

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese

**O campo da Educação Alimentar e Nutricional no espaço escolar e a
formação do nutricionista:
O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?**

Fernanda Pons Madruga

Pelotas, 2021

Fernanda Pons Madruga

**O campo da Educação Alimentar e Nutricional no espaço escolar e a
formação do nutricionista:
O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha – Orientadora – Presidente da Banca – UFPEL

Profa. Dra. Anelise Rizzolo de Oliveira – UNB

Profa. Dra. Elisa Lucarelli – UBA

Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite – UFPEL

Profa. Dra. Marta Nörnberg – UFPEL

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M178c Madruga, Fernanda Pons

O campo da educação alimentar e nutricional no espaço escolar e a formação do nutricionista: o que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade? / Fernanda Pons Madruga ; Maria Isabel da Cunha, orientadora. — Pelotas, 2021.

337 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Formação pedagógica do nutricionista. 2. Currículo do Curso de Nutrição. 3. Educação nutricional. 4. Educação alimentar e nutricional. 5. Imagens da educação alimentar e nutricional. I. Cunha, Maria Isabel da, orient. II. Título.

CDD : 612.3

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Fernanda Pons Madruga

**O campo da Educação Alimentar e Nutricional no espaço escolar e a
formação do nutricionista:**

O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Aprovada em:.....de.....de 2021.

Banca Examinadora:

.....
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
(PPGE- Universidade Federal de Pelotas – UFPel).

.....
Profa. Dra. Anelise Rizzolo de Oliveira
Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília – UnB
(Universidade de Brasília – UnB).

.....
Profa. Dra. Elisa Lucarelli
Doutora em Ciencia de la Educacion pela Universidade de Buenos Aires – UBA
(Universidade de Buenos Aires – UBA).

.....
Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
(PPGE- Universidade Federal de Pelotas – UFPel).

.....
Profa. Dra. Marta Nornberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
(PPGE- Universidade Federal de Pelotas – UFPel).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por me conceder a vida, além de saúde, garra e sabedoria.

Aos meus pais SÉRGIO E REJANE por sempre me dar apoio nos momentos de dificuldade. Dedico esta tese à minha mãe, que nos deixou há 3 meses e que sempre dizia que eu seria professora universitária. Mãe, sou doutora em Educação, quem sabe um dia chego lá. Onde quer que estejas, que sempre me acompanhes; te amo!

Agradeço também à minha família por sempre me apoiar e incentivar.

Ao meu marido Douglas por sempre acreditar em mim e por me estimular a realizar o Doutorado em Educação. Obrigada por seu apoio incondicional. Te amo!

Ao meu filho Lorenzo, a quem também dedico esta tese, para que ele saiba que nunca é tarde para ir atrás de seus sonhos. Obrigada pelo apoio, filho. Te amo!

À minha orientadora e amiga Maria Isabel da Cunha pelos ensinamentos, pelo exemplo, pela garra e dedicação com que nos orienta e defende a educação. Para mim, és um exemplo de mulher guerreira, forte e determinada. Obrigada por tudo!

Às professoras da banca: Elisa Lucarelli, Anelise Rizzolo, Maria Cecília Lorea Leite e Marta Nornberg, obrigada pelas valiosas contribuições para a pesquisa e pela troca de conhecimentos.

Agradeço também a todos e todas professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel com quem tive a oportunidade de frequentar as aulas; aprendi muito com vocês.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GIPEDU (GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM DOCENCIA UNIVERSITÁRIA) pela troca de conhecimentos, além do apoio e do coleguismo de sempre.

Aos meus colegas do grupo ECOSUS (Grupo de Enfrentamento e Controle da Obesidade no Âmbito do SUS) agradeço o apoio e o coleguismo constantes.

E para finalizar, agradeço às IES que aceitaram participar do meu estudo, às coordenadoras dos Cursos, às professoras de EAN e aos estudantes, sem vocês essa pesquisa não seria possível. Obrigada!

Resumo

MADRUGA, Fernanda Pons. **O campo da Educação Alimentar e Nutricional no espaço escolar e a formação do nutricionista: O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?** 2021. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

O presente estudo se propôs a investigar a formação do nutricionista para atuar com a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Conforme a Resolução nº06, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre a alimentação escolar dos alunos da educação básica, atendidos pelo PNAE, as atividades de EAN devem ser realizadas mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas das escolas. As ações de EAN têm como objetivo promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) dos escolares, apresentando-se como uma estratégia de prevenção de agravos nutricionais, como a desnutrição e o excesso de peso, através da promoção da alimentação saudável. Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar o campo da EAN na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares. Foi utilizado o dispositivo investigativo de abordagem qualitativa, adotando o procedimento dos Estudos de Casos Múltiplos. A pesquisa empírica foi realizada em três cursos de Nutrição, dois provenientes de universidades públicas e um de uma universidade privada, instalados em diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Os dados apontam para a compreensão de que é frágil o lugar dos saberes da alimentação escolar no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas à Educação Alimentar Nutricional, nos Casos 1 e 2. Demonstaram que, no currículo e nas práticas pedagógicas, não há um lugar definido para os saberes da alimentação escolar, sob o enfoque de formação voltada para a atuação com a EAN. Alguns estudantes demonstraram, nas suas produções imagéticas, reconhecer este ambiente como um espaço de atuação do nutricionista, provavelmente, os que tiveram acesso ao ambiente escolar durante o estágio. No Caso 3, ficou evidenciado que, no currículo e nas práticas pedagógicas, há lugar para os saberes da EAN voltada ao ambiente escolar. Ampliar os saberes da EAN e defender a sua importância, bem como assumir e valorizar a escola como área de atuação do nutricionista, garantir a inserção do estudante nessa área e defender o PNAE enquanto política pública são pontos decisivos que precisam estar presentes na formação acadêmica do nutricionista, a fim de promover a formação comprometida com a promoção de hábitos alimentares e de saúde que previnam os agravos nutricionais, além da formação para a cidadania, com responsabilidade social. É um compromisso ético e político da Universidade e dos cursos de Nutrição.

Palavras-chave: formação pedagógica do nutricionista; currículo do Curso de Nutrição; educação nutricional; educação alimentar e nutricional; imagens da educação alimentar e nutricional.

Abstract

MADRUGA, Fernanda Pons. **The field of Food and Nutrition Education in the school space and the training of nutritionists: What do curriculum and teaching practice reveal at the university?** 2021. 337 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This study aimed to investigate the training of nutritionists to work with Food and Nutrition Education (EAN), within the scope of the National School Feeding Program (PNAE). According to Resolution No. 06, of May 8, 2020, which provides for school meals for basic education students, served by the PNAE, EAN activities must be carried out through coordinated action by education professionals and the technician and other nutritionists schools. The actions of EAN aim to promote the Food and Nutritional Security (SAN) of school children, presenting themselves as a strategy to prevent nutritional problems, such as malnutrition and excess weight, through the promotion of healthy eating. Therefore, this study aims to analyze the field of EAN in the training of nutritionists, with a view to activities in school institutions. The investigative device with a qualitative approach was used, adopting the Multiple Case Studies procedure. The empirical research was carried out in three Nutrition courses, two from public universities and one from a private university, installed in different cities in Rio Grande do Sul. The data point to the understanding that the place of school food knowledge is fragile in the context of the academic training of nutritionists with a view to Nutritional Food Education, in Cases 1 and 2. They demonstrate that, in the curriculum and in pedagogical practices, there is no defined place for the knowledge of school feeding, under the focus of training focused on performance with EAN. Some students demonstrated, in their imagery productions, to recognize this environment as a space for the nutritionist, probably those who had access to the school environment during the internship. In Case 3, it was evidenced that, in the curriculum and in the pedagogical practices, there is a place for the knowledge of the EAN aimed at the school environment. Expanding the knowledge of the EAN and defending its importance, as well as, assuming and valuing the school as an area of activity of the nutritionist, guaranteeing the insertion of the student in this area and defending the PNAE as a public policy, are decisive points that need to be present in the training academic nutritionist, in order to promote training committed to the promotion of eating habits and health that prevent nutritional problems, in addition to training for citizenship, with social responsibility. It is an ethical and political commitment by the University and Nutrition courses.

Key-words: pedagogical training of the nutritionist; curriculum of the Nutrition Course; nutritional education; food and nutrition education; images of food and nutrition education.

Lista de figuras

Figura 1 Gráfico dos trabalhos encontrados nas contribuições da pesquisa no campo.....	29
Figura 2 Protocolo inicial da coleta de dados.....	43
Figura 3 Composição de dados da pesquisa.....	44
Figura 4 Linha do Tempo I.....	46
Figura 5 Linha do Tempo II.....	51
Figura 6 Linha do Tempo III.....	55
Figura 7 Fluxograma do Estudo.....	146
Figura 8 Técnicas de coleta de dados do Estudo de Caso.....	147
Figura 9 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 1: Escola.....	208
Figura 10 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 2: Instrumental.....	211
Figura 11 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 3: Família.....	214
Figura 12 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 4: Amor.....	217
Figura 13 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 5: Saúde.....	220
Figura 14 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 6: Sustentabilidade.....	222
Figura 15 Gráfico das imagens produzidas pelos estudantes do Caso 1.....	224
Figura 16 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 1: Instrumental.....	228
Figura 17 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 2: Escola....	230
Figura 18 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 3: Complexidade.....	232
Figura 19 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 4: Família....	235
Figura 20 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 5: Amor.....	238
Figura 21 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 6: Formação/áreas atuação.....	241

Figura 22 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 7: Sustentabilidade.....	244
Figura 23 Gráfico das imagens produzidas pelos estudantes do Caso 2.....	246
Figura 24 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 1: Escola....	249
Figura 25 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 2: Instrumental.....	252
Figura 26 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 3: Amor.....	254
Figura 27 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 4: Família....	257
Figura 28 Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 5: Formação/áreas de atuação.....	259
Figura 29 Gráfico das imagens produzidas pelos estudantes do Caso 3.....	262

Lista de Tabelas

Tabela 1 Trabalhos selecionados nas contribuições da pesquisa no campo....30

Tabela 2 Metodologia e principais conclusões dos trabalhos selecionados.....31

Lista de Quadros

Quadro 1 Carga horária da grade curricular do Caso 2.....	176
Quadro 2 Carga horária da grade curricular do Caso 3.....	191
Quadro 3 Relação de estágio do Caso 3.....	193
Quadro 4 Nova proposta de carga horária de estágio do Caso 3.....	197

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABIN	Associação Brasileira da Indústria de Nutrição
BTDT	Banco de Teses e Dissertações
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CECANE	Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar
CGEAN	Coordenação-Geral de Educação Alimentar e Nutricional
CEPANDAL	Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética na América Latina
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
CME	Campanha da Merenda Escolar
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNA	Comissão Nacional de Alimentação
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNME	Campanha Nacional de Merenda Escolar
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis

DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDEF	Estudo Nacional de Despesa Familiar
FaE	Faculdade de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FAO	Food and Agriculture Organization
FEBRAN	Federação Brasileira de Nutrição
FISI	Fundo Internacional de Socorro à Infância
FN	Faculdade de Nutrição
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEAB	Instituto de Educação Assis Brasil
IES	Instituições de Ensino Superior
IHAC	Iniciativa Hospital Amigo da Criança
ILPI	Instituições de Longa Permanência para Idosos
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MP	Ministério Público
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
NSE	Nova Sociologia da Educação

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Programa de Abastecimento Popular
PAT	Programa de Alimentação do Trabalhador
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFZ	Programa Fome Zero
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNLCC	Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PNSAN	Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programa de Pós Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAB	Programa de Alimentos Básicos em Áreas de Baixa Renda
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU	Tribunal de Contas da União
UAN	Unidades de Alimentação e Nutrição
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência
UFG	Universidade de Goiás
UFN	Universidade Franciscana
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 Introdução	19
1.1 Origens do estudo	21
1.2 Problema	25
1.2.1 Questões de pesquisa	25
1.3 Objetivos	26
1.3.1 Objetivo geral	26
1.3.2 Objetivos específicos	26
1.4 Justificativa	26
1.5 As contribuições da pesquisa no campo	29
1.6 Referencial Teórico	39
1.7 Metodologia	42
1.7.1 Aspectos éticos	45
2 Histórico do curso de nutrição	46
2.1 O primeiro recorte temporal: do surgimento da profissão à sua regulamentação	46
2.2 O segundo recorte temporal: discussões sobre a formação, criação do conselho profissional e os Seminários de Avaliação do Ensino de Nutrição	51
2.3 O terceiro recorte temporal: a nova e atual regulamentação da profissão até as DCN	55
2.4 Histórico da disciplina de educação alimentar e nutricional (EAN)	58
3 Políticas educacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais	66
3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e seu impacto nos cursos da saúde	66
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais na educação básica: a educação alimentar e nutricional	77
3.3 O Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas diretrizes	84
3.4 Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas	97
4 Revisitando a teoria: currículo, práticas e docência	108
4.1 Currículo: impactos da teoria	108
4.2 Práticas pedagógicas: articulação da teoria com a prática	122
4.3 O ensino e a aprendizagem da EAN	132
5 Percurso Metodológico	141
6 Primeiro Caso: O Chico balanceado	154
6.1 A análise documental e a visão da coordenadora	154
6.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas	162
7 Segundo Caso: O pão Italiano	168

7.1 A análise documental e a visão das profissionais	169
7.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas	179
8 Terceiro Caso: A cereja do bolo	188
8.1 A análise documental e a visão das profissionais	189
8.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas	201
9 Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Primeiro Caso	207
9.1 Análise comparativa das imagens do Primeiro Caso	224
10. Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Segundo Caso	226
10.1 Análise comparativa das imagens do Segundo Caso	246
11 Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Terceiro Caso	248
11.1 Análise comparativa das imagens do Terceiro Caso	262
12. Discussão dos casos	264
12.1 Tendências sobre o currículo	264
12.2 Tendências sobre as docentes de EAN: formação, práticas e relação com as escolas	274
13. CONCLUINDO O ESTUDO... mantendo a esperança na EAN	281
Referências	293
Anexos	305

1 Introdução

Este estudo se propõe a investigar a formação do nutricionista para atuar com a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNAE tem como finalidade colaborar para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, contribuir na aprendizagem e no rendimento escolar, além de colaborar na formação de hábitos alimentares saudáveis. O estímulo à formação de hábitos alimentares adequados deverá acontecer através da oferta de refeições saudáveis que provejam as necessidades nutricionais no decorrer do período letivo e pelo desenvolvimento de ações de EAN. As atividades de EAN devem contribuir para as escolhas e as práticas alimentares saudáveis, de forma voluntária, que influenciem na qualidade de vida, na saúde e na aprendizagem dos escolares (FNDE, 2018). Conforme a Resolução nº06, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre a alimentação escolar dos alunos da educação básica, atendidos pelo PNAE, as atividades de EAN devem ser realizadas mediante atuação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas das escolas. As ações de EAN têm como objetivo promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) dos escolares, apresentando-se como uma estratégia de prevenção de agravos nutricionais, como a desnutrição e o excesso de peso, através da promoção da alimentação saudável.

Muitas ações têm sido propostas no sentido de inserir a EAN no ambiente escolar, no entanto, pouco tem se falado sobre a formação do nutricionista para atuar na alimentação escolar, desenvolvendo as atividades de EAN. A formação do nutricionista para a prática da EAN, na graduação, fica a cargo da disciplina

que pode ser denominada: “Educação nutricional”, “Educação alimentar e nutricional”, “Educação alimentar” ou “Comunicação e Educação nutricional” (FRANCO, 2006). Faz parte do currículo dos cursos de Nutrição. Contudo, não há consenso quando se aborda a carga horária da disciplina nos cursos de graduação, referencial teórico que englobe os requisitos da nutrição e da educação, abordagens teórico-práticas que suscitem a necessária reflexão sobre a área e diferentes linhas metodológicas que capacitem o estudante de nutrição na sua prática profissional (SANTOS *et al.*, 2015; PEREIRA, 2008). Da mesma forma, o espaço de formação para atuação no ambiente escolar parece não estar bem definido. Mesmo existindo a possibilidade da existência desse “espaço”, a formação parece não se efetivar com esse foco (CUNHA, 2008).

Embora a alimentação escolar seja considerada uma das áreas de atuação do nutricionista, com maior crescimento nos últimos anos, o espaço necessário para essa formação específica parece não ter chegado aos bancos acadêmicos. Vasconcelos e Calado (2011) afirmam que a área de atuação denominada Nutrição em Saúde Coletiva é a que abrange o campo das políticas públicas, quais sejam: o PNAE, o PAT (Programa de Alimentação do Trabalhador), o Programa Bolsa Família, a Estratégia Saúde da Família, através dos Núcleos de Atenção à Saúde da Família (NASF), entre outras. Esta área representa o terceiro lugar na concentração de nutricionistas no país, em pesquisa realizada pelo CFN (Conselho Federal de Nutricionistas), perdendo apenas para as de Alimentação Coletiva e Nutrição Clínica (CFN, 2018). Conta com, aproximadamente, oito mil nutricionistas como responsáveis técnicos nos mais de cinco mil municípios brasileiros (CFN, 2021).

A preocupação com a formação do nutricionista para atuar no ambiente escolar se torna essencial frente às políticas públicas de educação e saúde. Ao se considerar a alimentação humana como um fenômeno complexo, que envolve a cultura alimentar da população e, considerando as várias nuances da educação, são necessárias diferentes abordagens para a educação “alimentar e nutricional” (POULAIN & PROENÇA, 2003). Trata-se de um compromisso da Universidade com a população em geral e com as questões do desenvolvimento nutricional dos escolares. Sendo, entretanto, essa demanda ainda considerada pouco discutida no âmbito do curso, são fundamentais estudos que possam explicitar o lugar e a intensidade dessa formação. Nesse sentido, o currículo e

as práticas pedagógicas presentes nos Cursos de Nutrição se constituem num significativo espaço de pesquisa.

1.1 Origens do estudo

Meu interesse pela educação começou muito cedo. Não apenas por frequentar a escola ou brincar de professora, colocando primos e vizinhos para serem meus alunos, ou por ter cursado Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB, Pelotas-RS), mas também por ter sido bolsista de Iniciação Científica da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), durante três dos cinco anos em que frequentei o curso de Nutrição. Ao me inscrever para o vestibular da UFPel, estava dividida entre cursar Pedagogia ou Nutrição, mas acabei optando pelo segundo curso, pois não sabia muito do que se tratava e, naquele momento, me pareceu mais interessante.

Dessa forma, minha inserção no mundo universitário aconteceu em 1991 e, durante a faculdade, como comentei, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Científica e participar da Pesquisa: “Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade”, quando me deparei, pela primeira vez, com o mundo da pesquisa científica. As leituras dos textos de Mariano Enguita, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, serviam como pano de fundo para o estudo. Pela primeira vez compreendi como as relações de poder e o *status quo* das profissões influenciavam na prática pedagógica dos professores dos cursos estudados. Foi uma fase de múltiplos aprendizados, com a participação em coleta de dados, grupos de estudos e congressos. No entanto, no último ano da faculdade, me desvinculei da pesquisa, pois a rotina de estágios me impedia de conciliar as duas atividades.

Concluí o Curso de Nutrição em dezembro de 1995 e, em abril de 1996, estava trabalhando em uma empresa de alimentação coletiva, onde estive por dez anos, atuando em unidades diferentes. Nesse período, realizei minha primeira pós-graduação em Administração Hospitalar, buscando conhecimento teórico que contribuísse com a minha prática profissional. Nesse sentido, este curso foi importante. Quando a empresa na qual eu trabalhava participou da terceirização de um serviço de nutrição, dentro de um hospital, fui selecionada

para gerenciar a unidade de alimentação, já que tinha concluído a pós-graduação.

Ao ingressar no ambiente hospitalar, senti a necessidade de realizar minha segunda pós-graduação e, desta vez, optei pela Nutrição Clínica. Nesse período, surgiu uma nova oportunidade. O fato de estar esperando meu primeiro e único filho, fez com que eu aceitasse a proposta de gerenciar um hospital materno-infantil, de pequeno porte, com auto-gestão do serviço de nutrição, pelo qual eu seria responsável. Como sempre tive vontade de continuar estudando, realizei o Curso de Nivelamento para Mestrado do Instituto de Cardiologia de Porto Alegre, entidade que administrava o Hospital materno-infantil no qual eu trabalhava. Comecei a cursar algumas disciplinas do Mestrado em Cardiologia, pois era mais fácil de conciliar os horários com o trabalho no Hospital. Como se tratava de uma área acadêmica muito específica, fiquei desinteressada em continuar o curso. Permaneci por cinco anos neste hospital e participei da implantação da Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC) e do Serviço de Humanização Hospitalar. Essa foi, em termos profissionais, uma das melhores fases para mim.

Por contingências da vida, fui morar no Paraná. Comecei a trabalhar na área clínica hospitalar, em um hospital de Curitiba. Pela primeira vez, após toda minha trajetória profissional, percebi que minha área de interesse era a materno-infantil. Surgiu, então, a possibilidade de realizar o concurso da Prefeitura Municipal de Guaratuba, litoral do Paraná, para a Secretaria da Educação. Finalmente conseguiria aliar o trabalho nas duas áreas em que sempre tive interesse: educação e alimentação infantil. Após o ingresso na Secretaria, fiquei responsável pela alimentação nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Realizava visitas semanais em todos eles e, como possuía toda uma trajetória de administração de serviços de alimentação, comecei o trabalho tentando organizá-los nesse sentido.

Quando acompanhava o momento das refeições, sempre me questionava sobre o seu valor energético, sua preparação, as porções e o tempo destinado à alimentação. Mas devido à carga horária semanal reduzida e a uma grande demanda de trabalho, estas questões acabavam não sendo aprofundadas.

Resolvi fazer a seleção para o Mestrado em Alimentos e Nutrição da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba. Fui selecionada e

conversei com minha orientadora para realizar a pesquisa sobre o consumo alimentar das crianças dos CMEIs de Guaratuba. Seria uma oportunidade de realizar o projeto no município em que eu trabalhava, de forma a contribuir com minha prática profissional. Fui aconselhada, por minha orientadora, a entrar em licença do trabalho, para que pudesse me dedicar somente ao mestrado. Confesso que, a princípio, não compreendia a finalidade, pois estaria três vezes por semana nos CMEIs, durante todo o dia e, desta forma, cumpriria minha carga horária semanal de trabalho. Depois compreendi que, apesar de realizar a pesquisa, no intuito de colaborar na minha prática profissional, naquele momento, um outro olhar era necessário, mais amplo, abrangente, a fim de conhecer detalhadamente as rotinas e todos os procedimentos que permeiam a alimentação infantil no CMEI, aspecto esse que ficaria dificultado se estivesse atuando como profissional e como pesquisadora.

Como resultado da pesquisa, concluímos que, embora os alunos, em sua maioria, permanecessem a maior parte do dia na escola, era o domicílio, e não os CMEIs, que contribuía com a maior parte do seu consumo alimentar. Durante a pesquisa de campo, alguns fatores puderam ser observados e contribuíram para explicar esses achados. Entre eles estava a falta de espaço físico para a realização das refeições, fazendo com que as turmas fossem escalonadas para a utilização do refeitório e o tempo reduzido para o consumo dos alimentos. De acordo com Zaccarelli e Philippi (2005), não há precisamente um tempo estipulado para o ato de alimentar-se na creche. No entanto, deve ser um tempo disponível para que a criança possa alimentar-se calmamente (MADRUGA, 2015).

Outro fator importante foi o número reduzido de profissionais para orientar ou auxiliar as crianças no horário destinado à alimentação. Além disso, alguns professores encerravam seu turno de trabalho logo após o término das refeições, existindo a preocupação com a realização da higiene dos alunos para prepará-los para o próximo turno, dando sequência à rotina de trabalho do CMEI (MADRUGA, 2015).

Essas observações me levaram a refletir que aumentar a oferta de alimentos no prato da criança não significaria que o consumo fosse aumentar, pois essa questão envolvia outros aspectos mais estruturais, como o espaço físico, o número reduzido de profissionais, o tempo destinado à alimentação e a

própria rotina do CMEI. Portanto, a cultura escolar deveria ser modificada e a prática pedagógica, com estímulo à formação de hábitos alimentares saudáveis, deveria fazer parte do momento da refeição.

Percebi que o êxito na minha prática profissional dependia, além dos profissionais da alimentação escolar, dos professores e de profissionais de outras áreas, pois as questões que envolvem a alimentação infantil são inter e transdisciplinares. Logo, entender a atuação destes profissionais e compreender a maneira como os demais atores estão envolvidos no processo, enxergando as questões voltadas à alimentação, são essenciais na perspectiva de mudanças do cenário atual. Dessa forma, além de repensar a prática no momento das refeições e o aumento da oferta da alimentação no CMEI, seria necessário incentivar as crianças, os pais, os professores e todos os profissionais envolvidos na alimentação infantil, ao consumo de uma alimentação adequada e saudável, através de atividades de educação nutricional (MADRUGA, 2015).

De volta ao trabalho, após a licença para cursar o mestrado, com a inquietação para a resolução dos problemas apontados pela pesquisa, procurei, imediatamente, sensibilizar os profissionais dos CMEIs. Então, em data previamente agendada, apresentei os resultados obtidos pelo estudo para todos os profissionais e discutimos possíveis mudanças na rotina escolar. Uma das principais alterações propostas e, em seguida, implementada, foi o aumento do tempo destinado à alimentação escolar.

Mantive meu vínculo com a Faculdade de Nutrição e comecei a receber estagiárias. Como eu era a única nutricionista dos CMEIs, seria importante contar com o auxílio dessas estudantes nas atividades de educação nutricional. Em seguida, com o auxílio das estagiárias, realizamos treinamentos para as profissionais da alimentação escolar, para propor novos modos de preparo dos alimentos e o aumento das porções. A próxima atividade seria desenvolver atividades de EAN com os alunos, para incentivar o consumo da alimentação escolar e, com os professores, para que estes usassem o momento das refeições para a prática pedagógica e a formação de hábitos alimentares saudáveis. Procurava discutir com as estagiárias sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas com os diferentes públicos e notava que elas tinham muitas dúvidas sobre como colocar em prática essas tarefas e, também, sobre o ambiente escolar e o PNAE.

