



# Talleres culinarios como estrategia de capacitación de cocineras escolares de escuelas públicas

CULINARY WORKSHOPS AS A STRATEGY FOR TRAINING PUBLIC SCHOOL  
DINNER LADY

**Rita de Cássia Ribeiro**

Universidad Federal de Minas Gerais  
Profesora del Departamento de Nutrición  
ritagastronomia@hotmail.com

**Carolina Fádel Viana Magalhães**

Universidad Federal de Minas Gerais  
Nutricionista  
carolfvmagalhaes@gmail.com

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue verificar la efectividad de los talleres culinarios en la formación de cocineras escolares de escuelas públicas para la preparación de comidas nutritivas. El estudio cualitativo se basó en los discursos obtenidos a través de grupos focales, pre y post intervenciones. Las cocineras inicialmente consideraron que el menú era repetitivo y poco saludable. Al final de las acciones, todas las participantes mostraron una enorme satisfacción con el contenido cubierto en los talleres, incluida la reproducción de recetas en casa. Se concluyó que las acciones de extensión basadas en talleres culinarios, del tipo "manos a la obra", son muy efectivas para la construcción y consolidación del conocimiento sobre alimentación saludable por parte de las cocineras, motivándolas a actuar como agentes educadoras y promotoras de la salud en el medio escolar.

**Palabras clave:** Talleres Culinarios, Alimentación Escolar, Cocineras, Educación Nutricional, Promoción de la salud.

## ABSTRACT

The objective of this work was to verify the effectiveness of culinary workshops in the training of school dinner lady in public schools for the preparation of nutritious meals. The qualitative study was based on the speeches obtained through focus groups, pre and post interventions. The cooks initially considered the menu repetitive and unhealthy. At the end of the actions, all participants showed enormous satisfaction with the content covered in the workshops, including reproducing the recipes at home. It was concluded that extension actions based on culinary workshops, of the "hands-on" type, are very effective for the construction and consolidation of knowledge about healthy eating by cooks, motivating them to act as educating agents and health promoters in the school environment.

**Keywords:** Culinary workshops, School meals, School cook, Nutritional education, Health promotion.

# INTRODUCCIÓN

Los cambios ocurridos en el patrón alimentario de la sociedad brasileña han tenido un gran impacto en la salud de la población, aumentando la tasa de obesidad y otras enfermedades crónicas no transmisibles. Estos cambios también afectan a los niños, que presentan tasas de obesidad diez veces más altas que en la década de 1970 (NCD Risk Factor Collaboration – NCD-RISC – & World Health Organization – WHO –, 2017). Aproximadamente uno de cada diez niños es obeso en Brasil, siendo la mayoría niños, principalmente entre 5 y 10 años (Castro, Galvão, Ferreira, Reis & Gusmão, 2019).

Por tener la función social de formar ciudadanos críticos y concededores de múltiples materias, la escuela es un espacio ideal para la promoción de la salud y para la formación de hábitos de vida y alimentación saludables (Moreira, 2006; Borsoi, Teo & Mussio, 2016; Magalhães & Porte, 2019, Teixeira et al., 2020).

En cuanto a la alimentación escolar, el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) es una política pública que tiene como principal objetivo la seguridad alimentaria y la promoción de la educación nutricional dirigida a las escuelas públicas. El PNAE valora los hábitos alimentarios regionales, dinamiza el tejido de relaciones sociales entre la comunidad escolar y la sociedad, e incluye la posibilidad de adquirir alimentos de la agricultura familiar, promoviendo el Derecho Humano a la Alimentación Adecuada (Ley nº 11.947, 2009).

En la perspectiva del PNAE, el cocinero es un manipulador de alimentos, debe servir comidas saludables a los alumnos, con calidad nutricional y seguridad sanitaria y, por tanto, debe recibir entrenamiento para su formación continua. Sin embargo, en la práctica, no es así como sucede en las más diferentes realidades de las escuelas públicas brasileñas. A menudo, las cocineras son asignadas a la función sin recibir un entrenamiento básico para el correcto manejo de los alimentos. Buena parte de estos profesionales –en su mayoría mujeres– son reconducidos del puesto de servicios generales al de cocinera y utilizan sus conocimientos domésticos para el ejercicio de su nueva función (Andreotti, Baleroni, Paroschi & Panza, 2003; Pinho & Martinez, 2016).

Vale señalar que la alimentación escolar brasileña es históricamente conocida *merenda escolar* y todavía se llaman así en casi todo el territorio nacional. Lo mismo sucede también con la nomenclatura *merendeira*, que históricamente se refiere a los profesionales responsables de la producción de comidas en las escuelas. La mayoría de las veces, la profesión está al margen del proceso educativo, siendo desatendida por otros actores del entorno escolar (Pinho & Martinez, 2016). Las cocineras pueden tener su papel inviabilizado al ser consideradas sólo “fabricantes de bocadillos”. Esta es una visión equivocada y limitada del verdadero valor de la profesión, porque además de preparar la comida, son el vínculo entre la comida y los alumnos, y cada comida servida tiene el potencial de convertirse en un momento educativo (Gomes & Fonseca, 2018).

Así, algunas organizaciones no gubernamentales (ONGs) desempeñan un papel sumamente importante en el apoyo al PNAE, puesto que las acciones de estas ONGs tienden a fortalecer la expresión de un movimiento social más amplio o, incluso, a supervisar el desarrollo de políticas públicas (Russo, 2013).

En esa dirección, Crecer y Sembrar (CS) es un proyecto social de la ONG Alice Henrique de Campos Gonçalves, que fue creada con el objetivo de llevar una alimentación sana y sabrosa al ambiente escolar y, así, repensar la alimentación, fomentando hábitos saludables y, principalmente, incentivar a cómo alimentarse con calidad nutricional. El proyecto tiene como alcance acciones con el tema central "La educación a través de la alimentación nutritiva y sabrosa".

El CS propone, de acuerdo con sus directrices, dar charlas y talleres con las cocineras con el objetivo de democratizar las técnicas culinarias, proveyendo conocimiento teórico sobre los alimentos, la cultura alimentaria, los productos de la agricultura familiar regional y enseñar recetas sencillas – con el uso integral de los alimentos – accesibles y sabrosos. Ese entrenamiento también tiene como objetivo reforzar el papel de las cocineras escolares como agentes en la promoción de una alimentación adecuada y saludable en las escuelas.

