quebra-gelo”, em que o primeiro participante elegia um alimento que iniciasse com a mesma letra do seu próprio nome. Um exemplo: Bruna, banana. Na sequência,

o próximo participante dizia o nome e o alimento escolhido pelo colega anterior, falava o seu nome e o alimento escolhido; um exercício de memória e criatividade, até que todos tivessem participado.

A dinâmica, além de possibilitar a apresentação da equipe do projeto, professor e estudantes, construiu um ambiente de descontração e leveza. Além disso, introduzimos minimamente uma conversa sobre comida, pois alguns, ao elegerem o alimento que inicia com a mesma letra inicial de seu nome, descreviam ou mesmo referiam a sua preferência ou aversão alimentar.

Após as apresentações, falamos sobre o objetivo geral do projeto e como o trabalho seria desenvolvido. Também pensamos em ouvir o que eles conheciam sobre a África. Para isso, formulamos uma pergunta e registramos as respostas. A questão foi a seguinte: “O que vem à sua cabeça quando você pensa na África?”. À medida que os estudantes respondiam, nós registrávamos no quadro branco. Os apontamentos foram anotados em diário, registrados por meio de fotografias e vídeos. Das 13 turmas, registramos as oficinas de somente dez.

As expressões mais citadas para a caracterização da África foram (da maior para a menor ocorrência): fome, miséria, pobreza, animais selvagens, magreza, doenças, sofrimento, seca, escravo, carência, danças, floresta, preto (fazendo referência às pessoas), religiões, deserto, água, fruta, esporte, deuses e Mandela. As anotações eram feitas uma única vez, mesmo que a palavra fosse dita mais de uma vez. Não houve referência à comida, alimentos, culinária, a não ser para retratar a sua ausência ou escassez.

Introduzimos a terceira e última dinâmica, explicando que o nosso tema central era a culinária afro-brasileira, uma das contribuições dos povos africanos para a história e cultura brasileira. A dinâmica consistia em distribuir cinco recipientes fechados para os estudantes, cada um deles contendo um tempero diferente, a saber: cravo, açafraão, curry, canela e pimenta. Os recipientes estavam embalados em papel-alumínio, contendo alguns orifícios para que o participante pudesse, pelo olfato, identificar o tempero.

À medida que iam identificando os temperos, faziam relações com alguns pratos culinários que os continham e que estivessem relacionados aos seus hábitos alimentares. Segundo os estudantes, come-se quibe com canela em Petrópolis; a canela também pode vir no arroz-doce e na canjica, junto com o cravo, que “ficam um luxo”; no Nordeste, o cuscuz de milho pode ser ao leite ou com carne seca, assim como o peixe tem leite de coco e azeite de dendê; o curry é uma “delícia no arroz”; e o açafrão “assenta com uma carniinha assada”; a folha de louro “tem gosto ruim”, mas deixa a feijoada e a carne assada com um sabor maravilhoso; a pimenta-do-reino e o coentro podem ser “usados em tudo” (ou quase).

Acerca do reconhecimento dos temperos e da associação dos aromas às preparações, foi possível observar que os mais jovens não possuíam conhecimentos culinários quanto ao nome dos temperos, embora conseguissem associar a alguma preparação que lhes fosse familiar. Já os públicos adulto e idoso, sobretudo as mulheres, demonstraram grande apropriação de preparações, relatando inclusive a forma de preparo dessas.

Durante a oficina pôde-se compreender, por meio dos relatos dos estudantes, que ser do Norte/Nordeste e morar no Sudeste significa sentir saudades da dobradinha, da buchada, do acarajé, do beiju de tapioca, da tapioca fresquinha, do cuscuz e de tantas outras comidas maravilhosas. Tem a tapioca com recheio de mingau; a saudosa canjica da mãe; o peixe com leite de coco que aprendeu com a mãe; o homem que cozinha melhor que a sua esposa e conhecia todos os temperos. Percebemos uma riqueza em sabor, humor e simpatia.

