FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: UMA REVISÃO EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

TEACHER EDUCATION IN FOOD AND NUTRITION EDUCATION: A REVIEW OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS

Stéfani Almeida Schneider
https://orcid.org/0000-0002-4776-6391
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil
stefani.schneider@ufrgs.br

Carlos Ventura Fonseca
https://orcid.org/0000-0002-7464-0065
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, Brasil
carlos.fonseca@ufrgs.br

Resumo. Este artigo analisa a produção acadêmica brasileira sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e formação docente, a partir de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, publicadas entre 2006 e 2024. A revisão foi realizada em sete etapas e utilizou análise de conteúdo para investigação dos estudos selecionados. Os resultados evidenciam a contribuição de diferentes áreas do conhecimento para o campo, com predominância de pesquisadoras mulheres graduadas em Nutrição ou em cursos de licenciatura. Os trabalhos concentraram-se majoritariamente no Ensino Fundamental, com destaque para o componente curricular de Ciências da Natureza, e adotaram metodologias participativas, como pesquisa-ação e etnografia. As propostas de formação docente analisadas fundamentaram-se, em geral, no Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional e no Guia Alimentar para a População Brasileira, favorecendo abordagens reflexivas e contextualizadas. Dessa forma, o presente estudo concebeu que a formação docente em EAN deve promover a autonomia, a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimentos, em consonância com as perspectivas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: educação alimentar e nutricional; formação de professores; educação em ciências.

Abstract. This article analyzes Brazilian academic production on Food and Nutrition Education (FNE) and teacher education based on theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, published between 2006 and 2024. The review was conducted in seven stages and used content analysis to investigate the selected studies. The results highlight the contribution of different fields of knowledge to the area, with a predominance of female researchers holding degrees in Nutrition or teacher education programs. Most studies focused on Elementary Education, particularly within the Natural Sciences curriculum, and employed participatory methodologies such as action research and ethnography. The teacher education initiatives analyzed were generally grounded in the Reference Framework for Food and Nutrition Education and the Dietary Guidelines for the Brazilian Population, fostering reflective and contextualized approaches. Thus, the present study found that teacher education in Food and Nutrition Education should promote autonomy, critical reflection, and the collective construction of knowledge, in line with contemporary educational perspectives.

Keywords: food and nutrition education; teacher education; science education.

1. INTRODUÇÃO

A educação alimentar e nutricional (EAN) abrange ações relacionadas ao alimento, alimentação e nutrição, unindo os termos usados individualmente como educação alimentar e educação nutricional, de forma completa e transdisciplinar (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012). Assim, a EAN é um campo de conhecimento e prática que abrange aspectos dos processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012). As ações práticas de EAN devem adotar abordagens educacionais problematizadoras e ativas, que favoreçam o diálogo entre os indivíduos, tendo em consideração as fases da vida, a cultura, os significados da alimentação e o comportamento

alimentar dos indivíduos (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

Nas escolas, a EAN está orientada por diferentes legislações, tanto no trabalho do nutricionista, quanto no âmbito da sala de aula. A Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, firmou diretrizes para o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) e para a inserção da EAN nas práticas pedagógicas, com o objetivo de desenvolver hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, realizadas em parceria entre o nutricionista e os professores (Lei n. 11.947, 2009). O currículo escolar possui regulamentações específicas que inserem a temática da EAN em sala de aula, na realização de ações educacionais interdisciplinares e transversais (Lei n. 13.666, 2018; Brasil, Ministério da Educação, 2018). A EAN é considerada um tema contemporâneo transversal da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, Ministério da Educação, 2018), com determinações particulares para a inclusão dessa temática nas práticas educacionais da Educação Básica, para fortalecer a autonomia dos estudantes, ao fomentar escolhas alimentares mais adequadas e garantir o direito a uma vida saudável (Brasil, Ministério da Educação, 2022).

A importância dessa temática na Educação Básica está pautada nas mudanças populacionais, considerando o aumento dos índices de sobrepeso, obesidade, comportamentos alimentares inadequados e doenças crônicas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Esses aspectos são considerados modificáveis a partir da melhora dos hábitos alimentares proporcionada pelas ações de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012). A presença diária das crianças nas escolas proporciona um momento ímpar para o aprendizado, a formação de hábitos de vida vinculados à promoção da saúde, tanto a partir de ações educativas, quanto pela convivência entre estudantes e professores (Domene, 2008). Nesse sentido, os professores se tornam essenciais para promover melhores hábitos alimentares entre as crianças, podendo gerar mudanças nos índices populacionais a longo prazo (Domene, 2008).

Em uma revisão recente de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências (Unijuí) sobre educação em saúde e educação ambiental, Araújo et al. (2021) identificaram produções relevantes relacionadas à EAN, abordando aspectos como estratégias de ação e sua inserção no currículo escolar. Esses estudos foram considerados significativos para a formação docente. Sobre esse tema, uma revisão sistemática internacional conduzida por Cotton et al. (2020), que investigou os efeitos de programas de EAN implementados por professores no ambiente escolar, enfatizou a necessidade de uma qualificação adequada dos docentes. Segundo os autores citados, formar professores é fundamental para que as ações de EAN resultem em avanços efetivos no conhecimento e nos hábitos alimentares de crianças.

Em uma revisão sistemática voltada para o papel dos professores como público-alvo de ações de EAN, Urquía e Nobre (2023) evidenciaram a necessidade da formação docente voltada à promoção da alimentação saudável. As autoras citadas também destacaram a importância de desenvolver pesquisas que contemplem intervenções sustentáveis a longo prazo, bem como a produção de materiais educativos que apoiem efetivamente o trabalho pedagógico, em sala de aula. Nesse sentido, a formação de professores configura-se como um passo essencial para que docentes efetuem a condução adequada de atividades de educação em saúde (Assunção et al., 2024; Damasceno & Araújo-Severo, 2024; Dunn et al., 2019).

Para Imbernón (2009), os modelos de formação continuada de professores considerados necessários e adequados se modificam conforme o contexto político e social vivido. O autor apresenta modelos característicos para os anos 1980, 1990, 2000 e para a atualidade, que não permanecem naquelas décadas, mas seguem presentes nas formações, conforme as necessidades e particularidades dos seus participantes (Imbernón, 2009). Segundo o autor citado, a formação de professores, pensada para o contexto contemporâneo, deve criar um

ambiente propício ao debate entre os pares, promovendo a construção coletiva e a elaboração de projetos que envolvam toda a comunidade escolar. Além disso, o processo em tela deve promover a autonomia de docentes, encorajar a reflexão e o compartilhamento de condutas educativas, incentivar o desenvolvimento de novas práticas educacionais, desenvolver a comunicação e o comportamento assertivo, sempre valorizando os esforços dos professores (Imbernón, 2022).

No currículo escolar, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais das Ciências da Natureza constituem grande aproximação com a EAN (Brasil, Ministério da Educação, 2022). O ensino de Ciências da Natureza, nas escolas, tem como objetivo apresentar conceitos científicos, colaborando com a formação de seres conscientes das relações entre a ciência, a sociedade e a cultura (Cachapuz, 2005). Na visão do autor mencionado, a educação científica busca formar sujeitos questionadores, que observam a realidade, tomam melhores decisões sobre suas vidas e aplicam os aprendizados científicos no dia a dia, de forma mais adequada ao mundo que os cerca. Essa perspectiva relacionada à área de Educação em Ciências se aproxima da EAN, ao reforçar a importância de formar indivíduos autônomos que constroem relações mais saudáveis com sua alimentação (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

As revisões já citadas no presente artigo apresentam diferentes olhares sobre a EAN no contexto escolar (Araújo et al., 2021; Assunção et al., 2024; Cotton et al., 2020; Damasceno & Araújo-Severo, 2024; Dunn et al., 2019; Urquía & Nobre; 2023), ainda restando a necessidade de avaliar em profundidade as dissertações e as teses que acrescentem em seu foco a formação continuada de professores. Ao apresentar possíveis caminhos para o avanço das pesquisas que relacionam as duas temáticas mencionadas, à luz dos modelos de formação de Imbernón (2009; 2022), esta revisão reflete sobre a promoção da autonomia e reflexão dos docentes, em seus processos formativos relacionados ao desenvolvimento de práticas educacionais sobre EAN nas escolas.

Este artigo integra a revisão de literatura do projeto de doutorado da primeira autora, sendo que busca mapear a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[1], com o objetivo de investigar as pesquisas realizadas pela pós-graduação brasileira em relação à temática de interesse, principalmente aquelas que relacionam EAN, professores e escolas, bem como contextos e processos de formação docente. Entende-se que há necessidade periódica da realização de mapeamento da literatura, verificando-se tendências, lacunas, referenciais teóricos e metodologias utilizados pelos pesquisadores, além de principais achados e conclusões sobre a temática pesquisada (Diniz-Pereira, 2022; Gough, 2007).

2. METODOLOGIA

Foi realizado um estudo bibliográfico do tipo Estado de Conhecimento, fundamentado no entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), incluindo os processos de "identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área", delimitando período, base de dados e temáticas específicas. A pesquisa do tipo Estado de Conhecimento permite a leitura da realidade das pesquisas atuais com o objetivo de desenvolver o percurso investigativo de futuras investigações (Morosini & Fernandes, 2014).

