

# A PEDAGOGIA DA COLHER E DO COLHER: A ALIMENTAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS INFÂNCIAS

*Ariela Doctors* \*

*Daniella Brochado* \*\*

*Lúcia Dias da Silva Guerra* \*\*\*

**RESUMO:** O artigo discute a alimentação como experiência formativa nas infâncias, articulando dimensões culturais, sensoriais, sociais e políticas do comer. Partindo do contexto contemporâneo de transformação dos sistemas alimentares e do crescente consumo de alimentos ultraprocessados, problematiza-se o afastamento das crianças das práticas culinárias e de seus potenciais educativos. Com base em referenciais das ciências humanas, da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e de perspectivas decoloniais, propõe-se o conceito de “pedagogia da colher e do colher”, que compreende os gestos de colher da terra, preparar e compartilhar alimentos como práticas pedagógicas. O artigo apresenta evidências empíricas oriundas do Programa Cozinhas & Infâncias, evidenciando como experiências culinárias podem fortalecer vínculos, ampliar repertórios sensoriais e promover aprendizagens situadas. Conclui-se que a alimentação, quando integrada aos processos educativos, constitui um campo potente para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à cultura alimentar, ao território e às relações sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alimentação. Infâncias. Educação alimentar e nutricional. Cultura alimentar. Experiência formativa.

## THE PEDAGOGY OF THE SPOON AND OF GATHERING: EATING AS A FORMATIVE EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD

**ABSTRACT:** This article discusses food as a formative experience in early childhood, articulating the cultural, sensory, social, and political dimensions of eating. Considering the contemporary transformations in food systems and the increasing consumption of ultra-processed foods, it problematizes the growing distance between children and culinary practices, as well as the loss of their educational potential. Grounded in perspectives from the human sciences, Food and Nutrition Education (FNE), and decolonial approaches, the study proposes the concept of the “pedagogy of the spoon and of gathering,” which understands the acts of harvesting, preparing, and sharing food as pedagogical practices. The article presents empirical evidence from the Cozinhas & Infâncias Program, highlighting how culinary experiences can strengthen social bonds, expand sensory repertoires, and promote situated learning. It concludes that integrating food into educational processes constitutes a powerful pathway for fostering critical subjects who are sensitive to food culture, territory, and social relations.

**KEYWORDS:** Food; Early childhood; Food and Nutrition Education; Food culture; Formative experience.

---

\* Mestre em Nutrição em Saúde Pública - Faculdade de Saúde Pública da USP - [arieladoctors@gmail.com](mailto:arieladoctors@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0003-3061-4273>

\*\* Bacharel em Engenharia Química - Faculdades Oswaldo Cruz (FOC) [karinedani@gmail.com](mailto:karinedani@gmail.com) - <https://orcid.org/0009-0005-9814-1964>

\*\*\* Doutora em Nutrição em Saúde Pública - Faculdade de Saúde Pública da USP - [ludsguerra@gmail.com](mailto:ludsguerra@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0093-2687>

## Introdução

Nas últimas décadas, profundas transformações nos sistemas alimentares têm alterado de maneira significativa as formas de produzir, preparar e consumir alimentos em diversas partes do mundo. No Brasil, essas mudanças se expressam, entre outros aspectos, na crescente presença de alimentos ultraprocessados na dieta cotidiana e na redução do consumo de preparações culinárias feitas a partir de alimentos *in natura* ou minimamente processados (Brasil, 2014). Esse processo tem repercussões importantes não apenas para a saúde da população em geral, mas especialmente a população negra e pobre sendo as mais afetadas pelo racismo alimentar e pelas desigualdades sociais. Além de modificar a cultura alimentar, os modos de sociabilidade e os processos de formação que historicamente se constituíram em torno da comida (NCPI, 2022).

Entre as crianças, tais transformações assumem contornos particularmente preocupantes. Dados recentes indicam que 14,2% das crianças brasileiras de até cinco anos vivem com excesso de peso ou obesidade, proporção quase três vezes superior à média global para essa faixa etária (DW Brasil, 2024). Ao mesmo tempo, estudos nacionais mostram que oito em cada dez crianças brasileiras menores de cinco anos já consomem alimentos ultraprocessados, como biscoitos, bebidas açucaradas e produtos industrializados ricos em aditivos (Revista Crescer, 2021). Em média, esses produtos já representam cerca de um quarto da alimentação diária de crianças pequenas, evidenciando uma substituição crescente de alimentos frescos (*in natura*) e preparações culinárias tradicionais por produtos industrializados (Andi, 2023).

Esse cenário se insere em um contexto mais amplo de transformação dos ambientes alimentares contemporâneos. Relatórios internacionais indicam que, pela primeira vez na história recente, a obesidade infantil passou a superar a desnutrição como a forma mais prevalente de má nutrição entre crianças e adolescentes no mundo, fenômeno associado à expansão global de sistemas alimentares monótonos que têm como base produtos ultraprocessados e altamente promovidos pela indústria de alimentos (Agência Brasil, 2025). A crescente exposição das crianças à publicidade e ao marketing de alimentos e bebidas ultraprocessados contribui para a naturalização de padrões alimentares baseados em produtos industrializados, frequentemente desvinculados de contextos culturais, territoriais e familiares de preparo e consumo - reduzindo a alimentação ao nutricionismo (Scrinis, 2021).

Nesse contexto, observa-se um progressivo afastamento das infâncias em relação à chamada “comida de panela”. No Brasil, essas infâncias são multifacetadas e marcadas por profundas desigualdades: crianças pretas e pardas estão mais expostas à insegurança alimentar e nutricional, com impactos no desenvolvimento físico e cognitivo e maior risco de desenvolvimento, na vida adulta, de doenças crônicas não transmissíveis, como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e dislipidemias (NCPI, 2022). A expressão “comida de panela” remete não apenas a preparações culinárias caseiras, mas a um universo de práticas, memórias e relações que envolvem o ato de cozinhar e comer em conjunto —

dimensão que compreendemos como comensalidade (Brasil, 2014). A diminuição do preparo doméstico de alimentos e a crescente intervenção industrial da alimentação, somada ao contexto socioeconômico contribuem para reduzir as oportunidades de participação das crianças em experiências culinárias, restringindo seu contato com ingredientes e a própria natureza, técnicas e saberes tradicionalmente transmitidos no cotidiano das cozinhas familiares e comunitárias.

