

---

## COM A PALAVRA, O PROFESSOR: É LEGÍTIMO DISCUTIR SOBRE REGRAS ALIMENTARES EM SALA DE AULA?

---

Vanessa Just Blanco<sup>1</sup>  
Marcelo Leandro Eichler<sup>2</sup>

### Resumo

Neste estudo, discute-se a legitimidade de abordar o tema regras alimentares em sala de aula. Mediante um questionário semiestruturado, conheceu-se a opinião de 17 docentes e acadêmicos de licenciatura sobre a questão. Demonstrou-se, com a teoria Piagetiana, que o entendimento sobre o desenvolvimento do juízo moral auxiliaria numa educação moral que visasse a autonomia dos indivíduos. Percebe-se que há legitimidade em debater sobre regras alimentares em sala de aula por conta de a moral e a alimentação serem ordinárias; as regras serem consideradas necessárias e haver benefícios propiciados por essas, conforme indicado em diversas pesquisas; essas integrem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, serem temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, fazerem parte da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Ressalta-se como limitador a falta de capacitação docente para o trabalho com esse conteúdo, referida pelos participantes. Portanto, entende-se que estudos sobre métodos que viabilizem a educação moral e alimentar em sala de aula seriam muito úteis à prática docente.

**Palavras-chave:** desenvolvimento moral; docência; regras alimentares.

---

<sup>1</sup> Nutricionista (UFRGS) e Licenciada em Letras (FATIPUC). Especialista em Psicologia em Nutrição (IPGS). Mestranda em Educação (UFRGS). E-mail: [vanessa.jblanco@gmail.com](mailto:vanessa.jblanco@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado em Química (UFRGS). Doutor em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS). Professor do Departamento de Química Inorgânica, Instituto de Química, Campus do Vale, UFRGS. E-mail: [marcelo.eichler@pq.cnpq.br](mailto:marcelo.eichler@pq.cnpq.br)

---

## WITH WORD, THE TEACHER: IS IT RIGHTFUL TO DISCUSS FOOD RULES IN THE CLASSROOM?

---

### Abstract

In this study, we discuss the legitimacy of addressing the theme of dietary rules in the classroom. Through a semi-structured questionnaire, the opinion of 17 teachers and undergraduates about the issue was known. With Piagetian theory we demonstrate that understanding about development of moral judgment may help in moral education that aimed at autonomy of individuals. It is noticed that there is legitimacy in debating about food rules in the classroom on account of moral and food are ordinary; rules are considered necessary and there are benefits derived from them indicated in surveys; they integrate curricular national educational policies. Stands out as a limiter the lack of teacher training to work with this content. Thus, studies on methods that enable a moral and food education in the classroom are very useful for teacher practices.

**Keywords:** moral development; teaching; food rules.

### Introdução

Alimentar-se não se reduz a um comer inconsciente, nem apenas a uma motivação interna desconectada de um sistema de regras. Os seres humanos estabelecem normas e as repassam dentro de grupos sociais. Princípios e valores norteiam decisões individuais e coletivas e permitem julgamentos de ações e pensamentos. Porém, as regras não são apropriadas passivamente do ambiente, são antes assimiladas e ressignificadas num processo ativo do sujeito em interação com o meio.

É fato que normas alimentares se apresentam guarnecidas de explicações nem sempre coerentes e lógicas, nem sempre aplicáveis ao concreto, muitas vezes dotadas de concepções mágicas. A falta de ressignificação da re-

gra, justificação e questionamento só torna o indivíduo mais susceptível à adesão a normas por coerção.

Como Das (2010) esclarece, a moral perpassa situações do cotidiano, como uma ética ordinária. As regras alimentares, por sua vez, estão presentes no ato de comer e nas decisões alimentares diárias. A pesquisadora ainda expõe que é na relação com o outro, pelas demandas que advém do que o outro espera e deseja de nós e da resposta que conferimos frente a essas exigências, que nos edificamos e nos transformamos moralmente, não de maneira brusca, mas como numa ascensão progressiva a um “eu” adjacente.

Piaget (1994), provavelmente, concordaria com Das (2010) no quesito ascensão progressiva. Em seus estudos sobre o desenvolvimento do juízo moral, o estudioso não reserva ao leitor surpresas como uma “evolução imediata”, mas elucida desde o princípio os passos dados até que se alcance o estágio de autonomia moral.

É importante clarificar que não há absolutismos e sim “predominância” da autonomia sob a heteronomia, e vice-versa, de acordo com a circunstância ou dilema a ser enfrentado. Exemplificando-se, no que tange a escolher os alimentos que serviria no prato para almoçar, uma criança pode se mostrar autônoma. No entanto, em relação a escolher o horário da refeição almoço, essa pode ser heterônoma por ser coagida a seguir o horário imposto pela mãe e não questionar por respeitar a autoridade materna.

Considerando-se essa reflexão sobre a moral que se promove no cotidiano, entende-se que a autonomia dos indivíduos se assenta num processo de metamorfose do “eu”, alavancada por um coletivo, pela ação, pela reflexão, pela tomada de consciência e pela adaptação.

Vislumbra-se que há um espaço concreto de disseminação e prática da moral: a escola. Esse é um local validado por uma coletividade para construção e propagação de regras, como abordará Puig (1998) ao tratar da educação moral formal. Há que se cuidar, no entanto, para não fomentar uma educação moral passiva e impositiva.

A educação deve ter como foco a formação de personalidades morais, ou seja, tornar sujeitos capazes de julgar regras de maneira coerente para só então decidir por considerar ou não essas normas como norteadoras de suas escolhas diárias. Não se trata de forma alguma de tornar o sujeito passivo – absorvedor de informações por meio de um ensino unilateral, com regras incontestáveis e obrigatórias –, mas sim, ativo, questionador e observador. A própria Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) versa que:

[...] o fortalecimento ou ampliação dos graus de autonomia para as escolhas e práticas alimentares implica, por um lado, um aumento da capacidade de interpretação e análise do sujeito sobre si e sobre o mundo e, por outro, a capacidade de fazer escolhas, governar e produzir a própria vida (BRASIL, 2013, p. 23).