Nesse sentido, apresenta-se uma revisão das produções acadêmicas disponíveis na BDTD, sendo adotada uma sequência de etapas adaptadas dos trabalhos de Gough (2007) e Diniz-Pereira (2022), quais sejam: (1) formulação da pergunta de pesquisa; (2) construção do quadro conceitual, a partir da definição de palavras-chave; (3) elaboração do protocolo de revisão; (4) estabelecimento dos critérios de inclusão dos estudos; (5) definição da estratégia de busca; (6)

[1] Recuperado https://bdtd.ibict.br/vufind/

extração e organização dos dados; e (7) síntese e análise dos resultados. A descrição detalhada do que foi realizado está colocada a seguir.

(1) **Definição da pergunta de pesquisa:** quais são as tendências, desafios, contribuições e lacunas percebidas por pesquisas da pós-graduação brasileira com relação à temática de EAN trabalhada em escolas, principalmente nas produções acadêmicas que enfocam processos de formação docente, havendo professores como participantes das pesquisas?

(2) **Quadro conceitual e a definição das palavras-chave:** foram orientadas pelos eixos temáticos centrais da pesquisa. O termo *EAN* foi adotado com base na definição apresentada no Marco de Referência de EAN para Políticas Públicas (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012), além de ser a terminologia empregada nas principais legislações educacionais vigentes (Lei n. 13.666, 2018; Brasil, Ministério da Educação, 2022), configurando-se como o eixo temático principal da investigação. Os termos *escola* e *ambiente escolar* foram incluídos com o objetivo de delimitar o contexto de aplicação das ações de EAN. As expressões *formação de professores* e *formação docente* foram selecionadas por representarem o foco central da pesquisa, direcionada à análise da qualificação docente para a promoção da EAN, no ambiente escolar. Por esses motivos, as palavras-chave escolhidas foram: EAN, escola, ambiente escolar, formação de professores e formação docente.

(3) **Definição do protocolo de revisão:** a pesquisa foi realizada no sítio eletrônico da BDTD. Os trabalhos encontrados como resultados foram, posteriormente, obtidos a partir dos repositórios próprios das universidades dos quais eram originários. Os arquivos foram salvos no formato PDF, para posterior conferência dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos. A partir de buscas iniciais, em janeiro de 2025, com as palavras-chave na BDTD, decidiu-se que todos os trabalhos que retornaram da busca seriam selecionados como amostra inicial desta revisão. A amostra de trabalhos resultante abrangeu a série histórica de 2006 até 2024.

(4) Os **critérios de inclusão** adotados nesta revisão abarcaram trabalhos cuja temática estivesse relacionada à EAN, desenvolvidos no contexto da Educação Básica (compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e que tivessem os professores como um dos públicos-alvo da investigação. Como **critérios de exclusão**, foram consideradas a indisponibilidade do texto completo do trabalho e a desconexão do conteúdo com a temática delimitada para a revisão. A aplicação rigorosa desses critérios foi fundamental para assegurar a consistência e a relevância da amostra selecionada.

(5) **Definição da estratégia de busca pelos trabalhos:** a investigação foi realizada na BDTD, em todos os campos de busca, com auxílio de operadores *booleanos*, com a seguinte expressão: (educação alimentar e nutricional) AND ((formação de professores) OR (formação docente)) AND ((escolas) OR (ambiente escolar)).

(6) **Extração dos dados:** as informações dos trabalhos foram sistematizadas em um documento no *Google* Planilhas e em uma pasta de arquivo no *Google Drive*, onde os trabalhos foram salvos no formato PDF, para posterior conferência, leitura e análise dos dados. Todo o processo de pesquisa, extração, categorização e análise dos dados dos trabalhos foi realizado pela equipe da pesquisa.

As seguintes informações foram usadas para organizar e sistematizar os resultados desta revisão: título do trabalho, ano de defesa, titulação acadêmica, autoria, orientação, distribuição geográfica, instituição de origem, programa de pós-graduação (PPG), resumo, palavras-chave, nível educacional, disciplina relacionada (Saúde, Biologia, Química ou Ciências da Natureza) e foco temático do trabalho. Foi realizada a leitura cuidadosa dos títulos, palavras-chave e resumo, para aplicar os critérios de inclusão e exclusão desta revisão.

Logo após, os trabalhos foram avaliados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2010), com a adaptação das categorias da pesquisa de Hesse (2022), que estão descritas no Quadro 1. A análise de conteúdo é entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações

que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", viabilizando "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (Bardin, 2010, p.40). A categorização dos dados foi entendida como a "classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos" (Franco, 2008, p.59).

Quadro 1. Descrição das categorias de análise dos trabalhos

Categoria	**Descrição**
Revisão de literatura	Envolvendo trabalhos de revisão da produção acadêmica ou que analisem grandes quantidades/ coleções de diferentes propostas didáticas de EAN.
Formação de professores	Pode envolver propostas de intervenção e de estudos centrados sobre os efeitos e objetivos da formação inicial ou continuada de docentes.
Currículos e programas	Associa trabalhos que procuram aprofundar os cenários decorrentes de estruturas, currículos ou programas que regulamentam a EAN nas escolas.
Representações dos sujeitos	Relaciona trabalhos que focam no pensamento dos sujeitos, sejam docentes ou discentes, podendo também tratar sobre temas diversos, relacionados ao trabalho desenvolvido nas salas de aula ou que possam vir a impactar o cenário educacional.
Práticas pedagógicas	Incorpora trabalhos que apontam o desenvolvimento efetivo de propostas didáticas de EAN, em diferentes níveis educacionais.
Recursos didáticos	Agrupa trabalhos que buscam descrever diferentes ferramentas/propostas/materiais didáticos para EAN, com a condição de que não seja abordada a aplicação das propostas na sala de aula ou em outros ambientes educacionais.

Fonte: Adaptado de Hesse (2022)

Na sequência, foi realizada a leitura e análise aprofundada dos trabalhos classificados na categoria formação de professores, que compõe o foco central da temática desta revisão. Essa etapa de análise comparou e sistematizou as seguintes informações: referencial teórico para a realização das atividades de EAN e a formação de professores, além dos objetivos, metodologia de pesquisa, formato e organização da formação, principais resultados, contribuições para a área de Ciências da Natureza e para a Nutrição, desafios e lacunas para pesquisas futuras. Por fim, com o objetivo de aprofundar a análise das formações realizadas/ abordadas pelos pós-graduandos, estas foram analisadas e classificadas com base nas definições indicadas por Imbernón (2009) e adaptadas para este manuscrito, conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Descrição das características das formações[2] realizadas nos trabalhos da categoria de análise "Formação de professores"

Categoria	**Descrição**
Formação característica dos anos 1980	Uma formação que visa transmitir informações científicas, culturais ou psicopedagógicas. Pode ser realizada de forma individual, por cursos ou conferências. A formação dissemina "receitas" que devem ser aplicadas em sala de aula.
Formação característica dos anos 1990	Uma formação que visa desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais para mudar as salas de aula. Os professores devem assimilar as estratégias e modificar o processo de ensino, havendo seminários e oficinas. A formação enxerga o professor como investigador de sua prática.
Formação característica dos anos 2000	Uma formação que promove o compartilhamento de significados no contexto educacional, visando modificar as instituições. A construção da aprendizagem dos docentes acontece a partir de projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. A formação busca a construção de redes e as práticas reflexivas.
Formação considerada	Uma formação que promove a construção coletiva com diferentes agentes sociais, havendo objetivos amplos e não limitados à sala de aula. Os professores elaboram

[2] Imbernón (2009) descreveu características específicas das formações originárias de cada década; contudo, essas características não se restringem àquele período e continuam ocorrendo até os dias atuais, manifestando-se de diferentes formas nos processos de formação.

Categoria	Descrição
adequada para a atualidade e para o futuro	projetos de transformação, realizam intervenções em conjunto com as comunidades, além de promover o diálogo, a reflexão sobre a prática e a participação de todos no processo educacional.

Fonte: Adaptado de Imbernón (2009)

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada encontrou 97 trabalhos, sendo 67 dissertações e 30 teses, conforme o Gráfico 1, publicados entre os anos de 2006 e 2024. Após a aplicação dos critérios de exclusão, a amostra totalizou 33 trabalhos, sendo 25 dissertações e 8 teses, que foram analisados neste artigo. A Figura 1 apresenta o fluxograma da seleção dos trabalhos desta revisão.