Assim, as dificuldades apresentadas pelas estagiárias me inquietaram e me levaram a refletir sobre qual o espaço, na formação do nutricionista, é destinado aos saberes para atuar no âmbito escolar, para o desenvolvimento das ações de EAN, no âmbito do PNAE.

1.2 Problema

O intuito desse estudo foi explorar o campo do Currículo dos Cursos de Nutrição e as práticas pedagógicas que dele decorreram para perceber: ***Que lugar ocupam os saberes da Educação Alimentar Nutricional no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas ao trabalho nas instituições escolares?***

1.2.1 Questões de pesquisa

Algumas questões de pesquisa orientaram o estudo:

- Como as Diretrizes Curriculares e os PCNs vem abordando o campo da Educação Alimentar e Nutricional na formação acadêmica?
- Como os Cursos de Nutrição nas universidades interpretam essas normativas com repercussão nos seus currículos?
- Quem são os professores de EAN e qual sua formação acadêmica?
- Que experiências e práticas desenvolvidas têm sido significativas para professores? E para os estudantes?
- Como a relação com o ambiente e a cultura escolar vem dialogando com os espaços acadêmicos? Como ocorrem os estágios nas escolas?
- Há iniciativas conjuntas entre as redes de educação municipal e estadual e a universidade, com vistas às políticas e aos saberes da EAN no contexto escolar?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Este estudo teve como objetivo *analisar o campo da educação alimentar e nutricional (EAN) na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares.*

1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar os dispositivos legais que impactam os currículos dos Cursos de Nutrição.
- Explorar os pressupostos que sustentam o campo da EAN nesses currículos.
- Identificar a presença da EAN nos dispositivos de formação, incluindo experiências que articulam teoria e prática.
- Analisar as práticas dos docentes de EAN.
- Compreender como os estudantes concluintes dos cursos de Nutrição percebem a importância e as intervenções de EAN no contexto escolar.

1.4 Justificativa

Dentre as estratégias para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se constitui uma atividade a ser elaborada. O nutricionista deverá propor ou realizar atividades de EAN para estimular a alimentação saudável, prevenir os agravos nutricionais, além de incentivar a utilização de alimentos regionais, fortalecendo a cultura alimentar e contribuindo

para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e ambiental (CFN, 2010; BRASIL, 2012).

As demandas sociais, culturais, econômicas ou de bem-estar econômico e social impõem o surgimento de políticas públicas necessárias à resolução de problemas advindos de determinada situação ou período histórico. As atividades de EAN estão elencadas como estratégia de ação de várias políticas públicas no Brasil, como: Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN); Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS); o plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis no Brasil e a Portaria 1010/2006 que, em parceria com o Ministério da Educação, estabelece as bases da promoção da alimentação saudável nas escolas (BRASIL, 2012).

Através da Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.010, de 8 de maio de 2006, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passou a incluir em suas diretrizes a inserção da educação alimentar e nutricional no processo de ensino-aprendizagem, na promoção de ações educativas transversais ao currículo escolar e no apoio ao desenvolvimento sustentável (PICOLLI *et al.*, 2013). A educação sugere, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que a saúde seja trabalhada como tema transversal, isto é, abrangendo todas as disciplinas do currículo. Desta forma, dentro deste tema, também estaria contemplada a EAN. O professor, munido de informações técnicas para desenvolvimento do tema, se constitui num grande aliado na multiplicação destes conhecimentos (MIRA, 2007). Com a publicação da Lei nº 13.666, publicada em 16 de maio de 2018, a EAN passou a fazer parte do currículo escolar, como tema transversal. O projeto de lei que deu origem à Lei nº 13.666 propôs a inclusão do tema nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no conteúdo das disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente.

A reflexão sobre esse importante tema e a sugestão de mudanças no estilo de vida, incluindo as escolhas alimentares, têm sido as alternativas propostas nos textos das políticas. Isto se deve, entre outros motivos, ao crescente aumento dos índices de sobrepeso, obesidade e das doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT), aliado às escolhas alimentares inadequadas, que exigiram uma série de iniciativas, na intenção de reduzir esses dados preocupantes. No entanto, as estratégias de EAN propostas pelas

políticas não estão bem definidas, ficando um hiato na atuação das políticas e na definição de responsabilidades e papéis.

O campo de atuação da EAN, bem como suas possibilidades, limites e a forma como deverá ser realizada ainda não estão bem esclarecidos. Ao mesmo tempo em que se apresenta como uma medida de suma importância, seu espaço de ação ainda é pouco claro, representando um grande paradoxo, pois a EAN ao mesmo tempo em que se encontra em todos os lugares, não tem um lugar definido (BRASIL, 2012).

O espaço escolar é um espaço privilegiado para a formação de hábitos de vida e alimentares saudáveis. A começar pela Educação Infantil, com o incentivo à amamentação e a introdução de alimentos adequados, colaborando na formação de hábitos alimentares que, uma vez iniciados nos primeiros anos de vida, possam se perpetuar na idade adulta. No Ensino Fundamental, a oferta de alimentos variados e saudáveis, que considerem a cultura alimentar e o acesso aos alimentos, além do incentivo à autonomia e o autocuidado, irão contribuir para a adoção de práticas saudáveis, que poderão ser repassadas às famílias. Para que todas essas atividades possam ser realizadas, a cultura escolar precisa ser repensada e o momento das refeições utilizado como um momento profícuo para um trabalho pedagógico, que inclua a formação de hábitos alimentares saudáveis. Para tal, todos os profissionais da escola, dentre eles os nutricionistas, precisam estar comprometidos com a EAN (MADRUGA, 2018).

O nutricionista é o profissional com saberes técnicos para propor atividades de EAN nas escolas. No entanto, a formação deste profissional revela hiatos de inserção nesse cenário de prática, de aspectos pedagógicos e de atuação em equipes multiprofissionais.

Portanto, se faz necessário repensar estratégias, metodologias, referenciais teóricos que possam subsidiar as ações de EAN, tendo como foco principal a formação do nutricionista. Considerando o espaço escolar como um ambiente profícuo para desenvolver as atividades de EAN, consideramos essencial pesquisar como se dá a formação deste profissional para esta função.

1.5 As contribuições da pesquisa no campo

Muitos estudos têm sido realizados sobre EAN, grande parte deles se referem a atividades isoladas, que são desenvolvidas em múltiplos contextos, especialmente em escolas. No entanto, ainda são poucos os estudos que abordam a formação do nutricionista para atuar na EAN, sobretudo no caso da alimentação escolar.

Para fundamentar as contribuições da pesquisa no campo, busquei trabalhos publicados na plataforma “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT)”, realizada no mês de outubro de 2018, para a qualificação do Projeto de Tese. Em janeiro de 2021, refiz a busca. Utilizei os seguintes descritores: formação nutricionista e educação nutricional. Após lidos os títulos e resumos de todos os trabalhos, foram selecionados os que subsidiaram a resposta da seguinte pergunta: “Como se dá a formação do nutricionista para atuar na EAN, especialmente no caso da alimentação escolar?”

Foram selecionados 54 trabalhos, apresentados no gráfico a seguir:

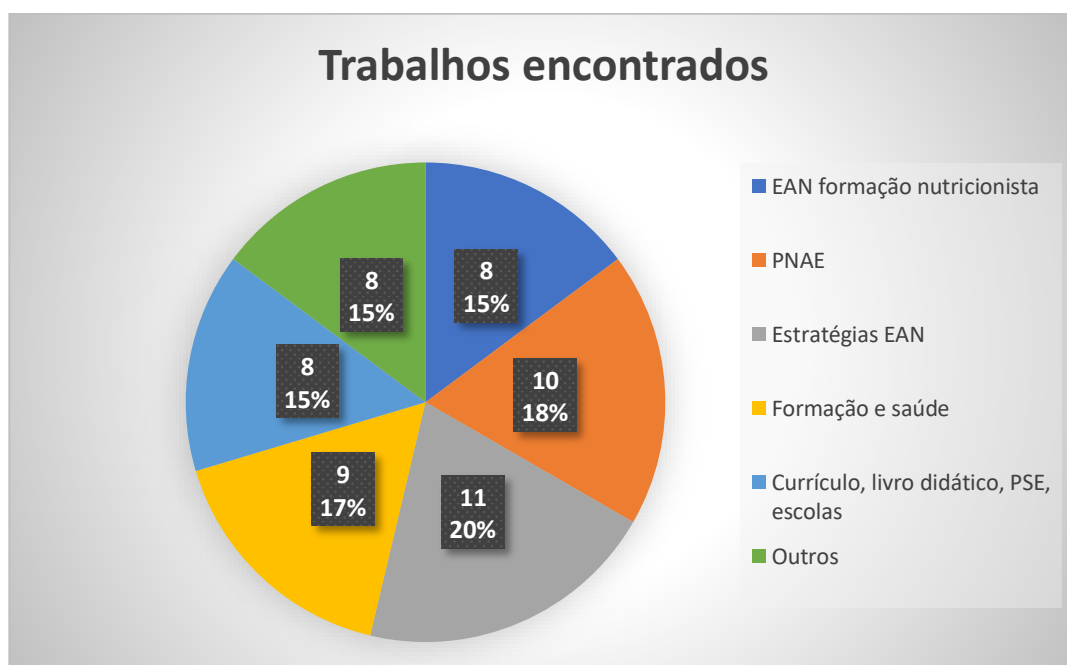


Figura 1 - Gráfico dos trabalhos encontrados nas contribuições da pesquisa no campo
Fonte: A autora, 2021.

Conforme descrito no gráfico, oito trabalhos (15%) abordavam a formação do nutricionista para atuar no ambiente escolar, dez trabalhos (18%) abordavam a ação do nutricionista no âmbito do PNAE, onze trabalhos (20%) falavam sobre estratégias de EAN em escolas e em outros campos de atuação. Nove trabalhos (17%) tratavam de atividades de EAN voltadas à atuação na área da saúde e oito trabalhos (15%) foram desenvolvidos no ambiente escolar, alguns com foco no currículo escolar, outros com foco nos livros didáticos e outros ainda sobre o PSE. Outros oito estudos (15%) tratavam de temas diversos. Assim, foram selecionados, para este estudo, os oito trabalhos que abordavam a formação do nutricionista para atuar com a EAN voltada ao ambiente escolar, conforme apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1- Trabalhos selecionados nas contribuições da pesquisa no campo

T/D	ANO:	AUTOR:	ORIENTADOR:	IES:	PROGRAMA:
D	2006	FRANCO, A. C.	BOOG, M. C. F.	UNICAMP	PPG Ciências Médicas
D	2008	PEREIRA, M. V. N.	GOLDENBERG, P.	UNIFESP	PPG em Ensino em Ciências da Saúde
D	2009	HONÓRIO, A. R. F.	BATISTA, S. H. S. da S.	UNIFESP	PPG em Ensino em Ciências da Saúde
D	2011	SANTANA, T. C. M.	MORENO, L. R.	UNIFESP	PPG em Ensino em Ciências da Saúde
D	2013	SARTORI, J. L.	ARAÚJO, M. C. P. de	UNIJUÍ	PPG Educação em Ciências
D	2015	SOARES, G. B.	MONEGO, E. T.	UFG	PPG Nutrição e Saúde
T	2017	SCARPARO, A. L. S.	PINO, J. C. D.	UFRGS	PPG Educação em Ciências
T	2019	SILVA, M. F. G.	AGUIAR, W. M. J	PUC/SP	PPG em Educação

Fonte: A autora, 2021.

Dos oito trabalhos selecionados, seis são dissertações e duas teses. Como é possível observar, desde 2006, há publicação de um trabalho a cada dois anos, sendo que somente um foi publicado com um ano de intervalo, em 2009, seguido do ano de 2008. Cinco trabalhos são do Estado de São Paulo (três da UNIFESP, um da UNICAMP e um da PUC/SP), dois da Região Sul (UFRGS e UNIJUÍ) e um de Goiás. Quanto aos programas de pós-graduação (PPG), três trabalhos são do PPG em Ensino em Ciências da Saúde, dois deles Educação em Ciências, um deles em Ciências Médicas, um do PPG Nutrição e Saúde e um do PPG em Educação.

A metodologia utilizada nos estudos e as principais conclusões estão descritos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Metodologia e principais conclusões dos trabalhos selecionados

AUTOR:	TÍTULO:	METODOLOGIA:	CONCLUSÃO:
FRANCO, A. C.	EAN NA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA: BASES TEÓRICAS E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	Curso de Nutrição de todas IES de S.P.; entrevistas com docentes EAN	Carga horária; referencial teórico variado; diferentes “práticas”; falta formação na área da educação
PEREIRA, M. V. N.	O DESAFIO DA FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA COMO EDUCADOR	Curso de Nutrição da UFOP, análise curricular, entrevista coord., docentes e egressos	EAN e obesidade; carga horária restrita; limitações na formação
HONÓRIO, A. R. F.	PERCEPÇÕES E DEMANDAS DOS NUTRICIONISTAS ATUANTES NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE S.P. SOBRE A FORMAÇÃO NECESSÁRIA PARA ATUAR NA ÁREA	Questionário a nutricionistas atuantes no PNAE em S.P.	Falha na formação; currículo privilegia clínica ao invés do social; inadequação dos currículos
SANTANA, T. C. M.	FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA ATUANTE NO PNAE: UM ESTUDO TRANSVERSAL SOBRE PERFIL NUTRICIONAL, TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E DEMANDAS DE APRIMORAMENTO	Nutricionistas de todas as regiões do país, cadastro FNDE; questionário	Falha na formação; descompasso teoria e prática (segue)

SARTORI, J. L.	ESTADO DA ARTE DA PESQUISA EM EAN	Estado da arte: artigos científicos, dissertações e teses, publicados na base de dados do Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, no período de 1990 a 2010	Estratégias de EAN de curta duração, sem problematização; falhas na formação nutricionista; ausência referencial teórico
SOARES, G. B.	COMPREENSÃO DE NUTRICIONISTAS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR SOBRE EAN	Entrevistas semiestruturadas a nutricionistas atuantes no PNAE de municípios de várias regiões do país	Modelo educacional rígido e tradicional; currículos tradicionais; falhas na formação; dificuldades em atuar em equipe multiprofissional
SCARPARO, A. L. S.	CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NO AMBIENTE ESCOLAR	Questionários aplicados a estudantes de Nutrição e licenciaturas, a nutricionistas e professores de licenciaturas	Ambiente escolar adequado para atividades pedagógicas relacionadas ao tema; professores e nutricionistas não preparados para atuar em EAN
SILVA, M. F. G.	A DIMENSÃO SUBJETIVA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL ESCOLAR: CONSTRUINDO SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	Estratégia “Pesquisa e formação”. Reuniões com grupos de professores de escolas públicas de dois municípios	Desenvolvimento de novos conceitos sobre alimentação e nutrição; incorporar a EAN ao currículo escolar; atuação crítica para transformação da realidade; compreender papel do nutricionista na escola

Fonte: A autora, 2021.

Poucos trabalhos avaliaram o currículo dos Cursos de Nutrição, ao tratar da formação do nutricionista para atuação em EAN. Pereira (2008), que avaliou o currículo do Curso de Nutrição da Universidade de Ouro Preto (UFOP), concluiu que a estrutura curricular era muito fragmentada, dificultando a integração entre as disciplinas. A fragmentação entre o básico e o profissionalizante, a teoria e a prática, pouco permite uma articulação entre as disciplinas do curso com a EAN. A dinâmica dos currículos de forma disciplinar e os diferentes caminhos percorridos pelas disciplinas, de forma estanque, não propiciam um trabalho interdisciplinar, de articulação de conteúdos. Honório (2009), ao entrevistar nutricionistas atuantes no PNAE do Estado de São Paulo,

relata que a graduação em nutrição propicia maior ênfase nos conteúdos biológicos, privilegiando a área clínica e os conteúdos administrativos com enfoque na alimentação do trabalhador.

De acordo com Pereira (2008), o Curso da UFOP teve uma reforma curricular, atendendo aos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2004) e, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso mencione as funções educativas do nutricionista, não aborda a questão da formação do profissional para atuar como educador. A mesma lacuna foi percebida por Sartori (2013), ao pesquisar a formação inicial do nutricionista e a ausência de uma sólida formação pedagógica para a ação como educador.

Franco (2006) menciona a disparidade no que se refere à carga horária da disciplina de EAN nos cursos pesquisados no Estado de São Paulo. Neles, a carga horária da disciplina variou de 60 a 105 horas. A disciplina de EAN se localiza no final do curso e não perpassa as demais disciplinas, o que deveria ser considerado, pois a atuação com educação nutricional deve acontecer independentemente da área de atuação do nutricionista.

A pesquisadora questionou as professoras de EAN sobre os objetivos da disciplina. Foram citadas, principalmente, a capacitação para o desenvolvimento de um programa de educação nutricional, além do aspecto comportamental e educativo. No entanto, quando questionadas sobre o objetivo pessoal, enquanto professoras da disciplina, manifestaram o intuito de fazer o aluno perceber a importância do ser educador. A forma não convencional de abordar a EAN na sala de aula também foi salientada pelas professoras, numa tentativa de sensibilizar os alunos para a importância da EAN na sua vida profissional. Procuravam levar os alunos à reflexão sobre as atividades de EAN, no sentido de entender que não se trata de uma mera transmissão de informações e, sim, de contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos, quanto às suas escolhas alimentares. Dessa forma, as professoras referiram aspectos da educação libertadora, especialmente quanto ao incentivo à reflexão sobre a realidade vivenciada, estimulando o senso crítico dos estudantes.

Mesmo com a acentuada referência ao pensamento de Paulo Freire, nos depoimentos das professoras, a pesquisa não demonstrou um referencial teórico comum entre essas profissionais, nem mesmo um maior aprofundamento acerca da essência do pensamento freiriano (Franco, 2006). Sartori (2013) também

refere como um fator importante a ser repensado a falta de referenciais teóricos da disciplina de EAN e sugere o referencial teórico proposto por Paulo Freire como uma importante possibilidade para suplantarmos o cientificismo e a racionalidade técnica instrumental.

Para as docentes de EAN, entrevistadas por Franco (2006), o nutricionista é considerado um educador em todas as áreas de atuação. No entanto, percebem que os alunos não assumem que a educação nutricional deve estar presente em todas as áreas de atuação, não como transmissão de informações, mas como uma forma de reflexão crítica, considerando o sujeito e seu contexto, tendo como foco a busca da autonomia, considerando o papel transformador da educação. Sartori (2013) concluiu que a maior parte dos estudos de EAN avaliou a eficácia de estratégias de EAN, com predomínio da racionalidade técnica instrumental. Somente em alguns estudos houve a preocupação com a autonomia dos sujeitos. Na maioria das vezes, as técnicas não valorizavam o diálogo, o saber prévio dos sujeitos e a realidade social e econômica.

Pereira (2008) constatou, através de entrevista, que a professora de EAN critica a abordagem da EAN voltada à orientação nutricional. Contudo, a ausência de problematização da educação, principalmente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, ficou evidente. Para a professora, a grande mudança está em sair do espaço da sala de aula e levar o aluno aos contextos de prática. Inclui conhecer a realidade da população e, dessa forma, refletir que a transmissão de informações pode contribuir, mas não resolve as questões mais estruturais como as políticas sociais, econômicas e culturais. A EAN tem que ser abordada de forma crítica e emancipatória, a fim de capacitar os indivíduos para realizar escolhas alimentares saudáveis. Para essa professora, o nutricionista não se vê como um educador, ele sabe que tem a responsabilidade de realizar ações de educação nutricional, mas o Curso não o habilita para desempenhar essa atividade. A própria professora, ao relatar sua experiência como docente, diz ter se instrumentalizado para a profissão na prática. Franco (2006), ao pesquisar a formação das docentes de EAN, constatou que todas eram nutricionistas, mas que a maioria não realizou a formação complementar em áreas da educação.

A autora (2006), nas entrevistas com as professoras de Educação Nutricional, percebeu que a valorização da disciplina aparece mais evidenciada

nos estágios. É onde ela está mais presente, pois as supervisoras dos estágios atribuem ênfase a esse desempenho dos alunos, independente da área de atuação. Contudo, na maioria das vezes, a realização dos estágios acontece no último ano da graduação e, sendo esse o único momento de aproximação com a prática, torna-se inviável um redirecionamento nos conteúdos teóricos das disciplinas, caso seja uma necessidade recorrente da atividade prática. Honório (2009) reforça a necessidade da realização de estágios em alimentação escolar, para todos os alunos de Nutrição, como forma dos estudantes reconhecerem a área.

Quanto à articulação teoria e prática, Franco (2006) destacou que, dos doze cursos pesquisados, apenas dois relataram a divisão da carga horária da disciplina entre aulas teóricas e práticas, sendo que a aula prática correspondia a uma hora/aula por semana. No entanto, para os professores participantes do estudo, a abordagem teórico-prática foi referenciada como relevante, embora seja dificultada pela reduzida carga horária da disciplina. As professoras percebem um amadurecimento dos alunos quando esses conseguem fazer a relação da teoria com os contextos de prática, possibilitando um processo de reflexão-ação-reflexão. Pereira (2008) e Honório (2009) reforçam a necessidade da formação do nutricionista promover a interação com a prática desde o início do curso e, também, a necessidade de relacionar com atividades de extensão. Para Santana (2011), a dissociação teoria-prática é um dos limites na formação do nutricionista, não acompanhando a ampliação dos campos de atuação do profissional.

Soares (2015), Santana (2011) e Honório (2009), ao entrevistar nutricionistas egressas que atuavam na alimentação escolar, consideram que o Curso de Nutrição não prepara adequadamente para atuação nessa área. Para argumentar suas respostas, as nutricionistas responderam que, na graduação, pouco ou nada foi abordado sobre temas referentes à alimentação escolar como: licitação, legislação do PNAE, prestação de contas, elaboração de edital, controle de qualidade; enfim, todos os aspectos referentes à legislação do PNAE (SOARES, 2015; HONÓRIO, 2009).

As nutricionistas entrevistadas por Honório (2009), ao ponderar sobre os projetos de educação nutricional, consideraram sua atividade mais importante e, ao mesmo tempo, a que representa maior dificuldade para sua realização. Sartori

(2013), que realizou o estado da arte das publicações sobre o tema EAN, reforçou a necessidade de repensar a formação inicial nos Cursos de Nutrição, evitando a valorização excessiva dos aspectos técnicos em detrimento dos sociais e humanos, o que pode interferir na formação do nutricionista enquanto educador. Também se faz necessária uma sólida formação pedagógica, para que o papel de educador seja desempenhado com maior êxito.

Honório (2009) e Santana (2011) ressaltam que há necessidade de se repensar a formação profissional com vistas a atender as necessidades dos novos campos de atuação, que se impõem pelas atuais políticas de educação e saúde, dentre elas o PNAE. Silva (2019) salienta a fragilidade na formação do nutricionista em conteúdos que contemplem aspectos voltados aos elementos sociais e humanos. Para refletir sobre a EAN como complexa e multideterminada, a formação precisa ser crítica. Dessa forma, a atuação na escola poderá ser pensada de forma colaborativa, reconhecendo os sujeitos envolvidos e as implicações do ato de educar. Sendo assim, ao invés de poder ser considerado apenas um legitimador da alimentação escolar, o nutricionista poderá ter seu trabalho reconhecido.

A adequação da formação do nutricionista às demandas contemporâneas dos campos de atuação, principalmente, numa área em pleno desenvolvimento, como a da alimentação escolar, é de suma importância. Temos uma legislação própria para a alimentação escolar e um dos maiores programas do mundo, onde a educação nutricional é colocada como uma das diretrizes de ação, sob responsabilidade do nutricionista (HONÓRIO, 2009).

Scarparo (2017), reforça que o planejamento de atividades e ações de EAN são atribuições do nutricionista da alimentação escolar; no entanto, outros profissionais devem ser envolvidos no processo a fim de fazer do ambiente escolar, um local promotor de alimentação saudável. Dessa forma, reforça a importância de abordar o tema da “alimentação saudável” de maneira transdisciplinar e transversal, que perpassasse o currículo escolar. Em seu estudo realizado com professores de escolas públicas de dois municípios, Silva (2019) destaca que a EAN não é efetivamente trabalhada nas escolas e, quando é realizada, ocorre de forma desarticulada, esporádica e isolada. Isso é atribuído, principalmente, à sobrecarga dos professores e pela falta de material de apoio. Quando o tema é tratado no material, aborda apenas o aspecto nutricional da

alimentação. A autora sugere a formação dos professores sobre o tema alimentação e nutrição de forma continuada. A mesma também destaca a importância do papel do nutricionista do PNAE que, em um trabalho colaborativo com a comunidade escolar, deverá colaborar para a integração da EAN ao currículo escolar, planejar ações e contribuir para a produção de material de apoio ao professor (SILVA, 2019).

Soares (2015) também destaca a importância do trabalho multiprofissional, envolvendo nutricionistas e a equipe pedagógica. No entanto, os nutricionistas se percebem como únicos possuidores do conhecimento sobre alimentação e nutrição que deverá ser repassado aos demais. Isso também reforça o viés tradicional dado à EAN: repassar o conhecimento àqueles que não o possuem, sem levar em consideração o saber prévio dos envolvidos no processo e sem propiciar a reflexão para a construção do conhecimento. O modelo tradicional de formação do nutricionista, focado no perfil biologicista e técnico, além da falta de preparo para atuação em equipes multidisciplinares são dificuldades que influenciam na forma de atuação do profissional, que ainda relaciona a EAN com ações pontuais, prescritivas e verticalizadas, algo distante do que está sugerido pelas políticas públicas. Franco (2006) também reforça a importância da valorização de trabalhos com grupos nas aulas de EAN, com a intenção de compartilhar experiências, conhecimentos e problemas, incentivando a participação de todos e favorecendo um clima propício para discussões, incumbindo ao nutricionista o papel de facilitador. Dessa forma, contribuindo para a futura ação dos nutricionistas em grupos de trabalho, tanto multiprofissionais, como com pacientes, alunos e comunidade. Para Sartori (2013), os trabalhos realizados em grupos tiveram resultados positivos, ao possibilitar aos envolvidos a reflexão e a apropriação dos conhecimentos, a partir de estratégias problematizadoras. Já as estratégias de EAN de curta duração não apresentaram os resultados esperados.

