PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 4 – p. 01 – 15, out./dez. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Formação integral e Educação Alimentar e Nutricional na EPT: entre a reprodução social e a construção da autonomia

Fernanda Martini de Andrade
Ana Vanessa Leguízamo Léon
Mariglei Severo Maraschin

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é, historicamente, marcada pela dualidade estrutural entre a formação geral e a formação técnica, produzindo trajetórias educacionais distintas para diferentes grupos sociais. Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem sido apresentado como uma possibilidade de superação dessa desigualdade, ao propor a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na perspectiva da formação humana integral. Este artigo tem como objetivo discutir a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como dimensão constitutiva desse processo formativo, tensionando abordagens reducionistas e defendendo sua compreensão como prática educativa comprometida com a formação humana integral. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental e orientado por autores filiados à concepção pedagógica histórico-crítica e na legislação sobre o tema. Inicialmente, analisa-se a trajetória histórica da Educação Profissional no país, evidenciando as marcas da sua dualidade na organização do sistema educacional. Em seguida, problematiza-se a proposta de formação integral no âmbito da EPT como possibilidade de superação dessa fragmentação. Nesse contexto, ao considerar as múltiplas dimensões que atravessam essa proposta formativa, o estudo discute a EAN como dimensão constitutiva da formação integral, compreendida como prática educativa capaz de estimular a compreensão crítica dos determinantes sociais da alimentação, problematizar os mecanismos de reprodução social que condicionam as práticas alimentares e contribuir para a construção da autonomia dos estudantes no Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Educação alimentar e nutricional. Educação profissional e tecnológica.

Fernanda Martini de Andrade
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, Brasil
E-*mail*: fernanda.andrade@acad.ufsm.br
https://orcid.org/0000-0002-7240-9724

Ana Vanessa Leguízamo Léon
Universidad Central de Venezuela, UCV
E-*mail*: vanessa.leguizamo@ufsm.br
https://orcid.org/0000-0001-5317-3966

Mariglei Severo Maraschin
Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, Brasil
E-*mail*: mariglei.maraschin@ufsm.br
https://orcid.org/0000-0002-9705-1896

Recebido em: 15/04/2026
Aprovado em: 05/08/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111600

Abstract

Integral formation and Food and Nutrition Education in vocational and technological education: between social reproduction and autonomy construction

Vocational and Technological Education (VTE) in Brazil has historically been marked by the structural duality between general formation and technical formation, which produces distinct educational pathways for different social groups. In this context, the Secondary Education Integrated with Vocational Education has been presented as a chance for overcoming this inequality by promoting the integration of work, science, culture, and technology from the integral human development standpoint. This article aims to discuss Food and Nutrition Education (FNE) as a constitutive dimension of this educational process by challenging reductionist approaches and advocating its understanding as an educational practice committed to integral human development. This is a qualitative study based on bibliographic and document research, guided by authors affiliated with the idea of a historical-critical pedagogical perspective and by the legislation regarding the topic. Firstly, the historical trajectory of Professional Education in Brazil is analyzed, highlighting the structural duality that has shaped the organization of the educational system. Next, the proposal of integral formation within Professional and Technological Education is framed as a possibility for overcoming this fragmentation. Within this framework, by considering the multiple dimensions underlying this educational proposal, the study examines FNE as a constitutive dimension of integral human development. The introduction is understood as an educational practice capable of fostering a critical understanding of the social determinants of food, problematizing the mechanisms of social reproduction that shape dietary practices, and contributing to the development of student autonomy in Integrated Secondary Education.

Keywords:
Integrated secondary education. Food and nutrition education. Professional and technological education.