Referir-se à alimentação é também aludir a como viver, haja vista que alimentar-se é condição necessária a sobrevivência humana. Segundo Puig (1998, p. 27), “a construção moral se situa ‘entre’: é ao mesmo tempo totalmente individual e totalmente influenciada pela relação com os demais. A decisão sobre como viver é pessoal e social”, assim como as decisões relativas ao ato de comer também o são.

Ao versar sobre a decisão social, caberá polemizar o papel da escola. Durante uma reflexão sobre regras alimentares, Scarparo (2017, p. 88) expõe que o ensino tradicional “exclui a explicação do motivo da regra. Muitas vezes ocorre por não se saber o motivo de sua constituição, ou ainda, por ser considerado mais difícil sua explicação em vez de uma imposição”.

Essa dificuldade que advém da explicação e motivação da regra, possivelmente, é fruto de uma insuficiência de práticas e reflexões que possibilitem tomadas de consciência (PIAGET, 1977). Entendemos que é papel também da área da educação, principalmente a alimentar e nutricional, empoderar o sujeito para escolhas alimentares autônomas, podendo a escola ser um espaço para questionar e ressignificar normas.

A vivência moral, dotada ou não de intenção educativa, é necessária para que haja organização, hierarquização e ressignificação dos valores e normas pelo o sujeito. Há que se garantir, ainda, a desejabilidade da regra para que os sujeitos almejem segui-la, o que é viável pela justificação da existência dessa.

Na Nutrição, orientações para uma alimentação saudável, como as dispostas no Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014), instigam o leitor a seguir determinadas regras, pautadas em explicações científicas, para fins de manutenção de sua saúde e “boa relação” com os alimentos.

Levando em conta o disposto, buscou-se com este estudo conhecer o pensamento dos docentes e acadêmicos de licenciaturas sobre a importância das regras alimentares, que permeiam as práticas de educação alimentar e nutricional (EAN), bem como sobre a forma de sua abordagem em sala de aula, considerando-se possíveis limitadores. As falas aqui trazidas serão discutidas à luz de algumas teorias sobre a moral, em especial a partir de Jean Piaget (1994), para que o leitor possa também tirar suas próprias conclusões sobre o tema e sentir-se parte dessa reflexão.

### **Metodologia**

Os questionamentos direcionados aos docentes e acadêmicos de licenciatura neste estudo motivaram-se em interrogações de colegas da área da

saúde durante a participação na 37ª Semana Científica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre/RS (BLANCO; EICHLER, 2017). Profissionais da saúde e acadêmicos da área levantaram dúvidas quanto a quem poderia fazer educação alimentar e nutricional (EAN), como fazê-la e se essa deveria ser estimulada pelos pais e professores.

Por conta disso, estruturou-se este estudo de caráter transversal sobre a abordagem de regras alimentares, visto que integram a EAN, em sala de aula. Dezesete docentes e acadêmicos de licenciatura de diferentes áreas compartilharam sua opinião sobre o tema, respondendo a questões abertas, disponibilizados por meio de um formulário *online* no *google forms* entre setembro a dezembro de 2017.

Os participantes eram em sua maioria do público feminino (n=12), com idade média de 37,9 anos. Em torno de 64,7% (n=11) ministram aulas atualmente. Em relação ao grau de escolaridade, tem-se: 35,3% graduação em curso; 35,3% graduação completa; 17,6% especialização; 47,1% mestrado; 17,6% doutorado. As áreas de formação mencionadas pelos participantes foram química (47%), geografia (17,6%), letras (11,7%), educação especial (5,9%), educação infantil (5,9%), ciências e matemática (5,9%), física (5,9%).

Os interessados concederam seu consentimento em participar, conforme indagado na primeira tela do formulário online, antes de passarem para etapa das perguntas. Os participantes foram identificados por letras para garantia do sigilo de seus nomes.

### **A definição de Regra**

Sujeito A. Para conseguirmos viver, todo indivíduo precisa de regras. Sem elas não temos como nos organizar e organizar as coisas principais em nossa vida.

Em um primeiro momento, discutiu-se sobre a moral estar presente no cotidiano e que a escola seria um local legitimado para elaboração e disseminação de regras. Para os docentes deste estudo, as regras são organizadoras e reguladoras da vida; prescritoras e orientadoras de comportamentos; normas ou padrões de conduta que visam a um bem maior, sendo construídas por um grupo ou por uma autoridade; oriundas de hábitos.

Sujeito C. Algo estabelecido por uma autoridade em determinado assunto, geralmente formalizado, para que seja seguido em prol do bem do maior número de pessoas (utilitarismo).

Sujeito F. Algo que se constrói em grupo para a melhor convivência.

A regra é destacada como aquilo que direciona as condutas, uma norma ou padrão a ser seguido com o objetivo de alcançar um fim maior. No caso das regras de alimentares, o fim é, em sua maioria<sup>3</sup>, o benefício à saúde dos indivíduos.

Se trouxéssemos Durkheim (2004) para uma discussão nesse quesito, facilmente identificaríamos que os docentes e acadêmicos, ainda que inconscientemente, entendem o “bem” como uma finalidade da ação moral, sendo essa desejável socialmente. Há tanto um caráter de obrigação (sentimento de dever) quanto de desejabilidade no seguir esse sistema de regras morais.

Em torno de 41,1% dos participantes referiram que a regra possui uma força determinadora e quase imutável ou inquebrável, tal qual percebemos na teoria durkheimiana e no estágio de heteronomia descrito por Piaget (1994).

Sujeito K. Um padrão que deve ser seguido sem que possa infringi-lo.

---

<sup>3</sup> Expressa-se “em sua maioria” pois há casos de regras alimentares com enfoque estético e de potencialização de desempenho em esportes.

Sujeito P. Uma obrigação de seguir um padrão que alguém (provavelmente especializado) estimou como saudável para chegar a este ponto.

Piaget (1994), contudo, entende que Durkheim desconsidera que as diferenças de idade e gerações ou mesmo a estrutura das relações sociais possam alterar o olhar do indivíduo sobre determinada regra e mesmo modificar sua ação frente a essa. Apenas 23,5% dos participantes referiram que a regra teria caráter orientador ou instrucional, sendo praticada de maneira consciente, como no estágio de autonomia referido por Piaget (1994).