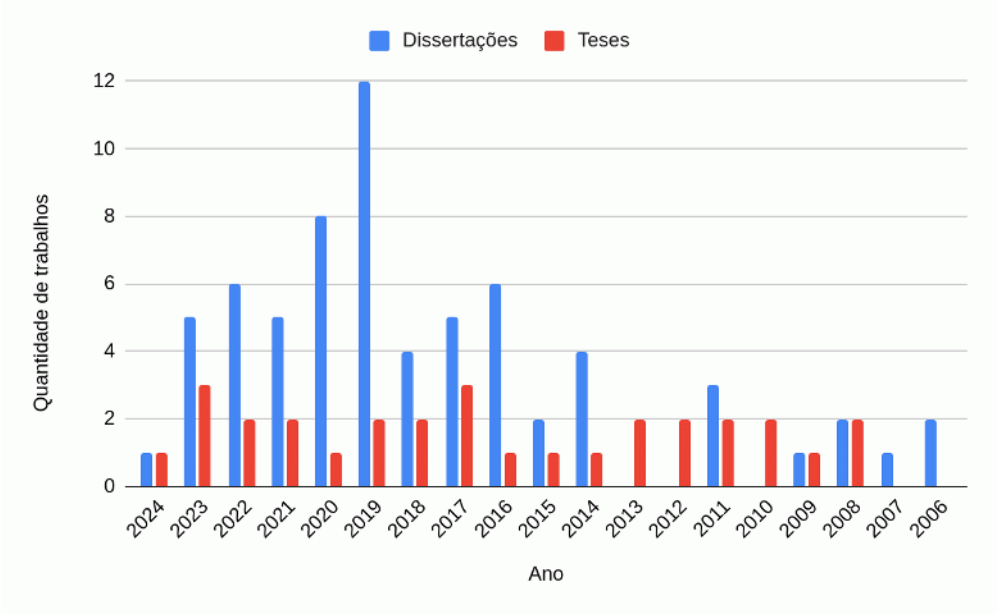


Gráfico 1. Quantidade de trabalhos encontrados na amostra inicial por ano

Fonte: Elaboração própria (2025)

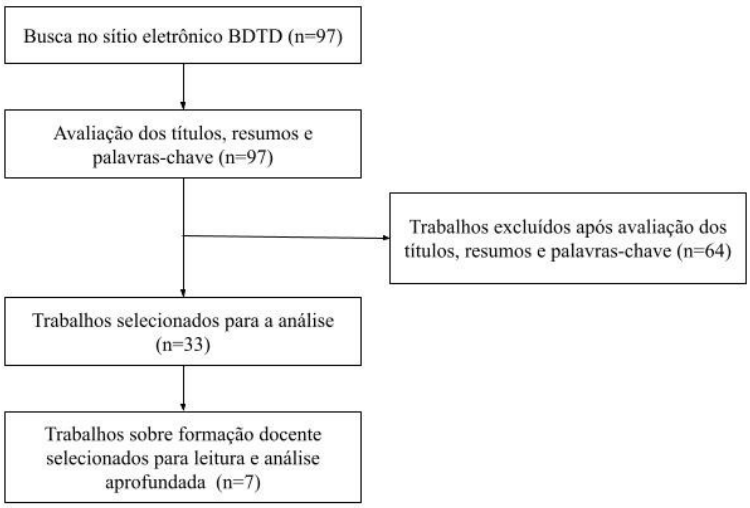


Figura 1. Fluxograma da seleção de trabalhos para análise

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: n= número de trabalhos

No que se refere à distribuição geográfica da produção acadêmica, os estados brasileiros com maior número de teses e dissertações sobre a temática foram São Paulo (SP), com 16 trabalhos, e Rio Grande do Sul (RS), com cinco. Entre as instituições de ensino superior que mais se destacaram em termos de publicações estão a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ambas com quatro trabalhos, seguidas pela Universidade de São Paulo (USP), com três. Apenas três trabalhos foram oriundos de instituições privadas de ensino superior, evidenciando o predomínio da produção em universidades públicas.

Em relação aos autores dos trabalhos, verificou-se que nenhum deles apareceu mais de uma vez, ou seja, aparentemente nenhum dos estudantes seguiu a mesma pesquisa no mestrado e no doutorado. No que diz respeito aos orientadores, três deles se destacam por terem orientado dois trabalhos cada um: José Claudio Del Pino (UFRGS - PPG Educação em Ciências), Ana Maria Dianezi Gambardella (USP - PPG Nutrição em Saúde Pública e PPG em Saúde Pública) e Estelamaris Tronco Monego (Universidade Federal de Goiânia - UFG - PPG em Nutrição e Saúde). Nove trabalhos foram realizados com apoio de coorientadores e apenas um foi realizado com dois coorientadores.

A produção acadêmica analisada está concentrada nos estados de SP e RS, o que é confirmado pelas instituições com mais trabalhos de pós-graduação publicados: Unifesp, UFRGS e USP. Em uma revisão de literatura sobre alimentação no ensino de Ciências da Natureza, realizada a partir de teses, dissertações, artigos publicados em periódicos revisados por pares e anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Damasceno e Araújo-Severo (2024) também apontam a tendência de maior produção nas regiões Sul e Sudeste.

Em relação às áreas dos PPGs, observa-se uma predominância de Educação e Ciências da Saúde. Destacam-se, pela quantidade de trabalhos encontrados, PPGs: em Educação em Ciências (4 trabalhos), em Ensino em Ciências da Saúde (2), em Nutrição e Saúde (2), em Educação Brasileira (2) e em Nutrição (2). Com base nos nomes dos PPGs, é possível identificar que são múltiplas as áreas do conhecimento imbricadas na temática pesquisada, tais como Ciências da Natureza, Nutrição, Educação e Saúde Pública. Essa característica pode ser confirmada pelas diferentes origens das políticas públicas existentes no país, manifestadas em diferentes documentos, que abordam: saúde (Brasil, Ministério da Saúde, 2013), educação (Lei n. 11.947, 2009; Lei n. 13.666, 2018; Brasil, Ministério da Educação, 2022) e desenvolvimento social (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012). Quanto à forma de apresentação dos trabalhos, a maioria (69,7%) foi estruturada no formato monográfico tradicional. Outros sete trabalhos (21,2%) adotaram o modelo *multipaper*[3], enquanto três (9,1%) resultaram na produção de um artigo científico como principal produto da pesquisa.

No que diz respeito aos perfis dos autores, observa-se um predomínio expressivo da participação feminina. Dos 33 trabalhos analisados, apenas dois foram escritos por homens, enquanto os demais foram elaborados por mulheres (93,9%). Quanto ao corpo docente envolvido na orientação e coorientação, identificou-se a participação de sete homens (16%) e 37 mulheres (84%), também indicando a predominância feminina nesse quesito. Verifica-se, portanto, a constituição de um tema de pesquisa com influência predominantemente feminina. Essa inferência converge com o achado de Schnorr e Pietrocola (2022), que identificaram mais da metade de autoras do sexo feminino, em uma revisão sistemática da pesquisa brasileira em Educação em Ciências e Matemática. Os autores citados discutem esses resultados indicando o campo da educação como sendo culturalmente mais feminino, por estar ligado ao ato de

[3] Formato (de tese ou dissertação) estruturado em dois ou mais artigos que apresentam os resultados obtidos na pesquisa de pós-graduação.

cuidar. Da mesma forma, a área profissional da Nutrição tende a ser predominantemente feminina (Souza et al., 2016).

A presente pesquisa identificou um maior número de dissertações produzidas, em comparação com as teses. Além disso, apenas sete estudantes de mestrado seguiram sua formação ao realizar o doutorado posteriormente, sendo que nenhum deles realizou as pesquisas em sequência na mesma temática (mestrado e doutorado). Considerando o número expressivo de mulheres pesquisadoras, essa descontinuidade nas trajetórias acadêmicas pode ser explicada por questões de gênero historicamente associadas ao feminino, como a maternidade e a responsabilidade pelo cuidado do lar (Canino & Vessuri, 2008), o que parece dificultar a permanência das mulheres na universidade e a continuidade de suas pesquisas na pós-graduação.

Com relação à formação[4] acadêmica dos autores, verifica-se que a maioria possui graduação na área da Nutrição (69,7%). Os demais autores (30,3%) possuem formação inicial em áreas relacionadas à educação (licenciaturas), tais como Educação Física, Ciências da Natureza, Pedagogia, Química e História. A graduação dos autores confirma a multiplicidade de áreas do conhecimento interessadas na temática, da mesma forma encontrada nos PPGs dos pesquisadores. Ainda assim, nutricionistas somam o maior número de autores de teses e dissertações, o que pode ser explicado por ser, essa classe profissional, a principal responsável pela EAN nos diferentes contextos de vida e saúde (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

Entre as palavras-chave apresentadas pelas publicações acadêmicas, algumas se destacam: EAN, somando os termos análogos como Educação alimentar e Educação nutricional[5] (26 trabalhos); Formação de professores e Formação docente (5 trabalhos); Alimentação escolar (5 trabalhos); Alimentação saudável (5 trabalhos) e Educação Infantil (5 trabalhos).

Constata-se que as palavras-chave identificadas são próximas dos termos iniciais utilizados nas buscas das teses e dissertações. As demais palavras-chave presentes nos trabalhos analisados fornecem indícios sobre outros focos temáticos relacionados à atuação da Nutrição no ambiente escolar, destacando-se expressões como alimentação escolar e alimentação saudável. A presença da palavra-chave Educação Infantil também sinaliza o nível de ensino que constitui o foco de determinados estudos. De modo geral, o conjunto de palavras-chave mencionado segue a tendência observada em outras revisões da literatura sobre o tema em tela (Assunção et al., 2024; Damasceno & Araújo-Severo, 2024; Urquía & Nobre, 2023), evidenciando uma convergência que reforça a relevância dessas expressões.

Em relação ao contexto escolar das pesquisas, 22 trabalhos (66,6%) referiram o Ensino Fundamental, seguido por nove trabalhos que mencionam a Educação Infantil (27,2%), quatro trabalhos que abordam o Ensino Médio (12,1%) e cinco pesquisas que não deixam claro o nível de ensino enfocado (15,1%). Destaca-se que seis trabalhos foram realizados em mais de um nível educacional, o que resulta em um somatório maior que 100% em relação a esse quesito. O componente curricular Ciências da Natureza foi citado como parte do contexto de pesquisa em oito produções acadêmicas (24% da amostra).

O maior número de trabalhos realizados no contexto do Ensino Fundamental pode ser explicado pelo fato de a EAN estar presente de forma transversal no currículo desse nível de ensino (Lei n. 13.666, 2018; Urquía & Nobre, 2023). Entre os trabalhos que mencionaram disciplinas escolares específicas como foco das ações de EAN, destaca-se a de Ciências da Natureza, tanto pela sua recorrência, quanto por sua relevância no contexto investigado. Essa

[4] Informações obtidas através do currículo Lattes de cada acadêmico/a, através do sítio eletrônico: https://lattes.cnpq.br/. Acesso em: 07 jul. 2025.