Resumen

Formación integral y Educación Alimentaria y Nutricional en la educación profesional y tecnológica: entre la reproducción social y la construcción de la autonomía

La Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil ha estado históricamente marcada por la dualidad estructural entre la formación general y la formación técnica, cediendo paso a trayectorias educativas diferenciadas para distintos grupos sociales. En este contexto, la Educación Media Integrada a la Educación Profesional se presenta como una posibilidad de superar esta desigualdad, al proponer la articulación entre trabajo, ciencia, cultura y tecnología desde la perspectiva de la formación humana integral. Este artículo tiene como objetivo discutir la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) como una dimensión constitutiva de este proceso formativo, cuestionando los enfoques reduccionistas y defendiendo su entendimiento como una práctica educativa comprometida con la formación humana integral. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, desarrollado a partir de una investigación bibliográfica y documental, orientado por autores vinculados a la concepción pedagógica histórico-crítica y por la legislación relacionada con el tema. Inicialmente, se analiza la trayectoria histórica de la Educación Profesional en Brasil, resaltando las huellas de su dualidad en la organización del sistema educativo. Posteriormente, se problematiza la propuesta de formación integral en el ámbito de la EPT como una posibilidad de superación desta fragmentación. En este contexto, al considerar las múltiples dimensiones que atraviesan esta propuesta formativa, el estudio analiza la EAN como una dimensión constitutiva de la formación humana integral, entendida como una práctica educativa capaz de promover la comprensión crítica de los determinantes sociales de la alimentación, problematizar los mecanismos de reproducción social que condicionan las prácticas alimentarias y contribuir al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes de la Educación Media Integrada.

Palabras clave:
Educación media integrada. Educación en alimentación y nutrición. Educación profesional y tecnológica.

Introdução

O conceito de formação integral nos remete à ideia de uma formação ampla do ser humano, contemplando as múltiplas dimensões que o constituem enquanto sujeito histórico e social. Essa concepção pressupõe o rompimento da dualidade histórica entre a formação voltada ao mercado de trabalho e a formação para a continuidade dos estudos, compreendendo o trabalho como princípio educativo.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a formação integral tem sido defendida como um princípio orientador capaz de superar essa dualidade histórica, ao se propor a preparar o sujeito não apenas para o exercício profissional, mas também para a compreensão crítica do mundo, possibilitando sua atuação consciente e transformadora na sociedade.

Nesse contexto, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) assume um papel relevante no processo formativo dos estudantes. Com um conceito amplo, mais do que transmitir orientações e recomendações sobre uma alimentação adequada e saudável[1], a EAN tem como objetivo estimular reflexões que conduzam a práticas alimentares autônomas, sustentáveis e conscientes, compreendendo a alimentação como um ato que transcende aspectos biológicos e nutricionais.

Assim, parte-se da compreensão de que a EAN, quando fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica, configura-se como uma dimensão constitutiva da formação humana integral, capaz de estimular a compreensão crítica dos determinantes sociais da alimentação, problematizar os mecanismos de reprodução social que condicionam as práticas alimentares e contribuir para a construção da autonomia dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o presente artigo objetiva discutir a EAN como uma dimensão constitutiva da formação integral na EPT, tensionando abordagens reducionistas e defendendo sua compreensão como prática educativa comprometida com uma formação crítica e emancipatória. Para tanto, utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência estudiosos filiados à concepção pedagógica histórico-crítica, além da legislação pertinente ao tema.

Para desenvolver essa discussão, o artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. Inicialmente, apresenta-se uma análise da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, com enfoque na sua dualidade estrutural. Em seguida, problematiza-se a proposta do Ensino Médio Integrado como possibilidade de superação dessa dualidade, a partir da concepção de formação

[1] A Alimentação Adequada e Saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (Brasil, 2014, p. 8).

humana integral. Por fim, discute-se a Educação Alimentar e Nutricional como prática educativa capaz de contribuir para processos formativos críticos e emancipatórios no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Breve histórico da Educação Profissional no País

Estudos e documentos oficiais sobre o tema revelam que, historicamente, a relação entre trabalho e educação se constituiu alicerçada em duas perspectivas: de um lado, uma educação para os filhos da elite social, voltada para o trabalho intelectual e focada nos estudos da cultura e das artes. De outro, uma educação para os menos privilegiados da sociedade, com foco na formação de mão de obra qualificada, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho.