Sujeito J. Regra é uma instrução de postura e modo de agir para determinada situação, determinada por uma pessoa ou um grupo de pessoas, as quais podem ser aplicadas compulsoriamente a um grande grupo.

Conforme demonstrado por Piaget (1994), a mudança na configuração das relações das crianças com “os mais velhos”, encabeça um importante desenvolvimento moral, permitindo a instalação da ideia de orientação e instrução propiciada pela regra, suavizando o caráter imperativo dessa.

Neste estudo, a enunciação “conceitos e atitudes acordadas pelas partes interessadas e que deverão ser seguidas” (*Sujeito M*) representaria perfeitamente a etapa final desse avanço no desenvolvimento do juízo moral, a qual é potencializada pela cooperação e respeito entre os pares.

Em concomitância com essa modificação na forma das relações, haverá uma conscientização maior da regra e certa desvinculação com a ideia do “sagrado” e do imutável. A regra poderá ser questionada, terá caráter mais orientador ou instrucional, não será mais uma norma tão rígida. Esse avanço restará mais claro posteriormente quando apresentarmos uma síntese da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento do juízo moral.

Possivelmente, o formato das relações estabelecidas durante a infância até a idade adulta possa ser o motivo para que alguns docentes/acadêmicos se sintam mais obrigados e vinculados para com regras do que outros. Como bem esclarece Piaget, não há cooperação absoluta ou coação pura nas relações, há uma mescla entre essas, sendo que, por vezes, uma se sobressaia a outra.

Cabe lembrar que, para os sujeitos desta discussão, talvez a definição de regra advenha de conceito aprendido, muitas vezes, decorado e consensuado, nem sempre produto de uma ressignificação por análise do termo pelo próprio indivíduo. Provavelmente, isso seja fruto de um ensino ainda bastante passivo em nosso país, pouco favorável à *tomada de consciência* (PIAGET, 1977).

### **Sobre uma Educação Moral Formal**

[...] a construção da personalidade moral depende de experiências morais vividas em contextos educativos formais, como a escola, ou em contextos educativos informais, como a vida profissional e familiar (PUIG, 1998, p. 240).

O ensino sobre moral é sempre intencional? Segundo Puig (1998), nem toda situação moral tem intento educativo. Porém, a escola é o espaço onde os autores – docentes – explicitamente se propõe a formar personalidades morais. Para o estudioso, de fato, quem realmente demonstra compromisso com uma educação moral formal é a escola, pois mesmo no seio familiar essa intenção nem sempre é explícita.

É válido ressaltar o comprometimento da escola com a educação moral ao abordar assuntos que concernem a julgamentos éticos, tal como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), os quais indicam a *ética* como um tema transversal. Nesse documento, ética concerne ao que “diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas” (BRASIL, 1997, p. 26).

Pode-se dizer, em relação a isso, conforme Lambek (2015), que a ética é mais que apenas ponderações sobre condutas, ela é intrínseca a própria ação do sujeito. Esse estudioso compreende a ética como precisando ser estudada para viabilizar o entendimento da vida humana, do que importa para as pessoas, de como essa se faz presente na expressão verbal (atos performativos) e nas ações.

No entanto, em seu livro sobre o juízo moral, Piaget (1994), não parece preocupado em fazer distinção entre ética e moral, entende os termos como sinônimos, o que de forma alguma interfere ou diminui o valor dos achados de seus estudos.

La Taille (2006), contudo, procede a uma tênue distinção entre moral e ética, sendo a primeira focada em abordar os deveres, enquanto a segunda, em considerar os meios para alcançar uma “vida boa” (p. 30). Ele entende que esta diferenciação poderia auxiliar no melhor entendimento do desenvolvimento moral, isso porque pode-se “viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética” (p. 26). Mas, o que importa em verdade, pelo menos neste estudo, é a presença marcante e diária da moral (ou ética) nas vidas humanas.

No que tange a ser factível ensinar sobre moral na escola, conclui-se o que segue a partir das falas dos participantes deste estudo: um sujeito não pode ensinar o que ele mesmo não cumpre; a reflexão e o diálogo parecem ser a melhor forma de abordar o tema da moral; ensinar sobre moral pode ser um dever quando se visa ao bem comum; não se sabe ao certo qual moral ensinar e nem como; deve-se ensinar por meio do exemplo; não há consenso de que a escola deva ensinar sobre moral; ressalta-se muito mais a educação moral informal.

Sujeito B. Sendo a moral um conjunto de regras que dita as ações do ser humano na sociedade, penso que podemos conduzir diálogos com os alunos de modo a levá-los a refletir sobre o tema.

Sujeito C. [...] Quem pretende conduzir a sociedade ao bem, tem o dever de ensinar moral. Se o "sujeito moralizado" não compreende a lição, pelo menos o "sujeito moralizante" agiu para a mudança de um hábito. O grande desafio que se configura no seio social é "Qual a moral que pode ser ensinada?"

Sujeito J. Não saberia o que exatamente ensinar.

Sujeito Q. Acho que não. Podemos exemplificar uma moral. Com o próprio exemplo pessoal. Mas esse exemplo tem que ter solidez.

Há bastante dificuldade dos docentes perceberem que mesmo não falando explicitamente a palavra "moral", as regras são parte da escola e inerentes a atividade educativa, integram o tema transversal "saúde" e as reflexões sobre a própria vida. Todo o problema de se abordar esse tema em sala de aula parece se pautar na dúvida sobre qual moral lecionar, como ensiná-la, como ser um exemplo moral.

Sem dúvidas, há três problemáticas envolvendo a discussão sobre moral em sala de aula. Não se consegue responder com certeza qual a "melhor moral", pois depende muito do que determinada sociedade considera como desejável e que, portanto, se deveria ensinar. Por isso, o que é moral é variável. Há diferentes morais, porque há grupos particulares dentro de um universo. Há regras familiares, regras escolares, regras de uma sociedade que podem ou não se conjugar com as demais.