Esse distanciamento não representa apenas uma mudança no padrão alimentar. Ele implica também a perda de experiências sensoriais, culturais e pedagógicas que, ao longo de gerações, foram mediadas pela oralidade e presença da comida na vida cotidiana. Preparar alimentos, observar os processos culinários, reconhecer ingredientes, compartilhar refeições e escutar histórias associadas a determinados pratos sempre foram formas privilegiadas de transmissão de saberes e valores. Nesse sentido, a alimentação ultrapassa o campo estritamente nutricional, constituindo-se como uma dimensão fundamental da experiência formativa da aprendizagem humana (Contreras e Gracia, 2011), universal, interrelacionada com o território e a natureza.

Diversas perspectivas das ciências humanas e sociais, com destaque para a educação que tem apontado caminhos de (r)existência das infâncias, especialmente as negras (Oliveira, 2019), a comida é apresentada como um elemento central na construção de identidades, na produção de vínculos sociais e na transmissão intergeracional de conhecimentos. Comer não é apenas um ato biológico: é também um gesto cultural, simbólico e relacional. Nas cozinhas domésticas, nas feiras, nas roças e nas mesas compartilhadas, circulam saberes que articulam memória, território, técnica e afeto, configurando aquilo que pode ser compreendido como uma verdadeira pedagogia cotidiana da alimentação (Canesqui e Garcia, 2005).

No contexto brasileiro, essa dimensão formativa da comida ganha contornos ainda mais complexos quando considerada à luz da diversidade cultural, que incorpora elementos estruturantes das desigualdades raciais que caracterizam o país, dados do Censo IBGE (2022) mostram que a população negra no Brasil (soma de pretos e pardos) totaliza cerca de 112,7 milhões de pessoas, representando 55,5% da população total do país. A formação da cultura alimentar brasileira resulta de múltiplos encontros, trocas e recriações entre diferentes matrizes culturais, em processos que podem ser compreendidos, em sentido amplo, como práticas antropofágicas. Ao incorporar, re-conhecer, valorizar, transformar e ressignificar contribuições diversas, as culturas alimentares produzem novos sentidos e experiências, mantendo viva a relação entre passado e presente, possibilitando futuros mais criativos e as culturas vivas nos territórios, com diálogo direto com a nossa formação social brasileira (Cascardo, 2011). As contribuições que formam a cultura culinária brasileira se deram em contextos e condições bastante diversas, especialmente as africanas e afrodiáspóricas, muitas vezes invisibilizadas ou apropriadas e incorporadas sem o devido crédito (Querino, 1928). Manuel foi pioneiro em valorizar a contribuição africana na formação da culinária brasileira, em sua obra "A Arte Culinária na Bahia" que destaca a

culinária baiana como o resultado da fusão entre técnicas e ingredientes africanos, indígenas e portugueses, com forte protagonismo dos povos africanos.

Pensada como metáfora pedagógica, a antropofagia permite compreender a alimentação também como um processo de incorporação simbólica de experiências. Aquilo que se come, se aprende, se observa e se vivencia nas cozinhas e nos territórios não permanece estático: é continuamente reelaborado, reinterpretado e compartilhado em novos contextos. Desse modo, as experiências individuais ligadas à comida tornam-se matéria viva para a construção de conhecimentos coletivos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de criação cultural (Miranda e Cornelli, 2007).

É nesse horizonte que se insere a reflexão proposta neste artigo. Partindo da compreensão da alimentação como prática cultural e experiência educativa, busca-se discutir de que maneira o ato de comer, preparar e compartilhar alimentos pode constituir um campo privilegiado de formação nas infâncias. Para tanto, apresenta-se o conceito de “pedagogia da colher e do colher”, que compreende os gestos de colher da terra, cozinhar e comer como práticas pedagógicas capazes de articular corpo, cultura, memória e território.

A partir dessa perspectiva, o artigo traz experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa *Cozinhas & Infâncias* (Instituto Comida e Cultura, 2026), que buscam experimentar práticas culinárias e alimentares, e como elas podem contribuir para a construção de processos educativos “insurgentes” se propondo a romper com a racionalidade eurocêntrica e moderna, visando a transformação de sujeitos e suas práticas, em perspectiva decolonial (Walsh, 2013), mais sensíveis à cultura alimentar, à diversidade de saberes e às experiências vividas nos diferentes territórios. Reconhecer a comida como experiência formativa significa, portanto, reconhecer que educar passa inevitavelmente por aquilo que se come, pelo que se prepara e pelo que se partilha à mesa, mas também pelas experiências que educadores e educadoras incorporam em suas trajetórias, em um movimento contínuo de recriação e transmissão de saberes através da oralidade, da escrita e do fazer coletivo (Montanari, 2013).

### **Comer é aprender: dimensões culturais e formativas da alimentação**

A alimentação ocupa um lugar singular na experiência humana por articular dimensões biológicas, culturais, simbólicas e sociais. Muito além de responder a necessidades fisiológicas, o ato de comer constitui uma prática profundamente carregada de significados, por meio da qual indivíduos e coletividades constroem identidades, produzem vínculos e transmitem conhecimentos entre gerações (Contreras e Gracia, 2011; Canesqui e Garcia, 2005). Além disso, experienciam valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005) que tem a alimentação como dimensão simbólica, espiritual e comunitária, transformando o ato de comer em um momento de memória, resistência e conexão ancestral. No contexto da alimentação e culinária, esses valores se manifestam através da ancestralidade africana e afrodiáspórica, por meio de receitas partilhadas, cooperatividade, comunitarismo (comida feita em

grupo), oralidade (histórias dos pratos e modo de preparo vivido na cozinha) e o axé (energia vital nos alimentos). Nesse sentido, comer pode ser compreendido também como um processo de aprendizagem ancorado nesses valores que produzem elos entre as pessoas e a natureza.