Finalmente, entendiendo que la escuela es reconocida como un lugar privilegiado para la promoción de prácticas de alimentación saludable, y que las cocineras escolares son potenciales educadoras, es necesario capacitar a todos los actores sociales en el ámbito escolar para el proceso educativo, a fin de hacer viable las acciones colectivas relacionadas con la promoción de la alimentación saludable.

Además, los proyectos de Extensión Universitaria pueden contribuir a la creación de un ambiente que favorezca las actividades de enseñanza-aprendizaje sobre alimentación saludable, permitiendo el intercambio de conocimientos entre todos los actores involucrados en este proceso. Además, el acercamiento entre la Universidad y la sociedad, en este caso representada por las cocineras, refuerza aún más la socialización del saber y el compromiso del medio académico en la formación de sujetos más críticos, reflexivos y con autonomía para prácticas adecuadas en el ambiente de trabajo.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue verificar la efectividad de los talleres culinarios en el entrenamiento de cocineros de escuelas públicas para preparar comidas nutritivas, con miras a promover una alimentación saludable en el ámbito escolar.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio aquí presentado, de carácter cualitativo, expresa la evaluación de las acciones de extensión planificadas y realizadas en los meses de marzo a diciembre de 2018, por medio de talleres culinarios, con el fin de capacitar a los profesionales que están a cargo de la producción de comidas en las escuelas

públicas de la ciudad de Blumenau, Santa Catarina, Brasil. En total, participaron de las actividades 28 cocineras de 15 escuelas municipales, que aún no han tercerizado la gestión de la producción y distribución de las comidas escolares.

Durante las acciones de extensión, las cocineras tuvieron la oportunidad de participar en siete módulos teóricos y prácticos de culinaria una vez al mes y con una duración de tres horas, en los que aprendieron y practicaron sobre los ingredientes, el aprovechamiento integral de los alimentos y la reducción de su desperdicio, el concepto de alimentación saludable y, también, sobre diversas recetas con cualidades funcionales. Al final de todos los talleres de capacitación, fue realizado un concurso de recetas con las cocineras, en formato de *reality show de Masterchef*, en el que se premiaron las mejores creaciones culinarias con electrodomésticos provenientes de donaciones.

Los materiales técnicos fueron desarrollados exclusivamente para las escuelas participantes del proyecto y eran compuestos por parte teórica sobre el tema del módulo y también por recetas ejecutadas en los talleres "manos a la obra", además de algunas recetas extras. Estas contenían, en su estructura, los ingredientes y cantidades expresadas en peso (Kg) y en medidas caseras, modo de preparación detallada, tiempo de preparación, rendimiento y peso de las porciones y señalización de la ausencia de alérgenos y derivados animales. Las preparaciones culinarias trabajadas en cada módulo están presentadas en la Tabla 1 y fueron escogidas de acuerdo con la lista de insumos incluidos en la licitación pública realizada en el municipio de Blumenau, siempre dando preferencia a los productos in natura o minimamente procesados y priorizando las preparaciones con poco o ningún alimento con potencial alergénico.

Quadro 1 – Preparos culinários ensinados às merendeiras durante as oficinas realizadas de março a dezembro de 2018.

Módulo	Recetas enseñadas	Módulo	Recetas enseñadas
1	Biomasa de plátano verde Caponata de plátano verde Mayonesa de biomasa de plátano verde Strogonoff con crocante de calabaza Calabacín palito Carne "loca" con cáscara de plátano Galletas saladas Salsa de tomate casera	5	Pan integral con copos de avena Pan de maíz Mermelada de frutas Requesón de ñame
2	Caldo de legumbres Mantequilla clarificada Bebidas vegetales Sal verde Risotto de calabaza y azafrán Pastel de calabaza y pollo Fideos de calabacín con zanahorias	6	Guacamole Pastel de patata Carne seca de corazón/ ombligo de plátano Ñquis de patata y capuchina
3	<i>Moqueca</i> de pescado <i>Farofa con ora-pro-nobis</i> <i>Crème brûlée</i> de coco y plátano	7	Patata "frita" al horno Hamburguesa <i>Ketchup</i> de guayaba Pan de hamburguesa <i>Muffin</i> de zanahoria con glaseado de chocolate Pancito de patata dulce Requesón de mandioca
4	Pastel de cacao con glaseado Pastel de plátano Pastel de calabaza <i>Crackers</i> salados Galleta de almidón de mandioca		

Fonte: As autoras (2020).

En el presente estudio fue utilizada la técnica de grupos focales para la investigación cualitativa del impacto de la intervención propuesta, o sea, antes del inicio de las acciones y al final, en los meses de marzo y diciembre, respectivamente. Además de las cocineras, participaron en el proyecto dos investigadores, uno de los cuales desempeñó el papel de moderador y el otro de observador, registrando y acompañando las conversaciones paralelas y el comportamiento de los participantes.

Las cocineras fueron invitadas a responder y discutir preguntas de un guión previamente elaborado, sobre la alimentación saludable, su papel como agentes promotoras de educación y salud, las dificultades encontradas en el ambiente de trabajo y las expectativas con respecto a las acciones del CS. En diciembre, al final de las acciones de CS, otros grupos focales fueron realizados, en la misma línea que los primeros, siguiendo un guión previamente elaborado, que trataba de las percepciones en relación a la participación de ellas en el

proyecto, de qué cambios fueron causados en la vida profesional y personal, la aceptación o rechazo de los niños a las nuevas preparaciones, la experiencia de participar en un concurso culinario y si hubo un cambio en la percepción de la importancia de su papel como educadores y promotores de salud en el ambiente escolar.

Los diálogos de los grupos focales fueron grabados y luego transcritos para análisis, según el referencial del discurso del sujeto colectivo (Lefèvre & Lefèvre, 2014). Fueron establecidas categorías de análisis de acuerdo con las opiniones y expresiones individuales que presentaban sentidos similares y colectivos. Por lo tanto, la lectura inicial y la organización de los contenidos permitieron un análisis fluctuante, de las cuales surgieron intuiciones para la formulación de hipótesis. Luego, a partir de elementos particulares, fue posible agrupar los sujetos por aproximación de elementos continuos y componer las categorías abordadas en este estudio, siendo ellas: i) calidad de las comidas, ii) valoración y confianza en el trabajo de las cocineras, iii) la influencia del poder público en la producción de comidas saludables.