Contudo, há que se ter em mente que a definição sobre quais regras ensinar parte de uma construção social e cultural, bem como explicita Durkheim (2004). A educação moral nem sempre é intencional, mas é inevitável a presença dela nas vidas humanas, como se verificou com Das (2010), pois a

moral é ordinária. Por isso, a escola, mesmo não tencionando uma educação moral formal, ainda assim, incorre sobre o ensino moral:

Quando falamos de clima ou atmosfera escolar, quando intervimos educativamente mediante a relação que mantemos com alunos e alunas, quando institucionalizamos certas formas de trabalho e colaboração ou quando montamos situações de debate coletivo, estamos atuando como tutores que dão forma educativa à vida da escola. Convertamos a escola em um *prácticum mora*<sup>4</sup> (PUIG, 1998, p. 244).

Para se tratar do como ensinar, as referências sobre reflexão, diálogo e exemplificação dadas por nossos participantes são relevantes. Sob a ótica da teoria piagetiana, a não imposição é fundamental para o desenvolvimento do juízo moral. É preciso, segundo o estudioso, libertar “as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco” (PIAGET, 1994, p. 90).

Assim, o sistema de regras de uma sociedade poderia ser questionado e reelaborado pelo sujeito se a escola propiciasse momentos para refletir e observar os comportamentos dos indivíduos que compõem o grupo. O mero aprender pela imitação de exemplos seria replicação inconsciente de regras se desvinculado da interrogação e decisão justificada do indivíduo por segui-la.

Quanto à polêmica de ser um exemplo moral, Robbins (2015) mesmo expõe que é para poucos ser efetivamente ser um exemplar<sup>5</sup> da realização plena de valores por meio de ações. Muitos de nós apenas observam os exemplares no intento de alcançá-los, executando parcialmente os valores, o que não impede uma discussão moral e dá vazão a uma constante busca por moldar-se ao desejável.

---

<sup>4</sup> *Prácticum moral* “é um tipo de experiência educativa que pretende contribuir conscientemente para a construção da personalidade moral, mas que se realiza em situações que não são escolares nem escolarizadas” (PUIG, 1998, p. 241).

<sup>5</sup> Um exemplar é considerado “como algo bom, perfeito, e algo que deve ser” (SCHELER, 1987 apud ROBBINS, 2015, p. 177).

### Regras alimentares em sala de aula: abordar ou ignorar?

Para julgar o cabimento da regra alimentar em sala de aula, é imprescindível antes de tudo saber se os indivíduos entendem que essa é necessária em suas vidas. Portanto, interpelou-se os participantes deste estudo para compreender seus sentimentos e demandas por normas neste quesito, tendo sido praticamente consenso que regras alimentares são essenciais – apenas um sujeito referiu que essas são apenas úteis, mas não cruciais.

Como motivações indicadas pelos participantes para tal essencialidade das regras alimentares, destacam-se: ter uma vida mais saudável; atender as necessidades biológicas; consumir os alimentos corretos.

Sujeito C. O que ingerimos constituirá nosso corpo biológico; devemos regrar-nos para que o prazer não suplante as necessidades nutricionais básicas.

Sujeito E. Regras alimentares são necessárias quando se tem interesse e preocupação com nossa saúde, ou seja, na forma como queremos viver.

Sujeito K. Acredito que regras muito duras não são necessárias, mas que um controle dos alimentos ingeridos é importante para nossa saúde.

Percebe-se que as regras, assim como indicado pelos participantes deste estudo, podem ser positivas quando influenciam no desenvolvimento de comportamentos mais saudáveis, residindo aí sua primordialidade. Porém, há que se lembrar que regras impositivas e excessivas não trazem benefícios (Savage *et al.*, 2007), bem como refere o *Sujeito K.*

Contudo, será que possuir regras alimentares, por si só, é condição suficiente para garantir hábitos saudáveis? A contribuição das regras para práticas mais saudáveis não foi motivo de dúvidas entre os participantes deste estudo. Entretanto, no tocante a garantir a mudança de comportamento em prol

do hábito mais saudáveis houve divergências e incertezas, ainda assim 76,4% acreditam que a regra possui essa capacidade transformadora.

Sujeito J. Pode e garante.

Sujeito L. Poderia, mas regras estão associadas a obrigatoriedade, o que diminui a adesão. O caminho é informar, esclarecer e convidar.

Sujeito Q. Pode contribuir. Garantir já é mais difícil, pois depende de vários aspectos do dia-a-dia (falta de tempo, custo, praticidade no consumo de alimentos pontos ou naturais). Tudo interfere muito não basta saber apenas as regras.

Não se encontrou, para os que afirmam que a regra garante a conduta, uma explicação muito bem construída. Para os que duvidam que a existência de regras garanta a mudança de comportamento, as fundamentações são: orientações sobre alimentação saudável são mutáveis até cientificamente; há muitos fatores que interferem nas escolhas; regras imputadas dificilmente são seguidas.

Os docentes/acadêmicos desta pesquisa indicaram, em sua maioria, ter regras alimentares em suas vidas, sendo que apenas 17,6% afirmaram não possuí-las. Sobre as normas informadas, tem-se: fazer três refeições por dia; ter horários fixos para as refeições; comer frutas nos intervalos das refeições; não consumir refrigerantes durante a semana; evitar comer muito carboidrato; atentar para porção consumida de alimentos; não trocar comida por lanches; evitar gorduras e frituras; ingerir quantidades específicas de água.

Se há demanda por regras alimentares e essa é motivada e presente em nas vidas humanas, não é ilógico debatê-las em sala de aula. Os participantes deste estudo optaram por não ignorar a abordagem dessas na escola. Dentre as justificativas apresentadas, observa-se que a mais citada é a formação de hábitos saudáveis e a consciência dos efeitos dos alimentos sobre o corpo.

Veja-se as enunciações sobre porque ensinar regras alimentares em sala de aula que se coletou:

Sujeito B. [...] para sabermos até que ponto a criança possui o entendimento delas.

Sujeito E. [...] através de regras alimentares podemos ter mais qualidade de vida, acredito que isso deveria ser muito bem trabalhado nas escolas desde a pré-escola.

Sujeito G. Na infância é muito mais fácil introduzirmos hábitos alimentares saudáveis, pois as crianças são mais receptivas a aceitarem os alimentos, se forem estimuladas.

Sujeito P. [...] abordar esse tipo de assunto pode causar o interesse de manter uma alimentação minimamente saudável.

Alguns expressam que é preciso adequar o conteúdo em sala de aula, devendo o exemplo saudável ser conferido também pelo professor. Há um reforço para teoria se houver a prática. O que se vê aqui é uma discussão construtiva sobre as regras alimentares, não impositiva, mas conscientizadora e que visa a um bem maior – manutenção da saúde.