Por fim, como tarefa para casa, pedimos que os participantes pesquisassem suas receitas de família, receitas tipicamente brasileiras (internet, jornais, revistas, etc.), fotografias, letras de músicas populares, contos, poesias que remetessem às comidas afro-brasileiras. Eles deveriam trazer os materiais no próximo encontro.

A segunda oficina teve por objetivo provocar reflexões sobre a alimentação africana e afro-brasileira, sua variedade, semelhanças e contrastes, e a sua expressão no cotidiano alimentar familiar. Na dinâmica “Inhame quente”, os participantes encontravam-se dispostos em roda, todos sentados nas cadeiras escolares. Uma música era tocada e durante a sua execução os participantes deveriam passar o inhame para o colega ao lado. Quando a música fosse interrompida, o participante que estivesse com o inhame nas mãos deveria mencionar uma comida preparada com inhame. Em seguida,

trocamos os vegetais, a exemplo da batata-doce, do aipim, do quiabo, do coco e da abóbora. A cada rodada, apresentamos o nome e a fotografia de uma preparação afro-brasileira de distintas regiões brasileiras.

Por fim, exibimos o vídeo “Gastronomia africana: Nova África”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ducKbe44AdU&feature=youtu.be>. Nele encontramos os modos de preparar e saborear as comidas típicas do Benin (feijoada, acara/acarajé, blocotó/mocotó), da Etiópia (café com manteiga e sal), do Marrocos (cuscuz marroquino) e da África do Sul (frango com amêndoas). Encontramos semelhanças e estranhezas nos pratos e modos como a culinária africana contemporânea se expressa.

Os estudantes apresentaram os pratos elegidos como sua referência de comida afro-brasileira (feijoada, frango com quiabo e pato no tucupi), expressaram os motivos da escolha da preparação, os valores simbólicos de cada comida apresentada, os modos de preparo e de comer. Eles participaram ativamente da oficina, revivendo as suas memórias afetivas, relatando suas histórias de vida e laços familiares, compartilhando as receitas culinárias e suas sabenças alimentares. Foi um momento prazeroso e de reconhecimento das raízes africanas no cotidiano alimentar. Os professores compreenderam que as ações atendem à obrigatoriedade de ensino da cultura afro-brasileira e que a culinária é uma ferramenta convidativa ao diálogo desse tema.

A terceira oficina consistiu na construção coletiva das etapas do sistema alimentar, desde o plantio, os processamentos (mínimo e muito especializados) até a transformação dos alimentos em receitas e o descarte do lixo gerado. Os estudantes foram convidados a debater sobre as dimensões do alimento a partir dos modos de produção agrária hegemônicos e os impactos no sistema alimentar e no meio ambiente. Todo o processo foi mediado pelo diálogo, com a finalidade de “conhecer e de mais conhecer” (FREIRE, 1997). Por meio da comunicação buscamos acolher as contribuições de todos, os modos distintos de pensar, para assim enriquecer o processo de formação de opiniões.

Essa vivência gerou debates sobre o uso de agrotóxicos e alimentos transgênicos, processos de produção baseados na monocultura e a contraposição da agroecologia. Tratamos da diretriz do Pnae, que torna obrigatória a compra de no mínimo 30% dos gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar, com preferência aos alimentos agroecológicos, indígenas e quilombolas, e como isso se dá em Macaé.

Há que se destacar o pouco saber sobre o caminho dos alimentos (da produção ao lixo), bem como o conhecimento superficial de terminologias como in natura, transgênicos e ultraprocessados. Os mais experientes em idade demonstravam preocupação com a quantidade de sal e açúcar na comida, bem como das “químicas” (conservantes, espessantes, acidulantes, etc.) que fazem mal à saúde.

Na última oficina, mais uma vez, por intermédio do diálogo, os estudantes foram provocados sobre as concepções da alimentação saudável a partir das dimensões nutricionais (biológicas), econômicas, psicossociais, culturais e na perspectiva do direito. Em seguida, resgatamos as imagens solicitadas no primeiro encontro para identificar os aspectos da saudabilidade na culinária afro-brasileira. Finalizamos com a dinâmica “O que eu levo da culinária afro-brasileira para a vida?”. Esse foi um tempo de reflexão sobre a relação da comida no cotidiano, aprendizado conceitual, estímulo ao desenvolvimento de habilidades culinárias e de recursos para escolhas e práticas alimentares cotidianas.

