

## **"Alimentação saudável" no programa residência pedagógica: uma jornada dialética em sala de aula**

"Healthy Eating" in the Pedagogical Residency Program: A Dialectical Journey in the Classroom

Felipe Augusto Fernandes Borges

Amanda Tizott Bonfim

Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro

Tatiana Bottega Pauloski

**Resumo:** Este artigo analisa a experiência do projeto "Alimentação Saudável" desenvolvido por residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Pitanga (PR). Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) e na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2007), o projeto integrou conhecimentos científicos sobre nutrição às vivências cotidianas dos alunos por meio de estratégias lúdicas, como montagem de pirâmides alimentares 3D, jogos de classificação e produções artísticas. A metodologia seguiu os cinco passos dialéticos de Gasparin (2012), evidenciando o papel central da mediação docente na superação de desafios como diversidade cognitiva e conflitos interpessoais. Os resultados revelaram a transformação de percepções ingênuas dos alunos em consciência crítica sobre processamento de alimentos e desigualdades nutricionais, com impactos tangíveis como mudanças de hábitos familiares e incorporação dos materiais produzidos ao acervo pedagógico da escola. Conclui-se que a experiência consolidou-se como laboratório de práticas transformadoras, reforçando a alimentação como eixo transversal para discussão de justiça social e autonomia, além de validar o potencial formativo da residência pedagógica na articulação teoria-prática.

**Palavras-chave:** Alimentação Saudável; Pedagogia Histórico-Crítica; Ludicidade; Mediação Docente; Programa Residência Pedagógica.

**Abstract:** This article analyzes the experience of the "Healthy Eating" project developed by teaching residents of the Pedagogical Residency Program (PRP) with 1st to 5th-grade Elementary School classes in Pitanga, Paraná, Brazil. Grounded in Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2013) and Cultural-Historical Psychology (Vygotsky, 2007), the project integrated scientific knowledge about nutrition with students' daily experiences through playful strategies such as 3D food pyramid assembly, classification games, and artistic productions. The methodology followed Gasparin's (2012) five dialectical steps, highlighting the central role of teacher mediation in overcoming challenges like cognitive diversity and interpersonal conflicts. Results revealed the transformation of students' naïve perceptions into critical awareness about food processing and nutritional inequalities, with tangible impacts including changes in family habits and incorporation of produced materials into the school's pedagogical collection. The experience solidified as a laboratory for transformative practices, reinforcing food as a cross-cutting axis for discussing social justice and autonomy while validating the formative potential of pedagogical residencies in theory-practice integration.

**Keywords:** Healthy Eating; Historical-Critical Pedagogy; Playfulness; Teacher Mediation; Pedagogical Residency Program.

## **Introdução**

A alimentação saudável, para além de seu caráter biológico, configura-se como uma janela para discutir questões sociais, econômicas e ambientais no espaço escolar. Este relato descreve a implementação do projeto homônimo no âmbito do Programa Residência Pedagógica, realizado em escolas municipais de Pitanga (PR), entre 2022 e 2024. Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013), o projeto nasceu da necessidade de romper com abordagens fragmentadas, propondo uma sequência didática que articulasse o senso comum dos alunos — como preferências alimentares e hábitos familiares — ao conhecimento científico sobre nutrição. Como afirma Saviani (2013), o processo educativo só se completa efetivamente quando supera a mera aparência dos fatos e alcança sua essência no contexto histórico.

Nesse sentido, o projeto "Alimentação Saudável" buscou transformar merendas e refeições em objetos de análise crítica, utilizando estratégias lúdicas para engajar crianças em processo de alfabetização. A escolha do tema justifica-se ainda pela urgência social: dados do Ministério da Saúde (2022) apontam que, no Brasil, mais de 340 mil crianças entre 5 e 10 anos enfrentam problemas de obesidade, cenário agravado por desigualdades no acesso a alimentos nutritivos. Essa realidade ecoa na observação de que a alimentação inadequada é um dos principais problemas a serem enfrentados no país (Brasil, 1997), reforçando o papel da escola na promoção de hábitos alimentares conscientes.

Partindo dessa contextualização, o artigo estrutura-se em quatro seções interligadas. Inicialmente, apresenta-se o contexto formativo do Curso de Pedagogia do IFPR — Campus Pitanga e sua articulação com o Programa Residência Pedagógica, destacando os pressupostos teóricos que fundamentaram a ação. Em seguida, detalha-se a metodologia dialética desenvolvida em sala de aula, baseada nos cinco passos de Gasparin (2012), com ênfase nas estratégias lúdicas e processos de mediação docente. A terceira seção analisa os desafios e conquistas observados durante a implementação das atividades, incluindo a adaptação às particularidades do contexto

escolar e a internalização dos conceitos pelos alunos. Por fim, as considerações finais sintetizam como a experiência consolidou-se como laboratório de práticas pedagógicas transformadoras, evidenciando a alimentação como eixo estruturante para a formação cidadã e a efetividade da residência pedagógica na articulação entre teoria e prática.