Pereira (2008), ao ouvir egressas do Curso de Nutrição, constatou que a EAN foi abordada como forma de transmissão de informações. Uma dessas profissionais criticou o caráter transmissivo, pautado no ensino tradicional, que norteou sua formação. Ao mesmo tempo, relata que a concepção de construção do conhecimento junto aos alunos surgiu decorrente de sua prática profissional em escolas. Ela ressalta a relevância em se trabalhar com a formação de hábitos

alimentares nas escolas, partindo dos conhecimentos e das dúvidas trazidas pelos próprios alunos. Para o profissional que irá atuar nessa área, é necessário o domínio de um conhecimento específico, que requer estudos e investigação, que supere a improvisação de práticas educativas e a repetição de conhecimentos técnicos. Sartori (2013) refere um momento de transição entre as práticas de orientação nutricional e as que se preocupam com a educação, na criação e qualificação de novas estratégias.

De acordo com os trabalhos apresentados, pode-se concluir que não existe o reconhecimento de um espaço específico para a alimentação escolar nos Cursos de Nutrição, que foram objeto das pesquisas, da mesma forma que a educação nutricional não é planejada tendo em vista a atuação no espaço escolar. Certamente, esta conclusão aponta para a relevância de aprofundar as pesquisas sobre esta temática.

A formação do nutricionista - para atuar no ambiente escolar - deve ser repensada, tanto no que se refere ao currículo dos Cursos de Nutrição, quanto às práticas pedagógicas da disciplina de EAN, com priorização da relação teórico-prática, incluindo a inserção nos cenários de prática profissional desde o início dos cursos. Além disso, é preciso repensar o estágio em alimentação escolar como obrigatório para todos os alunos, já que este é um campo de atuação em pleno desenvolvimento.

As atividades consideradas “práticas” devem ultrapassar as dinâmicas didático-pedagógicas propostas pelos professores na sala de aula, mas favorecer a inserção nos cenários de prática profissional, para possibilitar a reflexão sobre a prática. As propostas de EAN precisam superar o caráter prescritivo, de orientações isoladas, ou de práticas educativas estanques, devendo o profissional nutricionista ser formado com saberes específicos para atuação na área escolar. Este conhecimento, de uma área específica, requer mais estudos e investigação próprias deste campo de conhecimento.

1.6 Referencial Teórico

Parafraseando Stephen Ball (1994, p. 14, tradução minha), o referencial teórico para este estudo é considerado uma “caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias”, que irão contribuir para entender e explicar os achados empíricos.

O *ciclo de políticas* proposto por Ball (1994) e os três contextos por ele citados: *contexto de influência*, *contexto da prática* e *contexto de produção do texto político*¹ irão contribuir para o entendimento da atuação das políticas no âmbito do PNAE e, no âmbito do currículo, as decorrentes das DCN e dos PCN. De acordo com o autor, o *contexto de influência* é aquele onde as políticas públicas são iniciadas, onde ocorre a construção do discurso político. Esse contexto recebe influência de diferentes grupos e indivíduos, tanto em âmbito nacional como internacional, tanto a nível individual como coletivo. O *contexto da prática* é aquele onde as políticas são colocadas em exercício e, dessa forma, recontextualizadas. Aqui ocorre o embate entre o global e o local, pois nem tudo o que consta na política de forma global será aderido a nível local. Alguns discursos poderão ser reforçados enquanto outros serão esquecidos. A recontextualização proporciona a formação de discursos híbridos, adaptados a cada realidade. O *contexto de construção do texto político* pode não ter os objetivos e as especificações claramente definidos e, por vezes, o texto pode ser até contraditório (MAINARDES, 2006).

As releituras do texto político no espaço escolar e/ou universitário são realizadas a partir da reinterpretação e, dessa forma, ocorre a produção de discursos híbridos. Discursos políticos são recontextualizados a nível local, gerando esse hibridismo. Assim, Ball irá contribuir para entender as recontextualizações que são feitas no espaço escolar ou universitário

¹ Posteriormente, Ball (1994) acrescentou mais dois “contextos” ao Ciclo de Políticas: o *contexto de resultados* (efeitos) e o *contexto de estratégia política*. Para fins deste estudo, só considerei os três primeiros contextos propostos pelo autor.

decorrentes da releitura das políticas que são objetos deste estudo (MAINARDES, 2006).

Os autores que embasam o campo do currículo também serão fundamentais para compreensão do currículo do curso de nutrição. A compreensão sobre o que engloba o currículo, isto é, as práticas pedagógicas, a avaliação, os discursos e, além disso, reconhecer que envolve disputa de poder, que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros e que irá constituir os sujeitos, são reflexões fundamentais para quem se dedica a pesquisar o currículo (SILVA, 2017). Dessa forma, para aprofundar a compreensão sobre o currículo, me acompanharam os autores Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Silva (2017) ressalta as relações de poder que envolvem o currículo, identificando três grandes vertentes, teorias de currículo tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais de currículo estão voltadas para as questões técnicas, de organização, pois pretendem ser neutras, desinteressadas e científicas, não questionando os conhecimentos e os saberes que o compõem. Para as teorias críticas e pós críticas nenhuma teoria é neutra; portanto, questionam a opção de um conhecimento em detrimento de outro. Para o autor, o que separa as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas são as relações de poder.

Basil Bernstein normalmente está incluído entre os autores que fazem parte das chamadas “teorias críticas” do currículo. O autor também será fundamental para a compreensão do currículo, através da utilização de seus conceitos. Os estudos do autor colocam em questão como a educação atua na reprodução cultural das relações de classe, considerando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Bernstein analisa o processo de constituição dos conhecimentos escolares, por meio da comunicação pedagógica, relacionando linguagem e educação, através do conceito de código, onde ele vai construindo e aprofundando suas análises. Para o autor, a forma como o currículo está posto indica determinadas formas de poder e controle.

Quanto à prática pedagógica, serão importantes os aportes teóricos de Maria Isabel da Cunha, Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Franco e Maurice

Tardif. De acordo com a “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”, o conceito de prática pedagógica é assim definido:

prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (MOROSINI *et al.*, 2006, p. 447).

Refletindo sobre esse conceito, me interessou saber como a EAN vinha sendo desenvolvida pelos docentes; se havia relação teoria e prática, se eram considerados o contexto histórico e cultural dos saberes referentes à alimentação, bem como os saberes dos sujeitos, nas práticas pedagógicas e se havia uma concepção interdisciplinar.

Além disso, considerando a docência uma atividade complexa, me interessou saber como os professores de EAN construíram seus saberes. Sobre os saberes dos professores e o eixo pedagógico, Cunha (2010) propôs os seguintes saberes: do contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; da ambiência da aprendizagem; do contexto sócio histórico dos estudantes; do planejamento das atividades de ensino; da condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e da avaliação da aprendizagem, com conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica.

O instrumento utilizado para coleta de dados com estudantes concluintes dos cursos de Nutrição contemplou a elaboração de desenhos sob o título “Educação alimentar e nutricional”. As análises das imagens produzidas pelos alunos foram realizadas tendo como fundamentação teórica o “Método Documentário de Interpretação”, de Ralf Bonsack (2007), que apresenta três níveis de interpretação de imagens: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, além de uma etapa comparativa. Na primeira fase do método documentário de interpretação, a imagem é analisada no nível pré-iconográfico, e é necessário responder à pergunta “o quê?”. Na segunda fase, a imagem é analisada no nível iconográfico, sendo ainda necessário responder à pergunta “o quê?”; no entanto, se identifica as tipificações do senso comum em relação à imagem em questão. Na terceira fase, se desenvolve a análise da imagem no nível iconológico/icônico, onde se considera o contexto da produção para responder

à pergunta “como?”, além de identificar o produtor da imagem. O autor também considera uma etapa comparativa das imagens (NEVES e LEITE, 2017).

Também me acompanharam as autoras que têm pesquisado sobre a EAN e a formação do nutricionista, como Maria Cristina Faber Boog, Ligia Amparo da Silva Santos, Ana Maria Canesqui e Nilce Maria da Silva Campos Costa.

1.7 Metodologia

Neste estudo, foi utilizado o dispositivo investigativo de abordagem qualitativa, adotando o procedimento dos Estudos de Casos Múltiplos. Este delineamento se mostrou o mais apropriado para investigações que ocorrem dentro de um contexto real, a fim de compreender um determinado fenômeno (YIN, 2001).

Inicialmente, a revisão bibliográfica voltou-se à produção científica disponível sobre o tema, de modo a manter um diálogo com os estudos já realizados, com enfoque na formação do nutricionista, utilizando teses e dissertações, além de artigos científicos.

Em seguida, foi realizada a revisão bibliográfica sobre a evolução histórica do curso de nutrição e da educação alimentar e nutricional (EAN) até sua implantação nos currículos dos cursos de nutrição.

Outra etapa da revisão bibliográfica enfocou as políticas educacionais, dentre elas, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e suas diretrizes. Além dessa, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e seu impacto nos cursos da saúde, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Análise Documental assumiu um papel importante para sustentar o âmbito das políticas públicas de saúde e de educação. Foram examinadas as legislações e os documentos institucionais que tratavam do tema, na relação entre os interesses do campo da saúde nutricional e o da educação. Procurei perceber as concepções que estão imbricadas nos textos, usando os dispositivos da Análise de Conteúdo.

A pesquisa empírica foi realizada em três cursos de nutrição, dois provenientes de universidades públicas e um de uma universidade privada,

instalados em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, tendo em vista o acesso mais facilitado. Inicialmente, realizei um contato prévio com as coordenadoras das Instituições de Ensino Superior (IES) para apresentação do Projeto e ver a viabilidade para sua realização. Outro passo importante foi a definição do protocolo, isto é, o documento que definiu a conduta a ser adotada para a coleta de dados, além dos instrumentos (GIL, 2002).

Após esse primeiro contato e o aceite das IES que participaram do estudo, a próxima etapa foi o agendamento das datas para coleta dos dados, conforme esquema a seguir:

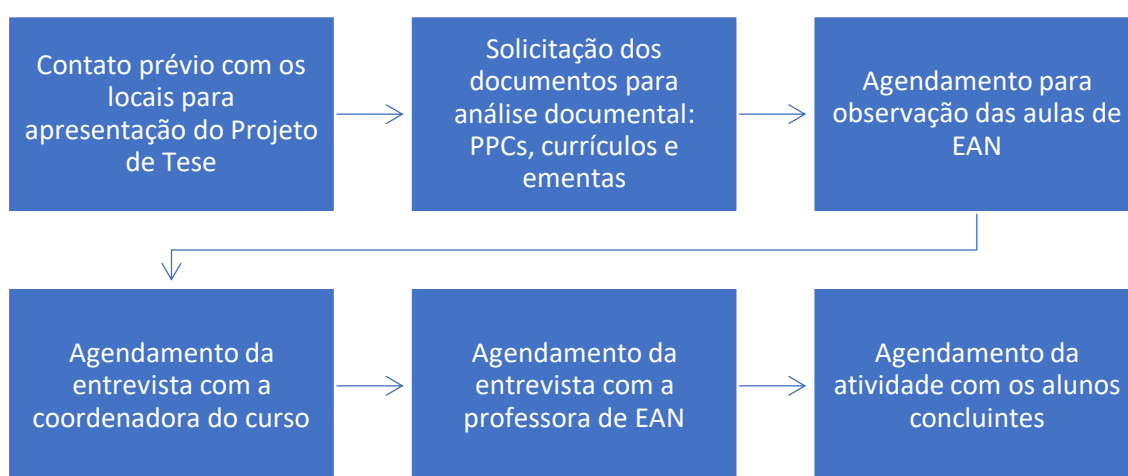


Figura 2- Protocolo inicial da coleta de dados
Fonte: A autora, 2021.

O intuito do estudo foi compreender se há uma tendência na formação do nutricionista para realização de atividades de EAN, com vistas à atuação no ambiente escolar:

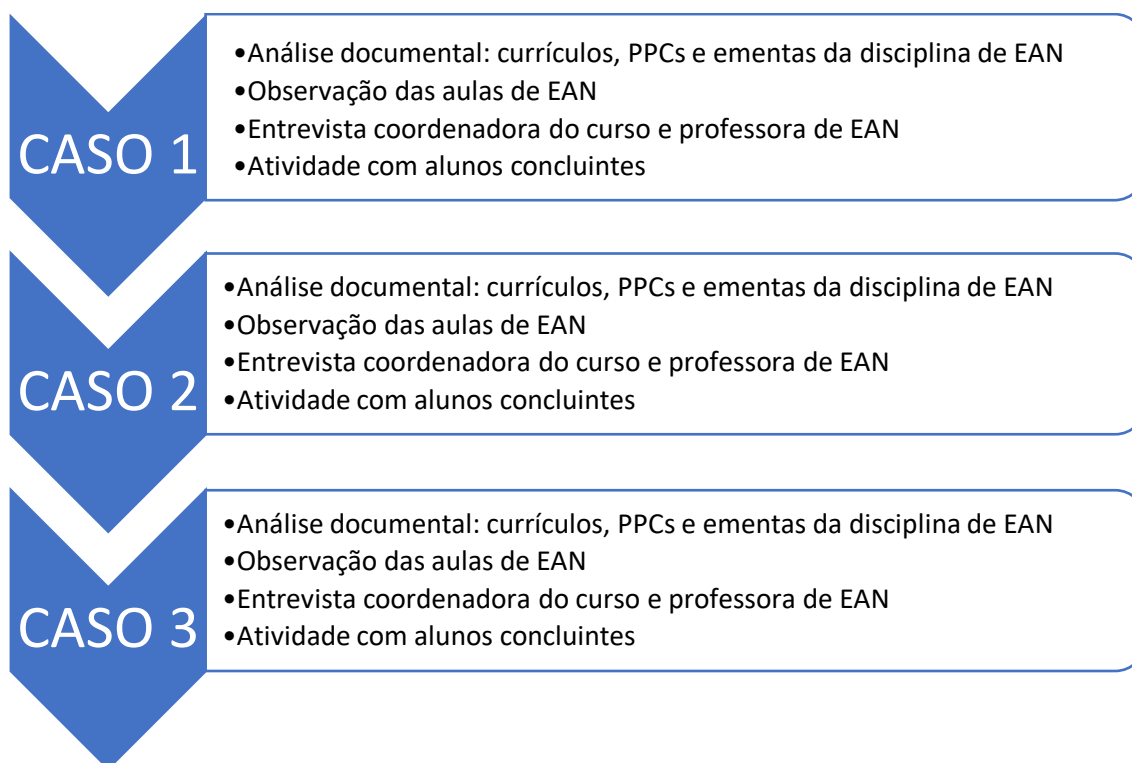


Figura 3 – Composição de dados da pesquisa

Fonte: A autora, 2021.

A análise documental envolveu o estudo dos currículos e dos Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos, além das ementas da disciplina de EAN.

Utilizei entrevistas semiestruturadas para ouvir os/as coordenadores/as dos Cursos de Nutrição (ANEXO 1). A mesma estratégia foi usada para a coleta com os professores responsáveis pelas disciplinas ligadas à EAN (ANEXO 2).

Outra etapa importante foi a observação das aulas de EAN, após o consentimento das professoras.

Com relação aos estudantes concluintes, prevemos a aplicação de um instrumento com apenas uma questão: *Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho?*² (se necessário, utilize o verso da folha) (ANEXO 3). Para análise dos desenhos, foi utilizada a metodologia de análise de imagens proposta por Ralf Bohnsack.

Todos(as) participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 4).

² A elaboração da pergunta foi inspirada na pesquisa Imagens da Justiça, currículo e pedagogia jurídica (LEITE, 2014). A metodologia de Ralf Bohnsack não prevê a formulação de perguntas escritas.

1.7.1 Aspectos éticos

O presente estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, CAEE 99200918.0.0000.5313 e Parecer nº 3.269.513. A pesquisa foi financiada, através de bolsa de doutorado para a pesquisadora, concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

2 Histórico do curso de nutrição

2.1 O primeiro recorte temporal: do surgimento da profissão à sua regulamentação

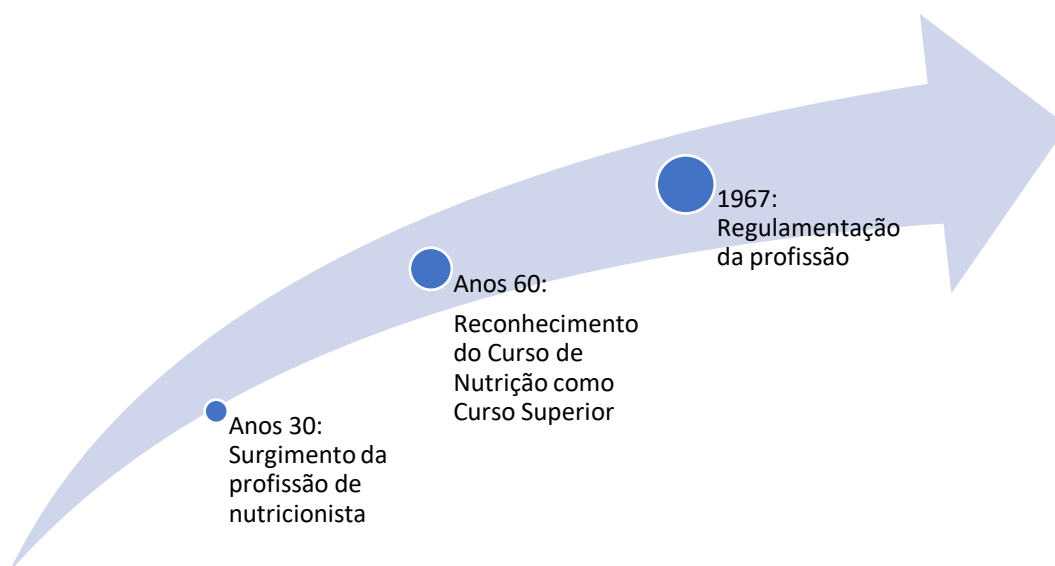


Figura 4 – Linha do Tempo I
Fonte: A autora, 2021.

O curso de Nutrição surgiu, na América Latina, na Universidade de Buenos Aires, influenciada pelo médico argentino Pedro Escudero. Ele foi o fundador do Instituto Nacional de Nutrição e da Escola Nacional de Dietistas, em 1926 e 1933, respectivamente, na Universidade de Buenos Aires. Disseminou seus conhecimentos desse campo do saber, oferecendo bolsas de estudo a cada país da América Latina para realização de Cursos de Dietética (VASCONCELOS, 2002; MOTTA *et al.*, 2003). Para Motta *et al.* (2003), não existem estudos conclusivos sobre o surgimento da profissão do nutricionista, no

entanto, refere que as mudanças decorrentes da passagem do regime feudalista para o capitalista foi que demandaram a formação desse profissional.

No Brasil, o campo da nutrição se desenvolveu em meio a duas correntes de saber médico, uma de perspectiva social, que recebeu forte influência dos estudos da América Latina (em especial os de Escudero) e esteve mais voltada ao atendimento da população, ao acesso aos alimentos, à economia e ao social. A outra, de caráter biologicista, era voltada principalmente aos aspectos relativos ao consumo e utilização de nutrientes, influenciada pelas escolas norte-americanas e europeias, que deu origem à área denominada Nutrição Clínica (VASCONCELOS, 2002). A primeira corrente veio ao encontro da política assistencialista-populista assumida pelo Estado, que exigia a necessidade de formação de um profissional voltado à saúde do trabalhador, como forma de minimizar as tensões sociais (COSTA, 1999; MOTTA *et al.*, 2003). Posteriormente, essa vertente deu origem à área de Alimentação Coletiva que, prioritariamente, se dedicava à saúde do trabalhador. A segunda corrente se referia à prática do nutricionista na área clínica, que esteve relacionada, ou até por vezes subordinada à área médica, nos hospitais, pois ela surgiu da necessidade da divisão técnica e social do trabalho na saúde. Nesse momento, não havia o trabalho de prevenção ou promoção da saúde, o enfoque era individual, curativo e hospitalar (COSTA, 1999). Essas duas vertentes foram preponderantes na formação do profissional, de acordo com uma necessidade do contexto histórico, econômico e social, que determinou a prioridade de atuação profissional.

Na década de trinta, do século passado, as necessidades principais da população eram as demandas relativas ao combate de doenças carenciais e infecciosas e a implantação do programa de saúde do trabalhador, em virtude do desenvolvimento urbano-industrial do país. Nesse mesmo período histórico, em meio às questões de ordem política, econômica e social, houve a denúncia da fome. Josué de Castro, cujo trabalho ficou internacionalmente reconhecido, por denunciar o problema da fome como um fator social no Brasil, acusou as difíceis condições de vida da classe trabalhadora, como o estudo feito sobre a precariedade do consumo alimentar de famílias operárias do Recife. Trabalho este considerado o primeiro inquérito dietético-nutricional do Brasil (VASCONCELOS, 2002). Dessa forma, várias medidas foram tomadas em

relação à saúde do trabalhador como a instituição do salário mínimo, a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) e a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), além da definição da ração essencial mínima do trabalhador (VASCONCELOS, 2005). A estrutura econômica capitalista era camuflada em uma ideologia paternalista, que se mostrava preocupada em oferecer alimentação aos trabalhadores, especialmente aos menos favorecidos economicamente, numa expectativa de melhorar o rendimento destes trabalhadores (COSTA, 1999).

Em 1932, a “vertente técnica” dos estudos da nutrição, formada por médicos nutrólogos, realizou as primeiras pesquisas relacionadas à fisiopatologia e nutrição experimental, lideradas pelo médico Moura Campos, do Departamento de Fisiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Essa vertente foi influenciada pelos estudos norte-americanos; já a vertente social da nutrição teve início no Rio de Janeiro, por médicos nutrólogos influenciados pelos estudos de Escudero, liderados pelo professor Heitor Annes Dias, que criou a primeira cátedra especializada em nutrição da então Faculdade de Medicina do Distrito Federal. Josué de Castro fazia parte desse grupo (MOTTA *et al.*, 2003).

Em 1939, foi criado o primeiro curso de nutricionistas do país, proposto à formação de profissionais habilitados às áreas de alimentação e nutrição, como pertencentes às equipes de saúde pública, por iniciativa do professor Geraldo Horário de Paula Souza, no Instituto de Higiene da Universidade de São Paulo (atual Faculdade de Saúde Pública da USP). Esse curso tinha caráter técnico, duração de um ano, com ênfase na área de saúde pública e formação para atuar nos restaurantes industriais (MOTTA *et al.*, 2003; PEREIRA, 2008). No Rio de Janeiro, foram organizados cursos para a formação de dietistas, de nível médio, para a administração de restaurantes mantidos pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS). Essa experiência teve início em 1943 e o curso também tinha duração de um ano (MOTTA *et al.*, 2003).

Nesse primeiro momento, o profissional era denominado “dietista” e era formado em um curso técnico de nível médio. No entanto, Vasconcelos (2002) constatou a utilização do termo “nutricionista” desde 1939, em São Paulo, em documentos de criação do curso do Instituto de Higiene. A partir de 1957, este termo ficou usual no país (VASCONCELOS, 2002). A opção pelo termo

“nutricionista” e não “dietista”, para o profissional de nível universitário, no Brasil, abarcava a concepção de nutrição como a relação entre o alimento e o homem, compreendendo a realidade social, as causas das carências nutricionais e preocupado em transformar essa realidade (MOTTA *et al.*, 2003).

No final dos anos quarenta, do século passado, o campo da Nutrição, enquanto área de saber, atividade profissional e da agenda política do estado capitalista brasileiro, evidenciava ter sido institucionalizado, ao mesmo tempo em que abrangia um segmento mais amplo da sociedade (VASCONCELOS, 2002). A profissão era tida como exclusivamente feminina, um novo campo profissional próspero e jovial. A emergência da “medicina comunitária”, aliado à preocupação com o problema alimentar e nutricional da população brasileira, fez surgir profissionais para complementar o “ato médico” (COSTA, 1999):

Nesse período a profissão era tida como exclusivamente feminina, conforme atestam documentos que divulgavam a profissão como um “novo campo profissional e de magníficas oportunidades, aberto às moças deste país” (grifo meu). A profissão era vista também como “jovem e promissora” (grifo meu), pelo surgimento da preocupação com o problema alimentar e nutricional da população brasileira e pela emergência da “medicina comunitária”, que utilizava o trabalho de outras categorias profissionais como complementares ao ato médico (COSTA, 1999. p. 9).

No ano de 1956, foi criado o Curso de Nutricionistas da Universidade da Bahia. Em 1968, foi criado, em Niterói – Rio de Janeiro, o atual Curso de Graduação em Nutrição da Universidade Federal Fluminense (VASCONCELOS, 2002).

A formação do nutricionista, que até então estava focada nas duas vertentes de atuação profissional, quais sejam, a orientação dietética voltada à atenção em saúde e a alimentação dos trabalhadores, nos serviços vinculados à previdência social, passou por alterações, a partir dos anos 1960. No âmbito dos países latino-americanos, houve necessidade de formação de um profissional mais voltado à atuação nos Serviços de Saúde Pública, o que culminou com o processo de formação do campo da Nutrição em Saúde Pública. No Brasil, considerado por alguns autores como sendo o primeiro curso a formar profissionais para atuar na Saúde Pública, houve a fundação do Curso de Nutricionistas do, até então denominado, Instituto de Fisiologia e Nutrição da Faculdade de Medicina de Recife, em 1957 (VASCONCELOS, 2002).

A ação pelo reconhecimento do curso de nutricionista, como sendo de nível superior, começou em 1952 e durou cerca de dez anos. Foi com o parecer nº265, de 19 de outubro de 1962, que o Conselho Federal de Educação (CFE) constituiu o primeiro currículo mínimo, fixou a duração do curso em três anos e reconheceu os cursos como sendo de nível superior, a nível nacional. Nessa época, os currículos dos cursos apresentavam grande diversidade estrutural (COSTA, 1999).

