



 Thiago Perez Jorge¹

 Diôgo Vale²

 Juliana Moraes de Sousa³

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte^{ROR}, Departamento de Nutrição. Natal, RN, Brasil.

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte^{ROR}. Ceará-Mirim, RN, Brasil.

³Universidade Federal do Rio Grande do Norte^{ROR}, Núcleo de Educação da Infância. Natal, RN, Brasil.

Correspondência

Thiago Perez Jorge
thiago.jorge@ufrn.br

Editoras Associadas

 Cristiane Marques Seixas

 Juliana Pereira Casemiro

 Luciana Azevedo Maldonado

 Maria Fátima Garcia Menezes

Educação alimentar e nutricional nas infâncias para além de um tema transversal: esboço de uma teoria da prática

Food and nutrition in childhood education beyond a transversal theme: outline of a practical theory

Resumo

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se constitui como importante campo formativo de saberes e práticas para nutricionistas, sendo estratégica para a promoção da alimentação adequada, saudável e sustentável. Já a infância é uma fase da vida com importantes aprendizados e desenvolvimentos – sensorio-motores, emocionais, cognitivos e sociais – que influenciarão na formação de hábitos da criança. Partindo desta imbricação, entre EAN e infâncias, objetiva-se neste ensaio elaborar uma teorização refletida de nossas práticas de ensino e de extensão universitárias, realizadas com graduandos de Nutrição e com crianças de um colégio de aplicação, ambos vinculados a uma universidade federal nordestina. Para isso, elaboramos os princípios de nossa experiência realizada de modo contínuo e permanente desde 2018, visando colocar em relevo questões da EAN no espaço escolar. Os resultados indicam que a curricularização da EAN passa pela construção dialogada e participativa, integrando a comunidade escolar. A EAN não se reduz a um tema transversal, mas coloca-se como parte do processo de ensino e aprendizagem, devendo, portanto, estar devidamente referenciada enquanto método e inserida no currículo, para se tornar significativa entre os sujeitos da educação. Os princípios de nossas práticas também se colocam como desafios: a EAN precisa estar claramente situada entre seus agentes/promotores; o processo que sustenta o ensino-aprendizagem se dá como despertar de paixões entre os envolvidos; o lúdico pauta as ações educativas; e a centralidade da pessoa, no caso, as crianças e suas infâncias, incluindo o contexto sociocultural e o processo de aprendizagem. Espera-se que essas reflexões contribuam tanto com os princípios que sustentam uma EAN voltada às infâncias, quanto ao campo científico da Nutrição.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Tema Transversal. Processo de Ensino e Aprendizagem. Lúdico. Infâncias.

Abstract

For nutritionists, Food and Nutritional Education (FNE) constitutes an important formative field of knowledge and practices, being strategic for the promotion of adequate, healthy, and sustainable eating. Childhood is a phase of life involving significant learning and development - sensory-motor, emotional, cognitive, and social - that will influence the formation of children's habits. Based on the interconnection between FNE and childhood, the objective of this essay is to develop a reflective theorization of our teaching and university extension practices, performed by undergraduate students of Nutrition and children from an application school, both

linked to a federal university in northeastern Brazil. For this purpose, we elaborated the principles of our experience performed continuously and permanently since 2018, aiming to highlight issues concerning FNE in the school environment. The results indicate that integration of FNE into the curriculum requires dialoged and participative construction, integrating the school community. FNE cannot simply be reduced to a transversal or cross-cutting theme but must be part of the teaching and learning process. It should be properly referenced as a method and integrated into the curriculum and become significant among the educational subjects. The principles of our practices also pose challenges: FNE needs to be clearly situated with its agents/promoters; the teaching-learning process is driven by the awakening of passions in those involved; playfulness which guides educational actions; and the centrality of the individual, in this case, children in their childhood, sociocultural context, and learning process. It is hoped that our reflections contribute both to the principles that sustain FNE when focused on childhood, and to the field of Nutrition.

Keywords: Food and Nutritional Education. Transversal Theme. Teaching and Learning Process. Playfulness. Childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) foi incorporada na regulamentação da profissão de nutricionista, por meio da Lei nº 8.234, de setembro de 1991.¹ Constitui-se como importante campo formativo, de saberes e práticas para profissionais nutricionistas em processo inicial ou continuado de aprendizagem.

Pode-se afirmar que, no atual contexto de insegurança alimentar e nutricional, no qual se convive com desnutrição, sobrepeso, transtornos alimentares e agravos decorrentes do próprio contexto das pandemias, a qualificação das ações de EAN coloca-se como uma medida necessária, considerando que é estratégia fundamental para a promoção da alimentação adequada, saudável e sustentável.

Temos, no processo histórico e político da EAN no país, uma série de avanços. Inicialmente considerada como atividade privativa de nutricionistas, no contexto dos agravos ou doenças nutricionais em indivíduos ou grupos,² a EAN atual passou a ser identificada como necessidade a ser fomentada, do planejamento à avaliação, por diversos agentes.

Essa visão integrativa, multiprofissional e transdisciplinar se coloca de vez no campo da EAN, desde o lançamento do documento oficial brasileiro, “Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas”.³ Esse Marco está no bojo dos avanços das políticas de Alimentação e Nutrição, de Segurança Alimentar e Nutricional, e do Direito Humano à Alimentação Adequada, que celebrou 10 anos de sua publicação em 2022.