A implantação do Colégio das Fábricas, em 1809, marcou o início da Educação Profissional no Brasil. A instituição, criada com uma perspectiva assistencialista e alinhada aos interesses econômicos e políticos da época, tinha o objetivo de "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte" (Moura, 2007, p. 6). Segundo o autor, esse caráter assistencialista perdurou até o início do século XX, quando a formação de mão de obra para áreas que vinham apresentando maior destaque na economia passa a ser o foco central. Nesse período, mais precisamente em 1909, ocorre a criação da Escola de Aprendizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, voltada ao ensino industrial e agrícola, a fim de contribuir com a ordem social e afastar os indivíduos "da ociosidade ignorante, escola do vicio [sic] e do crime" (Brasil, 1909).

Com o início da Era Industrial brasileira (anos 1930), a economia passou a adotar um modelo baseado na produção em massa de mercadorias, caracterizado pela homogeneização e por uma estrutura produtiva verticalizada, com o objetivo de "racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o 'desperdício' na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração" (Antunes, 2009, p. 39). Nesse período, durante o governo Getúlio Vargas, surgem os Liceus Industriais, originados das Escolas de Aprendizes Artífices, para atender ao aumento na demanda de mão de obra gerada pela expansão da atividade industrial no país.

Dessa forma, é possível identificar como a visão capitalista foi incorporando-se de maneira arbitrária na educação profissional brasileira, na medida em que o objetivo se concentrava em atender aos interesses econômicos de cada época, preparando os estudantes para as áreas emergentes do mercado de trabalho. Mészáros (2008, p.12) contribui com essa reflexão quando afirma que "as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante com o objetivo de manter o homem dominado" e que

> a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (Mészáros, 2008, p. 15).

O autor traz uma crítica contundente à função social da educação no contexto de uma sociedade que legitimava a estrutura de classes, destacando o sistema educacional como uma engrenagem do capitalismo. Na medida em que se destinava a formar trabalhadores que se ajustassem às necessidades produtivas do país, era sufocado o potencial de formação de sujeitos críticos e autônomos que pudessem buscar a transformação da sua realidade. Assim, a educação contribuía, em sua essência, para a manutenção da subordinação e para a reprodução de um sistema social desigual.

No decorrer desse processo histórico, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas tornaram-se autarquias e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais (ETFs), voltadas ao ramo industrial ou comercial, e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), com oferta de cursos na área agrícola. Essas mudanças também foram impulsionadas pela expansão econômica e pelo desenvolvimento do País na época.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 1961, teve seu projeto original elaborado em 1946. No entanto, sua discussão pelo Congresso Nacional ocorreu somente em 1957, sendo finalmente aprovada em 1961 (Brasil, 1961; Ramos, 2014). Com sua aprovação, o acesso ao Ensino Superior passou a ser autorizado tanto aos estudantes do colegial quanto aos do ensino profissional, o que não ocorria até então. Dessa forma, estudantes de ambas as modalidades passaram a ter a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos em nível superior.

Entretanto, apesar do avanço teórico, na prática, a dualidade se manteve reproduzida nos currículos, pois os cursos profissionalizantes seguiam orientados às demandas imediatas do setor produtivo, enquanto os cursos propedêuticos continuavam voltados à preparação para o ingresso no Ensino Superior. Portanto, apesar de ser anunciada como um avanço, a organização curricular permanecia articulada aos interesses de classe, configurando trajetórias distintas no processo formativo, sustentadas pela perspectiva econômica e elitista.

Essa lógica foi fortalecida com a reforma educacional implementada em 1971 pelo governo militar, através da Lei nº 5.692, que tornou o segundo grau obrigatoriamente profissionalizante nas escolas públicas (Brasil, 1971), reforçando o alinhamento da formação educacional às demandas do mercado de trabalho. Destaca-se que a profissionalização compulsória se restringiu à rede pública, enquanto as instituições privadas, frequentadas majoritariamente pelos filhos das classes mais privilegiadas da sociedade, mantiveram uma formação voltada para a continuidade dos estudos.