Diversos estudos nas ciências humanas têm demonstrado que a alimentação funciona como uma poderosa linguagem social. Por meio dela, expressam-se pertencimentos, hierarquias, memórias e valores compartilhados. Como argumentam Fischler (1988) e Douglas (1999), os modos de comer organizam e comunicam sistemas culturais, revelando estruturas simbólicas que orientam as relações sociais. O que se come, como se come, com quem se come e em quais contextos se come são elementos que revelam não apenas preferências individuais, mas modos de vida e sistemas culturais mais amplos. A comida, portanto, constitui um importante dispositivo de socialização, por meio do qual crianças aprendem, desde muito cedo, a situar-se no mundo e a reconhecer as referências culturais que estruturam suas comunidades.

Esse processo de aprendizagem alimentar ocorre, em grande medida, em espaços cotidianos de convivência, como as cozinhas domésticas, as feiras, os mercados, os quintais e as mesas compartilhadas (Lody, 2008). Nesses contextos, crianças observam, experimentam, manipulam ingredientes e participam, de diferentes formas, dos rituais que envolvem a preparação e o consumo dos alimentos. Ao acompanhar esses gestos, incorporam também saberes práticos e simbólicos relacionados à escolha dos ingredientes, às técnicas culinárias, aos tempos da natureza e às formas de partilha que caracterizam cada cultura alimentar.

Trata-se, portanto, de um conhecimento que não se transmite apenas por instrução verbal, mas sobretudo por meio da experiência e da convivência. Aprender a cozinhar, reconhecer sabores, compreender a origem dos alimentos ou participar de uma refeição coletiva envolve processos de observação, imitação, experimentação e sensibilidade. Nessa perspectiva, a alimentação pode ser compreendida como um campo privilegiado de aprendizagem situada, no qual corpo, sentidos e cultura se articulam de forma inseparável (Freitas, Oliveira e Silva, 2014).

No contexto brasileiro, essa dimensão formativa da comida se inscreve em uma história marcada por encontros, trocas e reinvenções culturais. A construção da cultura culinária do país resulta de um complexo processo de interação entre diferentes matrizes, indígenas, africanas, europeias e tantas outras que, ao longo do tempo, foram se transformando mutuamente (Lody, 2008; Montanari, 2013). Esse movimento de incorporação e recriação de saberes pode ser interpretado, em sentido amplo, à luz da ideia de antropofagia cultural, ecoando, inclusive, narrativas como as de João Ubaldo Ribeiro (Ribeiro, 1984), em que o povo brasileiro se constitui justamente ao devorar (e ser devorado), misturar e recriar, incessantemente, as múltiplas heranças que o atravessam. Longe de ser um processo harmônico ou romântico, como nos tentaram fazer crer alguns autores, mas atravessado por violências, disputas e resistências que marcam os corpos e os territórios até os dias atuais.

Formulada no início do século XX como um gesto estético e político de afirmação da cultura brasileira, a antropofagia propõe a ideia de devorar simbolicamente influências externas para transformá-

las em algo novo, próprio e singular. Mais do que um simples processo de assimilação, trata-se de uma dinâmica de recriação contínua, na qual aquilo que é incorporado passa a integrar novos arranjos culturais, produzindo sentidos inéditos sem apagar as marcas de sua origem (Andrade, 1928; Santiago, 1978). Alguns anos depois, Abdias do Nascimento (1980) reinterpreta o conceito modernista, para criar uma cultura brasileira autêntica, por meio de uma lente crítica, radical, autoral e decolonial, focada na valorização da ancestralidade, tecnologias, beleza e estética africanas e na denúncia do racismo estrutural no Brasil presente desde o pós-abolição.

Transposta para o campo da alimentação e da educação, essa perspectiva permite compreender o ato de comer também como uma forma de incorporação simbólica de experiências. Ao aprender a cozinhar um prato herdado de gerações anteriores, ao experimentar ingredientes de diferentes territórios ou ao participar de práticas culinárias compartilhadas, indivíduos integram em seus próprios repertórios saberes que foram produzidos coletivamente ao longo do tempo. Comer, nesse sentido, é também um gesto de continuidade cultural (Montanari, 2013; Miranda e Cornelli, 2007).

Ao mesmo tempo, esse processo nunca é meramente reprodutivo. Cada geração reinscreve esses saberes em novos contextos, reinterpretando práticas e criando outras possibilidades de relação com os alimentos. Aquilo que se aprende nas cozinhas familiares, nas comunidades, em espaços de aprendizagens plurais ou nas escolas torna-se matéria viva para novas experiências, que por sua vez serão novamente transformadas e (re)transmitidas. Assim, a alimentação configura um campo dinâmico de produção e recriação cultural, no qual tradição e inovação coexistem e se alimentam mutuamente (Casudo, 2011). Sendo necessário, ler e incorporar os complexos entrelaçamentos das práticas culinárias de um Brasil cujas relações sócio raciais são bastante assimétricas, tornando singular o nosso fazer culinário (Querino, 1928).

Quando observadas a partir dessa perspectiva decolonial, as práticas alimentares revelam-se também como espaços privilegiados de formação. Ao participar de experiências culinárias e de partilha de alimentos, crianças não apenas desenvolvem habilidades práticas ou ampliam seu repertório sensorial, mas também entram em contato com valores, memórias e formas de relação com o mundo que constituem as bases de sua formação cultural. Comer, preparar e compartilhar alimentos tornam-se, assim, gestos educativos que articulam experiência, pertencimento e criação (Fischler, 1990; Dewey, 1938).

Nesse sentido, compreender a alimentação como prática cultural implica reconhecer que os saberes alimentares permitem a circulação de conhecimentos que articulam memória, técnica, território e pertencimento. É nesse fluxo contínuo de transmissão e recriação cultural que o comer se constitui também como um processo formativo, no qual cada geração incorpora e ressignifica experiências herdadas, mantendo vivas as culturas alimentares que estruturam a vida social (Lody, 2008).