Em sua apresentação, pairavam os auspícios de sua finalidade:

[...] qualificar a agenda de alimentação e nutrição [...] entre os mais diversos atores e agentes que promovem ações educativas na área da alimentação e nutrição no País, além de adotá-lo no seu processo de planejamento de programas e ações e de lhe dar seus devidos desdobramentos.³

Não obstante, a mesma publicação ainda problematizava o fato de que, apesar da promissora conjuntura, o campo de atuação da EAN não estava claramente definido, pois “há uma grande diversidade de abordagens e práticas, pouca visibilidade das experiências bem-sucedidas, fragilidade nos processos de planejamento e presença insuficiente nos programas públicos”.³ Em certa medida, o texto reproduzia o “suposto paradoxo” da EAN, anunciado anos antes por uma das pensadoras do campo: “A educação alimentar e nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum”.⁴ Quer dizer, o hiato se coloca na medida em que, apesar da referida publicação indicar conceitos, princípios e diretrizes para contribuir na construção de práticas referenciadas, persistem na área concepções teóricas e metodológicas pouco fundamentadas do campo da Educação, inclusive sustentando suas ações, aliadas à baixa visibilidade das experiências educativas.⁵⁻⁷ Por isso, precisamos falar (mais e melhor) sobre EAN.

Nesse contexto é que este trabalho se coloca. Trata-se de um ensaio que visa elaborar uma teorização refletida de nossas práticas de ensino e de extensão universitárias, realizadas com graduandos da Nutrição e com crianças da educação infantil e ensino fundamental de um colégio de aplicação, ambos vinculados a uma universidade federal nordestina. Para isso, elaboramos os princípios e desafios de nossa experiência desenvolvida de modo contínuo e permanente desde 2018. Tudo isso com o objetivo de colocar em relevo questões da EAN no espaço escolar.

DESENVOLVIMENTO

As escolas são um espaço privilegiado para o fomento de atividades educativas que, potencialmente, podem construir o alimento e a alimentação como recurso pedagógico, inserindo-os, então, no processo de ensino-aprendizagem. O que parece óbvio precisa ser trazido à tona. Com base nisso, colocamos a seguinte questão: por que espaços escolares são importantes cenários para o desenvolvimento de ações educativas que tomem o alimento e a alimentação como elementos pedagógicos?

Porque, seguindo o atual conceito da Educação Alimentar e Nutricional,³ a escola se coloca como espaço de excelência para ações continuadas e permanentes, que envolvam os diferentes sujeitos da comunidade escolar (coordenadores, professores, cozinheiras escolares, educandos e pais/responsáveis). Com isso, é instituída como cenário privilegiado para desenvolver, praticar, avaliar, corrigir e aperfeiçoar atividades educativas. Assim, a escola é o lócus que informa e forma para a educação alimentar e nutricional.

A oferta da alimentação escolar aos escolares é uma das atividades que ocupam espaço e tempo do cotidiano das escolas.⁸ O momento da refeição na escola pode ser considerado pedagógico, pois estimula “a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo”.⁹

No entanto, a simples oferta de refeições não garante a incorporação da alimentação no currículo escolar. Neste espaço extremamente complexo e desafiador que é a escola, o fomento às práticas de EAN se enriquece a partir de ações planejadas e integradas entre teoria e prática, e do envolvimento participativo entre os agentes da ação e os sujeitos da comunidade de aprendizagem.

Ademais, com a Lei federal nº 13.666/2018, a EAN passou a ser oficialmente colocada como tema transversal dos currículos da educação básica na Lei nº 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).¹⁰ Contudo, convém questionar a pertinência da terminologia empregada, ou seja, o que vem a ser um tema transversal de EAN?

Recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação publicou a Resolução nº 06, de 8 de maio de 2020, esclarecendo, no conceito de EAN, a transversalidade (grifos nossos):

“EAN no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa de maneira transversal o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas e habilidades que promovam modos de vida saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

§ 2º Em termos de transversalidade curricular e de transdisciplinaridade, as ações de EAN podem se valer dos diferentes saberes e temas relacionados à alimentação, nos campos da cultura, da história, da geografia, dentre outros, para que os alimentos e a alimentação sejam conteúdo de aprendizado específico e também recurso para aprendizagem de diferentes temas. Assim, as ações de EAN devem utilizar o alimento, a alimentação escolar e/ou a horta escolar como ferramenta pedagógica, quando couber”.¹¹

De fato, a publicação desta Resolução contribui para que os agentes do campo da EAN possam assumir, na sua prática, que a complexidade da alimentação e nutrição enquanto processo de ensino e aprendizagem no currículo escolar não se reduz a um determinado campo de saber, muito menos disciplina. Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos sumariamente, como listagem, para serem ensinados.¹²⁻¹⁴

A rigor, o ensino pode ser entendido como o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática, produzindo aprendizagem. Contudo, convém destacar que no currículo está implicada a noção de como se dão o conhecimento escolar, as teorias, os métodos ou estratégias, e as formas de avaliação que o embasam. Currículo não é mera demanda da sociedade. Currículo é uma relação constituída, jamais neutra. Por isso, resulta de uma seleção, denota identidade, relação de saber e poder, envolvendo cultura, política e sociedade.

Seguimos Silva, importante teórico do campo do currículo.¹⁴ Esse autor destaca que as **teorias tradicionais** enfatizam as seguintes dimensões: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos. Já as **teorias críticas** enfatizam e questionam ideologia; reprodução cultural e social; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação; currículo oculto; resistência. Além dessas, existem as **teorias pós-críticas**, que enfatizam e problematizam identidades; alteridades; diferenças; subjetividade; significação; discursos; saber e poder; representação; culturas; gênero; raça; etnia; sexualidade; e multiculturalismo.

Se as teorias tradicionais do currículo tomam para si a noção de currículo neutro, científico e desinteressado, podemos alocar os chamados temas transversais na categoria de teorias pós-críticas do currículo. Até aqui poderíamos justificar a incorporação da EAN como tema transversal. Afinal de contas, mais do que pensar numa dada realidade fixa, os processos em que a EAN se desenvolve devem permitir aos educandos sentir, pensar, falar e se expressar por outras linguagens (desenho, música, dança, corpo), que perpassam os aprendizados acerca do comer, da comida e do nutrir, num permanente processo de reconstrução, através da relação dialógica entre educandos-educadores.