Nesse sentido, Frigotto (2006, p.173) enfatiza que “a reforma vai manter a escola dentro dos parâmetros que a tornam funcional para a reprodução das relações sociais de produção”, atendendo aos interesses dos detentores do poder. Para o autor, a forma como a profissionalização foi implementada não promoveu uma formação técnica consistente; ao contrário, difundiu uma concepção deformada do processo produtivo, desviou a escola de sua função de proporcionar uma

base sólida de pensamento e de uma qualificação politécnica, preservando a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, bem como entre concepção e execução do trabalho. Posteriormente, em 1982, a obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau foi flexibilizada com a promulgação da Lei nº 7.044, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1982).

Em um novo momento no país, após duas décadas de ditadura militar (1964-1985), inicia-se um processo de redemocratização, que se destaca por intensos movimentos sociais que buscavam reformas que apontassem para novos direcionamentos à Educação brasileira. A sociedade se mobiliza na defesa de uma educação mais democrática, inclusiva e de qualidade na Constituição Federal. Em relação ao Ensino Médio, Ramos (2014, p. 38) destaca que, nesse período, "o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente a relação entre trabalho e educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo". Essa perspectiva reforçava o entendimento de que a formação educacional deveria preparar o sujeito não apenas para o mercado de trabalho, mas também para sua atuação como cidadão crítico e participativo na sociedade, sinalizando a busca pela superação da dualidade historicamente construída.

Nesse cenário, em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9.394, que estabelece novas bases para a relação entre o ensino médio e a educação profissional e prevê que esta etapa da educação básica poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. Porém, sua redação remete à educação profissional a oferta de cursos isolados, como uma modalidade própria de ensino, resumida em quatro artigos dentro de um capítulo da lei (Brasil, 1996). Conforme Moura (2007), consolida-se, desse modo, a dualidade de forma bastante explícita, pois a educação profissional passa a ser considerada "como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto" (Moura, 2007, p. 16).

Assim, a ruptura mais explícita com a perspectiva de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional ocorre com a promulgação do Decreto nº 2.208, que regulamenta a Educação Profissional na LDB. Esse decreto institucionaliza a separação entre formação geral e formação técnica ao estabelecer que a educação profissional de nível técnico deveria ser ofertada apenas nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio, vedando sua integração curricular (Brasil, 1997a). Com isso, inviabiliza-se a construção de um currículo unitário, reforçando a lógica dual que, historicamente, marca a Educação brasileira. Conforme analisa Frigotto (2006), tal medida retoma a concepção de uma formação mercadológica, esvaziando a possibilidade de uma formação politécnica e reafirmando a separação entre trabalho manual e intelectual. Nessa direção, o decreto representa um retrocesso em relação às expectativas construídas no processo de redemocratização, ao fragmentar o processo formativo e reduzir a educação profissional a uma dimensão instrumental.

Em 2004, em contraposição a essa orientação e após intensas mobilizações dos setores educacionais ligados à Educação Profissional, a retomada da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional é regulamentada no Brasil com a publicação do Decreto nº 5.154, que revogou o Decreto nº 2.208. O Decreto prevê, em seu art. 4º, §1º que a Educação Profissional poderá acontecer de forma

> I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> II – Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
> III – Subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004).

Ao reintroduzir a forma integrada, o decreto permite, teoricamente, a efetiva articulação entre formação geral e formação técnica, retomando a perspectiva de construção de um currículo unitário, fundamentado na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, aproximando-se da concepção de formação politécnica, assunto que será abordado na sequência.

O Ensino Médio Integrado como horizonte de superação da dualidade estrutural

Partindo dessa nova perspectiva na oferta da Educação Profissional, torna-se necessário compreender os fundamentos que sustentam essa proposta de integração. Ciavatta (2012) esclarece que, nessa nova concepção, o Ensino Médio Integrado (EMI) surge com a proposição de reversão de uma formação restrita a uma técnica específica, operacional e simplificada, em direção a uma formação que contemple o domínio de técnicas diversificadas, pautada em fundamentos científicos, buscando "superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar" (Ciavatta, 2012, p.85).