A regulamentação da profissão, aconteceu com a Lei nº 5.276, de 24 de abril de 1967, que determinou seu exercício e estabeleceu outras providências (VASCONCELOS, 2002). De acordo com essa Lei, são consideradas atividades privativas do nutricionista:

- I - direção e supervisão de escolas ou cursos de graduação de nutricionistas;
- II - planejamento, organização e chefia dos serviços de alimentação, em estabelecimentos públicos, paraestatais, autárquicos e de economia mista, bem como inspeção dos mesmos serviços nos aludidos estabelecimentos;
- III - orientação de inquéritos sobre a alimentação;
- IV - regência de cadeiras ou disciplinas que se incluam, com exclusividade no currículo do curso de Nutricionista;
- V - **execução dos programas de educação alimentar** (grifos meus).

Nesse período histórico e, de acordo com a Lei supra, a fiscalização da atuação do profissional nutricionista era realizada pelos órgãos regionais de fiscalização da Medicina.

2.2 O segundo recorte temporal: discussões sobre a formação, criação do conselho profissional e os Seminários de Avaliação do Ensino de Nutrição

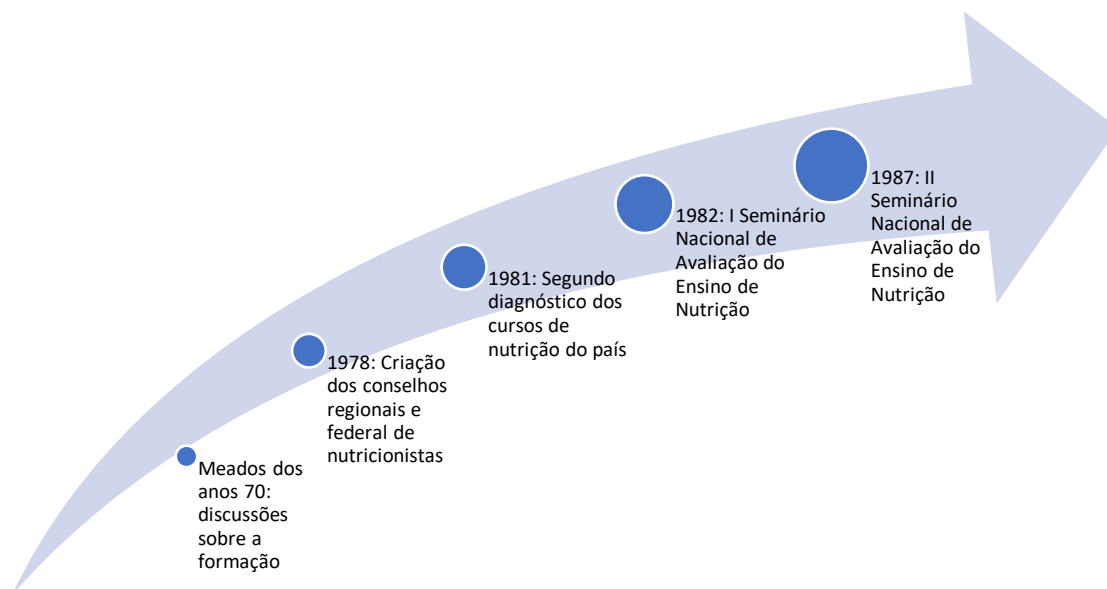


Figura 5 - Linha do Tempo II
Fonte: A autora, 2021.

Conforme Costa (1999), em 1966, ocorreu um evento latino-americano com grande influência na formação do nutricionista no Brasil: a “I Conferência de Adestramento de Nutricionistas - Dietistas de Saúde Pública”, em Caracas, Venezuela e a discussão se voltava a delimitar as responsabilidades e as qualificações do nutricionista-dietista nos programas dos serviços de saúde. A ação deste profissional mostrava-se necessária aos programas de nutrição em saúde, complementar ao ato médico, e estava inserida dentro dos serviços integrados de saúde. Suas atividades deveriam ser executadas em serviços de alimentação de hospitais e outras instituições voltadas à saúde pública. A discussão sobre a formação do nutricionista também fez parte desta Conferência:

Naquela ocasião, ficaram definidas as cinco áreas gerais do ensino em Nutrição: Ciências Básicas, Ciências Sociais e Econômicas, Ciências Pedagógicas, Ciências da Saúde Pública e Ciências da Alimentação e Nutrição. Quanto às áreas de estudo, estabeleceram-se os conteúdos e a intensidade das mesmas, ou seja, as disciplinas componentes de cada área e a contribuição de cada uma ao currículo, em relação à carga horária (COSTA, 1999, p. 11).

A “II Conferência de Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública” aconteceu em 1973, em São Paulo, Brasil. As discussões sobre as atualizações das funções do nutricionista-dietista permaneceram como um dos principais objetivos deste evento. Os programas dos cursos de nutrição também foram pauta deste evento e considerou-se que as proposições da edição anterior estavam adequadas, porém apresentavam problemas em relação ao conteúdo de cada disciplina e a definição de critérios para o nível e a qualidade dos cursos oferecidos. Nesta mesma época, no Brasil, os eventos ocorridos seguiram a tendência latino-americana e discutia-se a delimitação do espaço de ação do nutricionista e a necessária integração do profissional nas equipes de saúde pública, além da ação em escolas e cursos de saúde pública (COSTA, 1999).

Como resultado da II Conferência, foi criada uma comissão responsável pelos estudos sobre o ensino de Nutrição, “Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética na América Latina”, CEPANDAL, cuja primeira reunião ocorreu em 1973, em Bogotá, Colômbia. O número reduzido de profissionais capacitados em Nutrição, na América Latina, era considerado uma das causas da desnutrição e a formação profissional era considerada uma das alternativas para reverter o quadro. Nesta primeira reunião da CEPANDAL, foi adicionada mais uma área de estudo, a “multidisciplinar”, em adição às cinco áreas estabelecidas em 1966, designada para proporcionar maior flexibilidade aos cursos. As demais reuniões da CEPANDAL, até 1977, se dedicaram mais a estabelecer as questões formais do currículo, como definição de carga horária, sugestão de conteúdos e disciplinas. Questões relativas ao fazer pedagógico e à metodologia de ensino foram relegadas (COSTA, 1999).

O debate sobre a formação do nutricionista também aconteceu no Brasil. Assim, em 1972, ocorreu a “I Reunião Brasileira sobre a Formação do Nutricionista”, na qual o currículo mínimo foi alvo de discussão. Os currículos dos cursos de nutrição deveriam atender às necessidades da “atual realidade brasileira”, esta considerada como sendo a do desenvolvimento técnico e científico (COSTA, 1999).

Até a década de 70, havia sete cursos para formação de nutricionistas no Brasil; quatro no Rio de Janeiro e um em São Paulo, Recife e Salvador. A partir da Reforma Universitária ocorrida em 1968 e instituída pela lei nº 5.540 do mesmo ano, houve o aumento significativo da formação profissional em todos os

curso da área de saúde, principalmente com o incremento das instituições privadas no ensino superior (COSTA, 1999). De 1975 a 1981, houve uma grande expansão do número de cursos de nutrição no país e do número de vagas. Dessa forma, exigiu a mobilização da categoria na luta pelos seus interesses e na ampliação do mercado de trabalho (VASCONCELOS, 2002).

Em 1974, o CFE estabeleceu o segundo currículo mínimo, onde os cursos passaram a ser de quatro anos e a carga horária de 2880 horas.

Em 1975, os dados referentes ao “I Diagnóstico dos Cursos de Nutrição” no país, que objetivava a avaliação da formação do nutricionista, foram apresentados durante o “I Seminário Brasileiro dos Cursos de Graduação em Nutrição” que, como resultado, foi recomendado o aumento do número de cursos existentes (COSTA, 1999).

Em 1978, foi aprovada a Lei nº 6.583, de 20 de outubro de 1978 (publicada no Diário Oficial da União em 24/10/1978), que “cria os Conselhos Federal e Regionais de Nutricionistas, regula o seu funcionamento e dá outras providências”. Os nutricionistas brasileiros, que até então eram subordinados aos órgãos regionais fiscais da Medicina, passam a ter o órgão responsável pela fiscalização do exercício da profissão, como também designado para organizar, disciplinar e desenvolver a categoria (VASCONCELOS, 2002).

Em 1981, foi realizado o II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição no país, que objetivava oferecer elementos para a política de capacitação do profissional e apresentar formas de articular as Instituições de Ensino Superior com o exercício profissional.

Os resultados do “II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição” no país subsidiaram a realização do “I Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição”, que ocorreu em 1982. Este evento foi marcante em relação à reflexão, ao repensar para a atuação, revisar conceitos e conteúdo para a formação do profissional necessário ao país no ano 2000. A expectativa era de formação de um profissional generalista, voltado aos aspectos sociais. No entanto, o currículo adotado pelos cursos apresentava uma lacuna entre os aspectos biológico e social. Da mesma forma, foi detectada uma desarmonia entre teoria e prática. No currículo dos cursos, as disciplinas que discutiam e embasavam o aspecto social, como “Educação, Ciências Socioeconômicas e Saúde Pública”, ficaram

relegadas em relação às disciplinas das áreas básicas e multidisciplinar. Foram então elaboradas recomendações em relação à formação:

Enfatizaram-se nelas o caráter generalista da formação, a integração teoria-prática, a necessidade do desenvolvimento da percepção crítica por parte do aluno, além da necessidade de articulação dos conhecimentos biológico, econômico, político e social dentro das disciplinas e do curso como um todo (COSTA, 1999, p. 13).

Outras recomendações como as indicativas da carga horária dos cursos e dos aspectos formais do currículo também foram reforçadas.

Apesar da discussão sobre a formação do nutricionista e a necessidade de formar um profissional com percepção crítica da realidade, os cursos de nutrição demonstraram uma tendência ao tecnicismo, sem criar estratégias para formação deste perfil profissional (COSTA, 1999):

Para a formação acadêmica do nutricionista existem possíveis soluções alternativas. A distribuição e a organização do conhecimento estão ligados à transformação histórica do processo de produção econômica. Não se trata de substituir um currículo por outro, uma disciplina por outra, mas de elaborar, discursivamente, a base de uma argumentação racional e fundamentada, as novas categorias do pensamento e as novas diretrizes que orientarão a formação em Nutrição. Afinal de contas, é o currículo, ou são os vários tipos de currículo presentes nos cursos, que ensinam ao nutricionista quem ele é. As escolhas, as seleções efetuadas nos currículos não podem ser aleatórias ou apenas utilitárias. O currículo é, nesse sentido, um recorte intencional. A formação profissional significa esforços, sacrifícios e custos de toda natureza. É necessário, portanto, que tenha um significado teórico e prático para o profissional e principalmente para os que usufruem da sua prática. Através das escolhas, das seleções efetuadas, o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária pode desenvolver-se e consolidar-se (COSTA, 1999, p. 17, 18).

A partir desse diagnóstico, outros cursos começaram a refletir sobre seus currículos, para reestruturação de seus projetos pedagógicos. Um deles foi a Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Algumas observações sobre as diretrizes do curso subsidiaram a reforma curricular. Provavelmente, as perspectivas apontadas poderiam ser extrapoladas para outras realidades: valorização das disciplinas de caráter biológico, em detrimento àquelas da área de humanas; quanto mais próximo da doença, mais o estudante se sente profissional da saúde; necessidade de aproximação com a vivência profissional (não deixar apenas para o último ano de formação) e articulação teoria e prática. Na elaboração desse novo projeto pedagógico, havia a necessidade de superar a nutrição como relação homem e alimento. O curso definiu outros objetos de

estudo do nutricionista: o contexto histórico da sociedade brasileira, a distribuição do excedente social do trabalho, alimento como bem de consumo, tal qual ocorre na atual política econômica, entre outros (MOTTA *et al.*, 2003).

O II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição aconteceu em 1987 e foi promovido pela Federação Brasileira de Nutrição – FEBRAN. O tema do evento foi “Alimento e/ou alimentação do homem, em suas dimensões individual, coletiva ou populacional”, o que explicita a preocupação em expandir o objeto de estudo da área (MOTTA *et al.*, 2003).

Fica evidenciado que os cursos de nutrição foram criados conforme duas perspectivas: o enfoque biológico e o social. No que corresponde ao social, inicialmente, essa área de atuação foi ampliando seu escopo, compreendendo a ação em escolas, entre outros locais. Entretanto, dada a formação fortemente influenciada pela área médica, sendo, inclusive, inicialmente, subordinada a essa área e dada a disputa de poder e *status quo* profissional, a formação biológica, voltada à clínica hospitalar e ao tecnicismo, ganhou espaço nos cursos e o enfoque social ficou em segundo plano.

2.3 O terceiro recorte temporal: a nova e atual regulamentação da profissão até as DCN

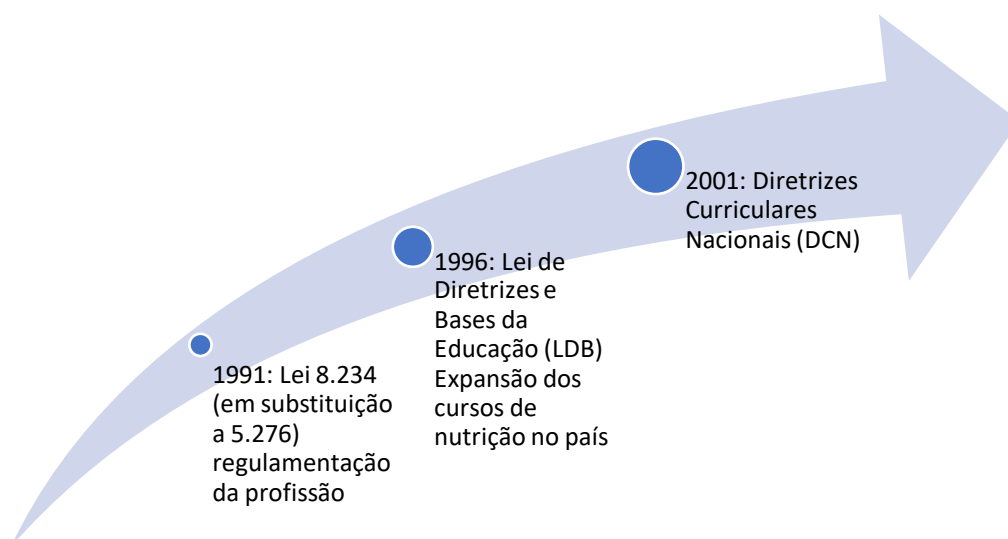


Figura 6 - Linha do Tempo III
Fonte: A autora, 2021.

Em 1991, houve a revogação da lei nº5276/1967 e foi aprovada a lei nº 8234, de dezessete de setembro de 1991, que regulamenta a profissão de nutricionista e dá outras providências e que é vigente até o presente momento (VASCONCELOS, 2002). De acordo com essa lei, são atividades privativas do nutricionista:

- I - direção, coordenação e supervisão de cursos de graduação em nutrição;
- II - planejamento, organização, direção, supervisão e avaliação de serviços de alimentação e nutrição;
- III - planejamento, coordenação, supervisão e avaliação de estudos dietéticos;
- IV - ensino das matérias profissionais dos cursos de graduação em nutrição;
- V - ensino das disciplinas de nutrição e alimentação nos cursos de graduação da área de saúde e outras afins;
- VI - auditoria, consultoria e assessoria em nutrição e dietética;
- VII - **assistência e educação nutricional e coletividades ou indivíduos**, sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultório de nutrição e dietética;
- VIII - assistência dietoterápica hospitalar, ambulatorial e a nível de consultórios de nutrição e dietética, prescrevendo, planejando, analisando, supervisionando e avaliando dietas para enfermos (grifos meus).

Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que considera a educação como sendo dever da família e do Estado, e onde está descrito:

Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º: **O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:** VIII – atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de **programas suplementares** de material didático-escolar, transporte, **alimentação** e assistência à saúde (grifos meus).

Assim, a alimentação escolar é considerada fator fundamental para garantia do pleno desenvolvimento do educando.

No que concerne à educação superior, a LDB, no Capítulo IV, artigo 43, refere que essa modalidade de ensino tem por finalidade: “Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. Diante desses aspectos, fica evidenciado que os acadêmicos do curso de Nutrição deveriam ser preparados para atuar na

alimentação escolar, sendo uma das modalidades de vivência da prática profissional, estabelecendo uma relação de reciprocidade com os conhecimentos advindos da comunidade em que irão atuar.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) nº 5, de 7 de novembro de 2001 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Nutrição. De acordo com o Artigo 3º, o perfil do egresso graduado em nutrição deverá ser:

I - Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural; II - Nutricionista com Licenciatura em Nutrição capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição.

Além disso, está descrito no Artigo 5º, que a formação do profissional deverá o capacitar para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades específicas:

IV - **atuar em políticas e programas de educação**, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional; V - **atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional**; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária (grifos meus).

O aumento do número de cursos e ampliação das vagas em todo país fez com que o número de profissionais aumentasse drasticamente nos últimos anos. Dados do ano 2000, do Conselho Federal de Nutricionistas, apontam a existência de 27834 nutricionistas, sendo principalmente nos estados de: São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco, Mato Grosso e Santa Catarina (VASCONCELOS, 2002).

A profissão de nutricionista desenvolveu-se no país, em um momento de superação de um contexto caracterizado pelas condições de subdesenvolvimento, que tinha como principais características o combate à fome, junto às doenças carenciais, à pobreza e às desigualdades regionais. Os interesses político-sociais dominantes influenciaram o surgimento dessa profissão, de uma forma funcionalista. As leis de mercado influenciam a ação dos profissionais e os desarticulam de seu eixo central que deveria ser a saúde,

em qualquer dos campos de atuação. Por outro lado, a saúde, em vez de ser trabalhada de forma multidimensional e complexa, é vista como algo estanque (MOTTA *et al.*, 2003).

Na atualidade, aliados aos problemas carenciais, a pobreza e as desigualdades sociais, surgem outros desencadeados pela modernidade e desenvolvimento, como obesidade, diabetes e dislipidemias. O processo de modernização da sociedade brasileira trouxe consigo uma característica ainda não superada e, ainda mais agravada, que são as desigualdades sociais. Apenas pequena parcela da população pode usufruir das benesses de uma sociedade mais desenvolvida, enquanto outra significativa parcela continua sobrevivendo em situações degradantes da condição humana. Além disso, os efeitos da globalização, juntamente ao desenvolvimento científico-tecnológico e industrial, impõem a construção de um novo perfil profissional. A globalização econômica parece desencadear a unificação de padrões e hábitos alimentares, impondo a necessidade do resgate e da preservação do hábito e da cultura alimentar nacional. Todas estas questões, de campos disciplinares diversos, demonstram a necessidade da construção de uma nova Nutrição para o século XXI (VASCONCELOS, 2002).

2.4 Histórico da disciplina de educação alimentar e nutricional (EAN)

Desde a antiguidade, filósofos e cientistas são envolvidos pelos estudos sobre a alimentação. A arte de viver seria conduzir bem sua existência no que se refere a exercícios, sono, relações sexuais, alimentos e bebidas, compreendendo o que seria o estudo da dietética, para Hipócrates e Platão. Todos esses aspectos estariam contemplados na **dieta seguida**, que deveria ser resultado de uma **prática refletida e não uma imposição** (MOTTA *et al.*, 2003, grifos meus).

A Educação Nutricional foi inserida como disciplina, nos primeiros currículos dos cursos de Nutrição e faz parte, de acordo com a lei que regulamenta a profissão (citada anteriormente), das atividades privativas do nutricionista, em todas as áreas de atuação (BOOG, 1997). A inserção da atividade de educação nutricional nas abordagens realizadas pelos profissionais

da nutrição, remonta ao surgimento da profissão no Brasil, em um período histórico em que a concepção de educação era voltada à transmissão de informações sobre o tema para a população.

Como já comentado anteriormente, o campo da nutrição desenvolveu-se no Brasil, em meio a duas correntes de saber médico: uma de perspectiva social, mais voltada ao atendimento da população e a outra, biologicista, voltada principalmente aos aspectos relativos ao consumo e à utilização de nutrientes (VASCONCELOS, 2002). Os erros e os defeitos da alimentação deveriam ser corrigidos pela educação alimentar através da racionalização do consumo dos alimentos, com elaboração de um cardápio conforme as necessidades fisiológicas e o orçamento doméstico, além de ensinar o preparo, a seleção e a conservação dos alimentos (LIMA, 1998).

Na década de trinta, do século passado, em meio às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas, a sociedade brasileira buscava se constituir perante as demandas que surgiam dessas mudanças, para organização dos rumos do país. Os determinantes social e econômico levaram ao surgimento dos estudos sobre alimentação e nutrição, pois enquanto grande parte da população passava fome, uma minoria desperdiçava alimentos. As causas da subalimentação eram originadas no analfabetismo, na ignorância e nos conhecimentos negativos, mesmo em classes de melhor condição socioeconômica. Em classes menos favorecidas economicamente, os problemas com a subnutrição eram mais graves, com maior significado social, pois o rendimento no trabalho, bem como a longevidade eram reduzidos e também influenciavam as gerações subsequentes. Considerando o problema alimentar como fator de desequilíbrio biossocial, a resolução estaria com a ciência da nutrição, que estaria encarregada de ajustar as necessidades nutricionais dos indivíduos às suas condições salariais e de produção, utilizando a educação alimentar como uma alternativa para corrigir hábitos alimentares inadequados (LIMA, 1998): “A educação alimentar era considerada, então, como a ferramenta necessária para “libertar a sociedade humana da doença e da fome” (Santos, 1988, apud COSTA, 1999).

Com a denúncia da fome/subalimentação se fazia necessário o conhecimento da racionalidade alimentar, com a introdução da ração mínima essencial (LIMA, 1998):

O que produziu o conceito de racionalidade alimentar foi a definição da normatividade de quatro convenções particulares da linguagem científica: quantidade, qualidade, harmonia e adequação, as quais constituíram finalmente a dietética como matriz teórico-instrumental fundamental (ancorada na fisiologia) através da qual seria decifrado o fenômeno patológico; a fome/subalimentação trazendo à tona, no cenário brasileiro deste tempo histórico (1934 a 1939), que a norma era não ter regime algum entre pobres e ricos (LIMA, 1998, p. 8).

As denúncias realizadas sobre os problemas alimentares sinalizavam novas perspectivas e o descaso do Estado frente a estes problemas parecia dar lugar a uma política alimentar visando, principalmente, as classes operárias e a infância (LIMA, 1998).

Ao confrontar dados do inquérito alimentar realizado em Recife, por Josué de Castro, com outro estudo realizado em São Paulo por Almeida Junior, Paula Souza e Horaces Davis perceberam que a alimentação também era inadequada, mesmo com famílias de médicos, funcionários públicos, professores e pequenos comerciantes, cuja situação era mais estável economicamente. Assim, dois problemas na alimentação dos brasileiros eram constatados: uma de origem mais quantitativa, global, caracterizada pela fome causada, principalmente, pela organização econômico-social e produção baseada na monocultura (cana de açúcar). E a outra mais qualitativa, parcial, com subalimentação de característica qualitativa (LIMA, 1998):

É evidente no conjunto da produção a constatação de que, se os pobres se alimentavam mal por falta de dinheiro, pobres e ricos comiam mal por ignorância completa do que seria comer bem. Tal fato refletia um determinado gênero de vida regional, balizado em suas raízes nos limites da monocultura, que desde o período colonial se afirmava como esteio do modelo de organização econômico-social. Para Costa (1938), se o trabalhador brasileiro alimentava-se mal, as pessoas abastadas não sabiam comer. Abusavam quase sempre das proteínas, das gorduras e dos hidratos de carbono, engordavam, envelheciam, tornavam-se improdutivas. Dois males se somavam para a nossa maior deficiência: o pauperismo e a ignorância. O pauperismo era aqui como no resto do mundo: só o sentiam as grandes massas trabalhadoras, cujos rostos suavam no cansaço de todos os dias e cujas mãos produziam o que o país gastava. Mas a ignorância era geral: os que podiam e os que não podiam comer bem comiam sempre mal (LIMA, 1998, p. 11).

A elaboração de uma política alimentar se fazia em torno dos seguintes eixos:

a) o Estado já acenava em fins da década de 1930 com especial atenção para o 'capital' assunto da alimentação, de interesse para a

saúde e para a economia; b) no conjunto dos meios a serem adotados para a solução do problema alimentar, a educação alimentar era o premente e inadiável 'meio' mais prático e mais eficaz para iniciar a luta contra o apavorante flagelo da má alimentação; e c) a educação alimentar estava fundada nos seguintes objetivos: eugênico — garantia a saúde perfeita, prevenia as doenças e dava robustez; social — reduzia a mortalidade, permitia maior procriação, prolongava a vida; e econômico — assegurava a aptidão para o trabalho (LIMA, 1998, p. 15).

Assim, algumas iniciativas governamentais foram firmadas, na década de 30 do século passado, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), no governo de Getúlio Vargas, que centralizava as ações de cunho político e administrativo, com intervenções principais nas capitais e nas cidades (LIMA, 2005, apud PEREIRA, 2008). A concepção de educação em saúde valorizava a transmissão de informações como garantia de mudanças na saúde da população. A educação nutricional estava associada à melhoria das condições de alimentação da classe trabalhadora e a combater a propagação das doenças infectocontagiosas, estando ligada ao caráter social, pelas ações nos restaurantes industriais e biologicista, associado ao pensamento tecnicista (PEREIRA, 2008). Os trabalhadores e suas famílias eram o foco das estratégias de educação nutricional, voltadas exclusivamente ao caráter biológico da alimentação, voltadas às camadas de menor renda. Nesse período, surgiu a profissional de saúde intitulada “Visitadora de Alimentação”, que ia nas casas para orientar quanto às normas de saúde, com recomendações específicas (BRASIL, 2012).