Nesse sentido, precisamos nos debruçar sobre o que vem a ser os Temas Transversais, ou Temas Transversais Contemporâneos (TTC), terminologia sugerida pelo Ministério da Educação, apresentada no documento “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos”.¹⁵ Os TTC evidenciam a atualidade de alguns temas e sua relevância para a Educação Básica, que devem ser trabalhados “por meio de uma abordagem que integra e agrega, permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar”.¹⁵

Os TTC surgiram com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na atualidade enquadra, além da **Educação Alimentar e Nutricional**, Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação financeira; Educação fiscal; Educação para o consumo; Educação para o trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Saúde; Trabalho e vida familiar e social.¹⁶

Primeiramente, destacamos a seguinte reflexão: se a escola já apresenta relativa carga de conteúdos para serem trabalhados junto ao processo de ensino-aprendizagem, como conseguirá dar conta de incluir em seu currículo, de modo transversal, mais 15 temas?

Ora, posto isso, e sem pretensão de tratar de outros TTC, precisamos problematizar a **EAN enquanto tema transversal**. Se defendemos que a EAN deva ser incorporada ao currículo, precisamos refletir sobre como isso pode acontecer. É fato que o ensino da alimentação e nutrição não deve se reduzir ao pensamento hegemônico da transmissão de mensagens científicas de modo claro e coerente, tipificados no currículo tradicional. Por outro lado, a EAN constitui um campo de saberes e práticas, possui distintas fases históricas e, sobretudo, visões não consensuais, não sendo, portanto, passível de ser tratada como apenas mais um tema transversal contemporâneo.

Assim, convém recolocar a questão: **qual o tipo de EAN defendemos no contexto escolar?**^a Tradicionalmente, a Educação no Campo da Saúde diz respeito a se apropriar de determinado conceito e desenvolver competências e habilidades para transmiti-lo. Desse modo, bastaria uma transmissão adequada para se tornar um bom educador na saúde, logo, na Nutrição.¹⁷

Seguindo Boog,¹⁸ essa visão remonta às origens das iniciativas para difusão dos saberes da Nutrição, vinculadas aos preceitos higienistas e eugênicos das primeiras décadas do século XX, em que a transmissão de informações se dava tanto por meio de “livros e cartilhas, escritos em um tom normativo, prescritivo e autoritário”, quanto pela ideia, ainda predominante, de que o fazer EAN se resume à transmissão dos conhecimentos acumulados e atualizados, de “forma tal que o domínio dos conhecimentos técnicos e científicos próprios da ciência da Nutrição já seria suficiente para qualificar o educador”.

Não obstante, essa visão, além de ser parcial e incompleta para a EAN que defendemos, mantém aceso o imaginário que remonta ao início do campo, de **que a ignorância seria o único entrave para a prática da alimentação correta e racional**. Como não defendemos esse mito da ignorância, geralmente associado aos grupos minoritários e socioeconomicamente mais vulneráveis, recorreremos ao atual conceito de EAN, apresentado há mais de dez anos pelo Marco.³

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser permeada pela abordagem e pelo uso de recursos educacionais que sejam problematizadores e ativos, produzindo, então, a autonomia necessária para a construção de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis junto aos sujeitos do seu processo, o que não é pouco. Se a educação é um processo por toda uma vida, e a alimentação está presente desde a gestação na vida do sujeito, a construção dessa autonomia voltada para a alimentação pode e deve ser fomentada no ambiente escolar.¹⁷

Posto isso, e retomando a questão iniciada, a nosso ver, o risco de naturalizar a EAN como tema transversal contemporâneo implicaria a manutenção de sua própria condição de existência: na escola, **se a EAN é de todos, ninguém a assume**.

Dessa forma, sabendo que a BNCC se coloca como “um documento de caráter normativo que define” de modo orgânico e progressivo as “**aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo [...] da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 7, grifos do autor),¹⁶ precisamos buscar a EAN na BNCC.

A BNCC foi um texto construído em três versões, entre 2015 a 2017, em cuja versão final a EAN é mencionada apenas uma vez, justamente para enquadrá-la como um dos TTC; logo em seguida, e em parênteses, coloca-se a Lei nº 11.947/2009 (p. 19).¹⁶ A referida legislação parece servir como justificativa para a EAN no contexto escolar, o que está correto, já que uma das importantes inflexões desta Lei foi justamente explicitar a EAN como uma das diretrizes da alimentação escolar, devendo, desde então, ser incluída “no processo de ensino-aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar”.¹⁹

Mas o que justificaria a inclusão da EAN como um dos TTC na BNCC? Seguindo autores críticos, o documento da BNCC ainda é alvo de embates e debates, cujo processo se deu num contexto contraditório no qual diferentes grupos reivindicam a mobilização, construção e, finalmente, sua implementação.^{b,20} Ao

^a A reflexão sobre nossa concepção de EAN já foi objeto de publicação anterior,¹⁷ sendo retomada neste texto, a favor da teorização de nossas práticas.

^b Para mais esclarecimentos, recomendamos leitura do dossiê “Base Nacional Comum Curricular: desafios da implantação”, publicado pela *Revista Texturas* em 2020 (v. 22 n. 50, abr/jun), em especial, o texto de apresentação das organizadoras, que estabelece os processos eivados de tensões na construção e os desafios para a implementação da BNCC.

que nos interessa, temos na versão final a perspectiva de se universalizar o ensino a partir da aquisição de competências e habilidades “necessárias para a vida e para o mercado de trabalho” (p. 4),²¹ o que se “alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos” (p. 798),²² aproximando o documento final da BNCC “de perspectivas das teorias-currículo que são produtos do neoliberalismo, tais como a pedagogia das competências, o multiculturalismo, que são focos dos estudos da perspectiva pós-crítica do currículo (p. 799)”.²²

Essas análises se colocam em choque com visões progressistas da educação, como a de Paulo Freire e da Educação Popular (dialógicas, problematizadoras das situações-limite da vida social), assumidas, inclusive, no Marco. Mas, de fato, temos a perspectiva neoliberal da educação na qual os TTC se justificam na versão final da BNCC, que levam consigo a EAN e outros temas educacionais, como a Educação Ambiental – o que precisa ser revisto.