Como culminância do projeto e em parceria com a comunidade escolar, organizamos uma Feira Cultural em setembro de 2015, quando ocorreram diversas atividades, dentre as quais destacamos uma exposição e a degustação de pratos de matrizes africanas saudáveis; a exposição de jogos e brinquedos africanos (a exemplo das abayomis); a oficinas de turbantes; o teatro sobre o antigo quilombo de Macaé; o dicionário de palavras da língua portuguesa com origem africana; danças e o jongo; apresentação de capoeira. Foi um tempo de celebração pela conclusão das ações.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A partir da análise dos dados referentes ao desemprego, pôde-se observar que 54,1% da amostra estava desempregado no momento da entrevista; desses, 71,4% são adolescentes; 42,1% adultos e 14,2% idosos. Ao cruzar esses dados com a variável raça, percebe-se que 58,7% dos indivíduos desempregados são pretos ou pardos. Dessa forma, pode-se correlacionar esses dados com os do Censo do IBGE (IBGE, 2010), em que 6% de jovens estavam desempregados no Brasil; destes, 53,59% autodeclaram-se negros (27.514.695 milhões).

A população negra tem como local de aglomeração as áreas periféricas. Diante do exposto, os negros enfrentam um grande desafio por serem alvos

principais da violência, possuindo na cor na pele a marca de uma discriminação histórica. Partindo desse paradigma, junto com os dados coletados, podemos afirmar que não somente a periferia tem cor, mas também o maior número de desempregados no Brasil.

Nos últimos três anos a cidade de Macaé, capital nacional do petróleo, que ficou conhecida no País e no mundo como “Eldorado do estado do Rio de Janeiro”, se transformou na cidade do desemprego. A cidade se encontrava em plena expansão econômica desde a instalação da Petrobras, passando a sofrer um declínio financeiro com a crise do petróleo, a queda do valor do barril e, portanto, dos royalties, com isso demitindo centenas de pessoas (ROSA, 2016).

O estudo de Barros et al. (1999) apud Flori (2003) demonstrou a alta prevalência de taxas de desemprego entre os jovens, como também alta rotatividade em funções caracterizadas por baixos salários e condições de trabalho ruins. Os dados obtidos nesse estudo reafirmam o que fora citado anteriormente, podendo-se observar alta taxa de desemprego predominante nessa faixa etária — uma taxa que pode ser utilizada como parâmetro dos determinantes sociais, como desigualdade e pobreza.

Ao cruzar a variável fazer feira com idade verifica-se que 40,7% dos adultos realizam essa atividade de uma a duas vezes por semana, em contrapartida aos adolescentes, dos quais 42,3% nunca fazem feira. Observa-se que o hábito de fazer a feira relaciona-se diretamente com a idade na amostra, sendo o desemprego determinante para a prática nessa camada etária. A análise demonstrou que os entrevistados empregados têm maior frequência de ida à feira, sendo 45,4% de uma a duas vezes por semana, ao passo que dos desempregados, apenas 19,6% mantêm a mesma frequência. No que se refere aos desempregados, 39,3% nunca fazem feira, e dos empregados, apenas 10,9% a fazem. Fazer feira está em harmonia com as diretrizes do Guia Alimentar para a População Brasileira, por seu potencial de saudabilidade e segurança alimentar e nutricional (SAN).

A SAN é a efetivação do direito humano à alimentação adequada (DHAA) e de qualidade. Trata-se de um direito aplicável a todos os humanos (universalmente), dependente de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (indivisível) e, dentro disso, sua realização depende dos demais, sendo intransferível, inegociável e indisponível (inalienável). Para que seja garantido, é necessário que o alimento encontre-se disponível pela natureza ou pela compra em comércios e, dentro disso, deve manter-se acessível nos

dois modos; esse alimento deve estar de acordo com a cultura alimentar local e deve ser de acesso constante, estável ao povo. Ou seja, não adianta ter o alimento se ele não for acessível, assim como não adianta adquiri-lo se este não mostrar-se adequado (nutricional e culturalmente).

