

## Educação alimentar na perspectiva da memória coletiva e das representações sociais do alimento e da comida

### Food education from the perspective of collective memory and social representations of food

Sueli Costa<sup>1\*</sup>, Mariana Zancul<sup>2</sup>

---

#### RESUMO

O presente trabalho é uma revisão narrativa e não exaustiva da literatura que versa sobre as temáticas das Memórias Coletivas, das Representações Sociais e as relações destas teorias com os processos de Educação Alimentar e Nutricional, especialmente de estudantes jovens e adultos. Optou-se pela Revisão Narrativa da Literatura para a análise dos dados e considerou-se, ao final, que ações pedagógicas para a alimentação saudável e consciente podem ser favorecidas pela utilização das memórias coletivas e pelo levantamento das representações sociais acerca do alimento e da comida construídos pelos estudantes ao longo de sua socialização.

**Palavras-chave:** Memórias Coletivas; Representações Sociais; Educação Alimentar; Educação de Jovens e Adultos.

---

#### ABSTRACT

This investigation is a narrative and non-exhaustive review of the literature about Collective Memories, Social Representations and the relationships of these theories with the Food and Nutrition Education, especially of young and adult students. The narrative literature review was chosen for data analysis and, in the end, it was considered that pedagogical actions for healthy and conscious eating can be favored by the use of collective memories and by surveying social representations about food and food constructed by students throughout their socialization.

**Keywords:** Collective Memories; Social Representations; Food and Nutrition Education; Adult Education.

---

## 1. INTRODUÇÃO

Os hábitos e costumes de alimentação são diferentes entre os diferentes povos e, nestes povos, entre os diferentes indivíduos que os compõem. Isso se deve ao fato de que diferentes são as forças que constroem e alteram estes hábitos ao longo do tempo. Forças estas que são fruto das memórias coletivas e representações sociais dos alimentos e da comida, contribuintes fundamentais da construção do hábito.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Brasília 1. \*E-mail: sueli.costa@ifb.edu.br

<sup>2</sup> Universidade de Brasília

Os alimentos, a comida e o ato de alimentar-se envolvem uma série de fatores que não se restringem à necessidade fisiológica, compondo-se também, na verdade, por emoções, memórias, contextos históricos e sociais, dentre outros. Exatamente por isto consideramos que o debate sobre alimentação não deve apresentar apenas o enfoque biologicista e nutricional. Contar calorias e estabelecer parâmetros matemáticos como avaliação de IMC ou a prescrição isolada de dietas pouco têm funcionado para alteração de hábitos e rotinas alimentares dos educandos, especialmente os adultos.

Assim, acreditamos que uma educação alimentar que se proponha relevante nas escolhas alimentares dos estudantes deva considerar fatores subjetivos, como a forma como seus hábitos alimentares foram construídos ao longo das gerações em sua família. Diante disto, aceitamos a ideia de que a valorização da memória e da ancestralidade devam ser considerados no processo de elaboração e execução de estratégias didático-pedagógicas de Educação Alimentar na escola.

Refletindo o exposto, consideramos que a adoção de estratégias pedagógicas baseadas na realidade e nas vivências dos educandos como as Memórias Coletivas e Representações sociais dos alimentos e da comida podem apresentar potencial para uma ação educativa com maior efetividade.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

A investigação aqui relatada faz parte das análises desenvolvidas na tese de doutorado de uma das pesquisadoras, apresenta caráter qualitativo e foi efetivada através de uma Revisão Narrativa da Literatura produzida sobre os temas das Memórias Coletivas, Representações Sociais e Educação Alimentar.

Segundo Kauark e colaboradores (2010), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como aquela que prevê a existência de relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e o mundo real no qual está inserido. Estes estão tão indissociavelmente entrelaçados que é difícil separar a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito e a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados aos mesmos são o objetivo básico deste modo de investigação.