## **Infâncias, corpos e experiências sensoriais**

As infâncias constituem um período particularmente fértil para a construção de vínculos com a alimentação, pois é nesse momento da vida que se formam grande parte das referências sensoriais, afetivas e culturais relacionadas ao comer. Sabores, cheiros, texturas e cores experimentados nos primeiros anos tornam-se marcas duradouras da memória alimentar, influenciando preferências e práticas alimentares ao longo da vida. Estudos sobre comportamento alimentar infantil indicam que as experiências precoces com os alimentos desempenham papel decisivo na formação dessas preferências e na construção da relação das crianças com o comer (Birch, 1999; Nicklaus, 2016). Nesse sentido, a relação das crianças com a comida não se estabelece apenas por meio de orientações nutricionais ou prescrições alimentares, mas sobretudo através da experiência.

Aprender a comer envolve explorar o mundo com os corpos e corporeidades plurais e com os sentidos (Oliveira, 2019). O contato direto com alimentos como observar, tocar, cheirar, provar, misturar e transformar ingredientes, constitui um processo de descoberta que mobiliza curiosidade, imaginação e participação ativa das crianças. Ao manipular alimentos, acompanhar preparações culinárias ou participar de refeições coletivas, elas constroem gradualmente compreensões sobre sabores, combinações, temporalidades e formas de partilha que estruturam as culturas alimentares (Fischler, 1990; Dewey, 1938).

Essa dimensão sensorial da aprendizagem alimentar ganha relevância particular em um contexto no qual grande parte das experiências cotidianas das crianças passou a ser mediada por produtos industrializados e altamente padronizados. Alimentos ultraprocessados, caracterizados por formulações industriais complexas e intensamente manipuladas para maximizar palatabilidade e o tempo de prateleira, tendem a reduzir a diversidade de sabores, texturas e aromas presentes na alimentação cotidiana. Como consequência, muitas crianças, especialmente as negras por terem menos acesso (NCPI, 2022) passam a ter um contato cada vez mais restrito com a variedade sensorial que caracteriza os alimentos frescos e as preparações culinárias tradicionais (Fischler, 1990; Dewey, 1938).

Simultaneamente, a redução do tempo dedicado ao preparo doméstico de alimentos e o distanciamento das crianças das atividades culinárias contribuem para limitar as oportunidades de aprendizagem associadas ao fazer alimentar. Quando cozinhar deixa de ser uma prática compartilhada no cotidiano familiar ou comunitário, perde-se também um importante espaço de experimentação e transmissão de saberes (Fischler, 1990).

Por outro lado, quando as crianças são convidadas a participar ativamente de experiências culinárias, abre-se um campo rico de possibilidades educativas. Cozinhar com crianças não significa apenas ensinar receitas ou transmitir informações sobre nutrição. Trata-se, antes, de criar condições para que elas explorem os alimentos de forma livre e curiosa, desenvolvendo uma relação mais próxima com os ingredientes, com os processos de transformação culinária e com os significados culturais associados à comida ((James; Murcott, 2009; Rogoff, 2003).

Nessas experiências, os corpos assumem papel central no processo de aprendizagem. O cheiro de um tempero sendo refogado, a textura de uma massa sendo manipulada com as mãos, o som dos alimentos sendo cortados ou fritos, a mudança de cores durante o preparo de um prato, todos esses elementos constituem estímulos sensoriais que ampliam a percepção das crianças sobre o universo alimentar. A cozinha torna-se, assim, um espaço de experimentação e descoberta, no qual aprender envolve sentir, observar, testar e compartilhar (Canesqui e Garcia, 2005; Contreras e Gracia, 2011). Tendo o espaço-cozinha como processo pedagógico no chão da escola, é fundamental que o estudo do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, de acordo com a Lei nº 10639/03 (Brasil, 2003), atravessem os currículos para reposicionar o corpo negro nas infâncias e romper com as práticas que silenciam e marginalizam esses corpos (Oliveira, 2019).

Além disso, as experiências culinárias na infância também favorecem o desenvolvimento de valores relacionados à cooperação, à autonomia, ao cuidado coletivo e valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos que imprimiram e imprimem no Brasil valores que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (Trindade, 2005).

Preparar alimentos em conjunto, organizar uma mesa ou participar da partilha de uma refeição são práticas que estimulam a convivência e reforçam a dimensão social do comer. Nessas situações, as crianças aprendem que a comida não é apenas um objeto de consumo individual, mas um elemento que conecta pessoas, histórias e territórios (Berg *et al.*, 2023).

Quando integradas aos contextos educativos, essas experiências podem contribuir para ampliar as formas de aprendizagem presentes nas instituições de ensino. Ao reconhecer a alimentação como campo pedagógico, abre-se espaço para práticas que valorizem o conhecimento sensorial, a cultura alimentar e os saberes cotidianos que circulam nas comunidades (Brasil, 2012). A cozinha, o quintal, a feira, os mercados públicos ou a horta podem tornar-se extensões do ambiente educativo, permitindo que crianças explorem a relação entre natureza, cultura e alimentação de maneira concreta e significativa.

Ao reconhecer o potencial pedagógico dessas experiências sensoriais e corporais, torna-se possível compreender a alimentação como um campo privilegiado de aprendizagem nas infâncias. A cozinha, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de preparo de alimentos para tornar-se também um ambiente de experimentação, descoberta e construção de vínculos com a cultura alimentar (Montanari, 2013). É a partir dessa compreensão que se delinea a proposta da pedagogia da colher e do colher, apresentada a seguir como uma perspectiva que integra corpo, experiência e cultura na formação das crianças.

## **A pedagogia da colher e do colher**

A reflexão desenvolvida nas seções anteriores permite avançar na formulação de uma perspectiva decolonial que reconhece a alimentação como experiência formativa nas infâncias. Se comer constitui um processo cultural e sensorial de aprendizagem, e se grande parte desses saberes se constrói na convivência cotidiana com práticas culinárias e alimentares, torna-se possível compreender os gestos que envolvem a produção e o consumo dos alimentos como práticas pedagógicas. É nesse horizonte que se insere a formação do conceito de pedagogia da colher e do colher, como uma tentativa de leitura do que ocorre dentro da metodologia do Programa *Cozinhas e Infâncias* (Instituto Comida e Cultura, 2026).