#### **Educação alimentar e nutricional na escola: um espaço para falar de regras alimentares**

O assunto alimentação e nutrição começou a ser abordada na escola por meio do tema transversal “saúde”, indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nos últimos anos, a EAN se mostrou “uma estratégia fundamental para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais (BRASIL, 2012, p. 13)”.

O *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas* (BRASIL, 2012) reporta serem as creches, escolas e universidade campos para prática da EAN. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pela Lei nº 13.666/2018, inclui a educação alimentar e nutricional

como tema transversal no currículo escolar. Essa obrigatoriedade se reflete na abordagem dada ao tema na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Porém, será que docentes e acadêmicos das licenciaturas se julgam aptos para trabalhar a EAN nas escolas? Acreditam que é de sua alçada fazê-lo? Em torno de 58,8% dos participantes deste estudo informaram que o responsável pela EAN deveria ser o nutricionista, ou o professor de biologia, ou algum profissional da saúde. Alguns incluíram os pais e a escola como “apoios” à educação alimentar e nutricional. Apenas 29,4% afirmaram que qualquer um que tivesse conhecimento sobre o tema nutrição poderia promover a EAN.

As dificuldades maiores parecem surgir quando se investiga sobre como desenvolver a EAN em sala de aula. Muitos declaram que recorreriam ao auxílio de um profissional especialista; outros, que propoariam trazer alimentos para consumir em sala ou, ainda, que implementariam atividades lúdicas e exposições verbais. A verdade é que a incerteza sobre “como se faz EAN” ainda paira entre as falas neste estudo.

Sujeito B. De maneira lúdica fazendo com que a criança se aproprie do conhecimento; realizar pesquisas em sala de aula sobre os diferentes hábitos alimentares; incentivar os alunos a trazer o lanche de casa.

Sujeito C. Talvez a própria nutri de uma escola possa ser convidada a falar em sala de aula sobre os alimentos que prepara.

Sujeito P. [...] acredito que existam diversas maneiras, mas podem ser desde aulas teóricas a visitas ao refeitório da escola, por exemplo.

A EAN, por mais que não mencione explicitamente, versa sobre regras alimentares ou padrões de conduta saudáveis. Mediante isso, indagou-se os participantes, com maior especificidade, como trabalhariam então as regras alimentares em aula. Obteve-se respostas intrigantes como “nunca pensei nis-

so” (*Sujeito B*), “não saberia como abordar” (*Sujeito C*) e “eu não abordaria” (*Sujeito P* – convidaria um profissional da área).

Os que declaram haver uma maneira de ensinar sobre regras alimentares, mencionaram que utilizariam as técnicas: destacar a importância de alimentos; convidar um profissional nutricionista para bate-papo e palestra; promover projetos e pesquisas na área; estimular a degustação de alimentos; propiciar discussão sobre hábitos alimentares, restrições e recomendações; indicar leitura de textos sobre o tema; abordar questões bioquímicas e termoquímicas.

*Sujeito A.* É papel do professor auxiliar, porém sozinho não tem como querer passar algo aos alunos. Abordaria as regras através de palestras e debates com os alunos e com algum especialista da área.

*Sujeito J.* Poderia ser na forma de textos instrutivos (Língua Portuguesa) ou na ficção (Literatura), através do cultivo e cuidado dos alimentos (Ciências Biológicas), suas reações no organismo (Química), processos mecânicos de industrialização (Física) as mudanças dos hábitos alimentares ao longo do tempo (História) e as preferências de diferentes povos (Língua Estrangeira) [...].

*Sujeito Q.* Como a minha área é da química poderia abordá-la através de uma aula que falasse de bioquímica integrada com a química orgânica e que permeasse pelos alimentos e, por exemplo, sua energia e vantagens e desvantagens.

Por tradição, tem-se uma cultura na Nutrição, que se expande para outras áreas do saber, de tratar a alimentação com certo grau biologicista, reduzindo o comportamento alimentar ao estudo dos nutrientes abastecedores de processos internos. Contudo, o ensino abstrato de moléculas e a fixação pelo cálculo calórico ainda seriam insuficientes para uma mudança em prol de hábitos mais saudáveis.

O professor que pretende abordar o tema precisará de um suporte teórico em sua formação na graduação, mas também carecerá de mobilizar o aluno, torná-lo ativo no processo de ensino-aprendizagem. A adoção de uma

metodologia de ensino que se proponha a construir um determinado conhecimento com o aluno, valorizando o questionamento, a investigação e a ação, pode favorecer o que Piaget denomina de processos de tomada de consciência<sup>6</sup> (1977).

Estimular por meio de atividades práticas, verificar conhecimentos prévios, construir em conjunto professor-aluno o conhecimento sobre os alimentos, discutir e avaliar as práticas e conceitos relativos às escolhas alimentares podem guiar os indivíduos ao desenvolvimento da autonomia.

Vê-se bem pela fala do *sujeito J* que há também uma possibilidade de interdisciplinaridade na abordagem do tema. Essa maior abrangência e discussão poderá tornar mais clara a importância da alimentação para os infantes, já que será observada e ponderada sob diferentes perspectivas.

Ao tratarmos do desenvolvimento de regras alimentares pelos alunos, todos os participantes perceberam haver influência dos professores nessa evolução, sendo seu grau de interferência variável. Os docentes foram frisados como modelos nos quais os alunos se espelham e como instigadores de reflexão sobre o que é “certo” ou “errado” no momento de se alimentar.

Sujeito C. [...] o professor pode levar o aluno a refletir sobre o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado, acerca das questões alimentares e seu corpo.

Sujeito F. O professor com hábitos saudáveis, durante a alimentação com os alunos, consegue influenciá-los de forma positiva.

Em termos de ser o exemplo, Piaget (1994), ao proceder suas análises com crianças, verificou que “as regras morais, que a criança aprende a respeitar,

---

<sup>6</sup> Processo de compreensão progressiva pelo sujeito de determinado fato em suas ações, o qual viabilizava o estabelecimento de noções e, posteriormente, de conceitos. Envolve regulações ativas e não mais automáticas por parte do indivíduo.

lhes são transmitidas pela maioria dos adultos” (p. 23). Dessa forma, a influência do professor em sala de aula e no momento das refeições, inclusive destacada pelos sujeitos desta pesquisa, pode ser considerada verdadeira.