Dotados de olhar crítico, precisamos refletir que o **como** a EAN pode “perpassa[r] pelo currículo escolar”¹⁹ apenas se colocaria a partir da publicação do Marco. E aqui estamos parafraseando uma das autoras do campo, pois, se foi com a chegada do Marco que pudemos nos orientar tal qual uma bússola (p. 596),²³ há de se pleitear **a defesa para que a BNCC seja atualizada, através de novas consultas públicas, a fim de se ampliar o debate para que outros atores, como nutricionistas, apontem olhares para a importância de se contemplar na BNCC o Marco como referência de EAN no espaço escolar.** Promessas para futuros processos que possam romper com a visão instrumentalista e neoliberal da educação, e que reciprocamente se abram espaços para que mais agentes cheguem ao Marco e assim possam se orientar para o devido lugar da EAN na escola.

Seguindo nessas considerações, tratar a EAN como tema pode esvaziar o que a torna tão singular. Expliquemos. Se é verdade que uma das singularidades do fazer EAN consiste em “ensinar a gostar”, desenvolvendo certa atitude perante “a sensação de que o alimento nos provoca”, faz-se necessário um trabalho pedagógico contínuo e permanente envolvendo sensações, percepções, representações, evocando memórias e toda a rede de significados a partir do comer, do alimentar e do nutrir.²⁴ Ora, as bases de uma prática educativa devem ser colocadas em relevo.

EAN não é um tema, assim como matemática, português, história não são considerados apenas temas, mas são conteúdos e métodos atrelados aos currículos e seu processo de ensino-aprendizagem. A EAN não deve se apartar do planejamento de suas atividades a partir da explicitação dos conteúdos de aprendizagem, segundo tipologia clássica do campo da Educação – conceituais, procedimentais e atitudinais.²⁵

Assim, chegamos ao entendimento de que, para a devida curricularização da EAN, os saberes e as práticas alimentares devem ser pensados de modo contextualizado e crítico à realidade na qual se pretende trabalhar, para assim serem inseridos como conteúdos devidamente referenciados enquanto método. Isso, considerando as diferentes etapas da Educação Básica, num permanente diálogo envolvendo o campo científico da Ciência da Nutrição e dos objetivos e habilidades esperados do campo da Pedagogia, notadamente, expressos na BNCC²⁶ – principalmente, de acordo com a dinâmica dos currículos dos espaços locais.

Nesse sentido, é preciso superar processos de ensino e aprendizagem que tomam por base a hipótese da transmissão de conhecimentos descontextualizada e opressora das singularidades (territórios, saberes e pessoas). Caso contrário, cairemos na figura autoritária do educador em Nutrição – o que se coloca como desafiador e complexo, mas necessário para o desenvolvimento de uma EAN devidamente ancorada na realidade escolar. Na próxima seção, trataremos da nossa prática refletida.

ESBOÇO DE UMA TEORIA DA PRÁTICA

Repetimos: o currículo não é neutro. Inserimo-nos no atual Projeto Político do Curso (PPC) de graduação em Nutrição de uma universidade federal nordestina, que elege a EAN como um de seus temas transversais à formação, os quais devem servir de base da discussão, contextualização e reflexão da prática do nutricionista.²⁷ Convém refletir: mesmo sendo transversal e sabendo que a EAN deva ser integrada ao longo de toda a formação, não seria necessário garantir espaços específicos?

Nesse contexto, entra em cena o Laboratório de Educação Alimentar e Nutricional (LEAN), cuja finalidade é servir como espaço para o desenvolvimento de atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, na graduação em Nutrição desta universidade.

Seguimos, no LEAN, o pensamento de Paulo Freire,²⁸⁻³⁰ ao **assumirmos uma educação não de quem sabe para quem não sabe**, mas uma prática de liberdade exercida com amorosidade e permanente abertura ao diálogo e à problematização, contextualizada e significativa aos sujeitos da relação pedagógica com os fins de se produzir conhecimentos no espaço coletivo, contribuindo para o exercício e a promoção da autonomia alimentar.

Para o estudante da graduação, o LEAN busca oportunizar vivências a partir das atividades educativas, que no caso em tela se referem ao ambiente escolar. Entende-se, assim, a ampliação do repertório de saberes oriundos da experiência contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro nutricionista, das quais se destaca a função de educador. Como destaca Boog,³¹ a educação em Nutrição sempre perpassa uma visão de mundo, de sociedade e da relação entre as pessoas.

Mesmo que nutricionistas (em formação ou egressos) não se deem conta, toda ação possui uma intencionalidade comunicativa. Diante disso, faz-se necessário que desde a graduação sejam trabalhados conteúdos para alargar a compreensão de teorias pedagógicas para se embasar a ação educativa na alimentação e nutrição. Posto isso, uma das aulas teóricas do LEAN, que antecede a prática na escola, visa apresentar e explorar as visões que interpretam o papel da educação na sociedade,³² e as tendências pedagógicas que embasam o ato educativo,^{33,34} relacionadas com a Educação Alimentar e Nutricional.³⁵ Entendemos ser fundamental compreender as teorias pedagógicas que sustentarão as práticas educativas na Nutrição.

E, no entanto, não se ensina a competência e habilidade para se tornar um educador em Nutrição. De acordo com Perrenoud,³⁶ o que acontece, do ponto de vista dos educandos, é a mobilização mental a partir de recursos, habilidades e conhecimentos diante de uma demanda qualquer (necessidades, situações novas ou não previstas). Demandas derivadas da *práxis* em instituição educativa que contribuirão para o desenvolvimento do nutricionista educador.