Este tipo de investigação fornece análise mais detalhada sobre hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros (LAKATOS & MARCONI, 2009). Segundo autores, por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato perto com os informantes.

Na análise dos dados optou-se pela Revisão Narrativa da Literatura. Este tipo de análise tem característica ampla e pretende realizar uma descrição acerca do modo como um determinado assunto foi desenvolvido pelos pesquisadores da área. A Revisão Narrativa da literatura busca uma análise e interpretação da produção textual científica existente acerca de determinado tema (BRUM et al, 2015).

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 A MEMÓRIA COLETIVA**

Para dar início ao debate a respeito da memória coletiva e como ela pode relacionar-se com estratégias de educação alimentar, faz-se necessário distingui-la do que é história. Pierre Nora (1993) ao realizar esta análise aponta que a história diz respeito a relatos do passado construídos e acessados principalmente a partir de documentos, registros e relatos escritos e que trazem a perspectiva de profissionais da história, sendo, portanto, uma perspectiva do passado refletida a partir da perspectiva do investigador.

A partir desta ideia, é possível compreender como história tudo aquilo que faz como que um período temporal se diferencie de um outro espaço de tempo. Seria uma reconstrução incompleta de algo que não mais existe e é recontado por intelectuais através de processos repletos de crítica e de laicidade. Outra característica da história é que ela traz a perspectiva de grupos dominantes, dos conquistadores, daqueles que possuem o monopólio das instituições (NORA, 1993).

Diferentemente da história, a memória não apresenta características de ruptura. Ela se faz presente nos atos corriqueiros e do cotidiano. Não há interrupção entre o que se fazia no passado e o que se faz hoje, pois a memória ao mesmo tempo que é ato de agora, é ponte para o passado, é um elo vivido no presente, que se alimenta das lembranças e que se converte em nossos ritos e costumes atuais, mesmo tendo se iniciado longinquamente no ponto de vista temporal. Além disto, a memória emerge dos grupos aos quais ela mesma une, isto quer dizer que existem tantas memórias quantos existem grupos sociais. Então, para Nora (1993), a memória é múltipla, desacelerada, coletiva, plural e individualiza, na medida em que cada um refaz a memória em seus hábitos do dia a dia.

Um dos principais estudiosos da memória foi Maurice Halbwachs. Halbwachs nasceu na França em 1877 e foi morto em 1945 em um campo de concentração nazista

na Alemanha. Consagrou-se como um importante sociólogo da escola durkheimiana e antes de se interessar pela sociologia, estudou filosofia na École Normale Supérieure em Paris. Halbwachs é também responsável pela inauguração do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais, pois até então, as áreas que se ocupavam dos estudos da memória, eram a psicologia e a filosofia (WEBER & PEREIRA, 2010). Halbwachs desenvolveu suas ideias acerca de como a memória coletiva é construída, organizada e retomada em seu livro póstumo “A memória Coletiva”, alicerçado nas ideias na psicologia social e na sociologia.

Para Halbwachs, a memória apenas existe porque somos indivíduos situados em grupos sociais. A memória, para ele, seria produzida e resgatada coletivamente e, mesmo quando acreditamos ter uma memória exclusivamente individual, há elementos de sua constituição que remontam a eventos de grupo, ou seja, eventos sociais. Assim, ele afirma:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. (HALBWACHS, 1990, p.32)

Para Halbwachs há sempre a presença do outro nas memórias que produzimos, pois mesmo que estes não estejam presentes materialmente na cena vivida, estão presentes os elementos coletivos que constroem o que somos, nossa forma de pensar e considerar o mundo. Assim:

Há ideias e modos de pensar aos quais nunca teria chegado sozinho. (HALBWACHS, 1990, p. 21)

Este elemento externo e social incrustado em nossa individualidade atua na composição subjetividade, das memórias que temos do mundo. Neste processo de construção e resgate de nossas memórias, as impressões sobre fatos e acontecimentos apoiam-se em recordações nossas e dos outros elementos dos grupos com os quais convivemos no passado e com os quais ainda estabelecemos laços que preservam, retroalimentam e reconfiguram as memórias num movimento constante (HALBWACHS, 1990).