A partir dessa concepção, o EMI pressupõe a articulação das múltiplas dimensões da vida no processo educacional, superando a fragmentação do conhecimento e a mera transmissão de conteúdos escolares, possibilitando que o estudante atribua sentidos ao que aprende e estabeleça relações entre os saberes e a sua realidade concreta. Ao se contrapor a perspectiva mercadológica, tecnicista e instrumental, aproxima-se dos fundamentos da formação politécnica, orientada à compreensão crítica dos processos sociais e produtivos e à superação da lógica de fragmentação que sustenta a divisão social do trabalho.

Portanto, o EMI não se reduz à justaposição de conteúdos de formação geral e técnica, mas constitui-se como princípio organizador de um projeto formativo comprometido com a formação omnilateral do sujeito, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, enquanto dimensões da vida e elementos complementares no processo de desenvolvimento humano integral (Ramos, 2014). O

EMI emerge com a perspectiva de superação da histórica dualidade que marcou essa etapa de ensino, com currículos mais flexíveis e ajustados às necessidades locais, reafirmando o Ensino Médio não apenas como uma fase preparatória para o Ensino Superior, mas também como uma etapa de consolidação de uma formação sólida que possibilite a inserção qualificada no mundo do trabalho.

Nessa conjuntura, em 2008, é criada, através da Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que incorporou as Instituições Federais de Educação Técnica e Tecnológica do país. Atualmente, a Rede é composta pelos Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e o Colégio Dom Pedro II (Brasil, 2008). A RFEPCT surge como uma proposta inovadora voltada ao desenvolvimento local com inclusão social, buscando superar a histórica dualidade entre formação intelectual e manual (Pacheco, 2010). Sua lei de criação estabelece a destinação prioritária de, no mínimo, 50% das vagas para cursos técnicos integrados (Brasil 2008), consolidando-se como referência nacional na oferta do EMI.

Nas últimas décadas, a RFEPCT passou por um intenso processo de expansão e interiorização. Em 2025, contava com 682 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais, um crescimento expressivo em relação às 140 escolas técnicas existentes até 2002 (Brasil, 2025a). Entre 2020 e 2024, as matrículas no EMI cresceram 48,6%, configurando-se como a forma de oferta da Educação Profissional com maior expansão (Brasil, 2025b). Ao mesmo tempo, a maior parte da oferta da Educação Profissional continua concentrada nas redes estaduais (45,3%), seguidas pelas redes privada (39%) e federal (13%) (Brasil, 2025b).

Nesse novo cenário, a interiorização constitui uma característica central da expansão da RFEPCT. Segundo Milliorin e Silva (2021), a atuação dos Institutos Federais contribuiu significativamente para a ampliação do direito à Educação Básica, ao expandir e democratizar o acesso ao EMI em regiões historicamente desassistidas. Esse processo ampliou as possibilidades de acesso e permanência de estudantes que, de outra forma, dificilmente teriam oportunidade de cursar o EMI ou mesmo acessar a Educação Superior em instituições públicas. No entanto, é preciso considerar que a oferta limitada de vagas nos cursos, a permanência e êxito dos estudantes ainda se apresentam como desafios importantes que precisam ser superados.

Além da expansão do acesso e interiorização, a RFEPCT traz, como proposta político-pedagógica, uma organização verticalizada de ensino, da Educação Básica à Pós-graduação, orientada por uma formação contextualizada e comprometida com a emancipação humana (Pacheco, 2010). Os processos seletivos, regidos pela Lei nº 14.723, preveem reserva de vagas para estudantes de escola pública e para grupos historicamente excluídos (Brasil, 2023), reforçando o caráter inclusivo da política.

Por outro lado, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415 e regulamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), introduziu elementos que tensionam a concepção de formação integral defendida pelos IFs (Paixão; Silva, 2024). Em estudo que buscou evidenciar a presença desses elementos nos projetos pedagógicos de cursos criados e/ou reformulados a partir de 2019, os autores destacam algumas aproximações aos princípios da BNCC, tais como a limitação de 1.800 horas para a formação geral básica, a redução ou ausência de determinadas áreas do conhecimento e a ampliação da carga horária a distância. A presença desses elementos tende a fragilizar a articulação entre formação geral e técnica, aproximando-se de uma lógica fragmentada e orientada ao mercado, o que tensiona o princípio do trabalho como fundamento educativo.