Paralelamente, al inicio de las actividades, en marzo de 2018, fue realizada la evaluación antropométrica de las cocineras con base en las técnicas propuestas por la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1995) para medir peso y talla. Para la medición del peso fue utilizado una balanza digital portátil marca TANITA® (BF-683W), con capacidad de 150 kilogramos y una sensibilidad de 50 gramos. La longitud fue medida por medio de antropómetro vertical Altorexata®, con una extensión de dos metros. Además, se calculó el Índice de Masa Corporal ( $IMC = \text{peso} / \text{talla}^2$ ) para la clasificación del estado nutricional de los participantes.

Para la caracterización socioeconómica de las cocineras, una ficha fue rellanada con informaciones como edad, escolaridad, sexo, estado civil, número de habitantes en el hogar e ingreso familiar.

Para los datos cuantitativos de consumo de alimentos y antropometría, la base de datos fue construida en programa Epiinfo, versión 3.4.5. Los análisis descriptivos fueron realizados con auxilio del programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versión 19.

Esta acción de extensión, desarrollada en el ámbito de Crecer y Sembrar, es también segmento de la investigación "La gastronomía como eje estructurador de la promoción de la alimentación saludable entre niños y adolescentes", aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Minas Gerais, con el número CAAE 61101115.7.0000.5149. Las cocineras fueron informadas sobre los métodos y objetivos de la evaluación de las acciones de extensión y firmaron un Término de Consentimiento Libre e Informado.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todas las participantes (n=28) eran del sexo femenino, con una edad media de 47,6 ( $\pm$  9,76) años. En relación a la escolaridad, 25,0% (n=7) presentaban

primaria incompleta, 21,4% (n=6) concluyeron primaria completa, 7,1% (n=2) poseían secundaria incompleta, 21,4% (n=6) concluyeron secundaria completa, 14% (n=4) presentaban enseñanza superior incompleta y 7,1% (n=2) concluyeron la enseñanza superior. La renta familiar de 14,3% (n=4) de las cocineras era de apenas 1 sueldo mínimo, de 53,6% (n=15) entre 1 y 2 sueldos mínimos, de 25,0% (n=7) entre 3 y 5 sueldos mínimos, y sólo para 7,1% (n=2) el sueldo estaba por encima de 5 sueldos mínimos. Estos datos corroboran otros estudios que apuntan a la asociación entre la función de cocinera, la baja escolaridad e ingresos (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Pinho & Martinez, 2016).

En relación a los datos antropométricos, se constató que 17,9% (n=5) se encontraban eutróficas, 28,6% (n=11) estaban con sobrepeso, 39,3% (n=11) presentaban obesidad grado I y 14,3% (n=4) obesidad grado II.

Por lo tanto, el perfil socioeconómico y demográfico observado en estas trabajadoras está compuesto básicamente por mujeres con bajo nivel de escolaridad, baja remuneración y con un estado nutricional variando entre sobrepeso y obesidad grado I, lo que es compatible con otros estudios con cocineras de escuelas públicas (Monlevade, 1995; Teo, Sabedot & Schafer, 2010; Kutz et al., 2020).

En el presente estudio, fueron analizadas las narrativas de las cocineras participantes por medio de grupos focales, divididos en turnos, que abordaron asuntos sobre alimentación saludable, su papel como promotoras de educación y salud, las dificultades encontradas en el ambiente de trabajo y las expectativas frente a las acciones del CS. Vale la pena resaltar que los grupos focales buscan aprender las actitudes y opiniones de los individuos con respecto al tema de una investigación (Minayo, 2014). Además, favorecen la integración de los participantes y el surgimiento de ideas originales. Los resultados obtenidos en los grupos focales son provenientes de las narrativas de los participantes en aquel momento de conversaciones y discusiones (Soares, Camelo & Resck, 2016; Guido & Costa, 2016; Servo & Araújo, 2012). Los grupos focales permiten un recorte de la realidad desde la óptica de los participantes, y el análisis de datos cualitativos es rico en contenidos objetivos y subjetivos que merecen ser explorados y comprendidos para desvendar la realidad planteada.

Por lo tanto, antes del inicio de los talleres culinarios, se percibió que las cocineras generalmente consideraban el menú de la comida escolar repetitivo y poco saludable, asociando lo poco saludable con la falta de variedad de ingredientes frescos y el exceso de oferta de pan y fideos.

*"Creo que no es favorable, porque es muy repetitivo".*

*"Yo creo que hay mucho pan ahí... mucho pan, pan, pan".*

*"Creo que el menú que se prepara en las escuelas es muy repetido.. Llegué a contar catorce comidas con fideos al mes. Creo que debería haber más variedad. Frijoles con arroz, o una sopa, porque al niño le gusta la sopa en invierno, y es algo que casi no se pone".*

Además, cuando cuestionadas sobre el desperdicio, la mayoría afirmó que era mínimo y aprovechaban bien los productos. Sin embargo, se señaló



que esta afirmación tenía relación con el hecho de utilizar los productos antes de que perezcan, en lugar de aprovecharlos en su totalidad, como las cáscaras, los tallos y las semillas.

Datos del estudio de Kutz *et al.* (2020), que también evaluaron las percepciones de las cocineras escolares sobre alimentación saludable, corroboran los hallazgos del presente trabajo. Se observa como las cocineras perciben lo que es una alimentación saludable, como esa perspicacia se refleja en su cotidiano y como se expresan en sus actividades profesionales; además de la argucia de su papel en la educación nutricional del alumno. Se constató en los resultados del presente estudio la misma percepción sobre alimentación saludable de las cocineras: frutas, verduras y legumbres aparecen como aspecto central del tema. Otros estudios apuntan para la misma dirección, con la idea de una alimentación saludable siempre ligada a los alimentos *in natura* (Carvalho, Muniz, Gomes & Samico, 2008; Rocha, Santos, Sousa & Kato, 2020;), hecho que corrobora el Guión Alimentario de la Población Brasileña, en la que se prioriza el consumo de alimentos *in natura* y/o mínimamente procesados (Departamento de Atención Primaria & Secretaría de la Salud, 2014).

Otro punto de interés indagado en los grupos focales fue verificar, antes de las acciones del proyecto, la visión que las profesionales tendrían sobre su propia actuación como agentes promotoras de la salud y la educación alimentaria y nutricional en el ambiente escolar. Se verificó que ellas creen ser uno de los cargos más importantes en la comunidad escolar, con el potencial de educar e incentivar a los niños para la práctica de una alimentación saludable. Por convivir con los alumnos diariamente a la hora de comer, ellas conocen las preferencias de los niños e identifican aquellos que necesitan un poco de incentivo para experimentar nuevos alimentos. Sin embargo, a pesar de comprender e identificar este potencial, se sienten desvalorizadas en relación con otros profesionales de la escuela. Sumado a esto, ellas también identifican y apuntan la importancia de la participación de otro actor del ambiente escolar en el éxito de la aceptación de las comidas: el docente.