[5] Optou-se por reunir EAN e suas variações, nesse levantamento, tendo em vista que o primeiro termo só se constituiu oficialmente em 2012 (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012), podendo ser mencionado das duas formas (Educação alimentar ou Educação nutricional), anteriormente.

evidência de articulação da EAN com as disciplinas escolares está amparada por autores como Cachapuz (2005) e pelas diretrizes do Marco de Referência de EAN para Políticas Públicas (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

Com base na análise de conteúdo, os trabalhos foram categorizados, sendo considerado o foco temático de cada pesquisa, englobando: formação de professores (7 trabalhos - 21,2%), currículos e programas (3 trabalhos - 9,1%), representações dos sujeitos (15 trabalhos - 45,5%) e práticas pedagógicas (8 trabalhos - 24,2%). Nenhum dos trabalhos apresentou foco temático em revisão de literatura e em recursos didáticos. O Quadro 3 apresenta exemplos de trechos textuais representativos dos trabalhos, o que demonstra a classificação nas respectivas categorias.

Quadro 3. Trechos representativos de alguns trabalhos, exemplificando a categorização

Categoria	**Título do trabalho (ano)**	**Segmento de texto do trabalho**
Formação de professores	Formação contínua de professores de ciências: motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância (2011).	"[...] apresentar e discutir, globalmente, o curso de formação contínua de professores de ciências a distância, e em particular sua estrutura curricular [...]" (p. 17).
Currículos e programas	Educação alimentar e nutricional análise de abordagem no currículo de Ciências para estudantes do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de Varre-Sai/RJ (2024).	"[...] a pesquisa teve como objetivo investigar como o tema Educação Alimentar e Nutricional é abordado no currículo da disciplina de Ciências para as turmas do 5o ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal [...]" (p. 7).
Representações dos sujeitos	Mapeamento através de FCQ [*Food Choice Questionnaire*] para o enfrentamento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil: um recorte para articulação de saberes na escola e prevenção à obesidade infantil (2023).	"Este estudo teve como objetivo explorar atitudes e padrões alimentares dos professores da Educação Básica, responsáveis por implementar o tema "Educação Alimentar e Nutricional" em sala de aula [...]" (p. 7).
Práticas pedagógicas	Educação alimentar e nutricional: metodologias ativas como ferramentas facilitadoras e estimulantes da aprendizagem (2023).	"Desenvolver e aplicar, como produto educacional, uma sequência didática na perspectiva das metodologias ativas, visando favorecer a aprendizagem sobre a Educação Alimentar e Nutricional" (p. 15).

Fonte: Elaboração própria (2025)

O maior número de trabalhos classificados na categoria representações dos sujeitos revela o foco das pesquisas em identificar o que pensam determinados grupos de informantes sobre temas relacionados à EAN. De outro modo, o baixo número de trabalhos classificados nas categorias Currículos e Programas, Práticas Pedagógicas e a inexistência de pesquisas sobre Recursos Didáticos, além de demonstrar uma lacuna nas pesquisas realizadas pela pós-graduação, também indicam uma área pouco explorada por nutricionistas e demais pesquisadores.

Para dar seguimento a esta revisão e fortalecer sua temática principal, a leitura e a análise aprofundada dos trabalhos foi realizada a partir das produções acadêmicas classificadas na categoria Formação de Professores. Com o objetivo de facilitar a descrição e análise dos resultados, os trabalhos serão identificados a partir de um código que indica se é uma dissertação (D1, D2 e D3) ou uma tese (T1, T2, T3 e T4), ordenadas de forma decrescente em relação aos respectivos anos de publicação. O Quadro 4 descreve os códigos, os autores, anos de publicação, títulos e objetivos dos trabalhos.

Quadro 4. Trabalhos analisados em profundidade, categoria de análise "Formação de professores"

Código	Autores(as) e Ano de publicação	Título do trabalho	Objetivo geral
D1	Fernanda Feltrin, 2022	Compreensão do processo de capacitação pelo programa de educação alimentar e nutricional (PEDUCA) realizado por profissionais da educação vinculados ao município de Limeira-SP	"Analisar e compreender o processo de capacitação em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) pelo PEDUCA através dos eixos trabalhados pelo programa considerando os princípios do marco de referência, os desafios e potencialidade verificados em respostas às questões norteadoras, pelos participantes, profissionais da educação da rede Estadual de Limeira – SP, considerando as formações complementares e as ações educativas realizadas e a partir da autoetnografia." (p. 32).
D2	Alessandra Teixeira Miranda Araújo, 2015	Educação alimentar e nutricional como força motriz do desenvolvimento da interdisciplinaridade	"Analisar o desenvolvimento e aplicação da interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas especiais relacionadas à educação nutricional executadas por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental em rede privada de ensino no Estado de São Paulo." (p. 31).
D3	Miriam Sampaio de Oliveira, 2011	A formação continuada de professores desenvolvida no projeto Educando com a Horta Escolar e suas implicações na promoção da alimentação saudável na escola	"[...] objetivo geral da pesquisa, investigar os resultados prático-pedagógicos da formação sistemática oferecida no âmbito do Projeto Educando com a Horta Escolar – PEHE, percebidos pelos professores dela participantes." (p. 14).
T1	Maria de Fátima Gomes da Silva, 2019	A dimensão subjetiva da educação alimentar e nutricional escolar: construindo subsídios para a formação docente	"[...] objetivo geral apreender a dimensão subjetiva da Educação Alimentar e Nutricional em escolas públicas municipais e, simultaneamente, construir subsídios para a formação docente sobre o tema." (p. 27).
T2	Alicinez Guerra Albuquerque, 2018	Construção de estratégias de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: um processo participativo	"Analisar o processo participativo de construção de estratégias de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar centradas na promoção da alimentação adequada e saudável." (p. 40).
T3	Karoline Goulart Lanes, 2015	Educação nutricional através do processo de ensino aprendizagem baseado na metodologia da problematização	"Avaliar a MP [Metodologia Problematizadora] como ferramenta pedagógica para o processo de Educação Nutricional no contexto da formação de escolares e professores de Ciências e EF [Educação Física]." (p. 17).
T4	Paulo Sergio Garcia, 2011	Formação contínua de professores de Ciências: motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância	"[...] objetivo de evidenciar as motivações e as dificuldades vividas por professores, que ministram a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, em um curso de formação contínua a distância: "Educação Nutricional: os rótulos dos alimentos nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental"." (p. 16).

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: D - Dissertação; T - Tese.

A amostra de trabalhos relacionados à formação de professores não incluiu nenhuma pesquisa sobre formação inicial docente. Todos os estudos analisados tratam exclusivamente da formação continuada, em suas diversas modalidades. Quanto aos objetivos das pesquisas, observa-se que alguns buscam analisar as características da proposta formativa (D1), enquanto outros focam na aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação no ambiente escolar (D2, D3, T2). Há, ainda, trabalhos que investigam como a temática é desenvolvida nas escolas, visando subsidiar a elaboração de formações (T1), avaliam metodologias específicas no

contexto formativo (T3) ou exploram as experiências dos participantes em processos de formação (T4). Percebe-se que o propósito dos estudos é variado, a pesquisa que relaciona as temáticas da EAN e da formação de professores permite diferentes focos e análises, com diversas contribuições para as futuras pesquisas.

Ao examinar o embasamento teórico desses trabalhos em relação à EAN, verifica-se que: os trabalhos D1, T1 e T2 trabalham com as orientações do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012); os trabalhos D2 e T2 utilizam o Guia Alimentar para a população brasileira (Brasil, Ministério da Saúde, 2014); o trabalho T2 apresenta a Política Nacional da Alimentação Escolar – PNAE (Lei n. 11.947, 2009) e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN (Brasil, Ministério da Saúde, 2013).

Em relação aos documentos brasileiros, citados nas pesquisas, destacam-se os seguintes pontos: o Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) conceitua a EAN e apresenta os princípios para a realização de ações relacionadas ao assunto, sendo uma diretriz relevante para pesquisas sobre essa temática; o Guia Alimentar (Brasil, Ministério da Saúde, 2014) apresenta orientações para a alimentação saudável da população brasileira, sendo um referencial básico para desenvolver o conhecimento acerca da alimentação e nutrição; as principais políticas relacionadas à nutrição (Brasil, Ministério da Saúde, 2013) e à alimentação escolar (Lei n. 11.947, 2009) também são mencionadas, de modo que as dissertações e teses obtidas mostram-se atentas ao discurso oficial do país sobre as temáticas de interesse.

Quanto aos principais autores referenciados na amostra obtida: o trabalho D3 citou Vanessa Ferreira e Rosana Magalhães, cujo trabalho apresenta as perspectivas da nutrição no contexto da promoção da saúde (Ferreira & Magalhães, 2007); o trabalho T1 citou Maria Cristina Faber Boog, ao apresentar o histórico de EAN e as perspectivas para o futuro (Boog, 2007, 2017); e o trabalho T3 citou Flavia Pascoal Ramos, Ligia Amparo da Silva Santos e Amélia Borba Costa Reis, que realizam uma revisão de literatura sobre EAN em contextos escolares (Ramos et al, 2013); por fim, o trabalho T4 não apresentou referencial teórico para EAN.