Contudo, apesar das tensões impostas pelas recentes reformas educacionais e dos desafios relacionados à ampliação do acesso, à permanência dos estudantes e à consolidação do currículo integrado, o EMI permanece como uma das principais expressões de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral. Sua proposta de articulação das múltiplas dimensões da vida social ao processo educativo, amplia as possibilidades de compreensão crítica da realidade para além da formação técnica, incorporando questões que atravessam as relações entre trabalho, ciência, cultura e sociedade.

Nesse contexto, insere-se a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), compreendida como uma dimensão constitutiva da formação humana integral, na medida em que possibilita problematizar as múltiplas relações que permeiam a alimentação. Nessa direção, a RFEPCT apresenta condições institucionais favoráveis, como o trabalho de nutricionistas em seu quadro de servidores, refeitórios na estrutura física da maioria de suas unidades, possibilidade de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além da execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Entre as suas diretrizes, o Programa estabelece que, no mínimo, 45% dos seus recursos financeiros sejam utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural (Brasil, 2025), contribuindo para o fortalecimento da produção local e ampliando as possibilidades de articulação entre alimentação, trabalho e desenvolvimento sustentável.

Contudo, a existência dessas condições não assegura, por si só, que essas práticas estejam alinhadas aos princípios desse projeto educativo, sendo necessário que o seu desenvolvimento ocorra a partir de uma perspectiva histórico-crítica, comprometida com a problematização dos determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos que atravessam a alimentação. Nessa direção, são superadas abordagens verticalizadas e centradas na responsabilização individual pelas escolhas alimentares e a alimentação passa a constituir um campo de reflexão crítica sobre a realidade, em consonância com os fundamentos que orientam o EMI.

Educação Alimentar e Nutricional como prática educativa emancipatória na EPT

A EAN é definida como um campo de conhecimento e de práticas transdisciplinares, intersetoriais e multiprofissionais que buscam promover hábitos alimentares saudáveis autônomos e voluntários, considerando as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (Brasil, 2012).

No âmbito educacional, a EAN está prevista como tema transversal a ser abordado no currículo da Educação Básica (Brasil, 2018a) e está entre as diretrizes do PNAE, com a abordagem do tema alimentação e nutrição, além do desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil, 2009; 2020).

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, já previam a abordagem de temas transversais, como Ética, Saúde, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, como parte da formação dos estudantes, contemplando questões relacionadas à alimentação e nutrição no âmbito do tema Saúde (Brasil, 1997b). Em 2018, a Lei 13.666 alterou a LDB, formalizando a EAN como tema transversal obrigatório na Educação Básica (Brasil, 2018a). Nesse mesmo ano, a EAN foi incluída na BNCC de forma específica como um tema contemporâneo a ser abordado nos currículos do Ensino Médio (Brasil, 2018b). Os documentos que norteiam essa política pública orientam que a inclusão da EAN, no processo de ensino-aprendizagem, em termos de transversalidade e transdisciplinaridade, desenvolva-se a partir dos diferentes cenários de práticas e saberes, observando princípios como a sustentabilidade social, ambiental e econômica, a integralidade do sistema alimentar e a valorização da culinária, dos saberes e da cultura alimentar local enquanto prática emancipatória, na perspectiva da educação enquanto processo de estímulo à autonomia e participação ativa dos sujeitos (Brasil, 2012; 2014).