*"¡Nosotras somos las más importantes de la escuela! Porque todo es en la cocina".*

*"Si salimos a la calle, hablamos con los más pequeños... 'experimentallo, solo un poquito... ponemos solo un poquito, 'Tía, me gustó, quiero un poquito más".*

*"...He visto un caso de una profesora a la que no le gusta la remolacha, y no cree que deba ponerla en el plato del niño".*

De hecho, varios autores evidencian el papel fundamental de estas profesionales en la educación y promoción de la salud en el ambiente escolar, pero hay un sentimiento de desvalorización frente a otros actores (Carvalho *et al.*, 2008; Teo *et al.*, 2010; Gomes & Fonseca, 2018). Hay quien considera a las cocineras escolares como trabajadoras "semidomésticas" y sin profesión real, actuando sólo en la preparación de alimentos para los niños, como lo hacen en sus casas (Monlevade, 1995). Al ser excluidas de las reuniones y decisiones escolares, las cocineras no han reconocido su papel o potencial en el ambiente

escolar en comparación con otros profesionales educadores. Si no comprenden su papel más allá de hacer la comida, acaban reforzando la visión de desempeñar un rol secundario y de menor importancia dentro de la escuela (Teo et al., 2010).

Respondiendo sobre las expectativas en relación a las acciones del proyecto, presentaron dudas y temores sobre la efectividad del programa, ya que creen que será difícil obtener el apoyo del poder público para implementar los cambios propuestos.

*"Yo creo que va a ser muy difícil... porque no es una familia, cinco o seis personas, son mil, mil doscientas... va a ser muy difícil."*

*"El volumen [de las comidas] es muy grande."*

*"Primero hay que tener apoyo de afuera... Yo creo que debería tener el apoyo del municipio."*

Al final de la ronda de preguntas realizadas en los grupos focales, fue observado en los relatos descritos arriba que, por la propia experiencia de dificultades y obstáculos vividos en el cotidiano de las escuelas, las cocineras entienden la forma en que el ayuntamiento y las nutricionistas responsables por la comida escolar trabajan. Por lo tanto, consiguen vislumbrar los potenciales delante de la implementación de acciones de esta naturaleza. A pesar de la oferta de alimentos in natura, por medio de la agricultura familiar defendida por el PNAE, aún hay compra, e incluso donación, de grandes cantidades de productos ultra procesados que se destinan a las comidas escolares, como relatado por las participantes.

Así, después de la realización de los grupos focales, se iniciaron las actividades de intervención, que utilizaron talleres en que las cocineras eran invitadas a poner "manos a la obra". Con la propuesta de presentar recetas sencillas y sabrosas, las cocineras manipulaban los alimentos, aprendieron las características de las frutas, verduras, legumbres, harinas y otros ingredientes utilizados en las preparaciones culinarias y degustaban los platos hechos por ellas mismas.

Las intervenciones por medio de talleres tienen un gran potencial en el proceso de aprendizaje y en la adopción de hábitos de vida saludables. Son trabajos estructurados con grupos, siendo realizados en torno de una cuestión central que propone trabajar dentro de un contexto social. La elaboración buscada en el taller no se restringe a una reflexión racional, sino al involucramiento de los sujetos de manera integral en su modo de pensar, sentir y actuar, fomentando un proceso creativo de aprendizaje colectivo (Martins, Dorneles, Coloni, Bernardes & Camargos, 2018). Según Paulo Freire (2002), "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su producción o su construcción".

En este sentido, los talleres culinarios son herramientas utilizadas en la educación alimentaria y nutricional que cruzan diferentes estrategias pedagógicas, posibilitando la consolidación del aprendizaje por medio de experiencias teórico-prácticas (Pereira & Sarmiento, 2012). Al utilizar la culinaria como eje

estructurador, es proporcionado la valoración la cultura alimentaria y contextualización en el escenario alimentario actual, valorando también los aspectos simbólicos de la alimentación y el cocinar como práctica social y herramienta de mejora de la calidad de vida y la salud (Castro et al., 2007).

La literatura es consistente con los resultados positivos de las capacitaciones y talleres para mejorar el desempeño y empoderar a las cocineras escolares como promotoras de salud y educación. Rocha et al. (2020) apuntaron un aumento en la comprensión de los participantes de los talleres educativos en las escuelas públicas de Palmas - TO. En el estudio fueron realizadas actividades cuyo tema principal era "Alimentación Saludable y Sustentabilidad", divididas en subtemas como "mi plato saludable", "mitos y verdades", "aprovechamiento integral de los alimentos" y "huerta en la botella PET". Con base en el pensamiento de Paulo Freire (2002), los talleres tuvieron foco en la reflexión, el diálogo y la participación colectiva y los resultados apuntaron a la comprensión de todos los puntos abordados.

En otro estudio realizado en escuelas públicas de Salvador - BA, se siguió un enfoque pedagógico social, crítico y transformador, en el que es enfatizada la interrelación entre el individuo y la estructura social (Leite *et al.*, 2011). El tema escogido fue "Formación en alimentación sana y segura en la escuela", teniendo como estrategias metodológicas teatro, exposición dialógica, talleres, dinámicas de grupo, actividades prácticas y dirigidas en grupos, juegos interactivos, concursos y cuestionarios semiestructurados. Los resultados obtenidos fueron positivos, resaltando que la acción educativa conforma un espacio social para la construcción de valores y actitudes que estimulan el desarrollo de la autonomía y el sentido de responsabilidad individual y colectiva de las cocineras (Leite *et al.*, 2011).

En su estudio, Castro *et al.* (2007) experimentaron la culinaria como eje estructurador para la promoción de una alimentación saludable. Privilegiando los alimentos in natura, valorando la cultura alimentaria y la experiencia de cada uno de los participantes y profundizando asuntos como el derecho humano a la alimentación y la seguridad alimentaria, los talleres valoraron los aspectos simbólicos de la alimentación y el cocinar como práctica social. Como resultados, se observó que realizar el proceso educativo con una experiencia lúdica, participativa y relacionada con el cotidiano de cada uno, permitió que el contacto con una alimentación saludable se dé de manera concreta y satisfactoria, proporcionando a los participantes: reflexión, gusto por cocinar, motivación y conocimiento para actuar en la promoción de una alimentación saludable. En el mismo sentido, Ribeiro *et al.* (2019) afirman que los conceptos sobre alimentación saludable solo se concretan a partir del momento en que las personas entienden sus beneficios prácticos, vinculando estos conceptos a sus experiencias y a su vida cotidiana.