Nesta pesquisa, o mais intrigante reside no fato de que os docentes, em sua maioria, apesar de se sentirem “exemplares” (ROBBINS, 2015) em alguns momentos, não se consideravam aptos a trabalhar o tema transversal de saúde, que incluía a EAN<sup>7</sup>, em sala de aula. Apenas 23,5% se sentiam mais ou menos preparados durante a graduação para abordar o tema.

Sujeito C. Não. Minha graduação me preparou para resolver problemas técnicos na minha área de formação, a física.

Sujeito D. Nunca tive uma disciplina que abordasse a questão da saúde.

Sujeito E. Um pouco, sendo minha formação em Geografia, a geografia agrária se preocupa com o uso do solo e produção de alimentos e seus impactos.

Sujeito H. A graduação não me preparou para abordar o tema. Minha área não é da saúde, mas penso que questões de saúde pública devem ser abordadas em qualquer curso de graduação.

Sujeito Q. Sim, mas muito porque eu procurei fazer uma cadeira extra que não era obrigatória.

Esse despreparo é preocupante quando se possui uma política educacional que se propõe a promover a saúde através da educação. Müller e Alencar (2012) instigam a reflexão sobre essa problemática ao afirmarem que

[...] se tais conteúdos não são discutidos nos contextos de formação, é bem provável que os professores estejam ensinando sobre valores morais da forma como aprenderam durante sua história de vida: em casa, com seus pais; na escola, com seus professores; no trabalho, com seus colegas e com seus alunos; entre outras situações (p. 457).

---

<sup>7</sup> Lembra-se que na época deste estudo a EAN ainda compunha o tema transversal “saúde”. Porém, em 2018, a EAN passa a ser um tema específico, o que demandará ainda mais preparo do docente quando da abordagem dessa.

Ensinar pela experiência de vida, muitas vezes, sem um respaldo científico não parece a melhor forma de desenvolver práticas alimentares saudáveis e conscientes. A insegurança na abordagem do tema, por falta de conteúdo durante a formação, inviabiliza os educadores de se sentirem capazes de discutir sobre alimentação, assunto que integra também o campo da saúde.

Conforme Lei nº 8.234/1991, o nutricionista deve prestar assistência e desenvolver atividades de EAN nas mais diversas circunstâncias. A Resolução nº 465/2010 explicita que esse profissional não só deve propor ações de EAN nas escolas como deve auxiliar na organização dos conteúdos de forma que essa se faça presente. Contudo, é vital a participação e adesão da comunidade e dos atores da própria escola para que se efetive realmente a promoção da EAN.

Quando se aborda o tema EAN, pensa-se logo em ludicidade, contudo, mais do que promover o “jogo” é importante que o aluno compreenda os resultados e que possua conhecimentos prévios suficientes para isso. Giordan e Vecchi (1996) discutem sobre a relevância de observar ainda a aura conceptual relacionada com o tema que se pretende trabalhar, sendo válido para aplicação no campo educacional.

Concorda-se, por fim, com Müller e Alencar (2012) no que tange a necessidade ainda de capacitação e melhoria na formação dos professores para trabalhar com questões morais:

Se a educação moral visa à construção de personalidades morais, não podemos deixar nas mãos dos professores uma tarefa de tamanha importância se não os capacitamos para realizá-la – e essa capacitação deve incluir os aspectos teóricos e também aqueles relacionados a atitudes práticas (p. 466).

### Compreender sobre o desenvolvimento do juízo moral para uma EAN efetiva

J. teve, por vários anos, pouco apetite. Deste modo, as regras essenciais de seu universo eram nessa época, relativas à alimentação: a Ordem do Mundo exigia que se tomasse uma xícara de chocolate às quatro horas, uma boa tigela de legumes ao meio-dia [...]. [...] aos dois anos, dez meses e sete dias, J. não está bem, e sua mãe tem a impressão de que a tigela de legumes habitual é demais para ela. Efetivamente, após alguns bocados, J. manifesta um enfado visível. Mas procura terminar a tigela, **porque esta é a regra** (PIAGET, 1994, p. 144). (grifo nosso)

Destina-se este tópico a reflexão sobre o quanto o conhecimento sobre o desenvolvimento do juízo moral, explorado por Piaget (1994), poderia contribuir para o ensino dos temas transversais ética e saúde, incluindo as regras alimentares saudáveis que acompanham este último. Esse saber, se estudado nos cursos de formação de docentes, provavelmente, viabilizaria uma EAN mais efetiva, tendo-se em conta que no atual cenário há um sentimento de limitação e insegurança por parte desse público no trato do assunto.

Constatou-se o quanto se entrelaçam os temas ética e saúde, há muitas regras que movem as condutas humanas, que permeiam as orientações em saúde, e que são ordinárias. A educação moral, mesmo que não intencional, ocorrerá por conta das experiências propiciadas pela própria vida, pela constante interação existente entre o sujeito e o objeto.

Piaget (1994), por conta de sua curiosidade permanente sobre como essas relações promovem o desenvolvimento da maneira de pensar do indivíduo, destinou uma de suas obras à reflexão sobre a evolução do juízo, mas um de caráter específico, o moral. Na obra “O Juízo Moral na Criança”, Piaget (1994, p. 23) se esforça por compreender como a “consciência vem a respeitar a regra”.

Em contraposição a ideia de que a moral é meramente aprendida do ambiente e interiorizada passivamente, como nas explicações de Durkheim (2004), Piaget (1994) demonstra que há uma evolução no juízo moral, fruto das relações da criança com o meio; o sujeito então ativo nesse processo de desenvolvimento será capaz de ressignificar valores, normas e princípios, bem como hierarquizá-los.

Para Piaget (1994), a moral é como uma lógica da ação; ela conduz e regula a atuação humana. Resta nessa consideração muita similaridade com a concepção de Lambek (2015) sobre a ética ser intrínseca a ação. Contudo, no princípio da vida existirá em verdade um estágio de *anomia* (PIAGET, 1994). Não há nesse início qualquer sentimento de obrigação para com a regra, tampouco há distinção entre normas próprias ou externas.