Assim, a complexidade do comportamento alimentar e as múltiplas dimensões que o constituem evidenciam a necessidade de práticas de EAN fundamentadas em abordagens problematizadoras, articuladas a situações concretas da vida dos estudantes. Conforme essa perspectiva, compreender a alimentação para além de sua dimensão biológica implica reconhecer que as práticas alimentares são historicamente construídas e permeadas por aspectos sociais, culturais e simbólicos, alinhando-se ao entendimento de Garcia (2005), que afirma que as práticas de EAN devem considerar

> [...] a preservação de elementos importantes do cotidiano ligados às tradições, aos costumes, ao gosto, às experiências [...] de tal modo que qualquer implementação, qualquer novidade ou imposição passa a fazer parte da bagagem de recursos do sujeito, conjugando-se com outros recursos já existentes (Garcia, 2005, p. 224).

Partindo dessa compreensão, voltamo-nos aos preceitos da pedagogia Freireana, que propõe a emancipação cultural e social dos sujeitos e sua atuação consciente no mundo, ao relacionar a aprendizagem com o seu próprio processo de construção como ser humano, a partir da sua realidade

(Freire, 2004). Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como algo a ser transferido de forma vertical, mas construído coletivamente por meio do diálogo, da problematização e da valorização dos saberes prévios. Essa abordagem reforça, portanto, a necessidade de práticas de EAN que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, respeitando seus contextos de vida, experiências e significados atribuídos à alimentação.

Essa compreensão torna-se, dessa forma, ainda mais necessária diante da expansão dos sistemas alimentares dominados pela indústria de alimentos ultraprocessados. Conforme problematiza o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014), esses produtos não apenas modificam os padrões alimentares, mas também transformam práticas culturais, relações sociais e modos de comer, sustentados por intensas estratégias de marketing direcionadas, especialmente, ao público jovem. Assim, compreender criticamente as dinâmicas do sistema alimentar para além do que se consome, de onde vem o alimento, quem produz, quem vende e que interesses permeiam esse consumo, torna-se um pressuposto para o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Logo, a partir dessa perspectiva, a integração ao processo educativo de experiências vinculadas à agroecologia, feiras locais, políticas públicas, aquisição de alimentos da agricultura familiar para a alimentação escolar e iniciativas desenvolvidas por movimentos sociais, amplia possibilidades de construção de práticas contra-hegemônicas comprometidas com a soberania alimentar, a valorização da produção local e a formação crítica, reforçando o potencial da EAN enquanto dimensão constitutiva da formação integral dos estudantes.

Contudo, identifica-se ainda a predominância de práticas de EAN de cunho prescritivo e de perspectiva biologicista, que desconsideram as condições de vida e as limitações impostas aos sujeitos como fatores determinantes da (in)segurança alimentar (Padrão; Aguiar; Barão, 2017). Em pesquisa que buscou problematizar as estratégias de EAN no âmbito dos programas de alimentação e nutrição, as autoras destacam que práticas que se limitam a essas estratégias acabam por reproduzir as relações de classe e a ideologia dominante. Além disso, reforçam a necessidade de fundamentar as práticas educativas em uma perspectiva histórico-crítica, buscando, coletivamente e, a partir da problematização de circunstâncias concretas, encontrar alternativas, e que isso significa que "devemos partir do real e possível" (Padrão; Aguiar; Barão, 2017, p. 679).

Nesse sentido, a crítica apresentada dialoga diretamente com as concepções de uma formação humana integral que compreende o estudante como sujeito histórico, social e culturalmente situado, e não apenas como indivíduo biológico a ser orientado quanto a escolhas alimentares consideradas "adequadas". Sendo assim, práticas educativas verticalizadas e restritas a prescrições e orientações nutricionais tendem a ocultar ou naturalizar os condicionantes estruturais das práticas alimentares e acabam contribuindo para a reprodução da lógica dominante, individualizando a responsabilidade por

escolhas alimentares produzidas em contextos marcados por desigualdades sociais e forte influência da indústria de alimentos ultraprocessados.

Portanto, a dialogicidade defendida por Freire aproxima-se da concepção de formação integral defendida por Frigotto (2006), Ciavatta (2012), Ramos (2014) e Moura (2007), que compreendem a educação como prática social comprometida com a emancipação humana. Assim, a EAN deixa de configurar-se como uma estratégia para mudança de hábitos alimentares e afirma-se como uma dimensão constitutiva da formação humana integral, capaz de ampliar a leitura crítica do contexto alimentar e fortalecer processos de construção da autonomia.