A expressão mobiliza intencionalmente um duplo sentido presente na língua portuguesa. Por um lado, “colher” refere-se ao utensílio utilizado para levar o alimento à boca, gesto associado ao ato de comer e às práticas de comensalidade. Por outro, “colher” designa o verbo que remete à ação de retirar da terra aquilo que foi cultivado ou que nasce espontaneamente da natureza. Nesse jogo semântico, articulam-se dois momentos fundamentais da relação humana com os alimentos: colher da terra e colher à mesa.

Pensada a partir dessa dupla acepção, a pedagogia da colher e do colher propõe compreender a alimentação como um processo que conecta natureza, cultura e aprendizagem. Entre o gesto de colher um alimento no território e o gesto de levá-lo à boca por meio da colher, desenrola-se um encadeamento de práticas, conhecimentos e relações que envolvem cultivo, coleta, seleção, preparo, partilha e consumo. Cada uma dessas etapas mobiliza saberes acumulados historicamente por diferentes culturas, constituindo um vasto patrimônio de conhecimentos práticos e simbólicos.

Ao reconhecer esses gestos como experiências formativas, desloca-se o olhar sobre a alimentação para além de sua dimensão estritamente nutricional. Cozinhar, experimentar sabores, observar transformações dos alimentos durante o preparo ou participar da organização de uma refeição coletiva são práticas que envolvem atenção, sensibilidade, memória e cooperação. Nessas experiências, crianças entram em contato com processos que conectam corpo, território e cultura, ampliando sua compreensão sobre a origem dos alimentos e sobre os vínculos sociais que se estabelecem em torno do comer.

Essa perspectiva aproxima-se de concepções educativas que valorizam a aprendizagem situada e a experiência concreta como elementos fundamentais do processo formativo. Conforme propõem Jean Lave e Etienne Wenger (1991), o aprender ocorre no interior das práticas sociais, por meio da participação ativa em comunidades de prática, nas quais o conhecimento é construído de forma relacional, contextual e incorporada. De modo convergente, a tradição da aprendizagem experiencial, especialmente com John Dewey (1938) e David Kolb (1984), enfatiza que o conhecimento se produz na articulação entre ação e reflexão, sendo a experiência vivida um elemento central na construção de sentidos.

Nas práticas culinárias, o conhecimento não se apresenta como informação abstrata, mas como saber incorporado em gestos, técnicas e modos de fazer transmitidos entre gerações. O preparo de um

alimento envolve medir, esperar, observar transformações, ajustar temperaturas, reconhecer aromas e texturas, competências que se desenvolvem na prática, na repetição e na convivência, configurando um processo formativo profundamente enraizado na experiência.

Além disso, a pedagogia da colher e do colher reconhece que os processos de aprendizagem relacionados à alimentação não se restringem a espaços específicos ou previamente institucionalizados. Qualquer lugar pode tornar-se território educativo quando se cria a oportunidade de observar, experimentar e compartilhar saberes ligados à comida. Essa perspectiva aproxima-se de concepções da educação popular que valorizam o potencial formativo presente nas experiências cotidianas e nos contextos comunitários. Como afirma Sebastião Rocha (2012), educar não depende necessariamente da existência de uma escola formal: é possível aprender em qualquer lugar, até mesmo “debaixo de um pé de manga”, quando há curiosidade, troca de saberes e disposição para investigar o mundo ao redor. Ao reconhecer essa dimensão ampliada dos espaços de aprendizagem, a pedagogia da colher e do colher propõe compreender que as experiências alimentares podem emergir em diferentes contextos da vida social, desde encontros familiares até práticas comunitárias, ampliando as possibilidades educativas relacionadas ao comer, ao cozinhar e ao partilhar alimentos.

Outro aspecto central dessa perspectiva diz respeito à dimensão coletiva da alimentação. Comer é, em grande medida, um ato compartilhado. Ao preparar alimentos em conjunto, organizar uma mesa ou participar de uma refeição coletiva, crianças aprendem também formas de convivência, cooperação e cuidado com o outro. A comida, nesse sentido, funciona como mediadora de relações sociais, permitindo que o processo educativo envolva práticas que reforcem vínculos comunitários e culturais (Polain, 2003).

A pedagogia da colher e do colher propõe, portanto, reconectar as experiências alimentares das crianças aos processos que tornam possível a existência da comida. Ao aproximar o gesto de colher da terra do gesto de colher à mesa, essa perspectiva busca recuperar a dimensão relacional da alimentação, evidenciando que aquilo que chega ao prato resulta de uma rede complexa de relações entre natureza, trabalho humano, cultura e conhecimento.

Compreendida dessa forma, a alimentação revela-se um campo fértil para a construção de experiências educativas capazes de integrar corpo, cultura e território. Mais do que ensinar sobre alimentos, trata-se de criar condições para que crianças participem de práticas que lhes permitam experimentar, compreender e valorizar os processos que conectam produção, preparo e partilha da comida, construindo sua própria identidade em um espaço alimentar socialmente construído.

É nesse sentido que a pedagogia da colher e do colher dialoga diretamente com o campo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), que, nas últimas décadas, tem buscado ampliar sua abordagem para além da transmissão de informações sobre nutrientes e dietas, incorporando dimensões culturais, sociais e ambientais da alimentação. Na seção seguinte, discute-se como esse campo tem se constituído no Brasil e de que maneira pode oferecer bases institucionais e pedagógicas para práticas educativas que

valorizem a experiência alimentar como parte integrante dos processos de formação no ambiente escolar, nos serviços de saúde e no cotidiano das pessoas.

### **Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como prática formativa**

No Brasil, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) tem sido progressivamente reconhecida como uma estratégia estruturante para a promoção da saúde, da segurança alimentar e nutricional (SAN) e da garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Ao longo das últimas décadas, esse campo consolidou-se como uma prática interdisciplinar que articula conhecimentos da nutrição, da educação, da saúde pública e das ciências humanas e sociais, buscando promover relações mais conscientes, críticas e sustentáveis com a alimentação.