O indivíduo é movido, então, pela satisfação causada pela regularidade da ação, a qual aos poucos se esquematizará ou ritualizará. As regularidades e rituais permitirão o progresso da conscientização. Esse processo inicial de tomada de consciência desembocará na configuração de símbolos<sup>8</sup> ainda que “jogados” (PIAGET, 1994, p. 37). Contudo, com o desenvolvimento da linguagem e progressiva socialização da criança será possível uma efetiva evolução em termos de consolidação de símbolos como objetos do pensamento.

Desde a tenra idade a criança é cercada de regras externas: horários para se alimentar; local de comer; o que é ou não é alimento. A linguagem, produto do desenvolvimento cognitivo e da própria inteligência, permitirá não apenas uma maior socialização e, por conseguinte, “confrontação” com outros objetos (pessoas), como auxiliará na fixação progressiva de regras verbalizadas no pensamento humano.

---

<sup>8</sup> Não se trata ainda de objetos do pensamento.

Na sequência de desenvolvimento, tem-se um estágio de *heteronomia*. Há nessa fase consciência do dever para com a regra, a qual é oriunda de um respeito unilateral para com determinada autoridade, sendo proveniente da coação externa sobre o sujeito. Trata-se do momento de obedecer, sendo a consequência das ações julgada como certa (cumprir a regra) ou errada (não cumprir a regra).

O julgamento da criança sob a responsabilidade por suas ações ainda é bastante objetivo, ou seja, a intenção por trás da atuação não é verificada nas conclusões desses sujeitos. Sanções expiatórias que impliquem em sofrimento imposto em função da gravidade da falta, sem relação com o ato em si são naturalmente aceitas pelos infantes e, muitas vezes, recomendadas por esses como maneira de punir o erro e evitar reincidência.

A criança de moral heteronômica é favorecida pela personalidade egocêntrica – não diferencia o objetivo do subjetivo – do infante, que por consequência sustenta um estado de realismo moral<sup>9</sup>. Ela considera a regra como imutável, o que decorre da visão de que essa é sempre exterior, de natureza sagrada, podendo ser de origem divina ou adulta.

Para Piaget, “a coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça até diretamente” (1994, p. 64). Dessa maneira, a imposição de regras alimentares às crianças não facilitaria o desenvolvimento, mas sim retardaria o processo, já que a ambivalência da criança a impede de julgar aquele que ordena.

---

<sup>9</sup> [...] chamaremos de realismo moral a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1994, p. 93).

À medida que a criança se descentra, essa começará a buscar seguir a regra com intento de prazer social, estabelecendo-se o estágio de *autonomia*. A cooperação será essencial nesse desenvolvimento. Haverá, evidentemente, um reconhecimento da regra, que, por meio das relações, aos poucos se codificará. A responsabilidade antes objetiva passará a ser subjetiva, considerará a intenção por trás da ação.

Sanções sem relação com a ação não serão mais válidas e com o estabelecimento de um respeito mútuo, a repreensão<sup>10</sup> será mais bem vista do que sanções propriamente falando. Com a intenção de cooperar, a regra será aos poucos compreendida como coletiva, obrigatória, racional e motivada.

A tomada de consciência da regra, por um processo ativo e fruto das relações de cooperação, permitirá a autonomia.

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1994, p. 83).

Por conseguinte, o percurso do indivíduo no âmbito social deve propiciar a chegada até as relações de reciprocidade para que se forme um sujeito com verdadeira personalidade<sup>11</sup>, que interioriza as regras antes exteriorizadas e julga as normas de maneira coerente com sua própria conduta.

---

<sup>10</sup> Não é uma sanção, mas apenas uma maneira de levar o culpado a compreender que rompeu o elo de solidariedade.

<sup>11</sup> [...] entendemos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas de reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois "eus" individuais, susceptíveis de ligar parte do mal e parte do bem (PIAGET, 1994, p. 82).

É preciso que o docente compreenda que o sujeito transita da heteronomia para autonomia, que esses estágios não são absolutos, que um pode prevalecer sobre outro dependendo da circunstância.

Mas o que se percebe, nessa breve contextualização dos estágios, é que determinadas condutas do docente, talvez, favorecessem um desenvolvimento mais autônomo: instigar a reflexão; motivar a regra, explicar de onde vem, porque foi criada e que deve ser analisada de acordo com as circunstâncias que se apresentam; justificar o porquê do erro e não aplicar uma sanção ilógica; estabelecer uma relação de respeito mútuo – escutar o aluno e promover a discussão sem colocar-se como autoridade – e cooperação – pode ser promovida por meio de atividades em aula que envolvam o social, como grupos de trabalho e aprendizagem baseada em projetos e problemas.

Em que pese o tema das regras alimentares, os docentes carecem de aprender, durante sua formação, que não se trata de fazer imposições para garantir uma alimentação saudável e que a autonomia nas escolhas alimentares somente será possível por meio de tomadas de consciência do sujeito que motivem e ressignifiquem as regras.

Da obrigação de exercer uma regra alimentar sagrada para um respeito consciente existe todo um desenvolvimento na maneira de pensar a alimentação, que somente será favorecida se refletida. O Guia Alimentar para População Brasileira (BRASIL, 2014) apresenta sim regras para uma alimentação saudável, mas essas são pautadas no científico e motivadas, há nesse documento explicações que podem auxiliar o docente no trato com regras alimentares. Não é errado abordar regras que visem a saúde dos indivíduos, desde que não se imponha uma única maneira correta de entendê-las.

Num estudo recente, Lemos (2012) salienta que o regramento – horários para refeição, para fazer atividade física e para consumir alimentos saudáveis –, se entendido como importante pela criança, contribui para prevenção mais efetiva da obesidade infantil. Em adendo, Bourdeaudhuij (1997), ao efetuar uma entrevista com 429 indivíduos, verificou que aqueles que possuíam regras alimentares aos 10 anos de idade permaneciam com essas na adolescência e na fase adulta.