O processo de resgate das memórias produzidas, enquanto elementos da ação coletiva, ocorrerá sempre que nos recolocamos nos grupos sociais nos quais estas memórias foram construídas. No entanto, estas memórias apenas serão reconstituídas se

o acontecimento produziu em nós sementes de rememoração. Halbwachs descreve estas sementes de rememoração como sendo imagens do passado que, permanecendo em nós, mesmo que adormecidas, tornam possível a retomada da memória quando se fundem às imagens formadas por outrem. Assim:

Da mesma maneira que é preciso introduzir um germe num meio saturado para que ele cristalize, da mesma forma, dentro deste conjunto de depoimentos exteriores a nós, é preciso trazer como que uma semente de rememoração para que ele se transforme em uma massa consistente de lembranças. (HALBWACHS, 1990, p.38)

Ou seja, para que possamos reconstruir memórias é necessário ter estado e permanecer inserido no grupo social onde elas foram construídas. Além disto, é necessário ainda que estes eventos tenham deixado imagens em nós para que, associadas às imagens guardadas nos indivíduos que compõem o grupo social, a memória possa ser de fato reconstruída através de pontos de contatos entre elas. Para Halbwachs (1990), as principais estruturas sociais onde as memórias são desenvolvidas e reconstruídas são a família, a escola, os espaços religiosos.

No que diz respeito às memórias ditas individuais, estas são descritas por Halbwachs (1990) como experiências de intuição sensível, ou seja, dizem respeito a um estado de consciência que se consideraria puramente individual, embora na realidade não o seja. Ele aponta, no entanto, que cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, como se fosse um elemento de sua composição e que apenas fazem sentido quando analisadas em conjunto. As lembranças individuais seriam então explicadas pelas alterações que provocam nos meios sociais com os quais estabelecemos relações (HALBWACHS, 1990).

Halbwachs (1990) reflete que, mesmo em situações nas quais acreditamos produzir memórias individuais, o componente coletivo esteve presente, principalmente pelo fato do homem ser essencialmente um ser social, sendo, pois, nossa identidade e subjetividade construídas a partir da perspectiva coletiva.

A ideia de memória coletiva de Halbwachs pode, assim, ser compreendida como registro das interações sociais que estabelecemos com nossos grupos de convívio e que modulam nossa percepção e ação sobre o mundo. Esta ideia aproxima a memória da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu, o *habitus* consistiria em:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1992, p.65)

O *habitus* pode, então, considerado como um sistema de disposições arquitetado pela origem social e a socialização primária, que finda por regular as respostas do indivíduo frente ao coletivo. Neste sentido e conectando à ideia da memória coletiva como elemento constitutivo da ação humana, pode-se afirmar que as ações individuais seriam guiadas, sem que tenhamos consciência, pelas determinantes que a sociedade nos impõe. Assim, de acordo com Halbwachs:

Toda arte do orador consiste talvez em dar àqueles que o ouvem a ilusão de que as convicções e sentimentos que ele desperta neles não lhes foram sugeridos de fora, que eles nasceram deles mesmos, que ele somente adivinhou o que se elaborava no segredo de suas consciências e não lhes emprestou mais do que voz. De uma maneira ou de outra cada grupo social empenha-se em manter uma semelhante persuasão junto a seus membros. (HALBWACHS, 1990, p.41)

Como no conceito de *habitus* de Bourdieu, Halbwachs (1990) considera que, na maioria das vezes, as influências sociais que nos pressionam passam despercebidas ao nosso entendimento e percepção. Neste contexto, o que pensamos ser original, exclusivo ao nosso entendimento, nada mais é que o cruzamento de ideias advindas de diferentes grupos sociais e que são fruto da fusão destas ideias em nossa memória e percepção do mundo.