O trabalho pedagógico no LEAN busca desenvolver de modo articulado teoria e prática da EAN, de modo indissociável à prática do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, desde 2018, as práticas de EAN são realizadas como parte dos conteúdos de componentes curriculares ofertados aos graduandos em Nutrição. No contexto escolar foco deste ensaio, dedicamos um componente obrigatório e um optativo, cuja carga horária total, respectivamente, 60 horas, e optativo, 45 horas, é dedicada de modo exclusivo às atividades escolares em cerca de 50%.

A oferta de diversos momentos de prática, articulada à teoria, só é possível mediante parceria previamente firmada com gestores escolares e do setor de Nutrição de um colégio de aplicação, vinculado à mesma universidade federal nordestina. Aqui temos nosso **primeiro princípio**: embora transversal, a EAN precisa estar claramente situada, envolvendo seus agentes/promotores.

No caso em tela, participam efetivamente do momento de planejamento a equipe do LEAN, composta por docentes, discentes matriculados e monitores, graduandos que vivenciaram anteriormente a prática da EAN no LEAN, e que desejaram fazer parte da equipe do Laboratório.

Além disso, e não menos importante, compõem como agentes promotores da EAN a comunidade escolar, professores e auxiliares, nutricionista, bolsista de nutrição e cozinheiras escolares.

Integra-se à visão de educação do fazer EAN pelo Laboratório e seus projetos de ensino e extensão nosso **segundo princípio**, contemplado pela ideia de que “educar é um amor generoso, é falar de algo que a gente ama”, e assim “educar não é nada mais, nada menos do que você falar de uma coisa com tanta paixão para alguém, que essa pessoa queira se apaixonar também”.³⁷ Afinal, seguindo uma das pioneiras do campo da EAN, “não podemos nos omitir desse desafiador e apaixonante papel de educadores” (p. 15).³¹

Como despertar a paixão pela Nutrição? Anos antes, já se refletia sobre a importância de um olhar para a alimentação escolar em favor da experiência lúdica sob as formas das brincadeiras, invertendo-se da lógica que privilegia a transmissão de conteúdos nutricionais.³⁸ Ora, a defesa da brincadeira de comer surge para tensionar o tipo de educação disciplinar e normalizador que ainda pauta a Ciência da Nutrição. Eis nosso **terceiro princípio**: o elogio do lúdico, recolocado a seguir.

Parafraseando Mário Quintana, “as crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” (p. 15).³⁹ Assumimos, portanto, o lúdico, que de modo abrangente é um modo de comunicação e ação,^{c,40} para se tornar parte da estratégia libertadora, a fim de educar e despertar a paixão para a nutrição e a alimentação.

Assim, também assumimos no LEAN a concepção sociointeracionista de Lev Semenovitch Vigotski, para o qual a aprendizagem antecede o desenvolvimento humano, sendo que o sujeito se desenvolve por meio de interações sociais.⁴¹ Nessa perspectiva interacionista, há relevância do social na formação do pensamento, memória, emoção, percepção, imaginação etc., destacando-se como atividades interativas os jogos e as brincadeiras. E o brincar é o meio pelo qual o sujeito, desde a tenra idade, se desenvolve e apreende o mundo.⁴² Ademais, para aprofundamentos sobre o lúdico, jogos e brincadeiras, o LEAN vem se pautando em outras referências do campo.⁴⁰⁻⁴⁶

De acordo com Huizinga (p. 33):⁴⁶

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Sumariamente, eis as características do **fator lúdico**: 1. **Atividade voluntária**; 2. É um **faz de conta**, 3. Tende a ser **desinteressado** e tem uma **finalidade autônoma**; 4. É **jogado até o fim**; 5. **O fator lúdico cria ordem e é ordem**; 6. **O jogo produz tensão**; e quanto mais o elemento competitivo estiver presente, mais apaixonante se torna o efeito lúdico; 7. O **mistério** do *homo ludens*: a capacidade de tornar-se outro (p. 10-33).⁴⁶

Assim, entendemos a potência dos jogos e das brincadeiras, que apaixonam e despertam alegrias, contendo ainda o mistério de que nunca saímos os mesmos após uma atividade lúdica. Zona de

^c Aqui seguimos as ideias de Brian Sutton-Smith, que em seu livro “A ambiguidade da brincadeira” entende ser a brincadeira “tanto um tipo de comunicação (modo)” como “também um tipo de ação” (p. 58).⁴⁰

desenvolvimento proximal^d na qual a aprendizagem resulta da própria interação pedagógica do aprendiz com tantos outros (educadores, educandos, culturas, linguagens), promovendo, por sua vez, seu desenvolvimento (cognitivo, emocional, social). Espaço aberto para formação e ressignificação das práticas e saberes que envolvem a alimentação, incluindo o gosto e o paladar.

Diante disso, o LEAN em seus projetos de ensino e extensão, assume **o lúdico como estratégia para educar e despertar a paixão para a nutrição e a alimentação**, “em busca do prazer de aprender a se alimentar, desde pequeno”, e levar os educadores em alimentação e nutrição a “tomar consciência do processo alimentar como fator determinante na construção de si”.⁴⁷

Culmina, a partir dos três princípios, numa educação alimentar e nutricional como prática de liberdade que **desperta paixões para aprender e ensinar**, que seja **lúdica, contextualizada e significativa** aos sujeitos da relação pedagógica visando produzir conhecimentos no espaço coletivo. Contribui, mediante aprendizagens e desenvolvimentos, para a autonomia alimentar, desde a mais tenra idade. Mas falta o elo essencial: **a pessoa (o sujeito da educação)**.