Las preparaciones culinarias enseñadas en los talleres propuestos en la investigación poseían como características el uso de frutas y verduras en las más diversas formas, diversificando las técnicas culinarias utilizadas, como

presentado en el Cuadro 1. En este sentido, vale resaltar que de acuerdo con la Ley n° 12.982/2014, es obligatoria la elaboración de menús diferenciados para la alimentación escolar de alumnos con diabetes, alergia alimentaria, intolerancia a la lactosa u otras necesidades especiales. Así, el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación (FNDE) lanzó en 2017 el "Cuaderno de Referencia sobre la Alimentación Escolar para Estudiantes con Necesidades Alimentarias Especiales". El guión contiene orientaciones destinadas exclusivamente a subvencionar la elaboración de menús especiales para el PNAE, que beneficia diariamente a cerca de 41 millones de alumnos en todo el Brasil (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, 2017).

Proponiendo la introducción de nuevas formas de preparación, que eliminen o disminuyan la mayoría de los alérgenos, sin sobrecargar o modificar drásticamente los insumos ofrecidos por el poder público, es posible ofrecer una alimentación inclusiva y que atienda a los alumnos en su totalidad, sin la necesidad de elaboración de menús especiales y distribuidos separadamente.

Además de las recetas enseñadas en los talleres culinarios (Cuadro 1), fueron proporcionados otros materiales didácticos con 27 recetas que se podrían elaborar en las escuelas, todas ellas utilizando las bases enseñadas y la descripción detallada del modo de preparación, tales como: *cookies* de chocolate, tarta de calabacín y tomate, dulce de calabaza, *crisp* de la cáscara de patata dulce, ensalada de papa con *bionese*, pastel de miel, tarta de espinacas, entre otros.

Hay pocos estudios descritos en la literatura que involucran el entrenamiento práctico basados en técnicas dietéticas con cocineras, como propuesto en los talleres de este proyecto. La mayoría de las publicaciones involucran entrenamientos teóricos sobre nociones de alimentación saludable, PNAE y buenas prácticas en la producción de alimentos; este último también puede ir acompañado de entrenamiento práctico (Fortes, 2005; Leite *et al.*, 2011; Scarparo, Lopes, Rockett & Venzke, 2017; Rocha *et al.*, 2020). Cabe destacar que, en todos los trabajos, se enfatiza la importancia de mantener una periodicidad en los entrenamientos para que se mantenga la calidad del servicio prestado.

En el estudio de Leite *et al.* (2011), fueron realizados cuestionarios de satisfacción de los entrenamientos al final del curso, y 9,6% de las participantes dijo que la carga de trabajo era insuficiente, un porcentaje alto cuando se lleva en consideración que 40% de los participantes no respondieron al cuestionario. El curso fue aprobado por las participantes afirmando su deseo de continuarlo.

Scarparo *et al.* (2017) señalaron la necesidad de formar a los manipuladores de alimentos desde la perspectiva del aprendizaje problematizador, rescatando conocimientos ya adquiridos y experiencias presentes en la vida cotidiana. Al romper con los modelos tradicionales de enseñanza, esta propuesta es más desafiante. Los autores afirman que existe la necesidad de construir un programa de formación con momentos individuales y colectivos, considerando el tiempo de servicio, las vivencias y experiencias de los empleados, abordando cuestiones más allá de las buenas prácticas en la producción de alimentos.

En esa dirección, es importante entender la manera en que los adultos se comportan cuando sometidos a cursos, entrenamientos y talleres. Guerra (2011) afirma que educar proporciona oportunidades para la adquisición de nuevos comportamientos y el trabajo del educador puede ser más eficiente si conoce cómo funciona el cerebro y su plasticidad. Utilizar estrategias multisensoriales y estimular la repetición de información y experiencias resulta en sinapsis más consolidadas y, consiguientemente, un aprendizaje más exitoso. Además, factores del cotidiano del individuo como la familia, la comunidad, el trabajo y la historia de vida interfieren significativamente en el aprendizaje.

La andragogía es la ciencia que estudia la educación para los adultos con la finalidad de buscar un aprendizaje efectivo para el desarrollo de habilidades y conocimientos (Carvalho, Barreto & Alves, 2010). Esta ciencia lleva en consideración que los adultos son independientes, experimentados, integran conocimientos, solucionan problemas y son más motivados por factores internos que externos (Vogt & Alves, 2005). La motivación también es otro pilar importante en cómo el aprendizaje de los adultos es construido, además de una combinación entre la didáctica del docente y el tipo de alumno. Sin embargo, el aprendizaje de adultos va más allá del concepto de andragogía y parece estar mejor definido y direccionado por el modelo de aprendizaje transformador, que lleva en consideración las experiencias de los individuos (Abela, 2009).

Por lo tanto, se entiende que el método propuesto en los talleres realizados en este proyecto de entrenamiento y capacitación de cocineras a partir de prácticas culinarias basadas en técnicas dietéticas, soporta el presupuesto que involucra al aprendizaje de los adultos. Al cocinar, un acto tan natural para las cocineras escolares, pueden movilizar conocimientos previos e incorporar nuevos aprendizajes de modo más efectivo.

Vale recordar que las prácticas de las cocineras son impregnadas de saberes tradicionales y culturales. Por lo tanto, si los entrenamientos no llevaron en consideración una construcción compartida de experiencias, es posible que no sean efectivas para promover un ambiente escolar que valore los hábitos de vida y alimentación saludables (Scarpato et al., 2017).

Después de las actividades del proyecto, los talleres y el concurso culinario, todas las participantes mostraron gran satisfacción por ser parte de la experiencia, incluso reproduciendo los conocimientos adquiridos en el ámbito domiciliario, demostrando la transformación de su realidad, como en los siguientes relatos.