O Serviço de Alimentação da Previdência Social - SAPS, criado em 1940, no governo Vargas, foi responsável por várias ações no campo da nutrição, como a criação de restaurantes populares, postos de subsistência com comercialização de gêneros alimentícios a preços acessíveis, atividades de educação nutricional, treinamento e formação de pessoas na área e realização de pesquisas no campo (VASCONCELOS, 2005).

Já a CNA, criada em 1945, teve como principal realização a promulgação do Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1953, cujas ações se dedicaram, principalmente, ao grupo materno-infantil, escolares e trabalhadores (VASCONCELOS, 2005).

O segundo campo disciplinar definido neste processo foi o da higiene e educação alimentar. Na visão de Veloso (1940), a higiene alimentar

era a razão de ser da ciência da nutrição, precedia a dietética e a educação alimentar estava a ela vinculada. Para este autor, a educação alimentar devia ser estendida ao povo, pois os ensinamentos educativos que devia receber o nosso povo em matéria de alimentação — nas escolas, nos livros, na imprensa, no rádio, no cinema, em cartazes e folhetos, em conferências etc., e que lhe permitiriam familiarizar-se com as regras e preceitos da arte de bem se alimentar — representavam uma das linhas mestras para a solução do problema alimentar no Brasil. É digno de nota que, se no período de 1934 a 1939, os intelectuais estiveram voltados para a configuração das bases fisiológicas pelas quais definiram os parâmetros científicos da dietética, no período de 1940 a 1946, em foco, traduziam tais parâmetros em regras e conselhos, ora no âmbito da higiene alimentar, ora no âmbito da própria dietética, definindo como veículo de difusão a educação alimentar. Significa dizer que a educação alimentar — no âmbito da higiene alimentar — não se configurava como um campo disciplinar específico e autônomo, mas como um tema integrante do corpo temático da higiene alimentar (LIMA, 1998, p.18).

O campo disciplinar da educação nutricional se definia entre duas tendências: uma vinculada à higiene, mais voltada ao conteúdo educativo e a outra como um campo disciplinar específico, voltada à definição de sua instrumentalidade. A definição dos procedimentos de ensino e dos recursos pedagógicos eram necessários para a inclusão do padrão dietético racional. No entanto, essas duas tendências convergiam para um ponto em comum, a ideia de que a educação alimentar era a principal alternativa para o combate à fome e à subalimentação. Assim, esta se apresentava como um meio e não um fim em si mesmo (LIMA, 1998).

Nesta perspectiva, Siqueira (1940) definiu a educação alimentar no âmbito de uma Campanha Educacional Alimentar, esboçando, a exemplo de Veloso (1940), um plano em três níveis de ensino: para a escola primária, para as escolas secundárias, técnico-secundárias e normais e para a universidade. O brasileiro precisava ser educado para que pudesse afirmar suas reservas físicas e morais e demonstrar suas aptidões (LIMA, 1998, p. 21).

A importância da alimentação e o valor nutritivo dos alimentos eram os pontos principais para uma campanha alimentar atingir todos os seus resultados; no entanto, a educação alimentar não se reduzia a estes tópicos (LIMA, 1998). Para Lima (1998), a publicação do livro “Geografia da fome” (1946), de Josué de Castro, trouxe outras perspectivas para a educação nutricional:

Contudo, Castro (op. cit.) cristalizava a superação do enfoque centrado apenas na educação do trabalhador, no fornecimento de refeições e na distribuição de alimentos que havia sido assimilado nas estratégias populistas do SAPS (1940), cujo destaque central era a correção dos hábitos alimentares dos operários. Ele circunscrevia a educação alimentar à situação global da alimentação do povo. Nesta perspectiva, ele descartava a educação alimentar como um campo disciplinar

específico, centralizado nos recursos pedagógicos para a transmissão dos conhecimentos básicos da higiene alimentar, mas vinculava a educação à higiene alimentar, à qual congregava toda a amplitude dos aspectos estudados sob a orientação do método geográfico que permitia, em última instância, tratar a fome numa perspectiva ecológica (LIMA, 1998, p. 22).

A educação nutricional esteve relacionada, nos anos cinquenta e sessenta do século passado, como uma estratégia para o incentivo ao consumo de alimentos que não faziam parte da cultura alimentar da população, como, por exemplo, o consumo de soja, em detrimento ao de feijão. Este incentivo tinha como foco apenas o valor nutricional dos alimentos, desconsiderando aspectos culturais e sensoriais. A real intenção dessa iniciativa era de caráter econômico, pois visava aliviar um excedente de produção agrícola americano e a educação nutricional seria utilizada para levar a população ao consumo dos produtos que validariam esse subsídio externo:

No pós-guerra, a United States Agency for International Development (USAID) implantou programas de ajuda alimentar internacional, mediante os quais o governo brasileiro se via na contingência de usar estratégias “educativas” para induzir alguns grupos da população a consumirem os alimentos fornecidos pelos programas (BOOG, 1997, p. 6).

Essa prática foi duramente criticada por razões ética e política, o que levou ao descrédito da educação nutricional (BOOG, 2004).

Publicações como livretos ou folhetos de divulgação, destinados à população em geral, eram comuns durante a década de sessenta. Aos poucos, o foco no paradigma social foi sendo substituído pelo paradigma técnico e a ênfase na produção de alimentos, com vistas à industrialização e o surgimento dos “novos alimentos” para utilização nos programas de suplementação alimentar do Estado, foi colocando a Educação Nutricional em segundo plano (BOOG, 1997).

Posteriormente, na década de setenta do século passado, foram realizados estudos que demonstraram que a dificuldade para a realização de uma alimentação adequada era devido a problemas econômicos, pela baixa renda da população e não pela falta de orientação, como se supunha. Perante esta constatação, os programas de educação nutricional foram banidos. A

educação nutricional, inclusive, foi implicada em ser uma estratégia de ensinar o pobre a comer cascas, dentre outros alimentos:

Comer o que se quer, na hora que se quer e como se quer era uma forma de exercer o direito à liberdade e ensinar o que é melhor para a saúde era entendido como cerceamento desse direito. Autores que analisaram a questão referiram-se ao fato dizendo que a Educação Nutricional fora para o exílio (BOOG, 2004, p. 2).

Mesmo diante desses fatos, ela permaneceu como uma atividade realizada na prática profissional dos nutricionistas que atuavam a nível ambulatorial (BOOG, 1997).

Até a década de 90, a educação nutricional, tanto como disciplina, ou como estratégia de intervenção, foi pouco valorizada (BRASIL, 2012). Com o surgimento da obesidade e sua relação com as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), mesmo em populações de baixa renda, rescindiu com a concepção de que a má alimentação seria um problema exclusivamente econômico e a educação nutricional voltou a ser cotada como estratégia necessária para reverter esta situação, principalmente com a concepção de mudança nos hábitos alimentares. Assim, há uma crescente demanda pelo profissional habilitado na área de alimentação, a fim de realizar a re-educação nutricional e melhoria dos hábitos alimentares. Entretanto, essa re-educação não deve privilegiar apenas o caráter biológico da alimentação e sim considerar também os aspectos culturais, sociais, econômicos, psicológicos e afetivos.

Atualmente, de todos os profissionais que trabalham com a nutrição, o nutricionista é o que apresenta formação mais próxima à apreensão ampla de seu objeto de estudo, ou seja, a relação do homem com o alimento, abrangendo todas as suas dimensões (MOTTA *et al.*, 2003).

O nutricionista é o profissional com saberes técnicos para a realização da EAN; no entanto, a formação do nutricionista ainda parece privilegiar a transmissão de informações, refletindo o currículo tradicional de grande parte dos cursos. A transmissão de informações, de forma vertical, não considera os aspectos relacionados aos sujeitos, suas culturas, vivências, acesso aos alimentos, contextos, além de não ponderar sobre o ambiente alimentar, entre outros tantos aspectos. Essa transmissão, de forma pronta e descontextualizada, demonstra a intencionalidade de uma prática pedagógica

que não propõe a participação e a reflexão dos sujeitos; não incentiva a autonomia e a formação crítica.

A formação acadêmica do nutricionista carece de aspectos ligados à área da Educação e da compreensão mais ampla da prática pedagógica e dos elementos que a envolvem. Somente a partir desse entendimento e da compreensão do necessário espaço dessa área do conhecimento no currículo é que a formação do nutricionista para a EAN será mais efetiva.

3 Políticas educacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais e seu impacto nos cursos da saúde

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de dezembro/1996) avalizou a flexibilização na organização curricular dos cursos de graduação por considerar esta etapa uma fase inicial da formação e extinguiu o currículo mínimo. Essa flexibilização considerou, também, a necessidade de desburocratização dos cursos e a heterogeneidade dos alunos, tanto do ponto de vista da formação prévia, como de seus interesses e expectativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram elaboradas a fim de garantir esta flexibilidade e a diversidade dos programas nas diferentes instituições de ensino superior, de forma a atender as peculiaridades regionais e da clientela. As DCN estimulam o abandono de grades curriculares antigas, fechadas, que se pautam na transmissão de conhecimentos ou informações, para garantir uma sólida formação básica, que forme o profissional a fim de atuar nos diferentes campos de trabalho, se adequando às rápidas mudanças da sociedade e condições de prática profissional (CNE/CES 1.133/2001). Mesmo sendo assegurada pela LDB, a autonomia universitária na elaboração dos currículos, as DCN são mandatórias, devendo ser observadas pelas instituições de ensino ao fixar seus currículos e programas. As DCN também servem de referência para avaliar os cursos de graduação (BRASIL, 2001). Para Ball (2001), a interpretação de políticas, como neste caso, que tornam as universidades autônomas para elaborar seus currículos e programas, como uma estratégia de des-regulação do Estado, é uma explicação equivocada pois “na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle. Trata-se do que Du Gay (1996) denomina de “desregulamentação

controlada” (apud BALL, 2001, p. 104). No caso das instituições de ensino superior, esse controle estaria vinculado às avaliações externas realizadas pelos órgãos fiscalizadores.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovou as DCN dos cursos de graduação da área de saúde, foi elaborado tendo como referência vários documentos, entre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde nº8.080, de 19/09/1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20/12/1996, entre outros. Visando o aprimoramento das propostas, a comissão do CNE adotou o formato preconizado pelo Parecer que aprovou as diretrizes dos cursos de graduação: perfil do formando egresso/profissional, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, organização do curso e acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001).

As DCN passaram a orientar a formação profissional para todos os cursos de graduação em saúde, com o intuito de assegurar liberdade na execução de currículos, permitindo que cada instituição de ensino os adapte conforme seu contexto sociocultural e econômico; considere conhecimentos, habilidades e atitudes na formação do aluno; considere a avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; incentive a formação do profissional generalista; amplie os cenários de prática profissional, em especial, com vistas ao Sistema Único de Saúde (SUS); incentive a pesquisa, tanto individual como coletiva e as atividades de extensão (VARELA *et al.*, 2016).

São princípios das diretrizes curriculares: assegurar ampla liberdade na carga horária dos currículos e na especificação das unidades de estudo; evitar ao máximo a fixação de conteúdos específicos com carga horária prévia (não poderão exceder 50% da carga horária total do curso), indicando tópicos ou campos de estudo e outras experiências de ensino-aprendizagem do currículo; evitar aumento desnecessário da duração da graduação; permitir tipos de formação e habilitação diferenciadas, a fim de superar os desafios impostos pela prática profissional e que garanta uma sólida formação geral; autonomia intelectual e profissional, com práticas de estudo independente sendo estimuladas; o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridas fora do ambiente escolar, que se refiram à experiência profissional relevante; articulação teoria e prática, com a realização de pesquisa

individual e coletiva, estágios e atividades de extensão; avaliações periódicas e com instrumentos variados sobre o desenvolvimento das atividades do processo ensino-aprendizagem, a fim de orientar professores, alunos e instituição sobre a realização das atividades (CNE/CES 1.133/2001).

Além disso, nas DCN dos cursos de graduação na saúde foi reforçada a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, especialmente no que se refere aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde (CNE/CES 1.133/2001). As ações e os serviços que integram o SUS deverão ser realizados de acordo com as diretrizes previstas no artigo 198 da Constituição Federal, obedecendo ainda aos seguintes princípios (Artigo 7º da Lei 8.080/90):

I – universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; II – integralidade de assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; VII – utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática; X – integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico; XII – capacidade de resolução dos serviços em todos os níveis de assistência.

Ficou definido como objeto e objetivo das DCN dos cursos de graduação na saúde, respectivamente:

Permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira.

Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender**, que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (CNE/CES 1.133/2001).

O debate sobre essa formação tem sido realizado, principalmente, para o desenvolvimento de práticas de ensino que fortaleçam o SUS, que capacitem os profissionais a realizarem um atendimento integral e humanizado, atuem em equipes multidisciplinares e abarquem a realidade da população (KOGAWA e COSTA, 2018). No entanto, estudos têm demonstrado que a formação dos

profissionais de saúde, ainda tem preponderantemente ênfase biologicista, biomédica, curativa e desarticulada de práticas, não os preparando para atuar na promoção à saúde. O ensino é muitas vezes descontextualizado, com foco nos conteúdos, seguindo o modelo tradicional de ensino-aprendizagem. Além disso, se encontra distante das necessidades de saúde da população (CHIESA *et al.*, 2007; COSTA *et al.*, 2014). Varela *et al.*, (2016). Em um estudo de revisão bibliográfica sobre as DCN e os cursos da saúde, também encontraram uma formação com foco em procedimentos técnicos, que não abrange a complexidade do SUS.

As DCN descrevem o perfil do profissional dos cursos de graduação em saúde como sendo um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo, pautado em princípios éticos. Prevê o desenvolvimento de ações voltadas à promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, na perspectiva da integralidade do cuidado (CNE/CES 1.133/2001). Para Chiesa *et al.*, (2007, p. 237):

O desafio de formar generalistas passa pela necessidade de desenvolver novas concepções do processo saúde-doença, educação, ser humano e sociedade, e novas práticas de saúde, mais horizontalizadas e centradas nos processos de trabalho em saúde. Estimular a compreensão dos determinantes do processo saúde-doença e trabalhar a formação profissional a partir dos eixos da promoção da saúde, valendo-se de metodologias que envolvam ativamente os sujeitos do processo ensino-aprendizagem aplicadas a situações reais e simuladas, contribui para a atuação contextualizada, crítica e participativa do futuro profissional, voltada para a intervenção nesses determinantes, o estímulo à participação popular e o controle social.

O profissional generalista requer uma formação do aluno de forma crítica e reflexiva, com uma visão global e integrada da saúde, com inserção nos cenários de prática, desde o início do curso, tendo em vista a promoção da saúde. Para o desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho, no âmbito do SUS, os currículos devem oportunizar atividades pedagógicas em que os estudantes possam desenvolver habilidades não apenas técnicas, mas, além disso, políticas e relacionais (CHIESA *et al.*, 2007).

A efetividade do princípio da integralidade do SUS também tem impactado os currículos dos cursos da área da saúde. O conceito de integralidade da assistência é definido como conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos

os níveis de complexidade do sistema (Lei 8080/1990). Sendo assim, o debate sobre mudanças curriculares e a formação inadequada dos profissionais de saúde têm ocorrido, principalmente, em torno deste princípio proposto pelo SUS. A prática, segundo o princípio da integralidade, requer um movimento diferenciado dos profissionais da saúde, incluindo a possibilidade de articular ações assistenciais e preventivas, superando a visão reducionista e curativa (MATTOS, 2004; GONZE e SILVA, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2014; COSTA *et al.*, 2014). Requer a ampliação da dimensão cuidadora, voltada às ações de atenção à saúde, com maior possibilidade de estabelecimento de vínculo, acolhimento e diálogo, superando as dimensões tradicionais do processo saúde-doença (CECCIM e FEUERWERKER, 2004). Os desenhos curriculares hegemônicos, formatados sob o paradigma biologicista, constituem-se em obstáculos às práticas integralizadas. Assim sendo, a simples reconfiguração dos currículos ou introdução de fatores pontuais, visando a aprendizagem, não serão suficientes para a quebra do paradigma dominante, ou seja, anti-integralidade. A educação dos profissionais de saúde deve ser pautada, em todos os aspectos, na teoria da integralidade e não com ênfase no biológico (CECCIM e FEUERWERKER, 2004).

A formação dos profissionais da saúde requer conhecimentos para o desenvolvimento das seguintes competências gerais: (a) atenção à saúde; (b) tomada de decisão; (c) comunicação; (d) liderança; (e) administração e gerenciamento; (f) educação permanente. Além das competências gerais, cada curso da área da saúde tem um rol de competências e habilidades específicas, além de conteúdos curriculares (CNE/CES 1.133/2001).

No caso dos cursos de graduação em nutrição, a referência é a Resolução nº 5 CES/CNE, de 7 de novembro de 2001, que define normas, princípios, fundamentos e procedimentos da formação dos nutricionistas. Além das competências gerais descritas anteriormente, a formação do nutricionista deve garantir conhecimentos para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Destacamos para fins deste estudo:

III - desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação; IV - atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional; V - atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional; de

vigilância nutricional, alimentar e sanitária; entre outras (CNE/CES 5/01).

Sobre as competências e as habilidades específicas, as DCN dão espaço a pelo menos dois comentários: a) se limita ao saber fazer, e b) parece incorporar ao saber fazer um conhecimento subtendido. No item IV, por exemplo, “atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional”. Não fica especificado como deve ser essa atuação, o que poderá abrir espaço para múltiplas interpretações. O item III especifica a inserção do nutricionista no âmbito da educação: ele deve “desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação”. O verbo desenvolver sugere atitude ativa e criativa para produção dessas técnicas e métodos, extrapolando sua mera aplicação. Já o item V especifica a “formulação de propostas” para a educação nutricional (SOARES e AGUIAR, 2010). Para Soares e Aguiar (2010, p. 901), “as DCN fomentam maior protagonismo do egresso em atividades relativas à educação do que nas políticas de alimentação e nutrição (apesar de a educação nutricional ser um componente importante)”. Convém destacar que as atividades de EAN estão elencadas como estratégia de ação de várias políticas públicas no Brasil e têm como foco a promoção à saúde, portanto esta relevância deve ser considerada.

O processo ensino-aprendizagem, de acordo com as DCN dos cursos de nutrição, se propõe a ter o aluno como sujeito e o professor como mediador e ser articulado e significativo; além disso, a construção do projeto pedagógico do curso deve ocorrer de forma coletiva (LEITE *et al.*, 2017).

A formação do nutricionista dá ênfase ao SUS, assim como os demais profissionais da área, e deve contemplar aspectos sociais da saúde. Assim, os conteúdos essenciais para o curso de nutrição devem estar integrados à realidade epidemiológica e profissional, relacionados com o processo saúde-doença do indivíduo, da família e da comunidade, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em nutrição. Os conteúdos sugeridos fazem parte das seguintes grandes áreas: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais, Humanas e Econômicas; Ciências da Alimentação e Nutrição e Ciências dos Alimentos (CNE/CES 5/01).

Sendo o nutricionista reconhecido como um profissional de saúde, justifica o foco no SUS. No entanto, o conceito e a abrangência da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) demonstram que o profissional deve atuar em consonância com as políticas públicas, estando envolvido na promoção da saúde, na prevenção e no tratamento das doenças, operando em diferentes instituições e setores:

A segurança alimentar e nutricional (SAN) consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p. 4).

Importante ressaltar que o direcionamento da formação para o SUS é desafiador, considerando que ainda não se constitui em local privilegiado de inserção do nutricionista e, conseqüentemente, de relação do aluno com o profissional em serviço. Por outro lado, essa ênfase nas DCN pode colaborar para o desenvolvimento de iniciativas que visam a formação do egresso de nutrição com o perfil da atenção à saúde, principalmente na rede básica, espaço relevante e estratégico para a construção de ações articuladas, visando à realização da SAN (SOARES e AGUIAR, 2010).

O contrário se percebe em relação ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O mesmo não está citado nas DCN, direcionando a ênfase na formação dos nutricionistas; entretanto, o Programa possui uma legislação própria que designa como responsável técnico o profissional da Nutrição.

Segundo a resolução nº 5 CES/CNE, de 7 de novembro de 2001, o perfil do egresso/profissional que se pretende formar, deverá ser:

- I - Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural;
- II - Nutricionista com Licenciatura em Nutrição, capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição (CNE/CES 5/01).

Esta resolução apresenta uma nova possibilidade de formação que consiste na Licenciatura em Nutrição, capacitando o egresso para atuar na

Educação Básica e Educação Profissional em Nutrição. A graduação, sob a modalidade de licenciatura, é facultativa e deverá ser regulamentada por resoluções complementares, exigência ainda pendente. No entanto, essa possibilidade de formação se traduz em um importante avanço, devendo alavancar a busca dos nutricionistas pela conquista deste espaço. Um profissional com aptidão para atuar em políticas e ações estratégicas de educação nutricional na promoção de saúde de populações escolares (BIZZO e LEDER, 2005).

A estrutura dos cursos deve garantir: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que proporcione um ensino crítico, reflexivo e criativo, buscando a construção do perfil profissional pretendido; atividades teóricas e práticas desde o início do curso, de forma interdisciplinar e integradora; educar para a cidadania e a participação plena na sociedade; autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo; metodologia no processo ensinar-aprender que leve o aluno a pensar sobre a realidade social e aprenda a aprender; estratégias pedagógicas que articulem o saber, o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer, que constituem atributos indispensáveis à formação do Nutricionista; dinâmicas de trabalho em grupos, que favoreçam a discussão e as relações interpessoais; a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; a articulação da Graduação em Nutrição com a Licenciatura em Nutrição (CNE/CES 5/01).

A carga horária mínima dos cursos de nutrição foi estabelecida pela Portaria CNE/CES nº 213/2008, a qual ficou fixada em 3200 horas, ficando abaixo dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia, que contam com 4000 horas. O Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) se manifestou, solicitando o aumento da carga horária mínima para 4000 horas, considerando as várias vertentes para a formação na profissão e a crescente demanda da sociedade nesta área. Considerando a carga horária atual, ficariam destinadas ao estágio curricular 640 horas, divididas em três grandes áreas.

Conforme as DCN, nos estágios curriculares, a recomendação é de que a carga horária mínima seja de 20% da carga horária total do curso e ainda:

A carga horária do estágio curricular deverá ser distribuída equitativamente em **pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição**. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio (CNE/CES 5/01, grifos meus).

Na área correspondente à Nutrição Clínica, o estagiário poderá realizar sua prática em hospitais, clínicas em geral, SPA, banco de leite humano, lactário e centrais de terapia nutricional, bem como as Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI). Na Nutrição Social, o aluno poderá realizar atividades com amostras populacionais maiores, ações que envolvam programas e grandes públicos, além de ter a oportunidade de trabalhar em equipe, desenvolvendo essa habilidade. A nutrição em Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN), incorpora as Unidades de Alimentação e Nutrição de empresas, restaurantes, escolas privadas e públicas, o Programa de Alimentação do Trabalhador e serviços de hotelaria em geral, entre outros. As principais áreas de atuação do profissional e, conseqüentemente, áreas de estágio, são fundamentais e devem mostrar ao futuro profissional uma visão ampla das possibilidades de atuação profissional (LEITE e FRASSON, 2016). O estágio, realizado em escolas, tanto pode estar contemplado na área social, tendo como foco o desenvolvimento de estratégias de EAN com escolares, como em UAN, tendo como enfoque a produção de refeições para a alimentação escolar. Em ambas as situações apontamos dois fatores relevantes: a) dificilmente as duas experiências relatadas irão abranger a complexidade da atuação na alimentação escolar, pois uma é complementar a outra e, as duas, oferta de alimentação saudável e EAN, compreendem diretrizes da lei do PNAE, sendo responsabilidade do nutricionista; b) nos casos dos três campos de estágio relatados, nem todos os alunos terão a experiência de atuação nas escolas.

Franco e Boog (2007) consideram que um problema ainda recorrente nos cursos de graduação em nutrição é que os estágios, na maioria das vezes, ocorrem no último ano de graduação, impossibilitando o redirecionamento dos conteúdos, conforme as necessidades dos alunos. Conforme as autoras, essa é uma questão crucial que deve ser debatida na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos:

Os locais dessas práticas curriculares deveriam ser entendidos como meios inspiradores de reflexão e produção de conhecimento. No entanto, não se pode esquecer as hierarquias e a conseqüente postura autoritária de alguns profissionais nos campos tradicionais da formação nas áreas de saúde, cabendo, portanto, à universidade, a busca de campos mais favoráveis ao compartilhamento dos saberes e práticas (FRANCO e BOOG, 2007, p. 653)

Conforme as DCN, atividades teóricas e práticas devem estar presentes desde o início do curso:

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar: II - **as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso**, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar (CNE/CES 5/01, grifos meus).

As atividades práticas, desde o início do curso, de forma integrada e interdisciplinar, dão espaço a uma dupla interpretação. Podem se referir tanto à prática, no sentido de atividades tendo o aluno como protagonista para a resolução de problemas baseados em situações práticas, por exemplo: simulações, estudo de caso; como pode se referir à inserção nos cenários de prática profissional. Assim, podemos considerar que as DCN não definem exatamente o significado desta prática. Fazemos referência ao pensamento de Ball (1994, p. 17, tradução minha) onde ele relata que “as políticas são representadas diferenciadamente por atores e interesses diferentes”. Para o autor, as políticas são atuadas conforme a reinterpretação local dos atores; elas não são impostas, implementadas. Para Ball (1994, tradução minha), os textos políticos não definem exatamente o que fazer:

As políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para decidir-se o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e resultados particulares. Uma resposta ainda deve ser agregada, construída no contexto, projetada diante de outras expectativas ou perspectivas (p. 19).