Eis nosso quarto e último princípio: centralidade nas crianças e suas infâncias. Sim, no plural, pois são muitas, diferentes, singulares. Caso contrário, retrocederemos à visão adultocêntrica opressora das potencialidades desses sujeitos, que devem ser considerados em sua integralidade. Precisamos retomar nossos escritos anteriores, pois:

[...] seria um tanto problemática uma educação alimentar e nutricional que faz uso de estratégias como “oferta da alimentação saudável na escola”, “hortas escolares pedagógicas” e “oficinas culinárias experimentais” [...], e se pretende incluir no currículo como forma de ensino-aprendizagem [...] apenas na lógica dos adultos. Lógica adultocêntrica que infantiliza, torna *sem voz* e, por isso, impossível de construção da autonomia [...] no contexto escolar. É a criança quem determina o brinquedo. Potência do brincar que pode transformar tudo em brinquedo. Magia, pois é o conteúdo imaginário e simbólico na brincadeira da criança que determina sua atividade lúdica e não os brinquedos em sua dimensão material (p. 28).³⁸

Toda ação de EAN deve se referenciar na centralidade da pessoa (indivíduos, grupos, coletividades), seu contexto social, cultural, sua história de vida e trajetória pregressas. E no caso de nossa reflexão, as crianças e suas infâncias devem ser consideradas como sujeitos da educação, incluindo seu contexto sociocultural, sua realidade imediata e os aspectos vinculados diretamente ao processo de aprendizagem.⁴⁸

Ademais, crianças são sujeitos históricos e de direitos; que aprendem manipulando objetos da sua cultura, imitando comportamentos observados em suas brincadeiras; aprendem também na relação entre iguais e diferentes, e pessoas mais experientes. Crianças aprendem questionando, observando os fenômenos da natureza, os animais, os comportamentos das pessoas. Aprendem também relacionando o que observam com suas vivências pessoais e imaginárias.

^d De acordo com Vigotski, há dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado de nível de *desenvolvimento real ou efetivo*, compreende as funções mentais da criança, resultantes de determinados ciclos de desenvolvimento já completados. Esse nível é composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder. O segundo nível é o de *desenvolvimento potencial*, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Assim, a *zona de desenvolvimento proximal* se refere à *distância entre o nível de desenvolvimento real* – determinado pela solução de problemas independentemente da ajuda alheia – e o *nível de desenvolvimento potencial* – determinado com base na solução de problemas sob a orientação de adultos ou companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal constitui-se, então, pelas funções que ainda não estão maduras, mas em processo de maturação.

Assim é que crianças, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia[m], constr[oem] sua[s] identidade[s] pessoa[is] e coletiva[s], brinca[m], imagina[m], fantasia[m], deseja[m], aprende[m], observa[m], experimenta[m], narra[m], questiona[m] e constr[oem] sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (p. 37).¹⁶

Assumimos, portanto, que ações inovadoras de EAN passam pela devida apropriação do lúdico como estratégia e linguagem de práticas pedagógicas que visem promover a aprendizagem para a formação do paladar e a ressignificação de saberes e práticas alimentares.^e

Expostos os **quatro princípios da teoria de nossa prática**, entendemos que as vivências educativas oriundas da proposta pedagógica dos componentes curriculares do LEAN tornam-se, para os graduandos, experiências significativas, na medida em que mobilizam afetos e ideias produzidos e incorporados como aprendizagem da relação educadores-educandos. Um despertar das paixões *em ensinar e aprender Nutrição junto às infâncias*.

Os futuros educadores de Nutrição, desde os primeiros encontros no cenário da prática, quando são introduzidos nas rotinas das turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são provocados ao convite de uma intensa vivência pedagógica. Observam os fazeres dos professores dos espaços, as características das crianças para, nas semanas seguintes, após diálogo com professores das turmas, nutricionista da escola e docentes da Nutrição, construir os planejamentos de aula contendo objetivos, conteúdos, estratégia/cronograma e avaliação. Que devem incorporar a alimentação e nutrição ao momento do ensino, cujos materiais e métodos se orientam por brincadeiras e interações. Assim é que nossos graduandos, contando com o apoio dos monitores, passam pela radical experiência de serem educadores junto às crianças.

A partir dos inúmeros momentos dialógicos oportunizados no espaço escolar – professores, nutricionista, crianças, comunidade escolar; no ambiente acadêmico, dentro ou fora da sala de aula, os graduandos de Nutrição são provocados a experienciar a aventura de que o conhecimento se constrói entre certezas e incertezas, exercitando-se e se lançando na tarefa de se tornar educador em Alimentação e Nutrição.

Ao longo dos anos, temos acumulado práticas de EAN nas infâncias. Povoamos a escola e seus espaços com diversos momentos pedagógicos, confirmando pela prática que a EAN se desenvolve e se fortalece com os outros. Ou melhor, os nós que fortalecem a EAN só se dão na construção contínua e permanente com os outros. Inundando os espaços escolares com muita EAN – quadras poliesportivas, hortas escolares e comunitárias, cozinhas experimentais, laboratórios de ciência, artes, música, dança, teatro, ludotecas, bibliotecas, além, claro, das tradicionais salas de aula. Entendemos, assim, não sobrecarregar os agentes da educação com mais uma demanda para ser trabalhada em sala. Constituímo-nos, todos os envolvidos, agentes da educação alimentar e nutricional. Ações que no curso do tempo, de modo contínuo e permanente, se inserem no currículo da escola.

Nesse sentido, reflete-se a importância de uma EAN na escola que, para além de se colocar como tema transversal, deva estar devidamente pautada na territorialidade dos currículos, saberes e fazeres escolares. Referenciada enquanto método e inserida ao currículo, para se tornar significativa entre os sujeitos da educação.