### **O curso de Pedagogia no IFPR – Campus Pitanga**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR - Campus Pitanga foi idealizado a partir de 2018, como resposta a uma demanda do município de Pitanga e região. À época, a demanda ao IFPR pelo curso foi articulada por atores locais, tais como a Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo Regional de Educação e organizações da sociedade civil. A primeira turma do curso foi implementada em 2019, e desde então o curso vem consolidando-se como um importante espaço formativo na região do centro do Paraná. O curso já formou dezenas de pedagogos até 2025, com colações de grau regulares que atestam seu impacto na qualificação docente regional. Egressos do curso já estão presentes na rede municipal de educação, tanto em Pitanga quanto em outros municípios ao redor. Seu Projeto Pedagógico (IFPR, 2022) estrutura-se em três eixos interligados: docência, gestão educacional e pesquisa, ancorados em pressupostos teóricos que dialogam com a tradição crítica da educação brasileira. Inspirado em Freire, Saviani e Vigotski, o curso assume a pedagogia como prática social transformadora, enfatizando a relação dialética entre teoria e prática, a educação inclusiva como princípio e o compromisso com a qualidade da educação pública.

Além disso, a trajetória do curso tem sido marcada pela participação ativa e contínua nos programas de formação docente. Desde 2020, o curso integra regularmente o PIBID, com atuação nos editais CAPES de 2020, 2022 e, atualmente, no edital de 2024 – este último com um núcleo focado, especificamente, em alfabetização. Em 2022, o curso também fez parte do Programa Residência Pedagógica, o que aprimorou as oportunidades de inserção dos licenciandos em escolas públicas municipais. Desta forma, entendemos que o curso de

Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga tem cumprido um importante papel como locus de formação de educadores críticos, aptos a atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e em espaços não escolares, atendendo assim à sua missão institucional, ou seja, de responder às necessidades educacionais da região em que se insere.

### **Programa Residência Pedagógica**

Criado em 2018 pela Portaria CAPES nº 38, o Programa Residência Pedagógica surgiu como política complementar ao PIBID, com foco na imersão profunda de licenciandos em escolas públicas durante a parte final de sua formação. Concebido como resposta às críticas sobre a fragmentação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, o programa se inspirou no modelo médico das residências universitárias, adaptando-o à realidade educacional brasileira. Seu edital inaugural priorizou áreas com déficit histórico de docentes, como matemática, física e língua portuguesa, estabelecendo ciclos de 18 meses que combinavam regência supervisionada, pesquisa-ação e acompanhamento sistemático por professores preceptores.

A consolidação do programa deu-se por meio de sucessivas normativas que ampliaram seu escopo. Na edição de 2022, o IFPR Campus Pitanga participou do Residência Pedagógica por meio do seu curso de Pedagogia, quando foi possível articular residências no Ensino Fundamental – Anos Iniciais com os eixos do Projeto Pedagógico do Curso, especialmente no que concerne à profunda imersão escolar que o programa permitiu aos residentes.

Atualmente, o Residência Pedagógica não tem edital vigente, e suas bolsas foram incorporadas ao PIBID na edição de 2025, quando o programa passa a contemplar todos os estudantes das licenciaturas, independentemente de seu status de progressão no curso. Como herança, acreditamos que o Programa Residência Pedagógica demonstra que modelos formativos baseados na imersão contextualizada, na corresponsabilização entre instituições formadoras e escolas-campo, e na articulação entre pesquisa e prática

podem efetivamente qualificar o exercício profissional docente, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional. Por este motivo é que entendemos, também, ser importante publicizar algumas ações que ocorreram ao longo do Programa, esforço a que este relato de experiência se dedica.

### **Fundamentação e Planejamento: da Teoria à Práxis**

Fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), bem como na Psicologia Histórico-cultural (Vygotsky, 2007), o planejamento seguiu os cinco passos propostos na didática de Gasparin (2012). Essa escolha fundamentou-se na capacidade da abordagem de articular a realidade social com a sala de aula, promovendo um processo dialético de trabalho pedagógico.

