**PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)SIGNIFICANDO O CARDÁPIO ESCOLAR**

*Lívia Bernardes Rodrigues[[1]](#footnote-2)*

*Maristela Gonçalves Gomes[[2]](#footnote-3)*

**EIXO TEMÁTICO:** IX Participação das crianças em pesquisas e na gestão institucional

**RESUMO**

A escola é o cenário que, muitas vezes, a criança realizará mais refeições do que no seu próprio lar. Assim, a escolha dos alimentos que compõe os cardápios escolares é determinante na construção dos hábitos alimentares das crianças. Dessa maneira, o presente projeto tem como objetivo promover a construção dos cardápios escolares por meio de assembléias e, com isso, garantir a participação ativa das crianças na gestão da escola. Nota-se que, essa ação, promoveu a melhora da aceitação de alimentos novos, uma vez que cada escolha imprime a identidade que cada um no cardápio escolar.

Palavras-Chave: cardápio escolar, assembléias, autonomia, participação das crianças, gestão institucional.

**INTRODUÇÃO**

A escola é o cenário que, muitas vezes, a criança vai estabelecer seu primeiro contato com refeições fora do seu lar. Dessa maneira, esses momentos podem expor a criança a alimentos que, até então, não faziam parte da sua rotina alimentar, uma vez que a escola propicia, entre outras coisas, o encontro de diferentes culturas, inclusive aquelas que giram em torno dos hábitos alimentares. Assim, além da escola ter o papel de promover a partilha das culturas alimentares de cada uma das famílias que, por meio das crianças, interagem em um mesmo espaço, é nesse ambiente que a criança fará grande parte das suas refeições cotidianas. Tal fato reforça o papel da escola no que diz respeito à formação da identidade alimentar das crianças uma vez que se mostra como um espaço significativo e privilegiado na construção dos hábitos alimentares das crianças, pois é um veículo fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação, que irá se estender pelo resto da vida, ou seja, a escola influencia – diretamente – a promoção da saúde no que diz respeito à construção dos hábitos alimentares das crianças.

Tendo em vista o papel da escola na construção dos hábitos alimentares das crianças, é preciso que o espaço institucional proporcione um ambiente favorável à vivência de saberes e sabores, contribuindo para a construção de uma relação saudável do educando com o alimento. Entretanto, ao observarmos a maneira como os cardápios escolares são pensados, nota-se que prevalece, ao longo do processo de elaboração, a lógica do adulto. Assim, o adulto – na figura de um nutricionista, em sua maioria – estabelece as normas para a construção do plano de alimentação a ser implantado na escola, cumprindo o seu papel nutricional, mas sem levar em consideração – muitas vezes – o receptor desse plano: as crianças. Com isso, os cardápios escolares ganham características biológicas, no que diz respeito à adequação de nutrientes, mas perdem as características essencialmente humanas e sociais, ou seja, as características culturais de um povo.

Com isso, sem levar em consideração a bagagem cultural trazida pelas crianças atendidas pelas Instituições de Educação Infantil no que tange a alimentação, cardápios institucionais. Assim, ainda que distâncias territoriais marquem, geograficamente, as Escolas de Educação Infantil espalhadas pelas cidades, o padrão alimentar que vai se construindo se estende a cada uma delas. Pão com manteiga ou biscoito de sal e leite aparecem no café da manhã e se repete no lanche da tarde. Arroz, feijão, carne e salada ou legume compõe o almoço e o jantar. Observa-se que a escolha dos alimentos que compõe os cardápios escolares pode acabam por restringir a cultura alimentar das crianças se colocando como limitantes ao passo que podem ser potenciais ampliadores do repertório alimentar tão vasto e rico como é o do Brasil. Por que, então, não levar em consideração o que as crianças já vivenciaram e, cosequentemente, simbolizaram acerca da alimentação no momento em que se pensa e constrói os cardápios escolares?

Partindo do princípio que a criança é um sujeito social produtor de cultura (SARMENTO, 2004), o presente projeto tem como objetivo promover a construção dos cardápios escolares por meio de assembléias em que todas as crianças tem a possibilidade de sugerir alimentos e/ou preparações para compor o cardápio institucional e, com isso, participar ativamente da gestão educacional, bem como partilhar com a comunidade escolar suas culturas alimentares prévias e, assim, promover na escola uma intensa partilha de culturas alimentares, além de propiciar às crianças a possibilidade de imprimir na escola suas características e, com isso, preservar suas singularidades perante ao todo, conferindo-lhe, ainda, autonomia na participação das frentes necessárias para se gerir uma escola.

**SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: CONSTRUINDO PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Na “contramão” da visão histórica construída sobre a infância – onde a criança era compreendida como um ser de natureza biológica (ARIÈS, 1981) – novas teorias sociais apresentam a criança como ator social e de direitos (SARMENTO, 2004) que participa ativamente na construção social da infância. Diferentemente das teorias tradicionais acerca desse período da vida, junto às quais as crianças são vistas apenas como “consumidores” da cultura produzida pelos adultos, as crianças têm a capacidade de se apropriarem, reinventando e reproduzindo a sua própria cultura por meio de uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Assim, a criança deve ser considerada como produtor de história e cultura, pertencendo ao tempo presente, conforme Lima, Moreira, Lima coloca:

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Represente um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014. p.99-100)

Dar voz às crianças é dar visibilidade à infância. Logo, compreender que, enquanto houver crianças compondo as estruturas sociais, haverá infância é se distanciar da ideia de infância como um período preparatório que, da mesma maneira que se inicia, se finda. Estruturalmente a infância não tem um começo e um fim temporais. Não pode, portanto, ser compreendida como um período. Uma vez que o movimento de entrada e saída dos sujeitos que a compõe é constante, ou seja, ao passo que crianças deixam a infância, outras passam a integrá-la, ela se mostra como categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Assim, compreender a infância na contemporaneidade é reconhecê-la como categoria social permanente (QVORTRUP, 2010).

A infância, então, é uma construção social e, em meio a isso, passa por transformações e mudanças. É um processo. E no decorrer deste processo, as crianças entrecruzam distintas culturas como, as familiares, as escolares, as midiáticas – aquelas difundidas pela mídia– e se colocam como atores e autores da relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo, “costurando”, nessas relações, seus mundos de vida. Tendo em vista tais fatos, é preciso dar-se conta de que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças que caracterizam seus mundos como sendo heterogêneos. Assim, pode-se dizer que, as culturas construídas pelas crianças, apresentam significações que, nem sempre os adultos reconhecem. Assim, não cabe afirmar que as crianças sabem menos que os adultos, mas que sabem coisas diferentes (FRIEDMANN, 2013). Essa identidade das crianças faz com que elas sejam capazes de constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos, e sim às suas próprias culturas (SARMENTO, 2004).

As culturas produzidas por meio da sua própria capacidade são entendidas por “culturas da infância”. Elas representam a condição comum da infância e abrigam em si uma dimensão simbólica (SARMENTO, 2002). Pode-se dizer, então, que as culturas da infância são vinculadas à ludicidade, à interatividade, à fantasia do real e à reiteração, tão características da infância e representam a capacidade das crianças em construírem intencionalmente e de maneira sistematizada modos de significação do mundo – modos esses tão distintos dos modos dos adultos no que diz respeito à significação e à ação (BARBOSA, 2014; SARMENTO, 2002; SARMENTO, 2004).

Ao compreender as crianças como agentes produtores de cultura, é possível que se dê a elas a devida importância no sentido de serem reconhecidas como protagonistas na elaboração de si mesmas e de suas culturas. Assim, embora exista interação com os adultos, o modo como as crianças percebem e dão significado ao mundo é diferente do modo pelo qual os adultos o fazem. Isso se justifica pelo fato de que elas aparecem como participantes ativos na produção da cultura, em todos os espaços sociais, determinadas em aprender o mundo e dar a ele seus próprios significados – ressignificar a partir de suas próprias perspectivas – introduzindo então suas marcas a partir da reprodução interpretativa (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2011; BARBOSA, 2014).

Assim, as Culturas da Infância representam a maneira como diferentemente dos adultos, as crianças, a partir de suas formas singulares de inteligibilidade, simbolizam o mundo e exteriorizam a sociedade na qual estão inseridas. Nota-se, então, que há quatro traços das culturas da infância que as distanciam dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2002; SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2013). A presente discussão, evidencia o quanto o trabalho na Educação Infantil se faz significativo para as crianças quando permeados pela Sociologia da Infância – Culturas da Infância, uma vez que essa base teórica sustenta a participação das crianças nos processos que envolvem a gestão escolar.

**METODOLOGIA**

O presente projeto está em desenvolvimento em uma Instituição Privada de Educação Infantil situada em um pequeno município a Noroeste do Estado de São Paulo. A faixa etária do público atendido se estende dos seis meses aos seis anos de idade sendo que, em sua totalidade, a escola atende setenta alunos.