Dentre as pesquisadoras citadas pelos trabalhos, destaca-se a autora Maria Cristina Faber Boog, importante nome do campo da Nutrição, sendo que o seu artigo, intitulado *"Educação nutricional: passado, presente e futuro"* (Boog, 1997), é considerado um marco teórico da área, ao delinear conceitos básicos de EAN, sendo referenciado, inclusive, pelo Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

A análise do referencial teórico adotado em cada trabalho revelou abordagens distintas acerca da formação de professores. O trabalho D3 fundamenta-se em contribuições de autores clássicos e contemporâneos da área educacional, destacando-se António Nóvoa, que defende uma formação docente conjunta, partilhada, sistemática e contínua (Nóvoa, 1995), bem como Ana Lúcia Amaral e Ilma Passos Alencastro Veiga, que enfatizam a articulação entre teoria e prática na formação docente (Veiga & Amaral, 2009). O trabalho T1, por sua vez, apoia-se nas contribuições de Maria Cecília Camargo Magalhães, especialmente na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração, que propõe o diálogo colaborativo entre pesquisador e professor, o que inspirou a adoção da Pesquisa-Formação como abordagem metodológica (Magalhães, 2007).

O trabalho T4, por seu turno, recorre aos aportes teóricos de António Nóvoa e Donald Schön, ao enfatizar a importância de uma formação reflexiva, na qual o professor analisa criticamente suas próprias práticas, inserindo-se em um processo contínuo de autoformação (Nóvoa, 1997; Schön, 2000). Em contrapartida, os trabalhos D1, D2, T2 e T3 não apresentaram referenciais teóricos específicos relacionados à formação de professores, o que representa uma possível limitação quanto à sustentação conceitual desses estudos no que se refere à temática.

O conjunto de referenciais teóricos mobilizados nas teses e dissertações analisadas parece orientar as propostas de formação docente em consonância com as características delineadas por Imbernón (2009) para o modelo formativo emergente nos anos 2000. Esse modelo propõe

a constituição de redes de colaboração entre profissionais da educação, fundamentadas em práticas reflexivas, projetos de inovação pedagógica e intercâmbio entre escolas. Embora situado historicamente na primeira década do Século XXI, esse modelo não se restringe temporalmente a esta, sendo compreendido como expressão das condições históricas e políticas daquele período, com desdobramentos que se estendem às práticas formativas atuais (Imbernón, 2022).

A análise das metodologias de pesquisa adotadas nos trabalhos revela a predominância de abordagens quali-quantitativas em quatro estudos (D2, D3, T3 e T4). Constata-se a adoção de metodologias participativas em quatro trabalhos, ainda que com enfoques distintos, quais sejam:

i. o trabalho D1 utiliza a etnografia e a autoetnografia, caracterizadas como modalidades de pesquisa qualitativa que descrevem aspectos específicos de uma determinada população em seu ambiente natural, exigindo a permanência prolongada do pesquisador no campo e a imersão nas dinâmicas culturais do grupo estudado (Gil, 2022);
ii. o trabalho D2 adota a pesquisa participante, na qual o pesquisador atua colaborativamente com a comunidade investigada, auxiliando na identificação e na resolução de seus próprios problemas, com forte ênfase no caráter emancipador do processo (Gil, 2022; Moreira, 2002);
iii. o trabalho T1 baseia-se na abordagem da pesquisa-formação, em que os processos de investigação e formação se articulam de maneira indissociável, promovendo transformações nos participantes e nas práticas analisadas, por meio do engajamento dos envolvidos (Magalhães, 2007, 2009);
iv. o trabalho T2 emprega a pesquisa-ação, que visa diagnosticar e intervir em problemas concretos enfrentados pelo grupo estudado, por meio da atuação conjunta entre pesquisadores e participantes, em um processo colaborativo e cíclico de ação-reflexão-ação (Thiollent, 2011).

As teses e dissertações analisadas recorreram a diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como os questionários, as entrevistas, os grupos focais e os diários de campo. Os questionários foram utilizados nos trabalhos D1, D2, D3, T3 e T4, sendo definidos como instrumentos compostos por um conjunto de perguntas respondidas por escrito pelos participantes (Gil, 2022). Conforme o autor citado, quando elaborados com clareza e objetividade, os questionários apresentam-se como ferramentas de fácil aplicação, de baixo custo e com possibilidade de alcançar grandes amostras, garantindo o anonimato dos respondentes.

O trabalho T4 também empregou entrevistas, caracterizadas como interações presenciais entre pesquisador e participante, nas quais as perguntas, geralmente abertas, podem ser aprofundadas conforme o desenvolvimento das respostas (Gil, 2022). Essa modalidade permite, ainda, a observação de aspectos não verbais dos entrevistados, enriquecendo a análise qualitativa.

Os grupos focais, utilizados nos trabalhos D2 e T2, configuram-se como entrevistas coletivas conduzidas a partir de um roteiro pré-estabelecido, em que a dinâmica de interação entre os participantes favorece a construção compartilhada de reflexões e significados (Gil, 2021). Por seu turno, os diários de campo (também denominados notas de campo) foram empregados nos trabalhos D1, D2 e T2, consistindo em registros sistemáticos das observações feitas pelo pesquisador no ambiente estudado ou, alternativamente, em relatos escritos pelos próprios participantes, a partir de suas experiências (Gil, 2022).

Outros trabalhos analisados também mencionaram uso de estratégias de coleta de dados semelhantes àquelas citadas no parágrafo anterior, descritas como entrevistas em grupo (D3) e reuniões grupais (T1). Destaca-se, ainda, o trabalho T3, que ampliou o escopo da investigação

ao incluir não apenas professores, mas também estudantes e suas mães como participantes da pesquisa. Para os estudantes, foram aplicadas avaliações antropométricas, além de instrumentos voltados à análise da imagem corporal, autoestima e qualidade de vida; no caso das mães, foi utilizado um questionário estruturado. Tal abordagem evidencia uma articulação entre a formação docente e a participação da comunidade escolar, ampliando o olhar sobre os sujeitos que são impactados pelas práticas educativas. Segundo Imbernón (2022), essa integração é fundamental em pesquisas sobre formação de professores, pois considera a comunidade escolar como parte integrante dos processos formativos, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade.

A análise das metodologias de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados evidencia a centralidade da participação ativa do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na investigação. Nesses estudos, o pesquisador não atua como um observador externo, mas se insere no campo de forma colaborativa, promovendo, em conjunto com os participantes, processos de reflexão e transformação no contexto pesquisado. Nesse sentido, as formas de coleta de dados utilizadas, tais como entrevistas individuais e em grupo, grupos focais e diários de campo, mostram-se particularmente relevantes nas abordagens participativas, por permitirem o registro das percepções, experiências e reflexões dos sujeitos em relação à temática investigada (Gil, 2022). O Quadro 5 apresenta uma síntese das estratégias adotadas pelos pesquisadores, incluindo as metodologias de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise.

Quadro 5. Metodologias de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise dos dados, na categoria de análise "Formação de professores"

Código	Metodologia de pesquisa	Instrumentos de coleta	Análise dos dados
D1	Qualitativa; etnografia e autoetnografia.	Questionário, diário de bordo /de campo.	Análise de conteúdo (Bardin, 2010), baseada nos princípios do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).
D2	Quali-quantitativa; pesquisa participante.	Questionário, grupo focal, diário de bordo /de campo.	Análise do discurso coletivo (Gondin & Fisher, 2009).
D3	Quali-quantitativa; pesquisa documental.	Questionário, entrevistas em grupo.	Análise temática (Minayo, 2006).
T1	Qualitativa; pesquisa-formação.	Reuniões grupais.	Análise dos núcleos de significados (Aguiar & Ozella, 2006, 2013).
T2	Qualitativa; pesquisa-ação.	Grupo focal, diário de bordo /de campo.	Análise de conteúdo (Bardin, 2010).
T3	Quali-quantitativa	Questionário (professores); avaliação antropométrica, imagem corporal, autoestima e qualidade de vida (estudantes); e questionário (mães).	Análise de conteúdo (Bardin, 2010).
T4	Quali-quantitativa	Questionário, entrevista, provas e trabalhos escritos.	Análise descritiva dos dados.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: D - Dissertação; T - Tese.

Para a análise dos dados, os trabalhos investigados recorreram predominantemente à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2010), utilizada nos estudos D1, T2 e T3. Essa abordagem permite a interpretação sistemática de dados qualitativos, por meio da categorização e da inferência a partir de registros verbais, escritos ou simbólicos. Outras metodologias de análise também foram adotadas, como a análise do discurso coletivo, empregada no trabalho D2, que visa organizar e interpretar dados verbais com o objetivo de expressar o pensamento coletivo de um grupo social específico (Gondin & Fischer, 2009). O

trabalho D3 utilizou a análise temática, voltada à identificação de padrões e temas recorrentes em conjuntos de dados qualitativos (Minayo, 2006). O trabalho T1 recorreu à análise dos núcleos de significação, que propõe a interpretação dos dados a partir de categorias relacionadas à subjetividade, à historicidade, à mediação e à contradição presentes na realidade social dos sujeitos (Aguiar & Ozella, 2006, 2013). O trabalho T4, por seu turno, aplicou análise estatística descritiva para tratar os dados de natureza quantitativa.