### **3.2 A MEMÓRIA COLETIVA E A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

A memória participa da maioria das facetas da existência humana e uma das mais relevantes relações que podemos estabelecer é entre memória e educação, uma vez que existem estreitas relações elas. Nóvoa (1987) afirma que a educação é instrumento da memória social e que tal memória é ao mesmo tempo geradora e regeneradora dos processos e fenômenos vividos em sociedade.

No desenvolvimento dos processos educativos escolares, inclusive as estratégias de educação alimentar, foram sendo estabelecidos, ao longo da história, algumas modalidades de educação mais ou menos sistematizadas, sendo possível distingui-las entre educação formal, educação não-formal e educação informal. A educação formal é aquela desenvolvida em espaços que têm o processo de ensino e aprendizagem como

fim específico, ou seja, as escolas. A educação não-formal caracteriza-se por também apresentar processos sistematizados. No entanto, as atividades educativas não-formais se desenvolvem em espaços não convencionais, como presídios, igrejas e outros espaços comunitários. Já os processos educativos não-formais dizem respeito à educação que recebemos desde o nosso nascimento e permanece acontecendo por toda a vida nos mais diversos espaços nos quais transitamos e permanecemos (BRUNO, 2014).

A memória social ou coletiva mantém relações estreitas com a educação formal na medida em que o espaço em que é desenvolvida, a escola, é um cenário importante na constituição das memórias individuais e de caráter coletivo, ora pelas frustrações de expectativa decorrentes da impossibilidade de prosseguimento dos estudos, ora pela extensão e potencial das lembranças construídas nos indivíduos que passaram muitos anos no ambiente escolar (DEMARTINI, 2006).

Abordar e refletir sobre as memórias e experiências vividas pelos envolvidos na tarefa educativa configura-se uma tarefa relevante, uma vez que estas são importantes para que se possa compreender a complexidade do ato de educar e educar-se na atualidade e como as diferentes formas de educar dentro e fora da escola se interligam no indivíduo e na sociedade ao longo do tempo (DEMARTINI, 2006).

Em uma outra perspectiva de reflexão acerca das relações entre memória e educação, e a que consideramos mais relevante, é a que compreende as relações entre memória coletiva e educação na perspectiva da análise das possibilidades de inserção das memórias vividas nos processos educativos. As lembranças dos indivíduos sobre situações educativas diversas podem contribuir para a construção e o reordenamento das práticas pedagógicas que tenham como foco a valorização das experiências pessoais dos educandos (PERROTI, 2006).

Este deve ser o sentido da educação de jovens e adultos que se propõe emancipadora: valorizar e estimular nos estudantes a sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo social, valorizando suas experiências e aquilo que foi construído pelas gerações que os antecederam.

Na relação entre habitus e memória coletiva, a memória serviria como instrumento pelo qual o habitus se transforma e rotinas e hábitos do cotidiano e que são expressas em forma de representações sociais. No caso da Educação Alimentar e Nutricional,

entende-se que o habitus utiliza a memória coletiva sobre alimentos e alimentação para condicionar, ao longo do tempo, os hábitos alimentares, as tradições gastronômicas e os ritos de comensalidade do grupo de estudantes para os quais se desenvolve a estratégia educativa e que estes hábitos e ritos são formas de conhecimentos expressos através das representações sociais.

### **3.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Relacionar-se, perceber, apreender e significar os fenômenos naturais e sociais com os quais nos deparamos no cotidiano nem sempre é uma tarefa trivial. É necessário, muitas vezes, que todo este conhecimento seja digerido e transformado em matéria inteligível para que se torne ação cotidiana e este processo é realizado pelos indivíduos coletivos em um processo nomeado por Moscovici (2012) como Representações Sociais.

Serge Moscovici foi um psicólogo social romeno desenvolveu sua tese de doutorado, a qual defendeu em 1961 sob o título *La psychanalyse, son image et son public*. Nesta tese, Moscovici realizou uma análise acerca das representações sociais da psicanálise na comunidade francesa, suas características e modos de construção, bem como suas relações com a manutenção de comportamentos (PEREZ et al, 2014).