Parece ser possível que algumas regras, estando presentes na infância, sejam capazes de mobilizar comportamentos mais saudáveis, mas a garantia de manutenção dessas ainda é incerta. É preciso que se tome consciência do que move nossas decisões, de como se desenvolve o juízo moral, pois a partir disso a seleção dos alimentos será efetivamente uma “escolha autônoma” e não um “preciso comer sem explicações”. Fazer EAN é propiciar a tomada de consciência sobre as regras alimentares e questionar o conceito de saudável.

### **Considerações Finais**

No âmbito moral, um sistema inteiro de regras embasa julgamentos que ocorrem cotidianamente e visam à condução das ações humanas por caminhos desejáveis no sentido coletivo. Com base nas enunciações e na discussão da teoria de Piaget sobre a moral, nota-se que há razoabilidade em trazer a EAN e todo o sistema de regras sobre a alimentação saudável que o acompanha para uma discussão em sala de aula.

A legitimidade, em termos de reconhecimento por instituições públicas, estava dada pelos PCN's (BRASIL, 1997), quando indicam a saúde como tema transversal, bem como a ética. “A reflexão sobre as diversas faces das con-

dutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania” (BRASIL, 1997, p. 26).

Em complemento, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), art. 35º, inciso II, propõe “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da **autonomia intelectual** e do pensamento crítico” (grifo nosso).

Atualmente, a legitimidade da EAN se solidifica com a instituição da BNCC e com a formalização dessa como tema transversal específico, separado do tema “saúde”, por meio da alteração da LDB (BRASIL, 2018).

A legitimidade também se consolida pela importância conferida pelo próprio sujeito à regra alimentar em sua vida e pela visão de que um bem maior como a saúde da sociedade, precisa ser considerado. Pára atualmente um pensamento errôneo de que é possível promover a EAN sem falar em moral. É inviável excluir a discussão sobre o sistema de regras que visam ao “mais saudável” quando esse mesmo sistema é parte do nosso cotidiano e move nossas ações e escolhas alimentares.

Há sempre dúvidas quanto a falar sobre regras, visto que a educação moral pode tanto ser empregada para controlar sujeitos como para torná-los questionadores dessas. Mas aqui se trata justamente de demonstrar que não é pela coação que se alcança a autonomia.

Não há garantias de que a regra incorra em condutas melhores se não houver tomada de consciência e questionamento sobre a validade da mesma de forma a dotá-la de sentido, tal com Piaget (1994) demonstra. Esse tipo de pensamento – “regra garante a conduta” – pode incentivar práticas educativas

unilaterais com a finalidade de ditar o “bem” e não de propiciar um espaço para discussão e conscientização.

Há a necessidade de se debater sobre o tema *moral* para o desenvolvimento de sujeitos autônomos nas escolhas alimentares. Por isso, ao se considerar a decisão moral como pessoal, mas também social, há que se observar o papel do docente como instigador de críticas e reflexões neste espaço de construção de regras que é a escola.

Constata-se que, apesar do incentivo conferido inicialmente pelos PCN's, os temas transversais saúde e ética pareceram não ser adequadamente explorados pelos docentes em sala de aula por falta de preparo durante sua própria formação. Existiam muitas dúvidas quanto à forma de abordagem dos assuntos indicados, bem como tempo escasso para cumprimento dos conteúdos básicos de cada disciplina – realidade essa que pode se tornar ainda mais preocupante agora que a EAN se assentou como tema transversal. Neste estudo, apresentamos a teoria piagetiana como suporte possível para embasamento das práticas docentes em geral e em EAN.

As regras alimentares saudáveis podem trazer benefícios se dotadas de sentido pelas crianças e adolescentes e se compartilhadas de maneira coerente pelos docentes. Por isso, é essencial propiciar a capacitação no tema para esses profissionais. Abordar como se desenvolve o juízo moral da criança pode auxiliar numa prática mais assertiva e consciente.

Neste estudo, encabeçamos apenas uma conversa inicial sobre a visão e as dificuldades percebidas pelos docentes quando o tema é a moral com enfoque na alimentação. É relevante que mais pesquisas se preocupem em entender como abordar as regras alimentares em aula sem tornar o ensino unilate-

ral, mas sim propício para o desenvolvimento da autonomia mediante um espaço de reflexão e construção conjunta de saberes.

### Referências

BLANCO, V. B.; EICHLER, M. L. A relevância da epistemologia genética para efetividade da enunciação de nutricionistas quando da educação nutricional de crianças e jovens. In: 37ª SEMANA CIENTÍFICA DO HCPA. Anais... Clinical & Biomedical Research, n. 37, Supl., p. 107, set. 2017.

BOURDEAUDHUIJ, I. D. Family Food Rules and Healthy Eating in Adolescents. *Journal of Health Psychology*, v. 2, n. 1, pp. 45-56, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF*, 18 set. 1991. Seção I, p. 19909.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF*, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Federal de Nutrição. Resolução CFN nº 465/2010. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*, 25 ago. 2010. Seção I, pp. 118-119.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN)*. 1ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Diário Oficial da União, Brasília*, 22 dez. 2017. Seção 1, pp. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 maio 2018. Seção I, p. 1.

DAS, V. Engaging the life of the other: love and everyday life. In: LAMBEK, M. (ed.) Ordinary ethics. Anthropology, language and action. New York: Fordham University Press, 2010.

DURKHEIM, E. Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ícone, 2004.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. D. As origens do saber: das concepções dos aprendizes aos conceitos científicos. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAMBEK, M. Living as if it mattered. In: LAMBEK, M. et al. Four lectures on ethics: anthropological perspectives. Chicago: HAU Books, 2015.

LEMOS, M. C. Obesidade infantil: as dificuldades da criança em relação à obediência de regras impostas por uma dieta alimentar. Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, v. 6, n. 36, pp. 357-363, nov/dez. 2012.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, pp. 453-468, abr/jun. 2012.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J et al. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

ROBBINS, J. Onde no mundo estão os valores? Exemplaridade, Moralidade e Processo Social. Sociologias, v. 17, n. 39, pp. 164-196, 2015.

SAVAGE, J. S.; FISHER, J. O.; BIRCH, L. L. Parental Influence on Eating Behavior: Conception to Adolescence. The Journal of Law, Medicine & Ethics, v. 35, n. 1, pp. 22-34, 2007.

SCARPARO, A. L. S. Crenças sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Recebido em: 30/04/2018  
Aprovado em: 27/06/2018