A análise das principais conclusões dos trabalhos revela contribuições significativas para o campo da formação docente em EAN. No trabalho D1, a utilização da autoetnografia mostrou-se relevante por possibilitar o confronto entre as experiências vivenciadas pelos participantes do curso e aquelas da própria pesquisadora, promovendo um diálogo reflexivo entre prática e pesquisa. O trabalho D2 destacou que a continuidade das capacitações voltadas aos profissionais da educação pode impactar positivamente o processo de aprendizagem dos estudantes, indicando a importância de ações formativas sistemáticas. A produção acadêmica T1 evidenciou a importância do posicionamento crítico do pesquisador, a presença estratégica do nutricionista do PNAE no ambiente escolar e a potência da "pesquisa-formação", promovendo mudanças práticas no cotidiano docente.

Por sua vez, a pesquisa T2, de caráter participativo, proporcionou maior autonomia à escola na tomada de decisões relacionadas à EAN, além de fortalecer a articulação entre a instituição de ensino e a pesquisadora, sendo que essa interação contribuiu para o empoderamento dos sujeitos envolvidos, gerando transformações ao longo do processo investigativo. De maneira semelhante, o trabalho T3 apontou que a formação continuada tem potencial para fomentar reflexões críticas advindas do trabalho dos professores, ao evidenciar a relevância social da EAN no contexto escolar.

Tendo em vista a organização dos trabalhos, seus objetivos, metodologias e suas principais contribuições para a área, destaca-se a realização de pesquisas participativas, que envolvem os sujeitos da pesquisa no processo investigativo. Essas metodologias favorecem tanto a prática da EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012), quanto a realização de processos de formação continuada que reconhecem o conhecimento e as experiências prévias dos docentes (Imbernón, 2022). Dessa forma, as pesquisas têm potencial para promover práticas educacionais problematizadoras e ativas, que facilitam o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e do diálogo, com o objetivo de aprimorar a prática dos professores, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto da promoção de hábitos alimentares saudáveis (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012; Imbernón, 2022).

A análise dos modelos de formação docente adotados nas pesquisas permite classificá-los segundo as categorias propostas por Imbernón (2009). Os trabalhos D1, T3 e T4 caracterizam-se por formações centradas na aplicação de conteúdos, alinhando-se ao modelo tradicional originário da década de 1980. O trabalho D2, por sua vez, apresenta uma proposta voltada à construção curricular, aspecto que remete às concepções formativas dos anos 1990, marcadas pelo foco na estruturação pedagógica dos saberes docentes. Já os trabalhos D3 e T1 evidenciam formações pautadas na construção coletiva de ações e na reflexão crítica sobre a prática, características fundamentais do modelo formativo dos anos 2000. De outro modo, o trabalho T2 configura-se como uma experiência mais atualizada, ao propor uma formação inovadora, de caráter colaborativo, com aplicação prática envolvendo a comunidade escolar de modo mais abrangente.

Esses achados indicam que os modelos formativos das décadas de 1980, 1990 e 2000 ainda estão presentes e exercem influência nas práticas de formação docente contemporâneas, revelando uma coexistência de paradigmas formativos no contexto educacional atual (Imbernón, 2009). O Quadro 6 apresenta trechos representativos dos trabalhos, que demonstram a classificação das pesquisas nos modelos de formação de Imbernón (2009).

Quadro 6. Trechos representativos dos trabalhos, exemplificando os modelos de formação

Categoria	Segmento de texto do trabalho
Formação característica dos anos 1980	"O curso, coordenado por nutricionistas, previu integrar as evidências científicas mais atuais sobre Alimentação e Nutrição, incorporando recursos tecnológicos e pedagógicos de Educação à Distância (EaD) multinível que permitiu ao aluno aprender novos conhecimentos por meio da autopercepção de seu histórico alimentar e seus conhecimentos prévios." (D1, p. 27)
	"[...] realizaram-se na capacitação atividades para a construção de projetos, palestras, debates, atividades com Gestores, professores de EF [Ensino Fundamental] e de Ciências, com a finalidade de conscientizar e fornecer informações, bem como promover discussões e reflexões sobre o tema, desenvolvendo uma proposta de trabalho aos mesmos, tornando-os desta forma, multiplicadores desta pesquisa." (T3, p. 33)
	"O objetivo da formação, de acordo com o Programa Oficial do Curso, foi o de atualizar professores de ciências na temática nutricional, a partir de elementos familiares aos alunos do Ensino Fundamental, explorando a então recente legislação sobre rotulagem de alimentos. Eram abordadas as atuais modificações das normas da Agência de Vigilância Sanitária (ANVISA) que disciplina a rotulagem de alimentos, bem como recomendações de consumo de alimentos, a fim de proporcionar ao professor da disciplina Ciências elementos 34 teórico-práticos suficientes para lidar com a tradicional prática de estudar rótulos de alimentos industrializados em sala de aula." (T4, p. 33)
Formação característica dos anos 1990	"Na pesquisa em questão o processo de capacitar os professores foi fundamental para valorizar os conteúdos, aprimorar conhecimento e aguçar a capacidade de tomar decisões e agir dentro do seu cotidiano, tendo a EAN como pano de fundo." (D2, p. 41)
Formação característica dos anos 2000	"Como o professor era responsável pela formação do educando em sala de aula, os consultores do Projeto realizavam diversas horas de formação para embasá-lo em sua prática pedagógica." (D3, p. 51)
	"[...] a construção do conhecimento (função da pesquisa) e a formação (realizada nos momentos de produção de informações): a) ocorrem de forma colaborativa (aprendizagem precede o desenvolvimento e interfere nesse); b) transcorrem de maneira a permitir a inter-relação entre teoria e prática (práxis), buscando estabelecer associações entre o sujeito, sua particularidade e a totalidade de forma crítica e reflexiva; c) possibilitam a produção de informações para a apreensão de sentidos e significados que, por sua vez, permitirão aos envolvidos na pesquisa, ao mesmo tempo, o conhecimento das determinantes do objeto de estudo e a ressignificação e a transformação da realidade." (T1, p. 110)
Formação considerada adequada para a atualidade e para o futuro	"[...] este estudo constituiu-se em desenvolver uma pesquisa-ação, metodologia essa que permite desenvolver e analisar um processo participativo de construção de estratégias de educação alimentar e nutricional (PPCE-EAN) na escola, ancorado nos princípios do diálogo e problematização, que envolva a articulação e a corresponsabilização dos atores escolares na construção de conhecimentos e práticas que contribuam para a promoção da alimentação adequada e saudável na escola." (T2, p. 17)

Fonte: Elaboração própria (2025)

Sobre os conteúdos desenvolvidos na formação docente de cada trabalho, destaca-se a presença dos princípios do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) (D1), do Guia alimentar (Brasil, Ministério da Saúde, 2014) (D2); o uso da horta escolar (D2 e D3) e das atividades lúdicas (D2) como recurso para a aprendizagem da EAN; a atenção dada ao conhecimento dos participantes sobre alimentação e seu histórico alimentar (D1); e o foco da formação na construção coletiva das ações (T2 e T3). Por outra perspectiva, as formações de T3 e T4 trazem uma visão mais biológica da alimentação com as temáticas: saúde, sobrepeso e obesidade, hábitos alimentares e outros temas específicos.

No que se refere à realização efetiva das formações, apenas o trabalho D3 se dedicou à observação de uma experiência formativa previamente estruturada, sem a atuação direta dos pesquisadores na sua implementação. Nos demais estudos, os próprios pesquisadores foram responsáveis pela condução das formações, assumindo papel ativo na elaboração e na execução das estratégias formativas. As descrições detalhadas dessas estratégias, bem como os conteúdos desenvolvidos em cada experiência, encontram-se sistematizados no Quadro 7.

Quadro 7. Descrição das estratégias formativas e conteúdos desenvolvidos, categoria de análise "Formação de professores"

Código	Descrição das estratégias formativas	Conteúdos desenvolvidos
D1	Curso de extensão à distância, com duração de 6 meses, coordenado por nutricionistas, intitulado "Programa Educação Alimentar – Integrando Ciência, Escola e Saúde". Participantes: educadores de uma secretaria estadual de educação.	Histórico alimentar dos participantes; conhecimentos sobre alimentação dos participantes; princípios do Marco EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) distribuídos nos módulos.
D2	Oficina de capacitação, realizada no início do ano letivo, com duração de 3 dias, projeto intitulado "Amiguinhos da saúde". Participantes: professores, coordenadores e orientadores pedagógicos de 3 escolas adventistas.	Plantando e colhendo na escola; desenvolvimento da criança; atividades lúdicas; grupos alimentares; horta na escola; Guia alimentar (Brasil, Ministério da Saúde, 2014).
D3	Formação (oficinas, cursos e palestras), presencial com carga horária de 96h. O projeto intitulado "Projeto educando com a horta escolar" realizou os seguintes passos: implantação das hortas; diagnóstico nutricional dos estudantes; produção de material didático; encontros nacionais de formação dos gestores PNAE; socialização das experiências e formação de formadores municipais. Participantes: professores, merendeiras, nutricionistas e técnicos agrícolas de 14 municípios brasileiros.	Horta escolar no contexto da educação, nutrição e meio ambiente.
T1	Pesquisa-formação, que significa investigar ao mesmo tempo que realiza a formação, realizado com as seguintes etapas: reuniões de planejamento entre os pesquisadores; apresentação da pesquisa aos participantes; processo formativo de forma crítica e colaborativa; apresentação de proposta de integração da EAN no currículo de forma transversal, pelos professores participantes da pesquisa. Participantes: professores e coordenadores pedagógicos de escolas de dois municípios brasileiros.	Alimentação e nutrição; Educação alimentar e nutricional.
T2	Pesquisa-ação intitulada "Processo participativo de construção de estratégias de educação alimentar e nutricional (PPCE-EAN)". Realizado nas seguintes etapas: diagnóstico coletivo dos problemas alimentares e nutricionais, elaboração, execução e avaliação do processo e realização de ações educativas no âmbito escolar. Participantes: gestão escolar (diretor, coordenação pedagógica), professores, o nutricionista, merendeiras e alunos (ensino médio), pais e secretárias de uma escola.	Construção coletiva de ações de educação alimentar e nutricional.
T3	Capacitação sobre saúde, a partir de palestras e debates com o uso da metodologia da problematização, carga horária de 60h. Participantes: professores de Ciências e de Educação Física do ensino fundamental.	Metodologia da problematização; saúde em geral; sobrepeso e obesidade em escolares; alimentação e nutrição; hábitos alimentares e estilo de vida saudáveis; projetos interdisciplinares; aplicação das atividades planejadas em sala de aula.