Mais do que transmitir informações sobre nutrientes ou orientar escolhas alimentares individuais, a EAN propõe processos educativos capazes de problematizar os sistemas alimentares contemporâneos, reconhecendo que as práticas alimentares são influenciadas por fatores culturais, econômicos, ambientais e políticos (Brasil, 2012; Brasil, 2014). Nesse sentido, a alimentação é compreendida não apenas como necessidade biológica, mas como fenômeno social complexo, atravessado por disputas de sentidos, interesses econômicos e processos históricos de construção cultural. Neste sentido, a EAN, quando compreendida como prática de equidade social e justiça epistemológica, transcende e atua como ferramenta política e pedagógica que busca reparação histórica, reverter desigualdades estruturais, valorizar saberes tradicionais, as contribuições dos povos na história da alimentação no país e garantir o DHAA.

No contexto escolar e das políticas públicas voltadas à infância, a EAN assume papel ainda mais relevante. Políticas públicas e programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) reconhecem a alimentação como parte integrante do processo educativo, orientando que as ações pedagógicas relacionadas à comida sejam articuladas ao cotidiano das crianças e aos territórios nos quais estão inseridas (Brasil, 2009). Essa perspectiva reforça a compreensão de que aprender sobre alimentação não se limita ao acesso à informação, mas envolve experiências concretas de contato com os alimentos, com os modos de preparo e com as culturas alimentares (Diez-Garcia e Cervato-Mancuso, 2017).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e institucionais, a EAN ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação. Muitas vezes, as ações educativas permanecem restritas a abordagens prescritivas ou informativas, pouco conectadas às experiências sensoriais, culturais e afetivas que estruturam a relação das crianças com a comida (Greenwood e Fonseca, 2016). Em um cenário marcado pela crescente presença de alimentos ultraprocessados, pela intensa atuação da publicidade dirigida ao público infantil e pelo progressivo distanciamento das novas gerações dos processos de produção e preparo dos alimentos, torna-se fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que reconectem as infâncias com a comida em sua dimensão viva e cultural.

É nesse horizonte que a ideia da pedagogia da colher e do colher dialoga com os princípios da EAN. Ao reconhecer o ato de colher, preparar e partilhar alimentos como experiências educativas, essa abordagem contribui para ampliar o repertório metodológico, pedagógico e prático da EAN, valorizando estratégias e ações problematizadoras baseadas na experimentação, na convivência e na construção coletiva de saberes. Mais do que ensinar sobre alimentação, trata-se de criar condições para que crianças e educadores possam vivenciar a comida como experiência formativa, capaz de articular cuidado de si, cuidado com o outro, cuidado com o território e com o planeta Terra.

### **Evidências empíricas: aprendizados do projeto Cozinhas & Infâncias**

Com o objetivo de investigar de que maneira experiências culinárias e práticas alimentares podem contribuir para processos educativos na primeira infância, foi desenvolvida, em 2023, uma formação voltada a educadoras da educação infantil no âmbito do Programa *Cozinhas & Infâncias*, iniciativa do Instituto Comida e Cultura (ICC). A proposta da formação partiu do reconhecimento de que as práticas alimentares constituem um campo privilegiado de aprendizagem, capaz de integrar dimensões sensoriais, culturais, sociais e ambientais no cotidiano escolar. Tal perspectiva dialoga com a pesquisa desenvolvida por Doctors (Doctors, 2025), que analisa a formação de educadores em EAN a partir do Programa *Cozinhas & Infâncias*, evidenciando o potencial pedagógico das experiências culinárias na promoção de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis no contexto escolar. A pesquisa foi submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer nº 5.741.651.

A formação envolveu mais de 1.200 profissionais da educação, entre professoras, cozinheiras escolares e nutricionistas, em encontros formativos que articulam teoria e prática culinária (Doctors, 2025), com o objetivo de ampliar o repertório pedagógico das educadoras para trabalhar a alimentação para além de sua dimensão estritamente nutricional, explorando-a como experiência formativa. A metodologia adotada fundamenta-se em referenciais da educação sistêmica e integral, em diálogo com as contribuições de Ken Wilber (2000) e Fritjof Capra (1996), ao reconhecer a alimentação como fenômeno complexo, interdependente e multidimensional. Articula-se também com perspectivas da educação antirracista e decolonial, ancorando-se em referenciais como Azoilda Loretto da Trindade (Trindade, 2013) e Fu-Kiau Bunseki (2001), que valorizam saberes, práticas e epistemologias historicamente invisibilizadas, especialmente aquelas oriundas de matrizes africanas e afrodiáspóricas. Nesse sentido, a proposta promove uma abordagem crítica e situada, sensível às dimensões culturais, sócio-históricas e políticas da alimentação. Para tanto, foram desenvolvidas atividades que envolveram a experimentação culinária, a reflexão sobre culturas alimentares, o contato com ingredientes, modos de preparo e tecnologias tradicionais, bem como discussões sobre os sistemas alimentares contemporâneos e seus impactos sobre a saúde, o meio ambiente e as culturas locais.

Como parte do processo de acompanhamento do processo de formação do Programa *Cozinhas & Infâncias*, foi desenvolvido a partir do método de investigação qualitativa um “instrumento qualitativo”

(roteiro) de escuta e reflexão para a produção de informações através de história oral, com cinco mulheres, professoras de escolas públicas de São Paulo-SP. O instrumento buscava compreender como as educadoras percebiam as relações entre alimentação, aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como identificar transformações pessoais e subjetivas e em suas práticas pedagógicas, após a experiência formativa, sob a lente da interseccionalidade. Buscou-se conhecer como classe, raça e gênero (interseccionalidade) determinam socialmente a trajetória de vida dessas mulheres, professoras que participaram da formação do Programa *Cozinhas & Infâncias*.

As narrativas evidenciam que a relação com a alimentação está profundamente enraizada nas trajetórias de vida das educadoras, constituindo um elemento central na construção de suas identidades. As memórias evocadas revelam a comida como espaço de pertencimento, cuidado e transmissão intergeracional de saberes. Como relata uma das participantes:

*“Meu pai ele cozinhava (...) eu me lembro dele fazendo comida no fogão azul e a gente sentava na mesa azul e comendo.”* (E2, 2023).