*“Ay me encantó cada clase, cada receta hecha, compartida con nosotros, fue de gran importancia para nuestro conocimiento, no solo en la escuela, sino también en nuestra familia”.*

*“Fue enriquecedor para nuestra vida, aprender el valor de cada cosa... Ofrecíamos alimento, pero no sabíamos el valor que tenía ese alimento. Fue muy importante, de mucho valor, y nadie nos va a quitar lo que hemos aprendido”.*

*“Me gustó mucho, aprendimos para nuestra familia y para los niños que ayudamos mucho.. un niño al que no le gusta comer ensalada lo incentivamos y*

*cuando lo vemos comer eso es muy agradable”.*

La cuestión de incorporar los conocimientos adquiridos llevando a los cambios de los hábitos alimentarios personales es aún más evidente cuando se les pregunta sobre lo que han aprendido y cuál es el impacto del proyecto en sus vidas:

*“El proyecto debe extenderse a las comunidades más necesitadas, para traer beneficios en casa, no solo en la escuela porque, es... cuando aprendes, lo llevas a la escuela, a tu familia, a tus amigos. Es algo por lo que vas pasando y repasando”.*

*“Eliminé muchas cosas en mi casa, saqué el perro caliente... No voy a decir que no, pero ahora es muy raro, muy raro. La gaseosa es muy difícil de conseguir en mi casa también, corté muchas cosas”.*

*“Llevé el beneficio a mi casa que esa comida traerá a nuestro organismo”.*

El impacto efectivo de estos cambios sería evidenciado a partir de la evaluación nutricional de las participantes, un tiempo después de la realización de los talleres, – al menos seis meses. Quizás, los resultados impactarían incluso en la prevalencia de sobrepeso y obesidad encontrada en el grupo. Esto no fue realizado, pero se entiende que los entrenamientos continuos y el monitoreo constante de las acciones son fundamentales para la mejora y consolidación de las prácticas y transformaciones observadas.

Se destaca en las narrativas de las participantes que los puntos de mayor relevancia en el aprendizaje y que fueron realmente incorporados al día a día de la alimentación escolar fueron el uso de la biomasa de plátano verde y el aprovechamiento integral de los alimentos. La biomasa de plátano verde es una de las principales bases de la gastronomía funcional, sirviendo como espesante en sustitución de la harina de trigo y con otros beneficios, como ser fuente de fibra y almidón resistente (Gomes *et al.*, 2017). El aprovechamiento integral de los alimentos reduce los desperdicios, genera menos basura y enriquece nutricionalmente las preparaciones, ya que varios micronutrientes y fitoquímicos se encuentran en los tallos, semillas y cáscaras. Una alimentación que utiliza los alimentos en su totalidad se vuelve más rica, aumentando el valor nutricional, favoreciendo el bajo costo y el sabor regionalizado, ya que se dispone de alimentos frescos producidos en la región a través de la agricultura familiar (Dantas *et al.*, 2018).

*“Hacemos el pan y desarrollamos un pastel que es hecho con biomasa”.*

*“Hoy hemos empezado a usar muchas cosas que antes no usábamos. Entonces eso fue una muy buena experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, con la coliflor... (pausa) las florecitas se comían, los tallos a la basura. La zanahoria se cortaba y las hojas se descartaban. Ahora todo se corta, se lava y todo va a la comida. Si no comen así, va a la licuadora, se bate, y va a la comida, nadie sabe lo que está comiendo”.*

*“Aprendimos a usar todo lo que son tallos de repollo, todo lo que tenemos.”*

*Nosotras solo no usamos la cáscara de cebolla porque no sería posible".*

*"En la sopa, le agregamos los tallos de lo que tenemos. Todavía no nos proveen todo lo que aprendimos en los talleres del proyecto".*

En la misma dirección, Lourenção, Bueno, Azeredo & Simões (2019) percibieron en su estudio la importancia del proceso de aprendizaje y reciclaje de conocimientos en el ambiente escolar, incluso la actividad práctica, de "manos a la obra". Según ellos, la actividad práctica enriqueció el curso y ofreció una mirada diferente sobre el aprovechamiento integral y la utilización de los alimentos sobrantes, con preparaciones nutritivas aplicables a la alimentación escolar.

El punto alto para todas las cocineras participantes del proyecto fue, por supuesto, el concurso realizado al final de los ciclos de entrenamiento y talleres, similar al *reality show Masterchef*. Ellas deberían utilizar los conocimientos sobre ingredientes y técnicas aprendidos durante los talleres y desarrollar una receta saludable y creativa. Un panel de jueces probó todos los platos, puntuó cada uno y, al final, anunció quién fue la gran ganadora del desafío, que recibió un premio especial. Todas las participantes recibieron premios, como electrodomésticos, y esto las hizo extremadamente felices y realizadas, como se ve en el siguiente relato:

*"Fue muy, muy, muy estimulante, gratificante. Las personas (jueces) nos observaban trabajar, elegir lo que íbamos a utilizar, preparar los platos y degustaron al final. En el momento de la premiación fue una sorpresa, yo me quedé en segundo lugar, Doña María (nombre ficticio) se quedó en primer lugar. Doña María no podía ni respirar, lo primero que hizo fue llorar. Fue aquella emoción, oh, fue una explosión de emoción, eso fue realmente muy bueno. Cuando dijeron, '¡María!', ella lloró. Cuando dijeron 'María de la Luz' era yo, en segundo lugar. Entonces yo me quedé feliz, pero realmente feliz. Ahora me quedé más feliz, ahí fue cuando dijeron que todas las participantes también ganarían el horno. Mi felicidad fue mucho mayor que en aquella hora, sentí ganas de llorar, porque vi que todas fueron valoradas".*

Los caminos para que esas profesionales asumieran el papel de educadoras alimentarias y agentes de salud permean el empoderamiento y el intercambio de saberes con los demás actores involucrados en el ambiente y en la alimentación escolar. Según Paulo Freire (1983), la noción de empoderamiento se da como un proceso y resultado en el que el individuo toma posesión de su propia vida y acciones a través de la interacción con otros individuos. Por lo tanto, las oportunidades de aprendizaje son fundamentales como herramientas para la autoconfianza.

Las participantes salieron de esta experiencia más informadas y conscientes de la alimentación saludable y su papel como agentes promotores de la salud. Además, afirmaron haber sido capaces de mantener y aplicar los conocimientos adquiridos durante los meses del proyecto, en cuanto a sus funciones profesionales.

*"Si son los alimentos, si nos lo envían, sí".*

*"Si ellos [el poder público] los mandan a la escuela, podemos aprovechar de todo, como ya los estamos aprovechando. Aprovechamos las verduras, las frutas, todo lo que comen los niños".*

*"Creo que debería tener el apoyo del municipio".*

La alimentación escolar es una de las políticas públicas más antiguas de Brasil, del año de 1956 (Pinho & Martinez, 2016). En 2009 fue creado el PNAE, con la descentralización de los recursos destinados a la alimentación escolar. Así, correspondía a los ayuntamientos gestionar los recursos financieros, que pueden funcionar de cuatro maneras: autogestión, autonomía, gestión compartida y tercerización (Santos, Costa & Bandeira, 2016).