Código	Descrição das estratégias formativas	Conteúdos desenvolvidos
T4	Curso de extensão, intitulado "Educação nutricional", a partir da transmissão de saberes e reflexão, realizado em três edições, sendo uma presencial e duas a distância. Participantes: professores de Ciências do ensino fundamental.	Calorias e alimentos: obesidade no Brasil; saúde alimentar; pirâmides alimentares; carboidratos heróis ou vilões; óleos do bem e gorduras do mal; proteínas animais e vegetais; vitaminas e sais minerais; fibras alimentares solúveis e insolúveis.

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: D - Dissertação; T - Tese.

Observa-se que os trabalhos que apresentam descrições menos detalhadas dos conteúdos previstos (D3, T1 e T2) também são aqueles cujas formações foram desenvolvidas de forma participativa, em alguns casos envolvendo outros membros da comunidade escolar. Essas formações propõem a construção coletiva, junto aos participantes, das temáticas e dos aprendizados ao longo do processo, baseadas nas necessidades específicas das escolas, fato que vai ao encontro das orientações propostas por Imbernón (2022). Para o autor citado, as ações de formação docente devem promover o debate e a autonomia dos sujeitos, além de valorizar os esforços dos professores ao promoverem o ensino e a aprendizagem de forma inovadora, sobretudo com temas instigantes e complexos. De qualquer forma, deve-se assumir que, em geral, todas as abordagens de formação podem conduzir a graus específicos de aprendizagem, ao serem realizadas dentro de seus objetivos próprios e em contextos adequados (Imbernón, 2022).

Além disso, esses mesmos trabalhos (D3, T1 e T2) descrevem de forma sistemática e detalhada as estratégias formativas e os resultados da formação docente. A importância de ocorrer tal detalhamento foi apontada por Dunn et al. (2019), em revisão sistemática da literatura internacional, que identificou lacunas significativas na descrição metodológica de processos de formação continuada envolvendo professores relacionados à EAN. Tal carência pode comprometer o trabalho de docentes/pesquisadores que buscam referências metodológicas validadas ou consistentes para o desenvolvimento de novas ações de formação para o magistério.

Algumas conclusões avaliativas acerca das formações realizadas nos trabalhos analisados podem ser destacadas. No estudo D1, evidenciou-se que a valorização das experiências pessoais dos participantes contribuiu positivamente para o processo formativo. No entanto, a extensão do curso, o volume de leituras e a complexidade dos temas abordados foram apontados como desafios, indicando a necessidade de adequação dos materiais e da carga horária ao perfil dos participantes. Ainda assim, o uso dos princípios do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) foi considerado uma estratégia eficaz para orientar a formação.

No caso do trabalho D2, a autora destacou que a capacitação teve impacto positivo sobre a motivação e a criatividade dos professores participantes, além de ter incentivado a interdisciplinaridade e o planejamento prévio das ações pedagógicas. A formação também contribuiu para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos docentes e promoveu mudanças nos hábitos alimentares pessoais desses profissionais.

O trabalho D3, por sua vez, observou os efeitos de uma formação implementada por outros agentes, identificando que o processo formativo contribuiu para o aprimoramento das práticas docentes por meio da troca de saberes e das reflexões coletivas. A abordagem transdisciplinar, tendo a participação de professores, nutricionistas e técnicos agrícolas, foi considerada positiva, assim como os indícios de mudanças nos hábitos alimentares de professores e estudantes. Além disso, a formação favoreceu a participação popular e o exercício do controle social.

No que diz respeito às teses, destaca-se a relevância da formação realizada no trabalho T1, que se caracterizou pela articulação entre as Ciências Biológicas, Humanas e Sociais, abordando o processo de aprendizagem da alimentação a partir de suas influências culturais, sociais e familiares. O trabalho T2 desenvolveu a formação com base na metodologia da pesquisa-ação, ressaltando a execução interdisciplinar do projeto, envolvendo disciplinas como Biologia, Química, Educação Física, Sociologia e Português, além da participação de toda a comunidade escolar.

Quanto à formação conduzida pelo trabalho T3, o emprego da metodologia da problematização foi considerado fundamental para a construção do conhecimento e para a promoção de uma aprendizagem significativa, para professores e estudantes. Por seu turno, o trabalho T4 implementou uma formação a distância, concluindo que essa modalidade se mostrou necessária para fortalecer a articulação entre universidade e professores cursistas. Ademais, a educação a distância foi avaliada como uma alternativa de execução simples e com baixo custo, contudo, requer uma preparação cuidadosa e rigorosa do curso, bem como atenção constante à motivação e ao interesse dos participantes ao longo do processo formativo, fatores essenciais para potencializar a aprendizagem e minimizar a evasão.

Em síntese, os trabalhos analisados evidenciam caminhos significativos para a realização de formações docentes na temática da EAN. Entre os aspectos destacados, ressaltam-se: a atenção à complexidade dos temas e leituras propostas; a utilização do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) como base teórica orientadora; o incentivo à reflexão crítica e ao planejamento pedagógico por parte dos professores; o estímulo à construção transversal das ações nos currículos escolares; e a valorização da participação da comunidade escolar no processo formativo. Essas diretrizes convergem com o referencial teórico discutido ao longo desta revisão, especialmente no que se refere à centralidade da reflexão docente, à construção coletiva das práticas formativas e ao envolvimento ativo da comunidade escolar (Imbernón, 2009, 2022; Nóvoa, 1995, 1997).

A EAN é considerada uma temática multifacetada, que apresenta diferentes contextos, vieses e possibilidades de relação entre áreas distintas de conhecimento. Sendo assim, é imprescindível que, na atualidade, sejam realizadas abordagens participativas e inovadoras para o trabalho formativo referente a essa temática com professores e escolas, sendo que esses atores podem e devem construir formas de articulação do assunto em tela com as suas respectivas abordagens de ensino (Imbernón, 2009, 2022). Por ser uma questão complexa a ser trabalhada, a participação de todos os atores sociais, o quanto possível, é essencial (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012).

4. CONCLUSÃO

O presente estudo bibliográfico permitiu a identificação de algumas tendências em relação à temática da EAN nas escolas, em dissertações e teses depositadas na BDTD. Constata-se, em primeiro lugar, a perceptível inter-relação entre múltiplos campos do conhecimento que abordam a EAN, com destaque para Educação em Ciências, Nutrição e Saúde Pública, acerca da diversidade de PPGs de origem dos trabalhos. Em relação aos pesquisadores, observa-se a prevalência de mulheres oriundas da graduação em Nutrição. Os trabalhos analisados revelam predominância de pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental, especialmente no contexto da área de Ciências da Natureza, demonstrando uma evidente relação do assunto investigado com esse componente curricular (Brasil, Ministério da Educação, 2018).

Ao serem consideradas apenas as pesquisas cuja temática central foi a formação de professores, observa-se a adoção recorrente do Marco de EAN (Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012) como eixo teórico estruturante. Esse documento tem se mostrado fundamental para orientar investigações na área, ao oferecer diretrizes consistentes para pesquisadores e formadores interessados na temática.

Complementarmente, o Guia Alimentar para a população brasileira (Brasil, Ministério da Saúde, 2014) também se estabelece como uma referência teórica relevante, sendo utilizado no desenvolvimento das pesquisas e como conteúdo formativo nas ações direcionadas aos docentes. Chama a atenção, ainda, a contribuição das obras de Boog (2007, 2017), cujas pesquisas foram essenciais para a consolidação do conceito de EAN no campo acadêmico e educacional. No que se refere à formação docente, as publicações de Nóvoa (1995, 1997) continuam a exercer influência significativa, fornecendo subsídios teóricos importantes para a reflexão sobre os processos formativos de professores.

Observa-se uma tendência referente à adoção de metodologias de pesquisa participativas nas investigações que envolvem formações voltadas a professores, destacando-se abordagens como a etnografia, a pesquisa participante e a pesquisa-ação. Essa orientação metodológica reflete uma concepção mais dinâmica, colaborativa e situada do trabalho educativo, em consonância com as demandas formativas contemporâneas (Imbernón, 2022). Além disso, evidencia-se a necessidade de ampliação progressiva do escopo de sujeitos envolvidos nas intervenções, indo além do corpo docente e passando a abarcar outros atores da comunidade escolar, como estudantes e seus familiares, por exemplo. No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, enfatizam-se questionários, entrevistas (individuais e em grupo), grupos focais e diários de campo, estratégias que favorecem a escuta qualificada e a reflexão sobre as práticas. Para a análise dos dados produzidos, sobressai-se o uso da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2010), consolidada como uma estratégia eficaz para interpretar dados qualitativos de maneira sistemática e rigorosa.