^e No ano de 2022, obtivemos destaque nacional. Nossa experiência de EAN nas infâncias foi selecionada para compor o Laboratório de Inovação em Educação Alimentar e Nutricional, cuja publicação apresentando esta e outras experiências veio a lume no final de 2023 (p. 37-40).⁴⁹

Assim, infere-se na brincadeira com comidas (oficinas culinárias, jogos, vídeos, teatro e contação de histórias) imaginação em ato, potência que determina nos brincantes (crianças, graduandos e adultos que brincam) um processo criativo, sensorial e estético. Desperta paixões. Ao passo que, pela mediação, produz aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, memória, emoção, percepção, imaginação. *Vamos brincar de comer, e aprender?*

À GUIA DE CONCLUSÃO

Buscamos, ao longo deste ensaio, um esboço teórico de nossa prática. De acordo com nossos princípios: (1º) para sua curricularização, a EAN deve estar claramente situada, envolvendo seus agentes/promotores; (2º) o processo que sustenta o ensino-aprendizagem na Nutrição se dá como despertar de paixões entre os atores envolvidos; (3º) o lúdico como método e linguagem deve pautar as atividades educativas; (4º) toda ação de EAN deve se referenciar na centralidade da pessoa (indivíduos, grupos, coletividades) e, no caso em estudo, as crianças e suas infâncias devem ser consideradas como sujeitos da educação, incluindo seu contexto sociocultural, e os aspectos vinculados diretamente ao processo de aprendizagem. Todos os princípios se colocam como desafios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de nosso fazer EAN nas infâncias. Adoramos desafios.

Contudo, chamamos atenção para o risco de tomar a EAN como mais um tema transversal para ser trabalhado na educação básica – a nosso ver, desvaloriza as possibilidades educativas da alimentação e nutrição no espaço escolar.

Longe da defesa para uma disciplina escolar específica, a EAN deve ser colocada como campo de práticas e saberes não consensuais, necessitando do envolvimento de diversos agentes – gestores, nutricionistas, professores da educação básica e do ensino superior, além de graduandos e toda a comunidade escolar, incluindo as cozinheiras escolares, num movimento virtuoso e elíptico que produza um volume tal de atividades, inundando os espaços escolares.

A nosso ver, a curricularização da EAN não se reduz a um tema transversal, mas deve ser colocada como parte do processo de ensino e aprendizagem, devendo, portanto, estar devidamente referenciada enquanto método e inserida ao currículo, para se tornar significativa entre os sujeitos da educação. Isso só é possível mediante o estabelecimento de parcerias institucionais, produzindo laços sociais e de responsabilidade, não apenas deixando a cargo dessa ou daquela pessoa as ações de EAN no espaço escolar. Ademais, pensando em cenários ausentes da relação com a universidade, defendemos a importância para se estimular localmente a construção de uma equipe responsável por incentivar e coordenar ações de EAN. Afinal, a escola é cenário privilegiado para informar e formar para a educação alimentar e nutricional.

Retomando a questão deixada por Pinto et al.: “É de pequeno que se aprende?”.⁵⁰ A inevitável resposta que reencontramos diante do esboço teórico de nossa prática reflexiva é: sim, é de pequeno que se ensina-e-se-aprende. Uma relação recíproca entre todos os sujeitos do ato educativo.⁴⁴

Eis algumas de nossas lições apreendidas. Assim como o próprio conceito de EAN, exposto no Marco, são ideias abertas e em permanente estado de (re)elaboração. Estamos cientes da necessidade de se refletir criticamente sobre nosso trabalho, buscando com pesquisas, trocas e aprendizados, compreender nossos obstáculos e fragilidades, mas também nossas potencialidades e futuros desafios.

Espera-se que este ensaio permita contribuir tanto com os princípios que sustentam uma Educação Alimentar e Nutricional voltada para as infâncias, quanto ao campo científico da Nutrição.

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos a todos os educandos que passaram pelos componentes curriculares do LEAN, aos membros do Laboratório Horta Comunitária Nutrir (LabNutrir), espaços institucionais do

Departamento de Nutrição da UFRN, e aos adultos e crianças que formam a comunidade escolar do Núcleo de Educação das Infâncias, Colégio de Aplicação da UFRN. Constituímo-nos como os nós desses laços sociais, para seguirmos críticos e atuantes para mais aprendizados e desafios. Também somos gratos pelos comentários adicionais fornecidos durante o processo de revisão. Por fim, agradecemos às editoras pela iniciativa deste número temático.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei 8.234 de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de Nutricionista e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; 18 de setembro de 1991.
2. Conselho Federal de Nutricionistas. Código de ética do nutricionista. Resolução CFN N° 599; de 25 de fevereiro de 2018.
3. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para políticas públicas. Brasília: Ministério da Saúde; 2012.
4. Amparo-Santos L. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Revista de Nutrição*. 2005;18:681-692. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732005000500011>
5. Ramos FP, Amparo-Santos L, Reis ABC. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cadernos de Saúde Pública*. 2013;29:2147-2161. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00170112>
6. Cervato-Mancuso AM, Vincha KRR, Santiago DA. Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. 2016;26:225-249. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000100013>
7. Regis JG, Bernard A, Boff ETO. O hiato entre teoria e prática da educação alimentar e nutricional. In: XXIX Seminário de Iniciação Científica. 2021. Ijuí, RS: Anais.
8. Barbosa NVS, Machado NMV, Soares MCV, Pinto ARR. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. *Cien Saude Colet* 2013;18(4):937-945. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400005>
9. Brasil. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. [Acesso em 24 jun 2023]. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2013/resolucao-cd-fnde-no-26-de-17-de-junho-de-2013#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da,Nacional%20de%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20E2%80%93%20PNAE.>
10. Brasil. Lei nº 13.666 de 16 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, Presidência da República, 2018. [Acesso em 24 jun 2023]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm

11. CD/FNDE– Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento 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. [Acesso em 24 jun 2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>>.
12. Lopes AC. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez; 2006.
13. Sacristán JG, Pérez Gómez AI. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed; 2000.
14. Silva TT. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 2005.
15. Brasil. Ministério da Educação. Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, Secretaria de Educação Básica; 2019.
16. Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. Brasília: MEC; 2018.
17. Jorge TP, Seabra LMI, Santos HBC, Medeiros MFA, Oliveira TRM. Despertando paixões em ensinar e aprender Nutrição. Experiências Pedagógicas remotas com crianças e graduandos. 1. ed. -- Brasília, DF : G3 Comunicação; 2022.
18. Boog MCF. Percurso histórico: diferentes sentidos para a educação alimentar e nutricional. In: LANG, R.M.F.; CIACCHI, E.M.R. (Org.). Educação alimentar e nutricional:fundamentação teórica e estratégias contemporâneas. Rio de Janeiro: Rubio; 2021. p. 41-54.
19. 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. Diário Oficial da União. 17 jun 2009.
20. Corrêa A, Morgado JC. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. Textura - Ulbra, [S.L.]; 2020;22(50):19-35. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>
21. Ortega DV, Militão SCN. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora, 2022;27(1):1-19. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>
22. Filipe FA, Silva DS, Costa AC. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro,2021;29(112):783-803, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
23. Santos LA. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. Rev. Nutr., Campinas, 26(5):595-600, set./out., 2013. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732013000500010>

24. Boog, Maria Cristina Faber. Educação alimentar e nutricional para além de uma disciplina. Diez-garcia; Cervato-mancuso. Mudanças Alimentares e Educação Nutricional. 2ªed. RJ: Guanabara Koogan; 2017. p.88-96.
25. Zabala A. A prática educativa. Como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed; 1998.
26. Cordeiro AA, Menezes MFG, Maldonado LA. A educação alimentar e nutricional no cenário da escola: avanços, limites e proposta de ação integrada. In: Lang RMF; Ciacchi EMR (orgs). Educação alimentar e nutricional: fundamentação teórica e estratégias contemporâneas. Rio de Janeiro: Rubio; 2021, p.261-280.
27. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição Natal/RN. Natal: UFRN, 2020 [Acesso em 26 jun 2023].. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000058>.
28. Freire P. Educação como prática da liberdade. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.
29. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra; 2007.
30. Freire P. Pedagogia do oprimido. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2009.
31. Boog MCF. Educação em Nutrição. Integrando experiências. Campinas, SP: Komedi; 2013.
32. Luckesi CC. Educação e sociedade. In: Luckesi CC. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez; 1994, p.37-52.
33. Libâneo JC. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Luckesi CC. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez; 1994, p.53-75.
34. Libâneo JC. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo JC; Santos A. (orgs). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas,SP: Alínea; 2005, v.1, p. 19-62.
35. Lang RMF, Ciacchi EMR. Paradigmas educacionais e sua Relação com a Educação Alimentar e Nutricional. In: Lang RMF; Ciacchi EMR (orgs). Educação alimentar e nutricional: fundamentação teórica e estratégias contemporâneas. Rio de Janeiro: Rubio; 2021, p.15-25.
36. Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2008.
37. Jorge TP, Pinto VL.. Sensibilidades e arte para a EAN – parte 1. cc Lançado em 2020 [Acesso em 26 jun 2023]. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2LX0zadHZMJISphVnibFzY>
38. Jorge TP. Em defesa da brincadeira de comer no contexto escolar. Cadernos de Formação RBCE. 2013;4(2); p. 20-3. [Acesso em 24 jun 2023]. Disponível em <https://cev.org.br/biblioteca/em-defesa-brincadeira-comer-contexto-escolar/>

39. Quintana M. Para viver com poesia. 3. reimp. São Paulo: Globo; 2007.
40. Sutton-smith B. A ambigüidade da brincadeira. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes; 2017.
41. Vigotski LS. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1988.
42. Vigotski LS. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Jun; 2008. [Acesso em 24 jun 2023].
<https://isabeladominici.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf> - pg 23
43. Kishimoto TM (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning; 2019.
44. Benjamin, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2ª edição. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34; 2009.
45. Brougère, G. Brinquedo e cultura. Trad. Gisela Wajskop. 8ª ed. São Paulo: Cortez; 2010.
46. Huizinga, Johan. Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Monteiro. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva; 2012.
47. Passeggi MC. Prefácio. In: Pinto VLX. et al (orgs). É de pequeno que se aprende? Promoção da alimentação saudável na Educação Infantil. Natal, RN: EDUFRRN; 2010, p.15-17.
48. Jorge TP, Mota ACCC, Oliveira FCM, Vilar GDC. Ensinar alimentação e nutrição na infância? Práxis de educação infantil em colégio de aplicação. Revista Educação e Infâncias , [S. l.], 2022;1(1). [Acesso em 22 jun 2023]. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacao infancia/article/view/21699> . e-ISSN: 2764-6076
49. Sousa AM, Cunha AMB, Baracho ALS, Fernandes ALL, Mizumoto ACM, Claudio MAS, et al. Despertando paixões de ensinar e de aprender em nutrição: experiências pedagógicas envolvendo crianças e graduandos. In: Brasil. Ministério da Saúde. Laboratório de Inovação em Educação Alimentar e Nutricional: Uma celebração dos 10 anos do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas. Ministério da Saúde, Universidade de Brasília, Organização Pan-Americana de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2023, p.37-39.
50. Pinto VLX, Araújo MF, Medeiro M, Bezerra IW. É de pequeno que se aprende? Promoção da alimentação saudável na Educação Infantil. Natal, RN: EDUFRRN; 2010.

Colaboradores

Jorge TP contribuiu na concepção do trabalho, redação, revisão e aprovação da versão final; Vale D e Sousa JM contribuíram na redação e revisão da versão final.

Conflito de Interesses: Os autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido: 30 de junho de 2023

Aceito: 04 de abril de 2024