No que tange ao hábito de comprar comida na cantina da escola, observou-se que 42,3% da amostra tem a frequência de compra de quatro dias por semana, dos quais 36,2% passam três horas na escola, e 57,5% passam quatro horas. Salienta-se o fato de os alunos não terem o hábito de comprar nos arredores da escola, o que representa 52,8% da amostra. Pode-se perceber que, independentemente do tempo que nossa amostra passa na escola, não é frequente o hábito de comprar na cantina, muito menos ao seu redor, podendo-se inferir a importância da refeição fornecida pela escola.

Paiva, Freitas e Santos (2016) destacam que a alimentação escolar, além de ser um direito de todos aqueles matriculados, é fundamental principalmente aos alunos socioeconomicamente menos favorecidos, pois muitas vezes é a sua principal ou única refeição do dia. Por outro lado, a alimentação escolar vislumbra atender aos princípios da SAN e do DHAA do ponto de vista biológico, social, educacional e econômico (MOTA; MASTROENI; MASTROENI, 2013).

No que se refere ao hábito de jantar, pode-se observar que 27,8% dos alunos jantam na escola diariamente. Dessa forma, é de extrema importância que a alimentação oferecida esteja de acordo com o hábito alimentar dos estudantes e ocorram as práticas educativas voltadas para EAN sob a perspectiva da SAN.

Observa-se que a predominância do hábito de assistir televisão, estudar, mexer no computador ou no celular e não colocar a mesa para realizar as refeições é de 72%, sobressaindo-se ao hábito de colocar a mesa. Mediante essas premissas, é possível salientar alguns pontos: com o desenvolvimento do mundo tecnológico, vê-se proporcionalmente o aumento do hábito de realizar refeições diante da televisão e/ou de celulares.

Essa mudança interfere na comensalidade, que trata do convívio social e das relações interpessoais e afetivas. Enquanto antes as refeições eram permeadas por bate-papo informal entre familiares, amigos e colegas de trabalho, hoje elas são mediadas pelos telefones celulares e aparelhos de televisão, o que segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira influencia o aproveitamento dos alimentos consumidos e o prazer proporcionado pela alimentação (BRASIL, 2014). Estudo de Oliveira et. al.(2016) destaca como

uma das conseqüências do hábito de assistir TV no momento das refeições o aumento de peso, pelo maior consumo de alimentos obesogênicos durante o tempo gasto diante da televisão. Adicionalmente, a distração provocada pelas telas interfere nos sinais fisiológicos de fome e saciedade, levando a escolhas alimentares inadequadas, com consumo exacerbado de produtos de elevado teor calórico e baixo teor de nutrientes.

A realização de atividades de EAN pela culinária afro-brasileira nesta escola foi um grande desafio, principalmente no que tange às desigualdades sociais, econômicas e raciais do público da EJA. Trazer o tema da comida em um contexto onde é possível que a sua falta seja a marca presente, ainda que penoso, é necessário. Nesse sentido, devemos valorizar a alimentação escolar como uma contribuição para realização do direito à alimentação. Não obstante, essa via de mão dupla também permitiu, por meio das ações de EAN centradas na culinária afro-brasileira, que os sujeitos do processo educativo vissem na proposta pedagógica um espaço para tomada de consciência sobre o seu lugar de sujeito de direito, cuja vida compreende histórias, memórias, relações culturais, de afetividade e de desigualdades sociais.

Ainda que não haja a realização literal de pratos culinários, a culinária tem se demonstrado uma potencial ferramenta pedagógica não só para as práticas de EAN, senão para o processo político-pedagógico na EJA. Sendo a maioria responsável pela aquisição de gêneros alimentares e/ou pelo preparo destes — como evidenciaram os dados da amostra —, educandos negros, ao participarem de uma proposta como a que foi desenvolvida, são convocados a ressignificarem suas próprias experiências e lugares diante da escola.