No primeiro semestre de 2019, o cardápio – como habitual – era elaborado pela nutricionista e professora de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) da escola. Entretanto, a profissional notou desinteresse pelos alimentos servidos por boa parte das crianças e se habituou em questionar as crianças, nos momentos das refeições, sobre o que elas gostariam de comer na escola. As perguntas instigaram as crianças de tal maneira que, ao adentrar a unidade escolar, as crianças vinham ao seu encontro, dizendo: “Pode ser mandioca no cardápio?”; “A semana que vem pode ter um dia com pipoca?” (Diário de Campo, 2019). O movimento ganhou tanta força em meio às crianças que, juntos, a primeira assembléia foi organizada.

Um grande círculo de crianças se formou em meio a um verde parque disponível na escola. “Estamos aqui hoje para construirmos o cardápio da escola. Ergam a mão para organizarmos as falas e, então, podem dar as suas sugestões” – disse a nutricionista. Como as crianças não estavam habituadas à atividade, uma pequena confusão se formou, sendo sanada ao longo das demais assembléias organizadas. No segundo semestre de 2019, a prática se consolidou sendo muito tranqüilo a construção de todo o processo que culmina no cardápio escolar.

**RESULTADOS PARCIAIS**

Olhar sobre a mesa um alimento sugerido em assembléia para o cardápio escolar é extremamente significativo para as crianças. Quando a sugestão de uma criança não agrada o paladar das demais, ela mesma se põe a convencer os amigos a experimentarem. Com isso, nota-se o quanto a ação da construção coletiva do cardápio escolar possibilita ampliar as culturas alimentares das crianças e, com isso, promover a construção da identidade alimentar de cada um deles de maneira muito diversa.

Além disso, abrir às crianças a possibilidade de participar de uma tarefa do escopo das atividades da gestão escolar os permite se sentir parte da construção do projeto da escola como um todo. A partir desse gesto, as crianças reforçam seus laços com os colegas, com a família, com a escola e com a sua própria autonomia. Assim, a construção da identidade alimentar se dá por meio de algo concreto, permitindo-as significar e simbolizar os alimentos a partir das suas partilhas, vivências e experimentações.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender as crianças e a infância na perspectiva da Sociologia da Infância é permitir que elas ocupem e ajam em todos os espaços da escola. Assim, ao assumir o trabalho escolar a partir desse olhar é chamar as crianças a participarem de decisões que culminam na construção dos projetos que envolvem a gestão escolar. A partir disso, o presente projeto evidencia o quanto possibilitar a participação ativa das crianças nessa construção é significativo e transformador para os sujeitos da infância.

Diante disso, é notório o quanto possibilitar que as crianças construam os cardápios escolares impactou significativamente nos seus hábitos alimentares no que diz respeito à ampliação, a experimentação, à construção das suas identidades alimentares, ao conhecimento de novas culturas alimentares e, consequentemente, novos sabores. Além disso, é relevante o quanto a atividade estreitou os laços das crianças com a escola, com seus pares e consigo mesmo. O processo de construção da autonomia se faz presente em momento como esses reforçando a confiança das crianças. Vale ressaltar que, ao partilhar receitas de família com os colegas, as crianças imprimem – nos cardápios escolares – traços de um povo que atravessa gerações – algo tão significativo para elas e, especialmente, para as famílias.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: . *História social da criança e da família*. 2.ed.Rio de Janeiro: LTC, 1981, p.17-31.

BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, v.14, n.43, p. 645-667, 2014.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, n.18, p.35-50, 2006/2007.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. de; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. de. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. v. 14, n. 1, p. 95-110, jan/abr, 2014.

QVORTRUP, J. Infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em<projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 12 outubro de 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: ; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**e educação.*Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. Instituto da Educação. Universidade do Minho. Portugal, 2013.

1. Nutricionista (UNESP Botucatu/SP), Especialista em Educação Infantil – 0 a 5 anos (UNESP Presidente Prudente/SP), Mestranda em Educação (UNESP Presidente Prudente/SP). Professora do Colégio Criando Asas, Birigui, São Paulo, Brasil. Contato: livia.bernardes.rodrigues@gmail.com [↑](#footnote-ref-2)
2. Pedagoga (UEM Maringá/PR), Mestre em Psicologia Educacional (Unicamp Campinas/SP), Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC Florianópolis/SC). Diretora do Colégio Criando Asas, Birigui, São Paulo, Brasil. Contato: maristela@colegiocriandoasas.com.br [↑](#footnote-ref-3)