No que se refere à formação docente descrita nos trabalhos analisados, salienta-se a importância da descrição detalhada dos processos realizados, uma vez que essa prática favorece o aprendizado de leitores e futuros pesquisadores, além de possibilitar a replicação ou adaptação das experiências, em diferentes contextos e comunidades escolares. Observa-se, contudo, que os estudos que apresentam uma descrição mais aprofundada do processo formativo são, em geral, os que menos explicitaram os conteúdos desenvolvidos durante a formação. Estes são conduzidos de forma participativa e ativa, havendo construção coletiva dos saberes e das ações, que tende a se sobrepor à organização prévia de conteúdos fixos. Essa constatação aponta para a necessidade de equilíbrio entre a valorização do protagonismo dos sujeitos e a explicitação dos conteúdos formativos, de modo a contribuir mais plenamente para o avanço dos estudos sobre EAN.

Evidenciam-se como ideias emergentes centrais desta revisão para a formação docente, consolidadas a partir dos trabalhos consultados: i. a integração sistêmica de diferentes saberes docentes; ii. o fomento ao debate crítico e à reflexão sobre a prática pedagógica; e iii. o fortalecimento progressivo da autonomia profissional dos educadores. Essa perspectiva formativa representa contraposição aos modelos tradicionais de formação, pautados na transmissão unidirecional de conteúdos previamente definidos, ao propor, em seu lugar, um processo contínuo de construção coletiva do conhecimento (Imbernón, 2009). Nessa abordagem, os professores deixam de ocupar uma posição passiva, para assumirem um papel central na (re)construção de saberes e práticas educativas, em um movimento colaborativo e contextualizado de desenvolvimento profissional.

Como limitação desta revisão, sublinha-se a realização da pesquisa exclusivamente na BDTD, o que não abrange trabalhos de pós-graduação que não estão indexados na base citada ou de anos anteriores aos repositórios digitais, além de não incluir pesquisas internacionais. Esse fato evidencia a necessidade de futuras investigações que incluam outros repositórios de dissertações e teses nacionais e internacionais. Da mesma forma, a revisão apresentada não incluiu artigos científicos, assim sugere-se que futuras revisões sejam realizadas em bases de dados que contemplem esse tipo de comunicação acadêmica, para expandir o escopo e a representatividade da visão sobre a literatura nacional e internacional.

Aponta-se que deve ser ampliada a produção acadêmica referente à formação continuada de professores relacionada à temática da EAN, sobretudo no que tange a propostas que promovam a autonomia docente e o desenvolvimento da EAN de maneira transversal, nos diversos componentes do currículo escolar. Ressalta-se a importância de se investigar de que maneira os resultados dessas formações se traduzem em práticas efetivas junto às comunidades escolares, potencializando impactos mais abrangentes e duradouros na sociedade. A partir dessas considerações e dos resultados obtidos, são apresentadas algumas recomendações para a prática profissional de professores, nutricionistas e gestores públicos que trabalham a temática em tela, quais sejam: i. planejar formações continuadas que reconheçam o saber docente e promovam autonomia, reflexão e a construção prática de propostas pedagógicas; ii. definir metodologias de trabalho que reconheçam as características do contexto escolar e permitam que os atores envolvidos modifiquem sua realidade; iii. buscar desenvolver a EAN de maneira transversal no currículo, possibilitando o trabalho conjunto de professores e nutricionistas em prol da promoção da alimentação saudável nas escolas.

REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 26(2), 222–245. https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006

Aguiar, W. M. J. de, & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299–322.

Araújo, M. C. P. de, Bianchi, V., & Boff, E. T. de O. (2021). Desenvolvimento de Currículo e Formação Docente no contexto da Educação Ambiental e Educação em Saúde. *Revista Insignare Scientia - RIS*, 4(5), 291-307. https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i5.12573

Assunção, M. L. de B., Leal, L. P., Oliveira, D. A. L., & Pontes, C. M. (2024). Ações educativas em saúde por professores do ensino fundamental: Uma revisão de escopo. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 19(00), e024042. https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18269

Bardin, L. (2010) *Análise de Conteúdo.* L (70a ed.) Lisboa.

Boog, M. C. F. (1997). Educação nutricional: passado, presente e futuro. *Revista De Nutrição*, 10(1).

Boog, M.C.F. (2017) Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil. In Diez-Garcia, R. W.; Cervato-Mancuso, A. M. *Mudanças Alimentares e Educação Alimentar e Nutricional.* (2a ed., 56-62) Guanabara Koogan.

Brasil, Ministério da Educação. (2018) Base Nacional Comum Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil, Ministério da Educação. (2022) Série Temas Contemporâneos Transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Caderno saúde: educação alimentar e nutricional*. Curadoria Maria Luciana da Silva Nóbrega. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/caderno_saude_consolidado_20102022.pdf

Brasil, Ministério da Saúde. (2013) *Política Nacional de Alimentação e Nutrição.* (1a ed., 84p.) Ministério da Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf

Brasil, Ministério da Saúde. (2014) Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável. (2a ed.) https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf

Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2012) *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf

Cachapuz, A. (2005) *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez.

Canino, M. V., & Vessuri, H. (2008). La Universidad en Femenino. Un cuadro de luces y sombras en la UCV. *Arbor*, 184(733), 845–861. https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.229

Cotton, W., Dudley, D., Peralta, L., & Werkhoven, T. (2020). The effect of teacher-delivered nutrition education programs on elementary-aged students: An updated systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine reports*, 20, 101178. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101178

Damasceno, S.C.; & Araújo-Severo, T.E. (2024) Alimentación en la enseñanza de ciencias: una revisión bibliográfica de 2012 a 2022. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 56, 225–240. https://doi.org/10.17227/ted.num56-18966

Diniz-Pereira, J. E.. (2022). Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). *Práxis Educativa*, 17, 1–29. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19601.032

Domene, S. M. Á.. (2008). A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. *Psicologia USP*, 19(4), 505–517. https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000400009

Dunn, C. G., Burgermaster, M., Adams, A., Koch, P., Adintori, P. A., & Stage, V. C. (2019). A Systematic Review and Content Analysis of Classroom Teacher Professional Development in Nutrition Education Programs. *Advances in nutrition (Bethesda, Md.)*, 10(2), 351–359. https://doi.org/10.1093/advances/nmy075

Ferreira, V. A., & Magalhães, R.. (2007). Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cadernos De Saúde Pública*, 23(7), 1674–1681. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000700019

Franco, M. L. P. B. (2008) *Análise de Conteúdo.* (3a ed.) Líber Livro.

Gil, A.C. (2021) *Como fazer pesquisa qualitativa*. Atlas. https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/

Gil, A.C. (2022) *Como elaborar projetos de pesquisa*. (7a ed) Atlas. https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/

Gondim, S. M. G., & Fischer, T. (2009). O Discurso, a Análise de Discurso e a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo na Gestão Intercultural. *Cadernos Gestão Social*, 2(1), 9–26. Recuperado de https://periodicos.ufba.br/index.php/cgs/article/view/31544

Gough, D. (2007) Síntese sistemática de pesquisa. In Thomas, G.. *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica.* (57-76) Artmed.

Hesse, F. B. (2022) *Elementos emergentes de propostas didáticas e práticas pedagógicas nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Química (2010-2020): uma revisão sistemática*. [Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Imbernón, F. (2022) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Cortez.

Imbernón, F. (2009) *Formação continuada de professores.* ArtMed.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021) *Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf

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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm

Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm

Magalhães, M. C. C. (2007) A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In Fidalgo, S. S.; Shimoura, A. S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.* (48-55) Ductor.

Magalhães, M. C. C. (2009) O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento e criticidade criativas. In Schettini, R. H.; Damianovix, M. C.; Hawi, M. M.; Szundy, P. T. C.. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* (53-78) Andross.

Minayo, M. C. S. (2006) *Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.* (9a ed.) Hucitec.

Moreira D. A. (2002) *O método fenomenológico na pesquisa.* Pioneira Thomson.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154–164. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875

Nóvoa, A. (1995) *Profissão professor.* Porto.

Nóvoa, A. (1997) *Os professores e sua formação.* Dom Quixote.

Ramos, F. P.; Santos, L. A. da S.; & Reis, A. B. C.. (2013). Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cadernos De Saúde Pública*, 29(11), 2147–2161. https://doi.org/10.1590/0102-311x00170112

Schnorr, S. M.; & Pietrocola, M. (2022) Educação em Ciências e Matemática no Brasil: uma Revisão Sistemática de 25 Anos de Pesquisa (1994–2018). *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, e37242, 1-30. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u713742

Schön, D. A. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes Médicas.

Souza, L. K. de C. S. de, Campos, F. M., Kraemer, F. B., Machado, P. A. N., Carvalho, M. C. V. S., & Prado, S. D. (2016). Gênero e Formação Profissional: Considerações Acerca do Papel Feminino na Construção da Carreira de Nutricionista. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 11(3), 773–788. https://doi.org/10.12957/demetra.2016.23426

Thiollent, M. (2011) *Metodologia da Pesquisa-ação.* (18a ed.) Ed Cortez.

Urquía, Y. J. M.; & Nobre, L. N. (2023). Educação alimentar e nutricional em ambiente escolar no brasil pré-pandemia: docentes como alvo das ações. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(17), 191-209. https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.9

Veiga, I. P. A.; & Amaral, A. L. (2009) *Formação de professores: Políticas e debates*. Papirus.