A partir desta investigação o autor aponta que as Representações Sociais podem ser definidas como os conhecimentos dos fenômenos da realidade que tornam possível a compreensão, a comunicação e a organização do mundo e, a partir das quais os comportamentos são orientados. Neste sentido, os conceitos, teorias e práticas elaborados pela ciência são ressignificados pelos indivíduos, tendo como base aquilo que já conhecem, que já fazem parte de seu aparato cognitivo. Estes conhecimentos são derivados das relações sociais que estabelecemos em nosso dia a dia e deste, as novas concepções se formam com base no real, no conhecido e podem, assim, ser repassadas aos demais membros do grupo social (MOSCOVICI, 2012).

Na perspectiva de Garcia (1994):

As representações sociais são uma forma de conhecimento do senso comum, elaborado e compartilhado socialmente. Na construção das representações sociais estão presentes o conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes), o objeto (um trabalho, um acontecimento, uma pessoa) e o sujeito (o indivíduo, a família e o grupo social). (GARCIA, 1994, p. 18)



Neste processo, as representações sociais teriam uma dupla função. A primeira delas está ligada a convencionalização dos fenômenos, objetos, pessoas e acontecimentos. Isto significa que, os conhecimentos seriam convertidos em imagens, linguagens e cultura, mecanismos a partir dos quais eles poderiam tornar-se compartilháveis pelos indivíduos de uma sociedade. Em suma, a primeira função diz respeito a tornar o conhecimento inteligível para quem não faz parte do mundo que o produziu, ou seja, para quem não faz parte do mundo científico (OLIVEIRA & BERTONI, 2019).

No que se refere à segunda função das representações sociais, as autoras apontam que ela é prescritiva. Neste entendimento, as representações sociais teriam a função de impor aquilo que os indivíduos devem expressar e representar. Esta segunda função estaria ligada à tradição e seriam como uma força coercitiva da ação individual (OLIVEIRA & BERTONI, 2019).

A construção das representações sociais está ancorada em dois processos principais denominados objetivação e ancoragem. Entende-se por objetivação o processo de conversão de conceitos abstratos em objetos que nos são comuns e concretos, este processo nos leva a converter em real, os esquemas conceituais dificilmente absorvíveis no cotidiano em sua linguagem científica original (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais seriam, então, a maneira como os indivíduos sociais constroem um tipo de conhecimento passível de concretizar tradições e construir identidades dentro de um grupo. É a partir das representações sociais que as memórias são construídas e, com a materialização da memória em hábitos e rotinas do cotidiano que os grupos sociais fundamentam a sua identidade enquanto grupo.

Bertoni e Galinkin (2017) refletindo sobre as estratégias de investigação mais adequadas para o estudo das representações sociais, apontam que as várias técnicas de entrevistas, não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os grupos focais, têm se mostrado instrumentos úteis e adequados neste processo em diferentes contextos, embora também seja possível a utilização de questionários e softwares de análise. No entanto, nas entrevistas e grupos focais os respondentes expressam mais livremente seus pensamentos e sentimentos, sendo possível ao investigador acessar as fontes das representações e se estas estão ou não em um estágio de transformação.

Ainda no campo das investigações acerca das Representações sociais e considerando que a cultura representa a coleção de informações, significados, normas e práticas de uma população que é transmitida às gerações sucessivas e que se mantém ao

longo do tempo, Lo Mônaco e Bonetto (2019) dividiram as pesquisas recentes desta área em três categorias principais que estariam ligadas aos modos de contribuição das Representações Sociais aos estudos alimentares: 1. Pesquisas de atribuição de significados; 2. Pesquisas acerca do papel modelador da cultura e 3. Consequências das crenças nas escolhas alimentares.