Em outro relato, a dimensão cultural e territorial da alimentação emerge como experiência de reconhecimento:

*“Quando eu fui para Salvador (...) falei: nossa, aqui me é tão familiar (...) o cheiro das pessoas, as coisas, estou me sentindo em casa.”* (E2, 2023).

As memórias alimentares também aparecem associadas a rituais familiares e à construção de vínculos coletivos, revelando a comida como espaço de socialização e ancestralidade:

*“A comida sempre teve muito viva dentro de mim (...) essa questão de ancestralidade muito viva (...) por conta desses rituais dentro de casa.”* (E3, 2023).

Esses relatos reforçam que a alimentação, mais do que prática cotidiana, constitui um território simbólico onde se entrelaçam cultura, afeto e identidade que marcam trajetórias e vidas de modo interseccional.

No âmbito das práticas pedagógicas, as educadoras destacam que a aproximação das crianças com os processos de preparo dos alimentos gera impactos significativos no cotidiano educativo. Atividades como manipular ingredientes, preparar receitas e experimentar novos sabores despertam curiosidade, ampliam o repertório sensorial e favorecem a participação ativa das crianças:

*“A gente vai para sala de aula e faz um suco com couve (...) para eles pegarem, verem, cortarem, picarem e beberem.”* (E2, 2023).

Essas experiências contribuem, segundo os relatos, para reduzir resistências alimentares e ampliar o interesse por alimentos *in natura*, não por meio de imposição, mas a partir da vivência concreta, da experiência.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial da comida como mediadora de vínculos afetivos e culturais no ambiente educativo. Ao compartilhar receitas, histórias familiares e referências culturais, a alimentação torna-se um dispositivo de construção de sentido e pertencimento. Como exemplifica uma das participantes ao relatar uma atividade realizada com povos indígenas:

*“A gente conseguiu (...) contar um pouquinho da história (...) e ofertar para as crianças, então muitas crianças provaram.”* (E1, 2023).

Do ponto de vista pedagógico, as educadoras indicam que a integração da alimentação ao cotidiano escolar favorece abordagens interdisciplinares e contextualizadas:

*“Não tem como a alimentação, escola, não tem como você não tratar desse assunto (...) integrado aos outros.”* (E2, 2023).

Por fim, as falas evidenciam que a própria formação provocou deslocamentos significativos na forma como as educadoras compreendem a alimentação, especialmente no que se refere às dimensões culturais e políticas do comer:

*“Eu não tinha esse olhar (...) eles tiveram que esconder suas referências alimentares para sobreviver (...) isso é muito forte.”* (E4, 2023).

Esses foram breves recortes das informações produzidas na pesquisa intitulada “Interseccionalidade, Comida e Educação Alimentar e Nutricional: a história oral de professoras de Escolas Públicas do Município de São Paulo-SP” conduzida pelo ICC. As evidências produzidas ao longo da formação do Programa *Cozinhas & Infâncias* sugerem que práticas educativas centradas na experiência alimentar contribuem para fortalecer uma compreensão ampliada da EAN, ao mobilizar sentidos, memórias e vínculos coletivos. Nesse sentido, os aprendizados do Programa *Cozinhas & Infâncias* indicam que a incorporação de experiências culinárias nos processos educativos constitui um caminho potente para aproximar as infâncias da comida e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a promoção

da saúde, da cultura alimentar, do cuidado com os sistemas alimentares dentro dos marcos da SAN e do DHAA.

## **Conclusão**

Talvez seja preciso reaprender a pensar a educação a partir de gestos simples. Segurar uma colher, provar um alimento, esperar o tempo do fogo, partilhar uma mesa. Em um mundo que valoriza a aceleração, a abstração e a dissociação entre saber e fazer, a experiência alimentar nos devolve àquilo que é irredutivelmente humano: a necessidade de relação.

Comer é, antes de tudo, um ato de abertura ao mundo. Ao nos alimentarmos, atravessamos fronteiras entre o dentro e o fora, entre o eu e o outro, entre natureza e cultura, entre o apagamento histórico e a possibilidade de existência. Incorporamos não apenas nutrientes, mas histórias, territórios, memórias e modos de vida. É no gesto de transformar o cru em cozido, como nos lembra Claude Lévi-Strauss (1964), que a cultura se inscreve sobre a natureza, instaurando não apenas técnicas, mas modos de pensar e de existir. Nesse sentido, toda alimentação é, também, formação. E toda ação educativa enquanto processo de construção, socialização, troca de experiências sobre a cultura e conhecimento popular e científico acumulados pela humanidade (Cervato-Mancuso, 2015) é política. Pois, posiciona ou reposiciona um sujeito no mundo, como sujeito ativo e coletivo que conhece sobre si, sobre o seu corpo, sobre o outro e tem o poder de mudar, transformar e agir de modo permanente.

Dessa forma, a pedagogia da colher e do colher emerge, não como uma metodologia a ser aplicada, mas como um deslocamento de olhar, um giro epistemológico. Um convite ao encantamento, a reconhecer que há saberes que só se produzem na experiência, que se inscrevem no corpo e se atualizam no encontro sob novas perspectivas. Saberes que não cabem inteiramente na linguagem, mas que se expressam no gesto, no ritmo, na sensorialidade, na oralidade e na partilha.

Ao recolocar a comida no centro da experiência educativa, tensiona-se também o próprio sentido do aprender. Aprende-se ao tocar, ao cheirar, ao misturar, ao errar o ponto, ao refazer. Aprende-se com o outro, com o tempo, com o território, com a natureza. Aprende-se, sobretudo, naquilo que escapa ao controle e à previsibilidade. A cozinha e, por extensão, qualquer espaço onde a vida se produz, revela-se, assim, como lugar de conhecimento e de saberes.

As experiências analisadas neste artigo demonstram que, quando a alimentação é vivida como prática social e cultural, ela produz deslocamentos que ultrapassam o campo do hábito alimentar. Transformam-se percepções, ampliam-se repertórios, reconfiguram-se vínculos. Instaura-se um movimento de mão dupla entre interlocutores do processo de ensino-aprendizagem, onde não apenas as crianças aprendem, mas também as educadoras se veem implicadas em processos de revisão de si, de suas histórias e de seus modos de estar no mundo.