Os atores locais, neste caso, os professores de graduação, reinterpretam o texto político das DCN e executam de diferentes formas as atividades práticas, adequadas aos seus contextos. Para Ball (2001), o discurso oficial, “criado e dominado pelo Estado”, que se refere à legislação imposta, deixa espaço para o discurso local, que irá adequar “pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” (p. 48), de acordo com a realidade de cada curso. As releituras do

texto político no espaço escolar e/ou universitário são realizadas a partir da reinterpretação e, dessa forma, ocorre a produção de discursos híbridos. Discursos políticos são recontextualizados a nível local, gerando esse hibridismo (MAINARDES, 2006). Costa e Ribeiro (2012), ao realizarem um estudo com professores de um Curso de Nutrição, encontraram diversas interpretações da integração teoria-prática: conteúdo teórico relacionado com exemplos de atividades da prática profissional, pesquisa teórica sobre questões de vivência da prática profissional e integração das aulas teóricas com as práticas. Apenas um dos 23 professores pesquisados respondeu que a integração teoria-prática se deu em um ambiente de prática profissional. Boog e Franco (2007), ao entrevistarem docentes de EAN, também encontraram várias referências à palavra “prática”, não evidenciando consenso sobre o significado desta atividade.

A modificação nos modelos de avaliações, conforme as DCN, deve ocorrer tendo em vista a formação de habilidades, competências e conteúdos, sendo que o currículo elaborado pelas instituições de ensino pode incluir outros aspectos no que se refere a estes itens. Além de habilidades e competências adquiridas pelos estudantes, a avaliação deve contemplar a efetividade do processo de implantação da DCN, levando à reflexão sobre a prática docente e o currículo do curso (LEITE *et al.*, 2017). O processo de avaliação foi relatado por professores de um curso de nutrição como uma dificuldade em seguir a perspectiva das DCN, sendo o seminário e a prova as formas de avaliação que mais são utilizadas por esses profissionais. A estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada foi a “transmissão de conhecimentos” de forma parcial, em conjunto com formas ativas de aprendizagem (Costa e Ribeiro, 2012).

A elaboração das DCN tem proporcionado um importante avanço, que é a discussão e a elaboração de novos Projetos Políticos dos Cursos (PPC) de graduação em nutrição. Entretanto, ainda são apontados inúmeros desafios, como a resistência às mudanças por parte de docentes e estudantes, a inadequação física das salas de aula, a dificuldade no ensino interdisciplinar, a flexibilização dos horários dos professores, entre outros. Assim, a formação ainda se encontra focada nas competências técnicas, em detrimento das humanas e sociais, fragmentada e desarticulada quanto à teoria e à prática

(KOGAWA e COSTA, 2018). Um dos motivos da resistência dos professores em aceitar mudanças na sua prática docente pode ser devido à pouca valorização do ensino nas universidades públicas e privadas, em detrimento à pesquisa. Além disto, a verificação de uma característica da docência universitária, que é a da ciência desprofissionalizada (sem formação pedagógica). Praticamente, não existe formação pedagógica para os professores universitários. Outro fato a ser considerado é que os critérios de progressão na carreira universitária se relacionam com a produção científica e não com o ensino. O conhecimento científico específico de cada profissão também colabora para a manutenção da fragmentação e da especialização do trabalho docente (COSTA, 2009).

As DCN marcaram uma nova etapa na construção dos currículos dos cursos de nutrição. Sua aplicação, no entanto, não deve ser conduzida de forma passiva e sim ser considerada como uma oportunidade para novas discussões, para releituras do que está sendo proposto e, dessa forma, promover o aperfeiçoamento do processo da formação em nutrição, para que corresponda aos anseios da clientela a que se destina.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais na educação básica: a educação alimentar e nutricional

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394) que concretiza e determina o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, com o Ensino Fundamental. O art. 22 dessa lei diz que a educação básica, da qual o Ensino Fundamental faz parte, deve garantir “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”; o que afere, ao Ensino Fundamental, um propósito tanto de terminalidade, como de continuidade. A LDB visa garantir a todos os brasileiros a formação básica comum, o que implica na elaboração, pela União (art. 9º, inciso IV), de um conjunto de diretrizes para orientar os currículos e os conteúdos mínimos. Dessa forma, a LDB viabiliza a organização curricular dando maior flexibilidade aos componentes curriculares, propondo a base nacional comum (PCN) a ser complementada na prática por cada sistema de ensino e

escola. Conforme o art. 210 da Constituição Federal: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1997b).

A elaboração de uma referência curricular comum fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, mas procura, também, preservar a diversidade cultural do País, garantindo a possibilidade de adaptações de acordo com as diferentes possibilidades da prática educativa. Os PCN não são mandatórios, pode haver adaptações entre estes documentos e as práticas já existentes, através do diálogo, a fim de formar um todo coerente, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas (BRASIL, 1997b).

Os PCN foram elaborados dentro de um contexto histórico; portanto, sua legitimidade depende de estarem de acordo com a realidade social, o que determina um processo recorrente de avaliação e revisão, que deverá ser coordenado pelo MEC (BRASIL, 1997b).

Partindo de um pressuposto de exercício para a cidadania e para a construção de uma sociedade democrática e não excludente, os PCN consideram a escola como um espaço apropriado em criar condições para que todos os estudantes desenvolvam suas capacidades. Também aprendam os conteúdos que colaborem na compreensão da realidade e contribuam para sua participação em relações sociais, políticas e culturais. A tarefa de instrumentalizar os alunos para participar da cultura, da política e das relações sociais cabe à escola, em um período histórico com muitas questões relativas à globalização, às transformações científicas, tecnológicas e éticas. Dessa forma, a escola abre espaço para tratar de assuntos normalmente excluídos do espaço escolar, como temas relativos à política, economia, meio ambiente, tecnologia, saúde, drogas, entre outros (BRASIL, 1997b).

Os temas transversais, por tratarem de questões sociais, têm natureza diferente das áreas consagradas. São temas de abordagem complexa e, por este motivo, somente uma área não é suficiente para abarcar toda sua complexidade. Dessa forma, os temas transversais atravessam os mais diversos campos do conhecimento. Eles se caracterizam por superar o aprender apenas pela

necessidade escolar, dando uma ênfase social a conceitos e procedimentos das áreas convencionais (BRASIL, 1997a). Assim:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997a, p. 31).

São seis temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo. A proposta realizada é que os professores das escolas, de diferentes áreas, incluam de forma transversal estas temáticas em suas disciplinas. A escolha de um tema transversal é justificada pela sua necessidade na sociedade, em um determinado contexto social, cultural e histórico, mesmo que não se relacione diretamente com a disciplina (BOMFIM *et al.*, 2013). Os critérios que justificaram a escolha destes temas transversais foram: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e favorecimento da compreensão da realidade e participação social. A saúde foi considerada um tema transversal porque implica conhecer, por exemplo, a qualidade do ar que se respira, debater sobre o aumento do consumismo em contraposição à miséria, à desnutrição e à deterioração social, estilos de vida, formas de inclusão de parcelas da população no mundo do trabalho, entre outros temas. Assim, a partir da compreensão que hábitos favoráveis ou desfavoráveis à saúde são formados desde a infância, através da observação de modelos externos ou grupos de referência, a saúde foi selecionada como tema transversal. O grau de escolaridade tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Assim, a escola cumpre papel fundamental na formação dos indivíduos para uma vida saudável. A escola deve colaborar com a Educação para a Saúde como tema do currículo, para formar protagonistas, que valorizem a saúde, reflitam e participem ativamente de decisões referentes à saúde individual e grupal. O aluno deve compreender a saúde como um direito e responsabilidade pessoal e social, exercendo o autocuidado, para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997b).

Os assuntos relativos à Educação para Saúde, dentro do tema transversal dos PCN, está organizado em dois blocos de conteúdo, a saber: “Autoconhecimento para o autocuidado” e “Vida coletiva”. São considerados temas relativos à alimentação, no tópico “Autoconhecimento para o

autocuidado”, assuntos referentes ao funcionamento do corpo humano; higiene corporal; alimentação adequada como prevenção, por exemplo, de anemia, desnutrição e obesidade, problemas de saúde pública no Brasil; higiene de alimentos; consumo de água; entre outros (BRASIL, 1997c).

Dessa forma, fica estabelecido que a saúde seja trabalhada como tema transversal, isto é, abrangendo todas as disciplinas do currículo. Assim, nos temas relativos à alimentação, estaria contemplada a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). O professor, munido de informações técnicas para desenvolvimento do tema, passa a ser um grande aliado na multiplicação destes conhecimentos (MIRA, 2007).

Bomfim *et al.* (2013), ao analisarem o material de referência dos PCN sobre os temas transversais, mais especificamente sobre o tema meio ambiente e saúde, após uma década e meia de sua proposição, ponderaram, apesar de tecer algumas críticas, que o texto-base de meio ambiente era razoável. A parte referente à ‘saúde’ foi considerada, pelos autores, mesmo levando em conta a época, que encaminhava a uma reflexão ainda rudimentar, para se oferecer ao professor da educação básica. Os textos, de forma geral, não são atraentes, além de serem lacunares, superficiais e pouco práticos, pois não mostram as interfaces com as diferentes disciplinas. Eles responsabilizam o sujeito em demasia e pouco o Estado, apresentando uma proposta de educação comportamentalista. Assim, a educação serve mais à adaptação do que propriamente à reflexão sobre a realidade. Além disso, os autores concluíram que os temas transversais tiveram maior impacto no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, na década de 90, sendo que uma década e meia após eles aparecem de forma superficial e, em eventos, de forma fragmentada. Os temas são trabalhados, porém não são problematizados e a transversalidade foi dispensada.

Fiore *et al.* (2012) ponderam que o tema alimentação e nutrição, na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), perpassa pelo debate do direito humano à alimentação adequada (DHAA) e a relação com a alimentação escolar. De acordo com a Lei de SAN:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras

necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, p. 4)

E o DHAA:

A alimentação adequada é direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e as ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (BRASIL, 2006, p. 5).

Sendo assim, a alimentação escolar estaria ratificada como direito dos escolares, na perspectiva destes dois conceitos. Já o alimento, especialmente o ofertado na alimentação escolar, deveria fazer parte do projeto pedagógico da escola, em temas como o acesso e a disponibilidade dos alimentos. As autoras, ao realizarem uma pesquisa documental, referente ao material utilizado de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, das escolas públicas do Estado de São Paulo, no período de 2009 e 2010, constataram, nos documentos analisados, que os temas referentes ao conceito de SAN são abordados em quase todas as disciplinas. No entanto, o debate sobre o acesso aos alimentos ainda é inconsistente. Este tema estaria relacionado a assuntos como “caminho dos alimentos” e “formação de hábitos alimentares”, que são incipientes, apesar da importância deste debate. A finalidade da alimentação também é um tema pouco abordado, no que se refere ao processo de nutrição, obesidade e carências nutricionais, hábitos alimentares e a questão da água como recurso natural. Fica ao encargo dos educadores a escolha do conteúdo e da estratégia de ensino que será utilizada. Ele deverá abordar um conteúdo nem sempre relacionado a sua formação e, apesar da atualização dos profissionais ser proposta pelo Estado, ela não está ao alcance de todos; portanto, irá depender da ação de cada docente (FIORE *et al.*, 2012).

Fernandez e Silva (2008) realizaram um estudo com professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, do Distrito Federal, no qual eles responderam um questionário estruturado. Foram realizadas questões sobre os grupos alimentares e, além disso, o questionário indagou as atividades pedagógicas em nutrição e quais as fontes científicas e não científicas de consultas foram utilizadas para a elaboração de tais atividades. Os professores tiveram mais dúvidas na classificação dos alimentos energéticos

e responderam de forma errônea sobre os alimentos ricos em açúcar e gordura. Eles apresentaram maior facilidade quando indagados sobre os alimentos proteicos, como carne, leite e derivados e os ricos em vitaminas, sais minerais e fibras, e suas funções. Quanto às fontes pesquisadas para a elaboração das aulas sobre alimentação e nutrição, os professores utilizaram os livros de ciências naturais como a principal fonte de consulta e, na sequência, jornais e revistas de grande circulação; revistas de alimentação, programas de televisão; profissionais de saúde e manuais técnicos de alimentação como última opção. Convém destacar que jornais e revistas (incluindo as de alimentação) e programas de televisão não são fontes científicas de informação. Para as pesquisadoras, uma das causas das respostas errôneas dos professores pode ser as fontes de consulta utilizadas.

Em 8 de maio de 2006, foi instituída a Portaria Interministerial nº 1.010, que trata da Promoção da Alimentação Saudável no ambiente escolar e que propõe ações a serem realizadas nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, considerando a escola como ambiente propício à formação de hábitos saudáveis e à construção de cidadania. Além disso, reconhecendo a alimentação saudável como um direito humano, adequada às necessidades biológicas, sociais e culturais dos indivíduos, de acordo com as fases do curso da vida e que respeite o significado sociocultural dos alimentos. (Brasil, 2006b). De acordo com esta Portaria (BRASIL, 2006b, art. 3º), a promoção da alimentação saudável nas escolas deve acontecer com base nos seguintes eixos:

I - **Ações de educação alimentar e nutricional**, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais; II - estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada na escola; III - estímulo à implantação de boas práticas de manipulação de alimentos nos locais de produção e fornecimento de serviços de alimentação do ambiente escolar; IV - restrição ao comércio e à promoção comercial no ambiente escolar de alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre e sal e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; e V - monitoramento da situação nutricional dos escolares (grifos meus).

Ainda de acordo com esta Portaria (BRASIL, 2006b, arts. 6º, 7º e 8º):

Determinar que as **responsabilidades** inerentes ao processo de implementação de alimentação saudável nas escolas sejam **compartilhadas entre o Ministério da Saúde/Agência Nacional de Vigilância Sanitária e o Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**.

Estabelecer que as **competências** das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e de Educação, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde, Educação e Alimentação Escolar sejam **pactuadas** em fóruns locais de acordo com as especificidades identificadas.

Definir que os **Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição, Instituições e Entidades de Ensino e Pesquisa possam prestar apoio técnico e operacional** aos estados e municípios na implementação da alimentação saudável nas escolas, incluindo a capacitação de profissionais de saúde e de educação, merendeiras, cantineiros, conselheiros de alimentação escolar e outros profissionais interessados (grifos meus).

Em 2009, foi publicada a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que determinou a inclusão da educação alimentar e nutricional (EAN) no ambiente escolar, perpassando o currículo, sendo sua promoção de competência dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para isto, deve haver ação conjunta dos profissionais de educação e do nutricionista da alimentação escolar (Brasil, 2009). Esta Lei será melhor abordada neste estudo no item sobre o PNAE.

Atualmente, de acordo com a Lei nº 13.666, publicada em 16 de maio de 2018, o tópico “educação alimentar e nutricional” passa a fazer parte do currículo escolar, como tema transversal. O projeto de lei que deu origem à Lei nº 13.666, propõe a inclusão do tema Educação Alimentar no conteúdo das disciplinas de Ciências e Biologia, respectivamente, nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. São justificativas deste projeto:

É de amplo conhecimento da população e dos especialistas o significativo aumento da taxa de obesidade infanto-juvenil, com consequente incidência de doenças como diabetes, hipertensão, anemia, dislipidemias e outras. A formação dos hábitos alimentares ocorre na primeira infância. Quando esses hábitos são formados de forma incorreta, torna-se maior o risco da criança se tornar obesa na adolescência. A alimentação equilibrada e balanceada é um dos fatores fundamentais para o bom desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças. Para fortalecer o vínculo positivo entre a educação e a saúde, deve ser promovido um ambiente saudável, melhorando a

educação e o potencial de aprendizagem ao mesmo tempo que se promove a saúde. É na escola onde os programas de educação e saúde, no caso em questão educação alimentar, podem ter a sua maior repercussão, beneficiando os alunos na infância e na adolescência (BRASIL, 2007).

A EAN está prevista nas legislações, referentes ao ambiente escolar, como uma ação de caráter intersetorial (saúde e educação), devendo ser realizada pelos profissionais da educação em conjunto com os profissionais da saúde. Neste caso, o profissional da nutrição, especialmente aquele que é designado responsável técnico pela alimentação escolar.

A disciplina da graduação que fundamentalmente fica encarregada de dar o suporte básico para o nutricionista para atuar com EAN, em todos os níveis de ensino, é a disciplina com a mesma nomenclatura ou também chamada Educação Nutricional ou Educação Alimentar. Apesar disso, o que tem sido evidenciado é que esta disciplina carece ser fundamentada em uma sólida formação teórica e em experiências práticas significativas. A atenção a estes aspectos e a ênfase nesta formação são meios de instrumentalizar os profissionais para desempenhar melhor sua atuação na escola. As necessidades nutricionais, de saúde e sociais da população escolar demonstram a necessidade da educação nutricional como obrigatória no Ensino Fundamental, exigindo investimentos em sua concretização e nos requisitos técnico-científicos essenciais à sua efetivação (BIZZO e LEDER, 2005).

3.3 O Programa Nacional de Alimentação Escolar e suas diretrizes

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é o mais antigo programa social do Governo Federal na área da educação, no que se refere à suplementação alimentar no país, com mais de meio século de existência (SANTOS *et al.*, 2007). É o único programa na área de alimentação escolar com atendimento universalizado, além de ser um dos maiores do mundo (FNDE, 2019). O Programa adquiriu uma expressiva “imunidade” política frente às trocas de governos, pois, frequentemente, no Brasil, mudanças de governos acarretam na descontinuidade de programas (SIQUEIRA *et al.*, 2014).

O PNAE conservou o enfoque na suplementação alimentar dos estudantes de escolas públicas ou filantrópicas conveniadas, mesmo após várias

mudanças na sua nomenclatura, no vínculo institucional e durante os seus mais de 60 anos de vivência. A contribuição para melhoria do desempenho escolar e a redução da evasão, por meio da oferta de uma alimentação adequada, de forma permanente, são justificativas para a manutenção do Programa. Assim, fica evidenciado que o PNAE atua na promoção da segurança alimentar e nutricional (SAN), prioritariamente, para esse grupo social (SANTOS *et al.*, 2007).

No período de 1937 a 1945, do século passado, período em que o Brasil iniciava seu processo de industrialização e urbanização, além do surgimento do profissional de Nutrição, houve a descoberta científica da fome e a criação da política social de alimentação e nutrição. As difíceis condições de vida da classe trabalhadora foram fortemente denunciadas, principalmente nos estudos de Josué de Castro. Várias iniciativas foram tomadas pelo Estado, como: instituição do salário mínimo, criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) e da Comissão Nacional de Alimentação (CNA). O SAPS (1940-1967) esteve mais voltado à assistência nutricional dos trabalhadores e da população em geral. A CNA (1945-1972) foi responsável pela elaboração do Primeiro Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, cujas ações se voltavam, principalmente, à assistência nutricional do grupo materno-infantil, escolares e trabalhadores (VASCONCELOS, 2005).

Sendo assim, as primeiras tentativas de elaboração de um programa de assistência nutricional aos estudantes, no início da década de quarenta, do século XX, quando o então Instituto de Nutrição propunha que o Governo Federal deveria ser responsável por oferecer alimentação ao escolar, não foi concretizada, por deficiência de recursos financeiros. Já na década de cinquenta, dentro do abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, designado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil, sob responsabilidade pública, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional. O Programa de Alimentação Escolar foi o único que permaneceu, deste plano inicial, contando com o financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), hoje Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF), que permitiu a distribuição do excedente de leite em pó destinado, inicialmente, à campanha de nutrição materno-infantil (FNDE, 2019).

Em 1954, houve a Campanha da Merenda Escolar (CME) que, nesta época, atendia somente algumas escolas na região Nordeste (SIQUEIRA *et al.*, 2014). Foi com a assinatura do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, constituindo a Campanha de Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação que, efetivamente, teve início o Programa. Inicialmente, eram utilizados alimentos doados pelos organismos internacionais, principalmente produtos industrializados, concedidos pelas instituições internacionais como UNICEF e Ministério da Agricultura dos Estados Unidos, por meio do programa Alimentos para Paz (SANTOS *et al.*, 2007).

Com a intenção de requerer a cobertura do Programa em âmbito nacional, com o Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956, ela passou a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME). Em 1965, com o Decreto nº 56.886/65, o nome da CNME foi modificado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Ainda se contava com programas de ajuda americana como: Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e o Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU) (FNDE, 2019). Convém ressaltar que a “ajuda” dos organismos internacionais não incidia de forma monetária, estimulando a produção de alimentos e o consumo de produtos locais, mas sim buscando alterar hábitos e práticas alimentares. A doação de leite em pó desengordurado, por exemplo, estava relacionada ao escoamento de um excedente de produção e tinha objetivo econômico (VASCONCELOS, 2005).

Após o período conhecido como “milagre brasileiro”, entre 1968 e 1974, em que o país vivenciou um processo de expansão econômica, a degradação das condições de vida dos trabalhadores, excluídos do processo de crescimento econômico, bem como a desnutrição de mulheres, idosos e crianças, novamente foi atestada. A questão da fome mundial foi abordada no contexto internacional, junto à crise do capitalismo. Os países do Terceiro Mundo, em especial, os latino-americanos deveriam ter a incorporação de planejamento nutricional, junto ao planejamento econômico, por sugestão dos organismos internacionais como OMS, FAO e UNICEF. No Brasil, junto às iniciativas de planejamento econômico,

surtem instrumentos de políticas sociais. Neste contexto, em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e instituído o I Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN). Embora as condições de fome e miséria no país, os programas desenvolvidos pelo INAN, tendo como estratégia a proteção aos grupos vulneráveis à desnutrição, o combate aos bolsões de pobreza e a redistribuição de renda, abrandaram a conjuntura da época (VASCONCELOS, 2005). Para Vasconcelos (2005), a intervenção alimentar e nutricional na época da ditadura militar teve uma dimensão ideológica, sobretudo no funcionamento desses programas, marcados pelo paternalismo, assistencialismo e clientelismo político-eleitoral, por outro lado, outros aspectos são apontados:

Em relação aos aspectos econômicos, é preciso enfatizar a contribuição desses programas ao processo de redistribuição indireta de renda, bem como ao estímulo à ampliação e/ou garantia de mercado institucional no campo da alimentação e nutrição. Ressalta-se, por exemplo, o nítido crescimento que as indústrias de alimentos envolvidas com o mercado das políticas públicas do setor obtiveram nesses anos. De forma semelhante, vale apontar algumas hipóteses que atribuem a melhoria do estado nutricional da população brasileira, verificada entre o período 1975-1989, a um aumento moderado da renda familiar associado à expansão da cobertura dos serviços e programas sociais, entre esses os programas de alimentação e nutrição (p. 445)

A partir de 1976, a alimentação escolar começou a assumir uma dimensão de política social de âmbito nacional, com lugar de destaque na agenda pública, fazendo parte do II PRONAN (Programa Nacional de Alimentação e Nutrição) elaborado pelo INAN, embora financiado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar (SANTOS *et al.*, 2007; FNDE, 2019). Por meio do II PRONAN, o Estado brasileiro reassumia sua benéfica, simbiótica e precisa relação com o campo da Nutrição. O processo de institucionalização de atuações com foco na nutrição, na rede pública de serviços de saúde, educação e assistência social, ocorreu a partir do II PRONAN (VASCONCELOS, 2005).

A Campanha de Alimentação Escolar, como era denominada na década de setenta, foi o programa de maior abrangência dentre todos os que fizeram parte do PRONAN, atingindo 14 milhões de estudantes, em 1979. A intenção do Programa era ofertar uma refeição aos estudantes do 1º grau e pré-escolares da

rede pública de ensino, que complementasse de forma parcial as necessidades calóricas diárias (L'ABBATE, 1989 apud SANTOS *et al.*, 2007). Nesta época, o valor nutricional mínimo da refeição oferecida foi fixado em 15%. Este valor se amparava no texto do PRONAN-I por definir a alimentação escolar brasileira como “uma suplementação alimentar capaz de atender pelo menos 15% das necessidades individuais diárias quanto aos principais nutrientes” (COIMBRA, 1982, apud FNDE, 2009). Esse percentual foi utilizado como parâmetro para todos os cálculos, até a Resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006 (FNDE, 2009).

Em 1979, o programa passou a ser chamado Programa Nacional de Alimentação Escolar, denominação que é mantida atualmente (FNDE, 2019).

A partir de 1983, a operacionalização do programa esteve sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), que foi extinta em 1997. Nesse momento, a Secretaria Executiva do FNDE fica responsável pelo PNAE, sendo até os dias atuais (SANTOS *et al.*, 2007).

Em 1985, no Brasil, nascia a Nova República, após vinte anos de ditadura militar, e com ela a esperança na solução de todos os problemas do país, explorando as incoerências do exemplo de desenvolvimento econômico do período anterior. Os programas prioritários de alimentação e nutrição nesse período foram: PNAE, PAT, Programa de Alimentos Básicos em Áreas de Baixa Renda (PROAB) e Programa de Reforço Alimentar de Creches da Legião Brasileira de Assistência (LBA), além da criação de um novo programa: o Programa de Abastecimento Popular (PAP). Em 1986, manteve-se o PAP, o PNAE, o Reforço Alimentar ao Programa de Creches da LBA, o Programa de Suplementação Alimentar (PSA) e o Programa Nacional do Leite para Crianças Carentes (PNLCC), este último considerado a principal novidade nesse campo, na Nova República.

Com a publicação da Constituição Brasileira, em 1988, a alimentação passa a ser considerada direito humano; sendo assim, a alimentação escolar fica garantida a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública e de responsabilidade das três esferas de governo (municipal, estadual e federal) (PEIXINHO, 2013; FNDE, 2013). A alimentação passa a ser entendida como um direito dos estudantes e não mais com um caráter assistencialista só para crianças carentes (FNDE, 2009).

Vale ressaltar que, nas suas fases iniciais, a execução do Programa foi caracterizada pela utilização acentuada de alimentos industrializados, inicialmente doados e, depois, produzidos no Brasil. A forte campanha das indústrias de alimentos, a centralização da gestão e o controle financeiro do programa colaboraram para essa situação (SANTOS *et al.*, 2007). Em 1990, passou a presidir o INAN um representante da Associação Brasileira da Indústria de Nutrição (ABIN), que priorizou a utilização de alimentos formulados, em programas como o PSA e o PNAE, favorecendo os interesses dos produtores de alimentos industrializados (VASCONCELOS, 2005).