A Prática Social Inicial, neste planejamento, deu-se por meio de rodas de conversa iniciais que revelaram que os alunos associavam alimentação saudável predominantemente a "*frutas e verduras*" (especialmente aqueles advindos de comunidades rurais), mas desconheciam conceitos como processamento de alimentos ou balanceamento nutricional. Uma criança resumiu: "*Comida boa é a que não dá dor de barriga*". Esse senso comum, longe de ser obstáculo, tornou-se o alicerce do projeto, pois, como apresenta Gasparin (2012), os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados como o ponto de partida para o desenvolvimento do saber científico. Essa etapa alinhou-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam que os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes (BRASIL, 1997).

Já a Problemática emergiu de questões como "*Por que batata frita é gostosa mas faz mal?*" e "*Quem decide o que é saudável?*". Libâneo (2006, p. 222) fundamentou subsidiariamente a Gasparin (2012) essa etapa, ao defender que "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social". Assim, discutiu-se não apenas nutrientes, mas o acesso

desigual a alimentos frescos — realidade próxima dos alunos, já que uma parte considerável afirmava em conversas com as bolsistas o que entendíamos ser uma limitada oferta de hortifrútis em sua alimentação familiar. A problematização foi concebida como "um desafio, ou seja, a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento" (Gasparin, 2012, p. 33).

Na instrumentalização deste projeto de ensino, foram planejadas pelas residentes, acompanhadas pelo docente orientador, três aulas interconectadas com atividades lúdicas, a fim de desenvolver o processo de ensino por meio de diferentes meios para aprendizagem.

Por exemplo, uma das atividades foi o trabalho com a “Pirâmide Alimentar”. Em uma das aulas, foi montado junto aos alunos um modelo tridimensional para classificar alimentos. Nesta atividade, as crianças manipulavam figuras recortadas de panfletos de mercados, enquanto debatiam por que *"chocolate não pode virar almoço"*. A pirâmide 3D, montada e terminada com participação dos alunos facilitou a assimilação, pois, ao atuar sobre o material, a aprendizagem se desenvolveu de forma mais direta. Devemos destacar que, posteriormente, o material foi exposto no pátio da escola, e outros alunos puderam ter acesso ao material.

Para trabalhar conceitos referentes ao processamento de alimentos foram usados jogos de cartas com imagens de alimentos *in natura* e ultraprocessados. Os conceitos didáticos científicos foram detalhados e, como exemplo ao questionamento de uma residente sobre *"De onde vem o suco de caixa?"*, uma aluna concluiu: *"É fruta, mas tem química!"* — evidência de catarse em processo de consolidação.

Por fim, uma das últimas atividades da sequência tratava-se de uma “Montagem de pratos saudáveis”. Com a utilização de arroz, feijão e recortes, as crianças criavam combinações, feitas com colagens e pratos de papel, enquanto refletiam sobre as escolhas, como excluir refrigerante por *"estragar os dentes e o crescimento"*.

A Catarse materializou-se em sínteses como cartazes com frases criadas pelos alunos (*"Comida colorida é saúde garantida!"*), definida

por Gasparin (2012, p. 124) como *"a síntese do cotidiano e do científico [...] marcando a nova posição do educando em relação ao conteúdo"*. A Prática Social Final envolveu famílias relatando mudanças de hábitos em casa, como *"Meu filho agora pede banana em vez de salgadinho"*, cumprindo o propósito de *"desenvolver ações reais e efetivas"* (Gasparin, 2012, p. 140).

Ao longo das intervenções, cabe ressaltar, as residentes envolvidas mantiveram registros detalhados em seus diários de campo (denominados no contexto do Programa como “Diários de Bordo”) o que permitiu posterior avaliação das ações, bem como a escrita deste material.

### **Descrição das atividades: desafios, conquistas e mediações**

A aplicação da atividade da “Pirâmide alimentar” revelou desafios pedagógicos significativos. Na atividade, um percentual das crianças confundiam grupos, colando *"hambúrguer no lugar de verduras"*. Esses erros tornaram-se oportunidades dialéticas: ao invés de correções imediatas, questionava-se *"O que acontece se comermos só carne?"*, levando uma criança a responder *"Ficamos fortes, mas doentes por dentro"*. Essa internalização exigiu mediação recursiva, alinhada à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (2007), onde o professor atua como facilitador da construção ativa do conhecimento. Como observado nos relatos, *"o educador promove a formação integral do aluno em todos os seus aspectos"* (Libâneo, 2001, p. 9), indo, assim, muito além da simples transmissão de conteúdos.