À medida que são estimulados para apresentar suas sabenças e intimidades com a culinária e a cozinha, também são encorajados a refletir sobre suas trajetórias singulares e os enfrentamentos que travam diante das desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais, ao passo que também se veem convidados a ressignificar essas memórias e a reorientar as percepções sobre seus pertencimentos étnicos e sociais de forma positiva por meio da comida. Este caminhar é um processo que gera curiosidade, mobilização de afetos, reorientação da consciência e transformação de significados, sobretudo porque devolve ao educando a possibilidade de ver o saber de sua experiência valorizado no ambiente escolar e demanda deste um papel de sujeito protagonista não só do seu processo educativo particular, mas também de sua contribuição perante o conjunto da escola por meio das práticas alimentares que unem essa comunidade (BONDÍA, 2002).

A culinária é um pretexto para debater os temas da vida, pois é próximo à boca

de todos, do sabor às palavras. Sua falta, presença, interditos, desejos podem denunciar e anunciar, informar e alertar. A articulação dessas potências no espaço da EJA têm muito que contribuir com a busca de um processo educativo crítico e autônomo que realocize a atuação docente e propicie novas formas de ver e estar novamente na sala de aula para jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das ações de EAN com base na culinária estimulou não somente a descoberta de novos temperos e sabores, mas possibilitou, por meio da comida, reflexões sobre alimentação, saúde, meio ambiente e debate étnico-racial por jovens e adultos, temas contemplados num processo educativo que valoriza os vínculos familiares, culturais e sociais.

Os saberes e sabores da culinária afro-brasileira, como instrumental pedagógico articulado à perspectiva educativa crítica, nos parece propiciar uma incursão e articulação de aspectos fundamentais à população negra e às comunidades tradicionais, como o fortalecimento da identidade e da consciência racial, da ancestralidade e da memória individual e coletiva em torno das dimensões da vida econômica, social e cultural popular; o restabelecimento de conexões e vínculos afetivos, sejam eles familiares e/ou comunitários, bem como contribuído para o resgate de práticas populares de cuidado.

Por meio de uma educação problematizadora, é possível indagar nosso papel na superação da opressão e de situações-limite, demonstrando que a educação é indispensável para a busca da liberdade e superação pela transformação. O alimento e seus sabores foram os elementos que mediarão todo o processo, contribuindo para a construção de uma proposta político-pedagógica de EAN dirigida ao fortalecimento crítico e emancipador de docentes e discentes para o próprio processo educativo na EJA, colocando em pratos limpos os dissabores das vivências das desigualdades e discriminações, que, por inúmeras vezes, não se verbalizam em sala de aula, oferecendo a possibilidade da construção coletiva de um banquete que priorize a pluralidade, a diversidade, a autonomia e o protagonismo desses sujeitos.

Afro-Brazilian cuisine: a possible flavor in youth and adult education

Abstract: The black population, majority in the modality of Education of Young and Adults (EYA), faces important barriers to the realization of basic rights. So it is crucial to consider the cross-linking of education, health, food, and ethnic-racial guidelines and policies to guide educational practices in the school context. The objective of the study was to characterize students from a municipal school in Macaé regarding social, economic and nutritional parameters and to present Food and Nutrition Education (EAN) workshops aimed at this public. Students' ages were mostly between 20-59 years old (47.5%), followed by 10-19 years old (46.7%). Approximately 45% of the students self-reported as "Black". It was observed a potential of the EAN to enrich school meals and culinary practices to promote adequate and healthy food.

Keywords: Food and nutrition education. Youth and adult education. African continent ancestry group. Black people.

Culinaria Afrobrasileña: un sabor posible en la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen: La población negra, mayoría en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), enfrenta importantes barreras para la efectucción de los derechos básicos. De esa manera, considerar el entrecruzamiento de las directrices y políticas de educación, salud, alimentación y relaciones étnico-raciales es fundamental para orientar las prácticas educativas en el ámbito escolar. El objetivo del estudio fue caracterizar estudiantes de una escuela municipal de Macaé respecto a las características socioeconómicas y alimentarias, y presentar los talleres de Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) direccionados a este público. Los estudiantes presentaron mayormente edad entre 20 y 59 años (47,5%), seguido de 10 a 19 años (46,7%). Cerca de 45% de los estudiantes se ha declarado negro. Se ha observado el potencial de la EAN para la valoración de la comida escolar y las prácticas culinarias para la promoción de la alimentación adecuada y sana.