É nesse movimento que a metáfora antropofágica ganha densidade: formar-se é devorar. Não no sentido da assimilação passiva, mas da transformação ativa. Devora-se o mundo para recriá-lo; devoram-

se saberes para reinscreve-los em novas práticas; devoram-se experiências para que possam, no coletivo, ganhar outros sentidos. Há, na formação, algo de indisciplinado, de indomável, de naturalmente vivo que transcende a interdisciplinaridade, a intersetorialidade e ocupa as fronteiras dos saberes, dos conhecimentos e rumo a criticidade da vida experienciada.

Diante de sistemas alimentares que tendem à homogeneização e a monotonia, e de modelos educativos igualmente tediosos, que frequentemente fragmentam a experiência, afirmar a alimentação como eixo formativo é, a um só tempo, um gesto de resistência e vanguarda. É reivindicar o direito ao sensível, ao vínculo, à cultura, ao tempo e à natureza. É reconhecer que educar não se restringe ao que se ensina, mas envolve, profundamente, aquilo que se vive e, sobretudo, aquilo que se partilha com o outro.

Com isso, talvez, a pergunta que reste não seja apenas o que ensinar sobre alimentação, mas que experiências estamos dispostos a cultivar e dividir através de ações educativas de EAN. Porque, no limite, é disso que se trata: como nos deixamos afetar pelo mundo e como, ao nos alimentarmos dele, nos tornamos capazes de transformá-lo e a EAN é um caminho.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Unicef: Obesidade infantil supera desnutrição pela 1ª vez no mundo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-09/unicef-obesidade-infantil-supera-desnutricao-pela-1a-vez-no-mundo>. Acesso em: 5 abr. 2026.

ANDI – COMUNICAÇÃO E DIREITOS. Ultraprocessados ocupam quase 25% da alimentação de crianças brasileiras. Disponível em: [https://andi.org.br/infancia\\_midia/ultraprocessados-ocupam-quase-25-da-alimentacao-de-criancas-brasileiras/](https://andi.org.br/infancia_midia/ultraprocessados-ocupam-quase-25-da-alimentacao-de-criancas-brasileiras/). Acesso em: 5 abr. 2026.

ANDRADE, Oswald de. A utopia antropofágica. São Paulo: Globo, 1990. (Texto original publicado em 1928).

BERG, Gita B.; LUNDQVIST, Eva; MATSSON SYDNER, Ylva. Aesthetic values in home and consumer studies: investigating the secret ingredient in food education. *Frontiers in Education*, v. 8, 2023.

BIRCH, Leann L. Development of food preferences. *Annual Review of Nutrition*, Palo Alto, v. 19, p. 41-62, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 jun. 2009.

- BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília: MDS, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2011.
- CANESQUI, Ana Maria; DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda. *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; FIORE, Elaine Gomes; REDOLFI, Solange Cavalcante da Silva. *Guia de segurança alimentar e nutricional*. São Paulo: Manole, 2015.
- CONTRERAS, Jesús; GARCIA, Mabel. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- DEWEY, John. *Experience and education*. New York: Macmillan, 1938.
- DOCTORS, Ariela. *Formação de professores para alimentação saudável e sustentável: projeto Cozinhas & Infâncias*. 2025. Dissertação (Mestrado em Nutrição em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
- DOUGLAS, Mary. *Implicit meanings: essays in anthropology*. 2. ed. London: Routledge, 1999.
- DW BRASIL. A cada sete crianças, uma é obesa no Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-cada-sete-criancas-uma-7as-uma-9-obsa-no-brasil/a-68438855>. Acesso em: 5 abr. 2026.
- FISCHLER, Claude. Food, self and identity. *Social Science Information*, London, v. 27, n. 2, p. 275-292, 1988.
- FISCHLER, Claude. *L'homnivore: le goût, la cuisine et le corps*. Paris: Odile Jacob, 1990.
- FREITAS, Maria do Carmo Soares de; OLIVEIRA E SILVA, Denise. *Narrativas sobre o comer no mundo da vida*. Salvador: Edufba, 2014.
- FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. *African cosmology of the Bantu-Kongo: principles of life and living*. New York: Athelia Henrietta Press, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- JAMES, Allison; MURCOTT, Anne; WARDE, Alan. *Food, health and identity*. London: Routledge, 2009.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. (Mitológicas, v. 1). Publicado originalmente em 1964.
- LODY, Raul. *Brasil bom de boca: temas da antropologia da alimentação*. São Paulo: Senac, 2008.
- MIRANDA, Danilo Santos de; CORNELLI, Gabrielli. *Cultura e alimentação: saberes alimentares e sabores culturais*. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2007.

- MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. São Paulo: Senac, 2013.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NICKLAUS, Sophie. The role of food experiences during early childhood in food pleasure learning. *Appetite*, London, v. 104, p. 3-9, 2016.
- NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). *Impactos da desigualdade na primeira infância*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022.
- OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Pedagogia da ancestralidade*. São Paulo: Sesc Edições, 2019.
- POLAIN, Jean-Pierre. *Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar*. Florianópolis: EdUFSC, 2003.
- QUERINO, Manuel. *A arte culinária na Bahia*. Salvador, 1928.
- REVISTA CRESCER. No Brasil, 80% das crianças de até 5 anos consomem alimentos ultraprocessados. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Saude/noticia/2021/12/no-brasil-80-das-criancas-de-ate-5-anos-consomem-alimentos-ultraprocessados.html>. Acesso em: 5 abr. 2026.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ROCHA, Sebastião. *Educação comunitária: teoria e prática*. Belo Horizonte: CPCD, 2012.
- ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. (Texto original publicado em 1978).
- SCRINIS, Gyorgy. *Nutricionismo: a ciência e a política do aconselhamento nutricional*. São Paulo: Elefante, 2021.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a construção de uma escola antirracista*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil*. Rio de Janeiro: CEAP, 2005.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WILBER, Ken. *Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 2000.

Recebido em: 21 de abril de 2026.  
Aprovado em: 6 de junho de 2026.