A primeira categoria diz respeito ao papel das representações sociais na construção social de significados ligados à alimentação e sua introdução nas estruturas de pensamento de indivíduos e grupos. A segunda tendência de pesquisa está interessada em saber como a visão comum do objeto de representação social dentro de um grupo social possibilita a identificação deste grupo. Já a terceira categoria investigativa estaria interessada em compreender as consequências das crenças alimentares decorrentes das Representações Sociais nos hábitos de alimentação dos indivíduos dentro de uma comunidade (LO MÔNACO & BONETTO, 2019). No caso das pesquisas em Educação Alimentar e Nutricional, acreditamos que ela se enquadre na terceira categoria de análise, pois debruça-se na tentativa de compreensão de como as memórias coletivas e representações sociais acerca do alimento e da comida podem contribuir para uma educação alimentar mais efetiva para estudantes de todas as idades e em especial os jovens e adultos.

Analisando trabalhos de investigação das relações entre Representações Sociais e alimentação, encontramos o de Garcia (1994). A autora realizou um estudo de representações sociais da alimentação em ambientes urbanos e apontou que, no caso da alimentação, a fonte de conhecimento para a construção das representações não se encontra apenas nos saberes científicos, mas também no que as mídias, na origem cultural e na própria construção do gosto, que confluem no processo de construção de tais instrumentos de representação.

Bartel & Reiders (2010), em estudo comparativo realizado entre populações dos Estados Unidos, Alemanha e Reino Unido acerca do papel da demografia e das representações sociais no processo de adoção de novos alimentos orgânicos observaram que, quando estes alimentos recém-introduzidos estão associados à representação social de “natural”, eles tendem a ser mais facilmente incluídos nos hábitos alimentares locais. Assim, para os autores, as descobertas confirmam que valores e ideias compartilhados culturalmente desempenham um papel importante na percepção dos consumidores sobre

novos produtos alimentícios, enquanto as características demográficas pareceram pouco relevantes.

Já Mäkiniemi e colaboradores (2011) realizaram estudo sobre as representações sociais dos alimentos com um grupo de 403 estudantes da Finlândia, Dinamarca e Itália, utilizando associação livre de palavras como técnica de coleta de dados. Nas respostas aos questionários os entrevistados escreveram as primeiras cinco palavras, ideias ou conceitos que lhes vinham à mente quando apresentados às palavras de estímulo: comida ética e comida antiética. Como resultado observaram que, no que diz respeito às representações sociais do alimento ético, surgiram as categorias “alimentos necessários”, “alimento natural e “alimento saudável”. Já os alimentos antiéticos foram associados às categorias “alimento global”, “alimento antinatural” e “alimento proibido”. Tais categorias de palavras remetem às questões de ordem prática e ética que estão inseridas no contexto das representações sociais e que, em última medida, impulsionam os indivíduos durante suas escolhas alimentares.

As representações sociais estão em uma relação de constante interação com as memórias coletivas, a partir das quais são construídos hábitos e tradições alimentares que vivenciamos no cotidiano. As representações sociais se configuram como matéria-prima para a construção de uma memória alimentar coletiva e para o que entendemos como “nossa cozinha”, nossas tradições e nossas escolhas alimentares tanto do cotidiano, quanto rituais, os quais resultam no hábito que, em última instância, vai impactar no estado de saúde dos indivíduos de uma sociedade.

Além disto, consideramos que as representações sociais do alimento e da comida com as quais o estudante chega em sala de aula, geralmente produzidas em espaços não-formais e informais de trocas de conhecimento, desempenham papel importante nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola. Muitos destes conhecimentos, que são representados pelo senso comum são transmitidos pelas mídias e em situações de comunicação interpessoal, fato que os tornam amplamente distribuídos na sociedade e por isso as mídias devem ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem do estudante da modernidade (CHAIB, 2015).