Palabras clave: Educación alimentaria y nutricional. Educación de Jóvenes y Adultos. Grupo con ancestrales del continente africano. Población negra.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Rev. Nutr.**, Campinas: PUCCAMP, jan./jun. 1997.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, mar. 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, maio 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, DF, maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Seppir/Secad/Inep, jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Saúde**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae. Brasília, DF: MEC, jun. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria interministerial n. 1.010, de 8 de maio de 2006**. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF, maio 2006.

BRASIL. Secretaria Extraordinária de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília, DF, 2007.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BURLANDY, Luciene; MAGALHÃES, Rosana. **Políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca de Saúde Pública Instituto de Informação Científica e Tecnológica em Saúde Ict Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; MELO NETO, José Francisco de. Educação popular e nutrição social: considerações teóricas sobre um diálogo possível. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1365-1376, 2014.

DAMATTA, Roberto. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p. 22-23, 1987.

DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda; CASTRO, Inês Rugani Ribeiro de. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da alimentação e nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 91-98, jan. 2011.

FLORI, Priscilla Matias. **Desemprego de jovens**: um estudo sobre a dinâmica do mercado de trabalho juvenil brasileiro. 2003. 77 f. Dissertação (Mestrado

em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, FEA-USP, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho. **A sociologia crítica: alternativas de mudanças**. 61. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

IBGE. **Censo demográfico 2010. Trabalho e rendimento: resultados da amostra**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/1075/cd_2010_trabalho_rendimento_amostra.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo-BA**. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MOTA, Cristiane Herbst; MASTROENI, Silmara Salette de Barros Silva; MASTROENI, Marco Fabio. Consumo da refeição escolar na rede pública municipal de ensino. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 168-184, abr. 2013.

OLIVEIRA, Elenice Esteves; GODOY, Marília Gomes Ghizzi; CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283 p.

OLIVEIRA, Juliana Souza et al. Erica: uso de telas e consumo de refeições e petiscos por adolescentes brasileiros. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 50, supl. 1, 2016.

OXFAM Brasil. **País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/>

relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

PAIVA, Janaína Braga de; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Significados da alimentação escolar segundo alunos atendidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2507-2516, ago. 2016.

ROSA, Bruno. Queda nos royalties do petróleo gera crise nas cidades do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 fev. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/queda-nos-royalties-do-petroleo-gera-crise-nas-cidades-do-rio-18766686>. Acesso em: 2 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia; MORAES, Salete Campos (org.). **Contra o desperdício da experiência**. A pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Rede Editora, 2009.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

SOBRE OS AUTORES:

Rute Ramos da Silva Costa é doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como docente do curso de graduação em Nutrição da mesma universidade – campus Macaé.

E-mail: ruteatsoc@gmail.com

Debora Silva do Nascimento Lima é graduada em Nutrição pela UFRJ. Atua como residente em Saúde da Família pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz).

E-mail: debora.snlima@gmail.com

Giselle Maria da Silva é graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela UFRJ. É bolsista CNPQ do projeto ao projeto “Alimentação escolar entre Povos e Comunidades Tradicionais: aprendizagens e estratégias para a Segurança Alimentar e Nutricional” desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Desigualdades na Educação e na Saúde (GEDES), do Laboratório de Currículo e Ensino (LCE), do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: gisellemariasilva1@gmail.com

Tamiris Pereira Rizzo é mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo. É doutoranda pelo Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: tamirisrizzo@ufrj.br

Thatiana de Jesus Pereira Pinto é doutora em Epidemiologia em Saúde Pública, pela ENSP/Fiocruz. Atua como professora do departamento de nutrição fundamental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

E-mail: thatiana.pinto@gmail.com

Recebido em: dezembro de 2018

Aprovado em: abril de 2019