De 1990 a 1992, mediante as tentativas iniciais de implantação das ideias neoliberais de reforma do Estado, com um discurso de equilíbrio econômico, modernização do Estado e da economia - o Brasil Novo - houve uma grande redução dos recursos financeiros, esvaziando e/ou extinguindo os programas de alimentação e nutrição. Estes programas também estiveram envolvidos em desvios de dinheiro público, de licitações dúbias e outras estruturas ilícitas que demonstravam a grande corrupção alojada no interior do governo. Foram comprovadas situações irregulares no PNAE, no PSA, no PCA, no PNLCC e em outros programas, por meio de verificações da Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados (CPI da Fome) e auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU) (VASCONCELOS, 2005).

Até 1993, a realização do programa deu-se de forma centralizada, ou seja, o órgão administrador elaborava os cardápios, comprava os gêneros por processo licitatório, os distribuía em todo país e contratava laboratórios para executar o controle de qualidade. Muitas reclamações surgiam por parte de entidades de classe e movimentos sociais em relação à execução do Programa, pois, devido à sua extensão, gerava ineficácia, irregularidades de recursos financeiros e dificuldades no controle da qualidade dos alimentos (FNDE, 2009). Os governos posteriores mantiveram o programa dentro desses mesmos moldes.

Com a Lei nº 8.913, de 1994, que dispôs sobre a municipalização da alimentação escolar, a administração da alimentação escolar passa a ocorrer de forma descentralizada, isto é, o repasse de recursos deveria ser feito mediante celebração de convênios com os municípios e com a participação das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. De acordo com essa

lei, cabe ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE) elaborar seu Regimento Interno, além de fiscalizar e controlar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar, pois

os recursos só serão repassados aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que tenham, em funcionamento, Conselhos de Alimentação Escolar, constituídos de representantes da administração pública local, responsável pela área da educação; dos professores; dos pais de alunos; e de trabalhadores rurais (BRASIL, 1994).

Os cardápios da alimentação escolar, sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, deverão ser elaborados por nutricionista capacitado, em acordo com o CAE. Os alimentos utilizados na alimentação escolar devem ser, preferencialmente, *in natura* e as preparações contidas nos cardápios devem respeitar os hábitos alimentares de cada localidade e sua vocação agrícola (BRASIL, 1994). Os municípios deveriam utilizar alimentos diretamente obtidos em sua região, estimulando o mercado local, reduzindo o custo e evitando o desperdício por compras inadequadas e o risco de fraudes. Entretanto, o que se viu foi a utilização acentuada de produtos industrializados (SANTOS *et al.*, 2007; PEIXINHO, 2013).

Com a Medida Provisória nº 1.784, de 14/12/98, se deu a concretização da descentralização; a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de convênios ou quaisquer outros instrumentos similares, permitindo o repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, garantindo maior agilidade ao processo. Para cálculo do recurso a ser enviado aos municípios, foram utilizados os dados oficiais de matrículas obtidos no censo escolar relativo ao ano anterior ao do atendimento. Assim, houve uma grande adesão dos municípios à descentralização, indo de 1.532 municípios, em 1994, para 4.314, em 1998, o que representou mais de 70% das cidades brasileiras (FNDE, 2019).

Em 2 de junho de 2000, houve uma reedição da MP nº 1784/98, com nº 1979-19, que instituiu o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), em cada município brasileiro, como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo (FNDE, 2019).

A medida provisória nº 2.178, de 28/06/2001, deliberou a obrigatoriedade

da utilização de alimentos básicos (produtos semielaborados e *in natura*) com, pelo menos, 70% dos recursos transferidos, estimulando, também, a utilização de produtos locais, o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, promovendo o desenvolvimento da economia local e a redução nos custos (FNDE, 2019).

Em 2003, foi lançado o Programa Fome Zero, cujo objetivo foi a erradicação da fome e a implantação da política de segurança alimentar e nutricional no país. Composto por um conjunto de estratégias políticas integradas, algumas dessas ações estão voltadas à resolução de situações agudas de fome e miséria, sendo exemplos: Programa Cartão-Alimentação, Alimentos Emergenciais, Estoques de Alimentos de Segurança, Educação para o Consumo Alimentar, Ampliação do Programa de Alimentação do Trabalhador, Combate à Desnutrição e Ampliação do Programa de Alimentação Escolar (VASCONCELOS, 2005).

Sendo assim, em 2003, a cobertura do PNAE foi estendida para os alunos de creches públicas e filantrópicas e às comunidades indígenas e remanescentes de quilombos, o que proporcionou aumento dos recursos financeiros do Programa para atender esses segmentos (FNDE, 2009).

Com a resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006, o nutricionista, além de elaborar o cardápio da alimentação escolar, também assumiu a responsabilidade técnica do Programa. Ficou deliberado, também, que os cardápios devem suprir, no mínimo, 30% das necessidades nutricionais diárias de alunos de creches e escolas indígenas e quilombolas, permanecendo o percentual de 15% para os demais estudantes (FNDE, 2006). Essa resolução também define os princípios e as diretrizes do PNAE:

Art. 2º. São **princípios** do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE: I - a universalidade do atendimento da alimentação escolar gratuita, o qual consiste na atenção aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública de ensino; II – o respeito aos hábitos alimentares, considerados como tais, as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local saudáveis; III – a equidade, que compreende o direito constitucional à alimentação escolar, com vistas à garantia do acesso ao alimento de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em situação de insegurança alimentar; IV – a descentralização das ações, pelo compartilhamento da responsabilidade pela oferta da alimentação escolar entre os entes federados, conforme disposto no art. 208 da Constituição Federal; V –

a participação social no controle e acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada.

Art. 3º. São **diretrizes** do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE: I – O emprego da alimentação saudável e adequada, que compreende o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura e as tradições alimentares, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos em conformidade com a faixa etária, o sexo e a atividade física e o estado de saúde dos mesmos, inclusive os que necessitam de atenção específica; II - **a aplicação da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem**; III – a promoção de **ações educativas que perpassam transversalmente pelo currículo escolar**, buscando garantir o estabelecido no inciso I deste artigo; IV – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, preferencialmente produzidos e comercializados em âmbito local (FNDE, 2006, grifos meus).

Assim, com a resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006, ficou deliberada a inclusão das atividades de EAN como diretriz do PNAE. No entanto, não informa a quem compete essa atividade.

A partir da resolução FNDE/CD nº 38, de 19/08/2008, ficou determinado que o cardápio da alimentação escolar deve suprir, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias dos alunos que permanecem, ao menos, sete horas por dia na escola.

No entanto, foi com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que veio a grande conquista para o PNAE. Conquista realizada por ação do Governo Federal, ator governamental e da sociedade civil, através do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), atuando como atores não governamentais. A alimentação escolar passou a ser universalizada para toda a educação básica, incluindo alunos participantes do Programa Mais Educação, além dos jovens e adultos. Foram fortalecidos o controle social e a participação da comunidade, por meio do CAE, garantindo o repasse dos recursos para a alimentação escolar. A lei determina também os valores de referência de energia, macro e micronutrientes, para os alunos de creche, pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme a carga horária de permanência na escola, sendo 20, 30 ou 70% das necessidades nutricionais diárias. Além disso, torna obrigatório que no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE sejam utilizados para a aquisição de produtos da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar ou suas organizações, fomentando, dessa forma, o desenvolvimento local, respeitando a

sazonalidade, a cultura e a tradição alimentar. Também, sempre que possível, deve priorizar a utilização de alimentos orgânicos ou agroecológicos (PEIXINHO, 2013; FNDE, 2019).

Com a resolução FNDE/CD nº 26, de 17 de junho de 2013, ficaram deliberadas as atividades de educação alimentar e nutricional, sob responsabilidade do ente público educacional, fortalecendo esse eixo do Programa. No capítulo V: “Das ações de educação alimentar e nutricional e de segurança alimentar e nutricional” fica descrito que:

Compete ao nutricionista Responsável Técnico – RT pelo Programa e aos demais nutricionistas lotados no setor de alimentação escolar, entre outras atribuições estabelecidas na Resolução CFN nº 465/2010: **III – coordenar e realizar, em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da escola, ações de educação alimentar e nutricional** (FNDE, 2013, grifos meus).

Ainda de acordo com essa resolução:

Art. 13 Para fins do PNAE, será considerada Educação Alimentar e Nutricional – EAN o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular 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 (FNDE, 2013).

Sendo assim, poderão ser consideradas ações de EAN aquelas que:

I – promovam a oferta de alimentação adequada e saudável na escola; II – promovam a formação de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a alimentação escolar; III – articulem as políticas municipais, estaduais, distritais e federais no campo da alimentação escolar; IV – dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e a nutrição; V – promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico; VI – favoreçam os hábitos alimentares regionais e culturais saudáveis; VII – estimulem e promovam a utilização de produtos orgânicos e/ou agroecológicos e da sociobiodiversidade; VIII – estimulem o desenvolvimento de tecnologias sociais, voltadas para o campo da alimentação escolar; e IX – utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN.

§2º **As ações de educação alimentar e nutricional deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e documentadas, considerando a faixa etária, as etapas e as modalidades de ensino** (FNDE, 2013, grifos meus).

A oferta de alimentação saudável também ficou deliberada nesta Resolução, com a definição de alguns parâmetros, como: os cardápios deverão contemplar, no mínimo, três porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana); bebidas à base de frutas não substituem a obrigatoriedade da oferta de frutas *in natura*; a oferta de doces e/ou preparações doces fica limitada a duas porções por semana, equivalente a 110 kcal/porção, além de estipular a quantidade de sódio e gordura das preparações (FNDE, 2013).

Em 2 de abril de 2015, a Resolução CD/FNDE nº 4 alterou a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução FNDE nº 26, que abordavam a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou suas organizações. A Resolução publicada em 2015 alterou a forma de aplicação dos critérios para seleção e classificação dos projetos de venda; definiu o que são grupos formais e informais de assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas e critérios para desempate; entre outras resoluções (FNDE, 2019).

O PNAE é responsável pela alimentação dos alunos das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público) durante o ano letivo, desde que cadastradas no censo escolar. Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2019), o programa beneficiou, em 2017, mais de 41 milhões de estudantes, com os repasses da merenda escolar. Atualmente, o valor repassado pela União a estados e municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e a modalidade de ensino: creches: R\$ 1,07; pré-escola: R\$ 0,53; escolas indígenas e quilombolas: R\$ 0,64; Ensino Fundamental e Médio: R\$ 0,36; Educação de Jovens e Adultos: R\$ 0,32; ensino integral: R\$ 1,07; Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: R\$ 2,00; alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno: R\$ 0,53. Em todo o ano de 2018, foram repassados R\$ 2,79 bilhões para alimentação escolar (FNDE, 2019).

Fica evidenciado que o PNAE surgiu com foco na suplementação alimentar aos escolares, como forma de garantir uma melhor nutrição e, consequentemente, redução da evasão escolar. Ele foi criado para promoção da

segurança alimentar e direcionado a um grupo social prioritário (SANTOS *et al.*, 2007). Com todas mudanças e adaptações feitas no Programa, como a universalização do atendimento aos estudantes das escolas públicas, as definições de caráter nutricional, o fomento ao desenvolvimento da economia local, como também o investimento na agricultura familiar e a inclusão da educação alimentar e nutricional, todos esses fatores fazem com que a magnitude e a abrangência das ações do PNAE o tornem um Programa de referência para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Em 2020, houve a publicação da Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE e constituiu normas atualizadas para a execução técnica, administrativa e financeira do Programa.

Atualmente, o objetivo do Programa é assim traduzido:

Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2020).

São diretrizes da alimentação escolar, conforme a Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020, para o cumprimento do PNAE (BRASIL, 2020, p. 2-3):

I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II – **a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem**, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III – a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV – a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de 3 remanescentes de quilombos; VI – o direito à alimentação escolar, visando garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontrem em vulnerabilidade social (grifos meus).

A mesma Resolução estabeleceu que a EAN deve ser incluída no processo de ensino aprendizagem e no currículo escolar de forma transversal, mediante ação coordenada dos profissionais de educação e do responsável técnico e demais nutricionistas, promovendo o tema alimentação e nutrição e o incremento de práticas e habilidades que estimulem hábitos de vida saudáveis, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2020).

Quanto à transversalidade e à 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 (BRASIL, 2020, p. 6).

O estímulo às práticas alimentares saudáveis, no ambiente escolar, deve ser realizado por meio da oferta de alimentação saudável e de ações de EAN. As atividades de EAN podem estar inseridas em diversos temas relacionados ao currículo escolar, como a origem dos alimentos, o acesso aos alimentos e a água, a sustentabilidade, a cultura alimentar, a alimentação nas diferentes fases da vida, a culinária, entre outros. O trabalho conjunto entre profissionais da educação e nutricionistas favorece o compartilhamento de saberes a respeito dos temas e a construção de estratégias apropriadas para o desenvolvimento das ações de EAN.

Estas ações também são uma estratégia de prevenção aos agravos nutricionais, como obesidade, desnutrição e doenças crônicas não transmissíveis (DCNT), como diabetes, hipertensão, entre outras, que, cada vez mais cedo, têm acometido crianças em idade escolar.

De acordo com Fisberg *et al.* (2016), a prevalência da obesidade entre crianças, no Brasil, nos anos compreendidos entre o Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) de 1974/75 e a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) de 1996/97, aumentou, respectivamente, de 4,9% para 17,4%.

No entanto, as estratégias de EAN não têm acontecido nas escolas como tarefas contínuas e permanentes. Fisberg *et al.* (2016), ao realizarem uma revisão não sistemática de programas de intervenção ponderam que: “Não é realista esperar que os alunos continuarão a adotar um comportamento

alimentar saudável na escola se o ambiente escolar não apoiar esses comportamentos continuamente (...)"'. Guerra *et al.* (2016), ao realizarem uma revisão sistemática de artigos sobre intervenções realizadas no ambiente escolar, a fim de reduzir o excesso de peso entre os estudantes, encontraram que o tempo de intervenção foi considerado uma variável importante para avaliar alterações positivas referentes à prática de atividade física e ao consumo de frutas e vegetais, sendo recomendada a execução da atividade por, no mínimo, seis meses. Os autores também destacam a falta de referenciais teóricos para elaboração e implantação dos programas no ambiente escolar. Atribuem a este achado a formação biologicista dos profissionais de saúde, que desconsidera ou pouco valoriza os diferentes aspectos do aprendizado de cada faixa etária. Sendo assim, a ausência de resultados satisfatórios nas intervenções propostas pode não se dar em decorrência da habilidade limitada dos pesquisadores em estruturar a intervenção.

Se a escola proporcionar um ambiente que promova e apoie iniciativas de formação de hábitos alimentares adequados, por meio da oferta da alimentação saudável, com uma equipe escolar dotada de conhecimentos e habilidades, com referencial teórico consistente, apta a abordar o tema da EAN, de forma crítica e reflexiva, por meio de intervenções duradouras, aí sim poderemos considerar a escola como um ambiente promotor de hábitos alimentares saudáveis e saúde.

3.4 Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas

A EAN - como ação organizada - teve início no Brasil, na década de trinta, do século passado e esteve relacionada às estratégias de ensinar os trabalhadores a comer, seguindo uma abordagem estritamente biológica do ato da alimentação e desvinculado dos vários aspectos do processo alimentar. Com o objetivo de escoar um excedente de produção, a EAN também esteve associada a interesses econômicos, ao incentivar, por exemplo, o consumo de soja, nos anos setenta e oitenta. Nesse caso, o fator biológico da alimentação mais uma vez foi preponderante, pois a valorização do alimento no enfoque nutricional sobrepujou os aspectos sensoriais e culturais. As práticas de EAN realizadas até então, cujas características eram limitantes, foram questionadas

pelos resultados, seu real desempenho e validade. Como estratégia de política pública e como disciplina, a EAN foi desvalorizada, até a década de noventa (BRASIL, 2012).

Com o surgimento de evidências, no mundo todo, sobre o papel dos hábitos alimentares no desenvolvimento de doenças crônicas, a EAN voltou a ser designada como uma ação estratégica para formação e proteção de hábitos saudáveis. Começou a aparecer, nos documentos oficiais brasileiros, no final dos anos 1990, o termo “promoção de práticas alimentares saudáveis”:

Aliada à promoção de modos de vida saudáveis, a promoção de práticas alimentares saudáveis constitui-se uma estratégia de vital importância para o enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais do contexto atual. A promoção da saúde demanda, entre outros aspectos, que o Estado implemente políticas, programas e ações que possibilitem a realização progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada, definindo, para isto, metas, recursos e indicadores de monitoramento destas ações (BRASIL, 2012, p. 18).

Nos anos 2000, foi proposto o Programa Fome Zero (PFZ), que contemplava a EAN nos seguintes aspectos: palestras sobre educação alimentar e educação para o consumo, além de campanhas publicitárias. Demonstrou, também, a necessidade de implantação desses temas no currículo escolar, além da criação de uma Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos Industrializados, semelhante à elaborada para alimentos para lactentes. A presença da EAN no PFZ, mesmo com limitações, desencadeou inúmeras possibilidades. Foi constatado um aumento progressivo de ações em EAN, nas esferas públicas, a partir de 2003, no âmbito dos bancos de alimentos, restaurantes populares, das equipes de atenção básica de saúde, na requalificação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT). Além destas, a EAN está presente em outras políticas, como: Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN); Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS); Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e documentos normativos da Saúde, como o Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis no Brasil e a Portaria 1010/2006 que, em parceria com o Ministério da Educação, estabelece as bases da promoção da alimentação saudável nas escolas (BRASIL, 2012).

Nascimento *et al.* (2017), ao analisarem o contexto de produção do Marco de Referência, referem que, nas políticas nacionais de alimentação e nutrição, o discurso em torno das ações de EAN propostas têm por objetivo extrapolar a visão meramente instrumental e instrucional da educação. Elas se configuram em uma abordagem teórico-metodológica transformadora e dialógica, assumindo um aspecto problematizador.

Em um contexto marcado pela necessidade de ações públicas significativas, ordenadas, ativas e participativas, além disso, pela complexidade do sistema alimentar, pela multideterminada característica do comportamento alimentar e das práticas alimentares, é que foi proposto o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012).

A elaboração do “Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas” teve início com a formação de um grupo de trabalho onde estavam presentes representantes dos seguintes setores: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; Associação Brasileira de Nutrição; Conselho Federal de Nutricionistas e Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição, da Universidade de Brasília (BRASIL, 2012).

Com a finalidade de construção coletiva de um documento de natureza intersetorial sobre EAN e, sob a Coordenação-Geral de Educação Alimentar e Nutricional (CGEAN) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), foram elaboradas quatro (04) atividades que merecem relevo:

- 1) Encontro “Educação Alimentar e Nutricional - Discutindo Diretrizes”, realizado em Brasília, em outubro de 2011, com a participação de 160 (cento e sessenta) pessoas; entre eles, professores de cursos de nutrição de IES públicas e privadas, gestores e profissionais que atuam em Políticas Públicas relacionadas ao tema de EAN na área da Saúde, Educação, Assistência Social e Segurança Alimentar e Nutricional de todo o País. O objetivo desse encontro foi “gerar reflexões, intercâmbios e propostas acerca do tema Educação Alimentar e Nutricional no campo conceitual, de formação profissional, das práticas, da mobilização e comunicação e das estratégias de articulação”.
- 2) Durante a IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, em Salvador/Bahia, em novembro de 2011, foi realizada a “Atividade

integradora sobre Educação Alimentar e Nutricional”, com a participação de vinte e sete profissionais, gestores, docentes e representantes da sociedade civil, que apresentavam interesse no tema de EAN nas diferentes áreas de atuação (Saúde, Educação e Segurança Alimentar e Nutricional). O objetivo dessa atividade foi provocar reflexões, intercâmbios e sugestões acerca do tema EAN, com o intuito de apoiar o processo de elaboração do Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas.

- 3) No Congresso World Nutrition Rio 2012, em abril de 2012, foi realizada a “Oficina de Educação Alimentar e Nutricional nas Políticas Públicas”, que contou com cinquenta e nove participantes que atuam na EAN, em diferentes áreas, assim como docentes e pesquisadores de universidades públicas e privadas do Brasil e de outros países, como França e Portugal. O objetivo dessa oficina foi partilhar e acolher conceitos e princípios acerca de EAN, colaborando para a construção do Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas.
- 4) Disponibilização de um *link* com o texto base do Marco de Referência para consulta pública. O texto base foi acessado por 979 pessoas, sendo que 111 enviaram 347 sugestões. Os participantes da Consulta Pública eram de vinte e duas Unidades da Federação, sendo que a maioria (37%) de Estados do Sudeste, seguido do Nordeste (31%), Centro-Oeste (15%), Sul (11%) e da região Norte (6%). A Consulta Pública foi realizada entre 04 de junho a 07 de julho de 2012 (BRASIL, 2012).

Amparo-Santos (2013), ao destacar o processo de construção do documento, refere que se traduz em uma experiência fiel a seus princípios de participação ativa e informada dos sujeitos, pois foi largamente debatido em diversos âmbitos, em encontros, eventos, reuniões, finalizando com uma consulta pública e a elaboração da versão final do documento.

Para alcançar o maior número de resultados possíveis, o Marco de Referência foi construído com a intenção de servir de apoio aos distintos setores do governo e suas ações de EAN, dentro de seus contextos, abrangências e mandatos. Integrar a EAN a estratégias mais amplas de forma a cooperar para a melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 2012).

A EAN é apontada como uma atividade estratégica, no entanto, ainda está presente de forma incipiente nos programas públicos. Seu planejamento é frágil, seu campo de ação parece indefinido e, do mesmo modo, há uma grande variedade de abordagens conceituais e práticas, com pouco destaque para as experiências acertadas. Falta investimento na formação de profissionais envolvidos em relação às diferentes metodologias, estratégias e áreas de conhecimento (BRASIL, 2012).

Cervato-Mancuso *et al.* (2016), ao analisarem a produção científica brasileira sobre avaliação de intervenções de EAN, antes da criação do Marco, concluíram que, com base nos artigos avaliados, nas intervenções ainda prevalece o saber científico como preponderante, com foco na mudança individual. As autoras concluem que o perfil biomédico precisa ser superado nas intervenções educativas, entendendo o comportamento alimentar como resultado de relações sociais e históricas. É preciso partir da responsabilidade individual para a responsabilidade coletiva, e para a construção de um novo conhecimento, além do conhecimento científico, em que todos participem.

Para prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais atuais, a EAN é uma atividade fundamental, dentro das ações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Promoção da Saúde. As ações realizadas no âmbito da EAN podem contribuir na prevenção e controle de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) e carências nutricionais, diminuição do desperdício de alimentos, bem como promoção da alimentação saudável e do consumo sustentável, valorização da cultura alimentar e hábitos regionais. Distintas políticas sociais mencionam a EAN como uma ação estratégica para promoção de práticas alimentares saudáveis, no entanto

analisando os documentos apresentados, identifica-se a existência de um suposto paradoxo: ao mesmo tempo em que é apontada sua importância estratégica, o seu espaço de ação não é claramente definido. A educação alimentar e nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum (BRASIL, 2012, p. 14).

Dentro desse contexto, o Marco de Referência tem o objetivo de

promover um campo comum de reflexão e orientação da prática, no conjunto de iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional que tenham origem, principalmente, na ação pública, e que contemple os diversos setores vinculados ao processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos (BRASIL, 2012, p. 15).

Amparo-Santos (2013), ao ponderar sobre a elaboração do Marco, menciona que “a EAN ancorou em um porto e confere à sociedade brasileira uma bússola”. Pode ser considerado um documento para construção de atuações de EAN mais elaboradas, pois guia através de conceitos, princípios e diretrizes com a finalidade de construção de práticas referenciadas a serem expressas em eixos, ações e programas.

A elaboração do conceito de EAN levou em consideração os diversos campos de saberes e práticas, integrando o conhecimento popular e científico, os múltiplos aspectos da alimentação e do alimento, além das vertentes histórica e política da EAN no Brasil. Com o intuito que a finalidade das ações envolva aspectos relacionados ao alimento e à alimentação, processos de produção, abastecimento e transformação, além dos aspectos nutricionais, foi adotado o termo “Educação Alimentar e Nutricional” e não somente “Educação Nutricional” ou “Educação Alimentar”. Sendo assim, fica definido o conceito de EAN como:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (BRASIL, 2012, p. 23).

Nascimento *et al.* (2017) abordam algumas questões sobre o conceito de EAN proposto, que estaria vinculado a uma visão biológica, tecnicista e intervencionista.

Por exemplo, a concepção de “saudável” e a atribuição da qualidade “adequada” à alimentação são utilizadas no documento sem qualquer problematização. Saudável para quem? Em que contexto? Adequado a quê? Por quê? Que interesses estão por trás do ocultamento ou da naturalização destas questões? (NASCIMENTO, *et al.*, 2017, p. 646).

Amparo-Santos (2013) refere que as modificações nas práticas alimentares, com o enfoque do saudável, é desafiador para os profissionais. A autora questiona: Como promover as mudanças necessárias e, concomitantemente, respeitar a cultura alimentar, as tradições e os hábitos alimentares da população?

As questões levantadas pelas autoras são relevantes e devem suscitar o debate envolvendo o contexto de elaboração do conceito e os atores envolvidos, podendo configurar em uma proposta de atividade de EAN.