En Blumenau, ciudad en que ocurrieron las acciones de esta investigación, 87% de la alimentación escolar es tercerizada. El proyecto fue desarrollado únicamente en los 13% restantes, que participan del sistema de autogestión. La percepción de las cocineras es que el municipio tiene el deseo de extinguir el cargo y tercerizar la elaboración de la producción de comidas en todas las escuelas.

La búsqueda por la tercerización ocurre muchas veces por la incapacidad del gestor público en administrar los recursos y servicios prestados, lo que puede llevar a la disminución de la calidad de las comidas servidas como forma de reducir costos. El sistema de tercerización es objeto constante de críticas, tanto por casos de infracciones laborales como por la desvirtuación de la función administrativa pública (Santos *et al.*, 2016). Desafortunadamente, hay un pensamiento entre los funcionarios del gobierno de que lo importante es alimentar a las personas en situación de vulnerabilidad, en todo caso, sin preocuparse con la calidad de lo que se ofrece.

Según los relatos de las cocineras, los niños aceptaron muy bien las nuevas recetas, pero se quejaron de la ausencia de salsicha y algunos niños aún llevan galletas y bocadillos industrializados. Esto indica la necesidad de extender las acciones de educación alimentaria y nutricional a los padres, de forma más regular y eficaz, posibilitando la consolidación del trabajo realizado en la escuela.

Los padres son modelos para sus hijos e influyen directamente en el comportamiento alimentario de los niños. Hay patrones similares en la alimentación de padres e hijos, independientemente de la edad y la educación de los padres (Teixeira, 2010). Los responsables de los niños necesitan mejorar su propia relación con la comida y su alimentación, ya que influyen directamente en la forma de comer de sus hijos (Bento, Esteves & França, 2015). Por lo tanto, los padres también deben ser orientados sobre la alimentación saludable y el impacto de la elección alimentaria.

## CONCLUSIÓN

Las cocineras salieron de esta experiencia más seguras, informadas y



conscientes de la calidad de las comidas y de su rol como agentes de promoción de la salud, extendiendo los conocimientos adquiridos en los talleres a ellas y sus familias. Además, ellas se mostraron capaces de mantener y aplicar los enseñamientos adquiridos durante los meses del proyecto, en cuanto a sus funciones profesionales, si se cuenta con el apoyo del poder público en la adquisición y en la entrega de los insumos necesarios.

Así, el presente estudio demostró que las acciones basadas en talleres prácticos (“manos a la obra”), además del embasamiento teórico, son muy efectivas para la construcción y consolidación de conocimientos sobre alimentación saludable por parte de las cocineras de escuelas públicas, motivándolas a actuar como educadoras y promotoras de salud en el ambiente escolar.

# REFERENCIAS

Abela, J. C. (2009). Adult learning theories and medical education: a review. *Malta Medical Journal*, 21(1), 11-18. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/910>.

Andreotti, A.; Baleroni, F. H.; Paroschi, V. H. B. & Panza, S. G. A. (2003). Importância do treinamento para manipuladores de alimentos em relação à higiene pessoal. *Cesumar*, 5(01), 29-33. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/67>.

Bento, I. C.; Esteves, S. J. M. M.; França, T. E. (2015). Alimentação saudável e dificuldades para torná-la uma realidade: Percepções de pais/responsáveis por pré-escolares de uma creche em Belo Horizonte/MG, Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8) 2.389-2.400. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2389.pdf>.

Borsoi, A.T.; Teo, C. R. P. A.; Mussio, B. R. (2016). Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: uma revisão integrativa. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11( 3), 1441-1460. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7413>.

Cardano, M. (2017). Métodos qualitativos para pesquisa em saúde. *Journal of Nursing and Health*, 7(3). DOI: <https://doi.org/10.15210/jonah.v7i3.12847>.

Carvalho, A. T.; Muniz, V. M.; Gomes, J. F.; Samico, I. (2008). Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa – PB, Brasil: as merendeiras em foco. *Comunicação em Saúde e Educação*, 12(27), 823-834. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000400012>.

Carvalho, J. A.; M. P.; Barreto, M. A. M.; Alves, F. A. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente*, 3(1), 78-90. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21105>.

Castro, A.; Galvão, T.; Ferreira, C.; Reis, N.; Gusmão, R. (2019). Prevalência da obesidade infantil no Brasil: revisão sistemática e meta-análise. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, 27, 1-1. DOI: <https://doi.org/10.20396/revpic2720192440>.

Castro, I. R. R.; Souza, T. S. N.; Maldonado, O. L. A.; Caniné, E. S.; Rotenberg, S. & Gugelmin, S. A. A. (2007) Culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. *Revista de Nutrição*, 20(6), 571-588. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732007000600001>.

Dantas, E.; Silva, E.; Lima, M. R.; Oliveira, N.; Silva, J.; Cordeiro, S.; Souza, G.; Maciel, F.; Macedo, N.; Oliveira, D.; Viera, V. (2018). A Importância do Aproveitamento In-

tegral dos Alimentos. *International Journal of Nutrology*, 11(SO1): S24-S327. DOI: 10.1055/s-0038-1674320.

Departamento de Atenção Básica & Secretaria de Atenção à Saúde (2014). *Guia alimentar para a população brasileira*. (2 ed.). Brasília: Ministério da Saúde.

Fortes, H. B. S. F. (2005). *Projeto "parceiros na cozinha": avaliação do treinamento de um treinamento para manipuladores de alimentos das creches de porto alegre conveniadas com a ong parceiros voluntários*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12346/000480831.pdf?Sequence=1>.

Freire P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. (3 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. (25 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Nutricionistas do Programa Nacional Alimentação Escolar (PNAE). (2017). *Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais*. Brasília. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/10532-caderno-de-refer%C3%Aancia-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-para-estudantes-com-necessidades-alimentares-especiais>.

Gomes, K. S.; Fonseca, A. B. C. (2018). Dialogando sobre as possibilidades e desafios das merendeiras nas ações de educação alimentar e nutricional. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 13(1), 55-68. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/31340>.

Gomes, V. T. S.; Gomes, R. N. S.; Gomes, M. S.; Viana, L. V. M.; Conceição, F. R.; Soares, E. L.; Genaro, P. de S. (2017). Benefícios da biomassa de banana verde à saúde humana. *Revista Univap*, 22(40). DOI: <http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1296>.