Considerações Finais

A partir das discussões apresentadas e retomando o objetivo central deste estudo, que buscou discutir a EAN como uma dimensão constitutiva da formação humana integral no contexto do EMI, evidencia-se que a alimentação, quando compreendida para além de sua dimensão biológica ou nutricional, constitui-se como um campo fértil de problematização para a compreensão crítica da realidade, por envolver relações entre trabalho, cultura, ciência, tecnologia, políticas públicas e sistemas alimentares.

Nessa perspectiva, defende-se que, ao problematizar os múltiplos determinantes que condicionam o contexto alimentar, desde a produção, a distribuição, o acesso e o consumo dos alimentos, a EAN amplia as possibilidades de compreensão das contradições presentes na sociedade e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar de forma consciente diante de tais contradições.

Nesse movimento de integração da alimentação às relações sociais que a produzem, a EAN rompe com abordagens fragmentadas de conhecimento e se aproxima de uma concepção de educação comprometida com a formação omnilateral dos estudantes, constituindo-se em uma dimensão da formação humana integral. Assim, a alimentação deixa de ser tratada como responsabilidade individual e passa a ser compreendida como expressão das relações sociais de produção, das desigualdades de acesso aos alimentos, das políticas públicas e dos interesses econômicos que conformam o sistema alimentar contemporâneo, tensionando os mecanismos de reprodução social e a histórica dualidade educacional.

Por fim, considera-se que a RFEPCT apresenta condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento dessa perspectiva, em razão de sua proposta político-pedagógica, do trabalho de nutricionistas, da existência de refeitórios, da possibilidade de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e da articulação com políticas públicas como o PNAE. Entretanto, essas condições somente se convertem em possibilidades efetivas quando orientadas por uma concepção

histórico-crítica de EAN, comprometida com a superação da fragmentação do conhecimento e com a formação humana integral.

Dessa forma, a partir da articulação dos fundamentos da formação humana integral às práticas de EAN, este estudo contribui para o debate sobre o EMI e a EPT, defendendo esta prática educativa como uma dimensão constitutiva de uma formação crítica e emancipatória, comprometida com o fortalecimento da autonomia dos estudantes diante das múltiplas determinações que conformam o contexto alimentar.

Referências

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

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; 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. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm#art1. Acesso em: 01 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-11-13;14723. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.226, de 30 de setembro de 2025**. Altera a Lei nº 11.947/2009, para dispor sobre o prazo de validade dos gêneros alimentícios adquiridos no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e para estabelecer em 45% o percentual mínimo para aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural no âmbito desse programa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15226.htm Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente, saúde, 128p. Brasília, DF, 1997b. Disponível em: https://mediaedukado.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/06/pcn-_-meio-ambiente-e-saude-1997-livro091.pdf Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024:** resumo técnico [recurso eletrônico], 74p. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Bhttps://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2018/rcp004_18.pdfrasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 06**, **de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4**, **de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira – 2. ed**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/marco_EAN.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. Alimentação e Saúde nas Representações e Práticas Alimentares do Comensal Urbano. *In*: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Org.). **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd10_01.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

MÉSZÁROS, Ístvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, [*S. l.*], v. 14, n. 30, p. 656-668, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1222. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222. Acesso em: 17 mar. 2026.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4–30, 2007. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 17 mar. 2026.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. 28 p. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013. Acesso em: 17 mar. 2026.

PADRÃO, Susana Moreira; AGUIAR, Odaleia Barbosa; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. Educação Alimentar e Nutricional: a defesa de uma perspectiva contra hegemônica e histórico-crítica para educação. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 665–682, 2017. DOI: 10.12957/demetra.2017.28642. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/28642. Acesso em: 17 mar. 2026.

PAIXÃO, Alessandro Eziquiel; SILVA, Monica Ribeiro da. Caminhos da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) nos Institutos Federais: 2019 – 2022. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, MG, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16890. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16890. Acesso em: 17 mar. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.