Neste contexto, a principal tarefa que se apresenta aos docentes envolvidos neste processo de educação alimentar é o de compreender quais são e de que tipo são as representações sociais com as quais o estudante chega à escola e isso é ainda mais importante quando estamos falando de estudantes adultos. Outro ponto importante é como

lidar com tais representações e como torná-las funcionais no processo de troca de saberes entre estudantes e professor (CHAIB, 2015). De acordo com o autor:

A motivação para aprender é sem dúvida melhor se o assunto ensinado é ancorado em referências culturais e nas representações dos alunos. (CHAIB, 2015, p.8)

Em se tratando da Educação Alimentar e Nutricional de Jovens e adultos, o trabalho educativo baseado nas representações sociais torna-se ainda mais relevante, uma vez que, embora tenham vivenciado trajetórias escolares consideradas truncadas, isso não significa que, no período de ausência do espaço escolar, tenha havido cessação de processos de formação mental, ética, identitária, cultural e sociopolítica. Este processo é contínuo e ocorre também em espaços não-formais e informais de aprendizagem e, quando regressam à escola, para a Educação de Jovens e Adultos, os estudantes trazem consigo todas as representações acumuladas no processo de formação ocorrida no cotidiano da vida (ARROYO, 2011).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises aqui apresentadas, considera-se importante a valorização das vivências alimentares dos estudantes, especialmente aqueles jovens e adultos, que trazem consigo, para o ambiente escolar, uma série de experiências que podem influenciar a sua trajetória de aprendizagem e mudança de hábitos no que se refere ao comer.

Quando acessamos as memórias coletivas dos estudantes, promovemos este processo de valorização do vivido e passamos a ter em mãos um instrumento a partir do qual é possível planejar atividades pedagógicas com o foco na realidade e nas vivências alimentares dos educandos.

A partir destas memórias coletivas é possível levantar as representações sociais que os estudantes têm a respeito dos alimentos e da comida. O professor pode avaliar as características de tais representações, se elas contêm equívocos ou estão incompletas, podendo assim, abordar de maneira focada nos processos de construção e reconstrução destas representações.

Em suma, o trabalho em Educação Alimentar de jovens e adultos que se propõem efetiva pode ser desenvolvida levando em consideração estes elementos da realidade e contexto dos educandos e que convergem com as contraposições estabelecidas por Paulo Freire quando propõe que:

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 1987, p.84)

É necessário, portanto, valorizar o vivido, as memórias e representações que se apresentam a nós docentes no desenvolvimento do processo da Educação Alimentar e Nutricional na escola.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**– 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRUM, C.N. Revisão Narrativa da Literatura: aspectos conceituais e metodológicos na construção do conhecimento da enfermagem. In: LACERDA, M.R.; COSTENARO, R.G.S. **Metodologias de Pesquisa para a Enfermagem e Saúde: da teoria à prática**. Porto Alegre: Moriá, 2015.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122

BORTOLINI, G. A. **Perfil de consumo alimentar de crianças brasileiras menores de 5 anos: pesquisa nacional de demografia e saúde**. (Tese) Universidade de Brasília. Brasília, p. 111. 2014.

CERVATO-MANCUSO, A. M.; FIORE, E. G.; REDOLFI, S. C. S. **Guia de segurança alimentar e nutricional**. São Paulo, 2015.

CONTRERAS, J. A Modernidade Alimentar: entre a Superabundância e a Insegurança. **História Questões & Debate**, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. T. Hortas urbanas e a construção de ambientes promotores da alimentação adequada e saudável'. (Tese) Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 102. 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÄKINIEMI, J.P.; PITTILÄ-BACKMAN, A.M.; e PIERI, M. Ethical and unethical food. Social representations among Finnish, Danish and Italian students. **Appetite**, 56, 495–502, 2011.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua Imagem e o seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, J. C.; BERTONI, L. M. Memória Coletiva e Teoria das Representações Sociais: confluências teórico-conceituais. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.12, p. 244-262. Juiz de Fora: 2019.

*Recebido em: 01/09/2021*

*Aprovado em: 20/09/2021*

*Publicado em: 27/09/2021*