Guerra L. B. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução UFGM*, 4(4), 3-12. Disponível em: [https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto\\_teste.pdf](https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf).

Estevinho Guido, L. F.; Costa, E. A. D. (2016). A utilização do grupo focal em pesquisa de educação ambiental como estratégia metodológica qualitativa: uma análise do projeto escola ecológica em rede (Uberaba/MG). *Ensino Em Re-Vista*, 23(2), 460-477. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-7>.

Kutz, N. A. A.; Pereira, D. M.; Chimello, M. F.; Pina-Oliveira, A. A.; Cyrillo, D. C.; Salgueiro, M. M. H. A. O. (2020). Percepção das merendeiras de Carapicuíba – São Paulo, Brasil, sobre aspectos da sua atuação profissional. *Investigação Qualitativa em Saúde: avanços e desafios*, 3(2020), 479-490. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40101-020-00000-0>.

org/10.36367/ntqr.3.2020.479-490.

Lefèvre F.; Lefèvre A. M. C. (2014). Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enfermagem*, 23(2), 502-507. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm).

Lei nº 12.982, de 28 de maio de 2014. *Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para determinar o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12982.htm).

Leite, C. L.; Cardoso, R. C. V.; Figueiredo, J. A. W.; Silva, K. V. N. A.; Bezerril, M. M.; Vidal Júnior, P. O.; Santana, A. A. C. (2011). Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Revista de Nutrição*, 24(2), 275-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732011000200008>.

Lourenção, L. F. P.; Bueno, L. C.; Azeredo, E. M. C.; Simões, T. M. R. (2019). Contextualização teórico-prático para o aprimoramento profissional: curso de extensão para merendeiras e serventes escolares de Paraguaçu-MG. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 171-179. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19057/16131>.

Magalhães, H. H. S. R.; Porte, L. H. M. (2019). *Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional*. *Ciência & Educação*, Bauru, 25(1), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010009>.

Martins, V. P.; Dorneles L. L.; Coloni, C. S. M.; Bernardes A.; Camargo, R. A. A. (2018). Contribuições de oficinas pedagógicas na formação do interlocutor da educação permanente em saúde. *Revista Eletrônica de Enfermagem [Internet]*, (20), 20-47. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v20.50148>.

Minayo M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14 ed.) São Paulo: Hucitec. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n88xsxx>.

Monlevade, J. A. C. (1995). Técnico em alimentação escolar: um novo profissional para a educação básica. *Em Aberto*, 15(67), 124-128. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2349/2088>.

Moreira, A. C. M. (2006). *Educação nutricional na educação infantil: o papel da escola na formação de hábitos alimentares das crianças, considerando a problemática da obesidade infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RISC); World Health Organization (WHO) (2017). *Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults*, (390), 2627-2642. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32129-3).

Oliveira, M. N.; Brasil, A. L. D.; Taddei, J. A. A. C. (2008). Avaliação das condições higiênico-sanitárias das cozinhas de creches públicas e filantrópicas. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(3), 1051-1060. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000300028>.

Pereira, M. N.; Sarmiento, C. T. M. (2012). Oficina de culinária: uma ferramenta da educação nutricional aplicada na escola. *Universitas: Ciências da Saúde*, 10(2), 87-94. DOI: <https://doi.org/10.5102/ucs.v10i2.1542>.

Pinho, F. N. L. G.; Martinez, S. A. (2016). Política de alimentação escolar brasileira: representações sociais e marcas do passado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(2016), 1-31. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450066.pdf>.

Ribeiro, R. C.; Reis, M. T. S.; Monteiro, M. A. M. (2019). A gastronomia como estratégia de promoção da alimentação saudável na moradia universitária. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 7(1), 01-591. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/download/19074/16155/>.

Rocha, L. H. A.; Santos, V. F. S.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Oficinas educativas para merendeiras de escolas públicas de Palmas - TO como estratégia de intervenção nutricional: um relato de experiência. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 8(1) – Edição extra, 209-225. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/handle/doc/1123282>.

Russo, K. (2013). Parceria entre ONGs e escolas públicas: alguns dados para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 614-641. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Santos, S. R.; Costa, M. B. S. & Bandeira, G. T. P. (2016). As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista de Salud Pública*, 18(2), 311-322. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsap/2016.v18n2/311-320>.

Scarparo, A. L. S.; Lopes, E. F. S.; Rockett, F. C.; Venzke, J. G. (2017). Aspectos relevantes na formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimen-

tação escolar. *Revista Caderno Pedagógico*, 14(2), 207-223. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200012>.

Servo, M. L. S.; Araújo, P. O. (2012). Grupo Focal em Pesquisas Sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 137, 7-15. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16318/9872>.

Soares, M. I.; Camelo, S. H. H.; Resck, Z. M. R. (2016). A técnica de grupo focal na coleta de dados qualitativos: relato de experiência. *Revista Mineira de Enfermagem*, 20(942), 1-5. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20160012>.

Teixeira, G. M. M. (2010). *Influência dos hábitos alimentares dos pais nas escolhas alimentares dos filhos*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública apresentada à Universidade do Porto. Porto: Portugal. Disponível em: <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/55348>.

Teixeira, L. O.; Reis, I., H. K.; Pires, C. R. F.; Santos, V. F.; Sousa, D. N.; Kato, H. C. A. (2020). Relato de experiência de oficinas em educação alimentar e nutricional: capacitação de merendeiras para a promoção da alimentação saudável em escolas. *Revista Conexão UEPG*, 16, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v16.13717.015>.

Teo, C. R. P. A.; Sabedot, F. R. B.; Schafer, E. (2010). Merendeiras como agentes de educação em saúde da comunidade escolar: potencialidades e limites. *Revista Espaço para a Saúde*, 11(2), 11-20. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279338761\\_Merendeiras\\_como\\_agentes\\_de\\_educacao\\_em\\_saude\\_da\\_comunidade\\_escolar\\_potencialidades\\_e\\_limites](https://www.researchgate.net/publication/279338761_Merendeiras_como_agentes_de_educacao_em_saude_da_comunidade_escolar_potencialidades_e_limites).

Vogt, M. S. L.; Alves, E. D.(2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Revista Educação*, 30(2), 195-213. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>.

World Health Organization (WHO) (1995). Physical status: the use and interpretation of anthropometry. *Report of a WHO Expert Committee. Geneva: WHO; 1995. WHO Technical Report Series*, 854(9). Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37003>.

*Fecha de envío: 26/12/2020*

*Fecha de aprobación: 12/04/2021*