Já os jogos lúdicos deflagraram conflitos interpessoais. Durante um bingo alimentar, disputas surgiram quando um aluno acusou outro de *"roubar figurinhas de morango"*. A mediação transformou o episódio em debate sobre *fair play* e saúde: *"Morango é saudável, mas brigar por ele nos deixa doentes"*. Libâneo (2006, p. 253) reforça que *"a aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos"*, e os combinados de sala revisados diariamente tornaram-se pilares para equilibrar ludicidade e ordem. Essas situações evidenciaram que *"o lúdico é parte integrante do mundo infantil e da*

vida de todo ser humano" (Ribeiro, 2013, p. 1), mas exigem estruturação intencional.

Além destes momentos desafiadores, outras adaptações se mostraram necessárias quando emergiram da realidade escolar, demonstrando a flexibilidade exigida pelo planejamento. Entre tais questões, destacamos a presença de turmas grandes, que contavam entre 24 a 30 alunos. Estas turmas numerosas exigiram divisão em pequenos grupos para atividades como a montagem de cartazes, onde cada grupo recortou alimentos de folhetos de supermercado, impedindo, por exemplo, uma produção que envolvesse a turma como um todo.

Outrossim, termos e conceitos abstratos, como "ultraprocessados" demandaram recursos visuais para compreensão. Foi preciso apresentar conceitos e, concomitantemente, apresentar os exemplos concretos. Como observou Meirieu (1998, p. 58), "quando o professor apresenta documentos, exemplos, objetos, não pode esperar estar fazendo a organização de um conjunto de representações disparates".

A avaliação, tanto no que se refere à aprendizagem por parte dos estudantes, quanto da efetividade do planejamento desenvolvido, seguiu princípios formativos, baseando-se em "atividades, produções, circuitos e rodas de conversa" (LUCKESI, 2013, p. 24-25). Na montagem de pratos saudáveis, observou-se como as crianças organizavam os alimentos, tanto de acordo com critérios de saúde quanto de seus gostos pessoais individuais, explicando suas escolhas. Essa abordagem alinhou-se, além das teorias de avaliação e aprendizagem mencionadas, também à BNCC, que preconiza "procedimentos de avaliação formativa que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 17).

## **Considerações Finais**

Ao fim das intervenções e da subsequente avaliação do que foi desenvolvido, compreendemos que o projeto transcendeu a transmissão de conteúdos nutricionais. Ao articular pirâmide alimentar, processamento de alimentos e escolhas conscientes,



revelou-se uma ferramenta para discutir justiça social e autonomia — pilares da Pedagogia Histórico-Crítica. Os desafios, como heterogeneidade cognitiva e gestão de conflitos, reforçaram que o planejamento, ainda que essencial, "não pode ser um documento rígido e absoluto" (Libâneo, 2006, p. 223), pois "as coisas nem sempre ocorrem exatamente como foram planejadas".

Para as residentes, a experiência foi fundante na identidade docente. Ao mediar debates sobre "*por que verduras são caras*", compreenderam que, como afirma Saviani (2013, p. 91), "*o professor é um intelectual transformador*". O legado tangível incluiu a incorporação dos jogos criados ao acervo pedagógico da escola atendida e a possibilidade de replicação da sequência didática por professores, demonstrando sua viabilidade.

A alimentação saudável mostrou-se metáfora da própria educação: como um prato balanceado, exigiu combinações harmoniosas entre rigor teórico e criatividade, organização e escuta sensível. O projeto confirmou que a atividade lúdica é um sempre instrumento pedagógico muito significativo e formativo (Kishimoto, 1996), capaz de aprimorar as possibilidades de desenvolvimento corporal e intelectual quando articulada à intencionalidade educativa. Assim, esta experiência consolidou-se como um laboratório de práticas pedagógicas transformadoras, permitindo aplicar, na prática os conceitos que se desenvolveram durante estudos e planejamentos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Pitanga, 2022. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/pitanga/wp-content/uploads/sites/23/2023/09/PPC-Pedagogia-novo-2022.pdf>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7a ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11ª ed. Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes, 2007.

## **Sobre os autores**

### **Felipe Augusto Fernandes Borges**

Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá. É líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Cultura – GPHECULT (IFPR) e participa do grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos do Império Português (LEIP) da Universidade Estadual de Maringá. Foi Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia no IFPR – Pitanga entre 2022 e 2024. Atualmente é Coordenador de Área do PIBID, no mesmo curso e instituição.

### **Amanda Tizott Bonfim**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e aluna da Especialização em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica, na mesma instituição. Professora da Educação Básica.

### **Ana Luiza Taborda da Paixão Ribeiro**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Professora da Educação Básica.

### **Tatiana Bottega Pauloski**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga e aluna da Especialização em Interdisciplinaridade e Docência

na Educação Básica, na mesma instituição. Professora da Educação Básica.