Sendo ação multisetorial, presente nas diversas políticas públicas, as atividades de EAN devem observar os princípios organizativos e doutrinários do campo no qual ela está sendo desenvolvida. Na saúde, devem ser observados os princípios do SUS, na segurança alimentar e nutricional, os princípios do SISA; na educação, os princípios da PNAE e assim consecutivamente. Também são princípios da EAN, de acordo com o Marco:

- 1) *Sustentabilidade social, ambiental e econômica*: a alimentação saudável, promovida pela EAN implica satisfazer as necessidades alimentares das pessoas e população em geral, a curto e longo prazo, sem sacrificar os recursos naturais renováveis e não renováveis, estabelecendo relações econômicas e sociais a partir dos parâmetros da ética, da justiça, da equidade e da soberania.
- 2) *Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade*: as atividades de EAN precisam incluir todo sistema alimentar, desde o acesso à terra, à água e aos meios de produção; formas de processamento, de fornecimento, comércio e distribuição; escolha e consumo dos alimentos, incluindo as práticas alimentares individuais e coletivas, até o tratamento dos resíduos.
- 3) *Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas*: a EAN deve ponderar sobre a legitimidade dos saberes procedentes de cultura, religião e ciência. Respeitar a diversidade na alimentação, considerando as práticas e os saberes dos diferentes povos e das comunidades tradicionais, com variadas escolhas alimentares, sejam elas voluntárias ou não, como, por exemplo, as pessoas com necessidades alimentares especiais.
- 4) *A comida e o alimento como referências; valorização da culinária enquanto prática emancipatória*: a alimentação reflete aspectos que revelam valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Aprender a preparar o próprio alimento gera autonomia e amplia as possibilidades individuais.

- 5) *A promoção do autocuidado e da autonomia*: as ações de EAN devem envolver a promoção do autocuidado e o processo de mudança de comportamento centrados na própria pessoa, sua disponibilidade e necessidade. Apoiar as pessoas para que se empoderem em relação à sua saúde.
- 6) *A Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos*: a relação teoria-prática, os processos ativos, contextualizados nas diversas realidades, que englobem conhecimentos e práticas populares, devem fazer parte das abordagens educativas e pedagógicas adotadas em EAN. Essas precisam focar a alimentação ao longo do curso da vida, desde a formação dos hábitos alimentares na infância até a elaboração da sua alimentação fora de casa na adolescência e na idade adulta, o que a traduz como permanente.
- 7) *A diversidade nos cenários de prática*: o desenvolvimento de ações e estratégias de EAN deve ser apropriado às especificidades dos cenários de práticas e às diversas populações.
- 8) *Intersectorialidade*: os distintos setores governamentais deverão se organizar, de forma articulada, para a garantia da alimentação adequada e saudável.
- 9) *Planejamento, avaliação e monitoramento das ações*: o planejamento envolve o processo de diagnóstico, eleger as prioridades, traçar objetivos e estratégias para alcançar as metas propostas. Processos elaborados de forma participativa, envolvendo os indivíduos e a comunidade, tendem a obter melhores resultados, impacto e sustentabilidade das iniciativas.

A intenção é que os princípios propostos estejam refletidos nas práticas de EAN e que a construção do Marco auxilie e provoque novos desdobramentos, em todos os setores que atuem com EAN. Na elaboração das ações, deve se reconhecer que as práticas alimentares são resultantes do acesso e da disponibilidade dos alimentos, bem como de preferências, comportamentos, práticas e atitudes envolvidas nas escolhas alimentares, o que requer uma abordagem integrada. Além de proporcionar um campo comum de reflexão e direcionamento da prática, o Marco tem o propósito de qualificar e referenciar as ações de EAN. As ações devem ser elaboradas com base em um referencial

metodológico, com planejamento participativo, monitoramento e avaliação. Aspectos metodológicos e instrumentais devem ser referenciados e construídos de acordo com cada realidade específica, estando presentes em um processo de pesquisa permanente e gestão do conhecimento. Considerando o aspecto intersetorial do conceito de EAN, muitos setores devem estar envolvidos nas atividades. Sendo assim, as ações de EAN podem e devem ser realizadas por diversos profissionais (BRASIL, 2012).

Cervato-Mancuso *et al.* (2016) mencionam que, mesmo que os profissionais não nutricionistas elaborem e executem atuações de EAN, é esperado que eles articulem seus conhecimentos ao suporte técnico-pedagógico dos nutricionistas. São estes que detêm a formação acadêmica necessária que abarca a ciência da Nutrição e o entendimento das dimensões da relação entre o homem e o alimento, no contexto da efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Nos casos em que houver algum indivíduo ou grupo com alguma patologia ou necessidade especial, onde a EAN se torne um recurso terapêutico no tratamento, as ações passam a ser de responsabilidade de profissionais com conhecimento técnico e habilitação em EAN. Deste modo, as abordagens técnicas e atividades em EAN devem acatar as especificidades regulamentadoras das diferentes categorias profissionais (BRASIL, 2012).

Na formação do nutricionista, a EAN faz parte do currículo obrigatório dos cursos de graduação em Nutrição, como disciplina e campo de prática. No entanto, tanto a nível de graduação como pós-graduação, a estrutura curricular e os projetos pedagógicos dos cursos não correspondem às necessidades atuais, fazendo-se necessário repensar essa formação específica. São vários desafios, como

insuficiência de métodos de ensino específicos para a EAN; número insuficiente de práticas; financiamento reduzido destinado à pesquisa; dificuldades de articulações entre campos do conhecimento como a sociologia e a antropologia da alimentação, a ética e a filosofia; escassa utilização de referenciais teóricos da área de pedagogia e educação; hegemonia da abordagem biomédica; dificuldades em tornar a EAN “transversal” no projeto pedagógico; fragilidade nas articulações entre ensino, pesquisa e extensão; dificuldade em tornar a EAN como um eixo importante de reflexão para outras disciplinas curriculares do curso de graduação; número insuficiente de docentes com formação específica e experiência em EAN; pouca produção científica e estudos de impacto (BRASIL, 2012, p. 38).

Amparo-Santos (2013) afirma que a graduação, a pesquisa e a extensão, com vistas à formação do nutricionista, são provocadas pela elaboração do Marco, em seus princípios e diretrizes, bem como, o conceito de EAN

Não há uma literatura específica do campo de EAN e nem tampouco um retrato sobre como essa disciplina é desenvolvida nos currículos de nutrição no Brasil. Poucos estudos e reflexões têm apontado o lugar da EAN na formação do nutricionista, que, de forma geral, se reduz no fluxo curricular a uma disciplina, geralmente vinculada à área de Nutrição em Saúde Pública ou Coletiva, com incipiências, seja no referencial teórico-metodológico que a sustenta, seja nas práticas de aula - os cenários de prática (p. 598).

Sendo assim,

torna-se relevante refletir sobre o que está sendo ensinado em EAN nos currículos de nutrição do Brasil e o quanto a formação se aproxima ou se distancia dos princípios e das diretrizes expressos no Marco. Espera-se que as instituições de ensino superior se debrucem sobre esse tema e que possam se motivar para desencadear mudanças no processo de ensino e de aprendizagem de EAN nos cursos de nutrição no país.

Radicalizar a reflexão a respeito do papel do Marco sobre os currículos vai além de revisar os componentes curriculares vinculados ao tema ou dedicar-se à formação dos docentes. Implica repensar todo o decurso de construção do conhecimento em nutrição, uma vez que se trata de saberes transversais e interdisciplinares que circunscrevem o campo da EAN (p. 598).

Ao envolver nutricionistas e outros profissionais, possibilitando que tenham acesso à formação e à educação permanente, a EAN se estabelece como campo de prática profissional, intersetorial e multidisciplinar. Assim, algumas iniciativas dessa formação são:

A formulação e a ampliação do acesso a métodos de ensino específicos para a formação em EAN; a ampliação e a valorização de atividades de integração teórico-práticas; a articulação do ensino de EAN com os campos de conhecimento em ciências humanas (Sociologia, Antropologia, Ética e Filosofia); a ampliação da utilização de referências teóricas da área de Pedagogia e Educação; e o investimento na educação permanente dos docentes responsáveis pela disciplina (CERVATO-MANCUSO *et al.*, 2016, p. 228).

No que concerne às atividades desenvolvidas, a comunicação deve ultrapassar a transmissão de informações, de forma passiva e verbal, pois isso influenciará, de modo determinante, os resultados (BRASIL, 2012). A comunicação, no contexto das ações de EAN, deve ser fundamentada na

escuta ativa e próxima; reconhecimento das diferentes formas de saberes e de práticas; construção partilhada de saberes, de práticas e de soluções; valorização do conhecimento, da cultura e do patrimônio alimentar; comunicação realizada para atender às necessidades dos indivíduos e grupos; formação de vínculo entre os diferentes sujeitos

que integram o processo; busca de soluções contextualizadas; relações horizontais; monitoramento permanente dos resultados; formação de rede para profissionais e para setores envolvidos, visando trocas de experiências e discussões (BRASIL, 2012, p. 35).

No caso da formação envolvendo profissionais da comunidade escolar, as ações de educação permanente têm sido efetivadas por equipes intersetoriais compostas por iniciativa das Secretarias de Educação, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), diretamente ou através dos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANEs), entre outros. Alguns resultados têm sido apontados como positivos, por exemplo, aproximação entre os saberes técnico e popular, participação da comunidade escolar, diversificação da alimentação escolar, presença do tema alimentação e nutrição nos currículos e nas formações permanentes dos profissionais da educação. No entanto, também são registrados desafios, no ambiente escolar, como, por exemplo, ausência de uma agenda intersetorial comum, falta de materiais educativos institucionais e dificuldade de aumentar, acompanhar e difundir ações de EAN (BRASIL, 2012).

É reconhecida a sustentação teórica e científica do Marco de Referência, elaborado por pesquisadores e profissionais brasileiros da área de Alimentação e Nutrição que participaram e colaboraram na sua elaboração. No entanto, fica evidenciada a inexistência de uma produção científica que aprofunde os aspectos educativos, reforçando que os procedimentos metodológicos necessários para o ensino e a pesquisa em EAN ainda estão indefinidos (CERVATO-MANCUSO *et al.*, 2016). Que o direito a uma alimentação adequada e saudável, para a população brasileira, possa ser garantido mediante ações guiadas, considerando a elaboração do Marco “uma bússola que, com frequentes ajustes, assegure a possibilidade de desbravar novas terras e que possa contribuir para o nosso objetivo” (AMPARO-SANTOS, 2013).

4 Revisitando a teoria: currículo, práticas e docência

4.1 Currículo: impactos da teoria

A primeira menção ao termo currículo se referia ao curso completo que os estudantes da Universidade de Glasgow, em 1633, deveriam percorrer. Essa noção inicial associava a ideia de um plano de aprendizagem, uma sequência de experiência educacional e estrutura global. A compreensão era de organização de um processo educativo de forma prévia ou não e ocorrências de aprendizagem ou experiências, realizadas por professores ou redes de ensino. Currículo significava, dessa forma, a relação de disciplinas e atividades, com suas cargas horárias; programas e ementas das disciplinas; planos de ensino; experiências propostas pelos docentes aos estudantes. O ensino jesuítico ou tradicional, na segunda metade do século XIX, defendia o aprendizado de certas disciplinas ou conteúdos como forma de expandir a memória ou aperfeiçoar o raciocínio lógico de um grupo de sujeitos reunidos. Esse sentido de currículo, um dos mais consolidados, era aceito com tranquilidade durante esse período (LOPES E MACEDO, 2011).

A ideia de decidir sobre o que ensinar, determinando qual conhecimento é considerado válido, ganha destaque no processo de industrialização americana, na virada dos anos 1900 e, no Brasil, com o movimento da Escola Nova, que se instala nos anos 1920, do século passado, onde começam os estudos curriculares. A escola adquire a responsabilidade de resolução de questões sociais advindas das mudanças econômicas da sociedade, decorrentes da industrialização. Assim, os conteúdos estudados ou experiências vividas na escola devem ser úteis, mesmo pertencendo, ou não, a campos instituídos de saber. Decidir por onde iniciar os conteúdos, como os ordenar

temporalmente, definir sobre qual conhecimento é considerado útil e o porquê de ser útil são temas difíceis de responder e dos quais as teorias curriculares têm se dedicado a elucidar (LOPES E MACEDO, 2011).

O capital industrial passou a dominar a economia americana, após a Guerra Civil, na virada do século, e o sistema de livre competição deu lugar aos monopólios. O aumento das instalações e do número de empregados se fez necessário para suprir a demanda da produção em larga escala. A homogeneidade e o tipo de vida da comunidade rural cedem espaço para a industrialização e a urbanização da sociedade. Novos valores e práticas oriundos do mundo industrial passam a ser aceitos na constituição de uma nova sociedade. A presença de imigrantes com diversas culturas e costumes se constituía em uma ameaça para a classe média americana, sua cultura e valores. Dessa forma, à escola coube o relevante papel de adaptar para as novas gerações as mudanças sociais, culturais e econômicas que estavam acontecendo, introjetando condutas, valores e hábitos adequados. E o currículo servindo ao controle social que se almejava. A racionalidade, a ordem e a eficiência deveriam caracterizar o currículo, ajustado às novas necessidades econômicas (MOREIRA E SILVA, 2002).

O currículo que preponderava na educação secundária, desde a sua implementação, de modelo clássico e humanista, motivou a reação e o surgimento de modelos mais técnicos de currículo, como o de Bobbitt e o de Tyler, além dos mais progressistas, como o de Dewey, no século XX, nos Estados Unidos. No currículo clássico e humanista estava incluída, de forma implícita, uma “teoria” do currículo. Esse era oriundo das “artes liberais”, vindo da Antiguidade Clássica e se estabeleceu na Idade Média e no Renascimento, na educação universitária, nos denominados *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética). O contexto da ampliação da educação de massas é que suscitou a contestação ao currículo proposto. A democratização da escolarização secundária pôs fim ao currículo clássico humanista. Este só se conservou em um contexto de uma escolarização secundária limitada à classe dominante (SILVA, 2017).

Com a industrialização americana, o taylorismo ganhou evidência enquanto teoria administrativa, com a divisão vertical do trabalho, controle das tarefas dos trabalhadores e padronização dos processos. Houve necessidade de

formar mão de obra para o setor produtivo, fazendo com que as questões sobre a escolarização sejam destacadas. De acordo com as necessidades da sociedade industrial em formação, a escola assume o encargo de socializar o jovem, preparando-o para participar da vida política e econômica. Sendo assim, a industrialização da sociedade dar-se-á em um ambiente de cooperação entre escola e indústria. O eficientismo, em resumo, foi um movimento que defendia um currículo científico, vinculado a administração escolar e fundamentado em conceitos como eficiência, economia e eficácia (LOPES E MACEDO, 2011).

As características próximas à institucionalização da educação de massas, nos Estados Unidos, possivelmente, fizeram com que o campo de estudos sobre currículo se constituísse em um campo profissional especializado. Em um momento em que diversas forças políticas, econômicas e culturais buscavam adaptar os objetivos e as formas de educação de massas de acordo com suas próprias e diferentes visões, em uma ocasião decisiva da educação estadunidense, Bobbitt escreve sobre o tema. Ele apresenta, em 1918, o livro “The curriculum”, considerado o marco na afirmação do currículo como um campo especializado de estudos. As finalidades e os contornos da escolarização de massas são temas importantes que começam a aparecer. As propostas de Bobbitt, embora sua finalidade fosse modificar o sistema educacional americano, eram visivelmente conservadoras. Na proposta do autor, o sistema educacional deveria funcionar tal como uma indústria, estabelecendo de forma precisa os objetivos, os métodos, para que fossem atingidos e os resultados que pretendia alcançar. O modelo era claramente voltado para a economia e para os princípios da administração científica de Taylor. No restante do século vinte, na educação estadunidense, a orientação proposta por Bobbitt foi dominante (SILVA, 2017).

O progressivismo, cujo nome de destaque é o de John Dewey, conta com estruturas de controle social menos coercitivas e compete com o eficientismo no controle da preparação dos currículos “oficiais”. Para os progressivistas, a educação tem por objetivo a constituição de uma sociedade democrática e harmônica e seria um meio de atenuar as desigualdades sociais provocada pela sociedade urbana industrial. Para Dewey, a experiência direta da criança deve ser o ponto central do currículo, como forma de extrapolar a lacuna que parece haver entre o interesse dos alunos e a escola. A aprendizagem é encarada como um procedimento contínuo e não como um preparo para a vida adulta (LOPES

E MACEDO, 2011). Dewey escreveu, em 1902, o livro intitulado “The child and the curriculum”, no qual demonstrou uma preocupação maior com a construção da democracia do que com a economia (SILVA, 2017).

Os princípios de Dewey constituíram, para os educadores conhecidos como escola novistas, a base das reformas educacionais em alguns Estados no Brasil, em 1920. As reformas que ocorreram na Bahia, efetivadas por Anísio Teixeira, em 1925 e, no Distrito Federal, realizadas por Fernando de Azevedo, em 1927, constituíram sua base com os pressupostos de Dewey. O progressivismo foi um movimento com várias divisões internas, desde teorias centradas na criança, a outras com intensa preocupação social (LOPES E MACEDO, 2011). A teoria de Dewey não teve a influência na formação do currículo como um campo de estudos, como o eficientismo de Bobbitt influenciou. Provavelmente, a atração e a influência de Bobbitt se estabeleceram pelo fato de sua teoria consentir que a educação seja científica, sem discussão de finalidades abstratas da educação (SILVA, 2017).

O modelo curricular proposto por Bobbitt iria se concretizar, de forma definitiva, com a publicação do livro de Ralph Tyler, em 1949. A ideia da organização e do desenvolvimento estabelecem-se como parte dos estudos sobre o currículo. Assim, o currículo é entendido como uma questão técnica. Para Tyler, os objetivos deveriam ser visivelmente definidos e colocados, determinando o comportamento explícito (SILVA, 2017).

A derrota na corrida espacial, no final dos anos cinquenta, fez com que os americanos culpassem os educadores, especialmente os progressivistas, pela qualidade da escola. Foram investidos recursos federais para reforma dos currículos de Estudos Sociais, Matemática, Ciências etc. Propostas de treinamento para professores, novos programas, estratégias e materiais foram organizados e implementados. A investigação, a redescoberta e o pensamento indutivo deveriam ser enfatizados, tendo como base os conteúdos curriculares e a estrutura das disciplinas. Jerome Bruner foi o nome que se destacou nessa ênfase à estrutura. A revolução pedagógica, que era almejada, a partir das reformas e propostas curriculares, não se concretizou e recebeu muitas críticas. A revolta contra questões como racismo, delinquência, desemprego, crime, violência urbana, condições precárias de moradia para trabalhadores e o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, gerou vários protestos e

levou a interrogar os valores e as instituições tradicionais (MOREIRA E SILVA, 2002).

Em meio a grandes movimentos e transformações políticas, sociais e culturais, teve início o movimento denominado “reconceptualização do currículo”, nos Estados Unidos, que contestava os modelos tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas. Criticavam o caráter ateuórico, apolítico e instrumental da tendência curricular dominante. Na Inglaterra, surge o movimento “Nova Sociologia da Educação (NSE)”, com o sociólogo inglês Michael Young³. Na França, os ensaios de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet trouxeram aportes fundamentais. No Brasil, é importante destacar a contribuição da obra de Paulo Freire nesse período histórico. Sendo assim, o movimento de renovação da teoria educacional, que abalaria o modelo tradicional, não se refere apenas à forma teórica, mas questionou, também, as experiências educacionais e ocorreu, ao mesmo tempo, em diversos espaços educativos. Os fundamentos das teorias tradicionais foram colocados em questão com as teorias críticas do currículo. As teorias críticas questionaram o *status quo* e o culparam pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2017). As teorias da reprodução ou da correspondência foram responsáveis por uma das críticas mais contundentes da escola e do currículo como aparato de controle social. Os autores deste movimento sugeriram questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar e, através do currículo, como esses contribuem para diferenciação social. Explicitaram interesses contidos nesses processos, já que a escola legitima alguns conhecimentos, em detrimento de outros. A diferenciação social reproduz-se pelo currículo, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes. A discussão em torno das abordagens científicas do currículo ocorre por estas considerarem a escola e o currículo como formas de controle social. As teorias afirmam que na escola se estuda o que é necessário para adentrar no mundo produtivo e, além disso, se aprende códigos de como atuar em sociedade. Sendo assim, a harmonia e o progresso social têm início na escola (SILVA, 2017; LOPES E MACEDO, 2011).

³ Organizador do livro “Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education”, London, 1971.

Tendo como base o livro “Aparelhos ideológicos de Estado”, de Althusser, de 1971, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis analisaram como o sistema educativo dispõe os sujeitos, conforme a classe social, para assumir as funções que lhe são propostas pelo sistema capitalista. Althusser apontou como a escola mantém a estrutura social, de forma direta, como formadora de mão de obra para conservar o modo de produção e, de forma indireta, por meio da ideologia difundida de forma diferenciada, como mecanismo de agregação das diversas classes. Com base nas ideias de Althusser, Baudelot e Establet, procuraram explicar como o sistema escolar mantém a distinção social e apontaram que considerar a escola como um espaço de oportunidades para todos é uma falácia. Bowles e Gintis destacaram a organização das experiências escolares como similares às divisões e hierarquizações do sistema de produção. Ambas análises têm enfoque determinista e, apesar de sólidas, não aprofundam os temas relativos à escola e ao currículo. Bourdieu e Passeron, na obra “A reprodução”, de 1970, de forma menos determinista, mencionaram os processos culturais como forma de perpetuação das relações de classe. Para os autores, a escola atua com códigos de transmissão cultural, desigualmente distribuídos, acessíveis apenas aos estudantes pertencentes à classe média. A escola naturaliza essa cultura e oculta seu caráter de classe. Para os alunos das classes populares, esses códigos não são acessíveis, o que dificulta sua escolarização. Dessa forma, a escola contribui para perpetuar o capital cultural das classes médias e legitima a desigualdade cultural (LOPES E MACEDO, 2011).

Considerando o espaço escolar, os indivíduos que nele coexistem e as percepções de currículo focadas na compreensão destes, Paulo Freire é apontado como um dos autores que mais teve influência para a realização desta análise. No livro “Pedagogia do Oprimido”, de 1970, sua principal obra, o autor considera a educação antidialógica e bancária, operando como depósito de conteúdo, uma ponderação que o aproxima dos teóricos da reprodução. Defende a possibilidade de a educação contestar a reprodução, numa pedagogia baseada no diálogo, com a interação entre sujeitos, definindo desde os conteúdos nos quais o diálogo se constitui. Dessa forma, Freire propôs a elaboração do currículo, integrando os sujeitos e seus diversos contextos às decisões curriculares, sendo uma alternativa às concepções técnicas de elaboração (LOPES E MACEDO, 2011).

Na Inglaterra, a crítica teve origem na sociologia, com a publicação do livro “Knowledge and control”, organizado por Young, contendo um ensaio do próprio autor, de Bourdieu, Bernstein, além de outros autores. A crítica era realizada à “antiga” sociologia da educação. Os resultados produzidos pelo sistema escolar eram a principal fonte de pesquisa empírica dos autores da “antiga” sociologia, com foco no fracasso escolar das classes operárias. A crítica principal foi realizada pela sua ênfase estatística e empírica, pois se concentrava nas variáveis de entrada dos estudantes, como classe social, renda e situação familiar e, nas de saída, como sucesso ou fracasso escolar e testes escolares. A “antiga” sociologia não questionava o currículo, a natureza do conhecimento escolar e o seu papel na reprodução das desigualdades. A NSE propõe como base uma “sociologia do currículo”, centralizando sua crítica, sociológica e histórica, nos currículos existentes. Partindo do pressuposto de que o currículo e o conhecimento escolar são invenções sociais, envolvendo conflitos e disputas, os autores questionam como se dá esse processo seletivo. A questão básica para a NSE era compreender os atrelamentos existentes entre distribuição de poder e disposição do conhecimento, entre poder e currículo. Para Young, alterar a estrutura curricular envolve mexer com o poder, o que faz com que qualquer mudança curricular envolva modificação nos princípios de poder (SILVA, 2017).

No contexto da sociologia crítica da educação, as contribuições de Basil Bernstein têm enfoque particular. Bernstein está incluído entre os autores que fazem parte das chamadas “teorias críticas” do currículo. Os estudos do autor colocam em questão como a educação atua na reprodução cultural das relações de classe, considerando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social (MAINARDES, STREMELE, 2010). De acordo com Silva (2017, p. 74), “a questão crucial para Bernstein é: como se aprendem as posições de classe? Como as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência? É aqui que entra o importantíssimo conceito de “código”. Bernstein analisa o processo de constituição dos conhecimentos escolares, por meio da comunicação pedagógica, relacionando linguagem e educação, através do conceito de código, onde ele vai construindo e aprofundando sua teoria (SANTOS, 2003). O código não se refere, essencialmente, ao uso da linguagem, mas a um conjunto de informações e significados necessários ao desempenho

do indivíduo num determinado contexto. Bernstein analisa as relações e as práticas pedagógicas na escola, a partir dos “códigos” dos estudantes.

O conceito mais aprimorado de código foi elaborado por Bernstein em 1981: “código é um princípio, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, a forma de suas realizações e dos contextos que evoca” (BERNSTEIN, 1996, p. 110 apud SANTOS, 2003). De acordo com Moraes e Neves (2007, p. 116), “o código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto”. O código é adquirido pelas pessoas de diferentes classes sociais, o que as faz reconhecer e agir em diferentes contextos e entender seus significados (SILVA, 2017). Baseado em pesquisas empíricas realizadas em escolas, com crianças de diferentes classes sociais, Bernstein faz uma distinção entre códigos restritos e códigos elaborados, tendo como base a forma como as crianças se comunicavam. O contexto onde viviam, as relações de classe e de poder influenciavam sua linguagem, pública ou formal. Na linguagem pública, as frases são curtas, gramáticas simples; já, na linguagem formal, é necessário um alto grau de planejamento. Importante salientar que o autor não considera um código sendo superior a outro, pois cada um tem sua estética e construção cultural, mas os diferencia como elaboração do pensamento. Os códigos elaborados são acessíveis a pequenos grupos, os significados são universalistas e, geralmente, independentes do contexto social. Já os códigos restritos têm uma profunda relação com o contexto onde são construídos; os significados são particularistas. Para Bernstein, o código é apreendido, de maneira implícita, nas estruturas sociais onde ele se expressa (SILVA, 2017; MORAIS E NEVES, 2007; SANTOS, 2003).

De acordo com Silva (2017), na educação, o currículo, a avaliação e a pedagogia (ou práticas pedagógicas) são formas de expressão das estruturas sociais, permitindo-nos inferir que modalidades de códigos serão aprendidos. No caso do currículo, não são os conteúdos aprendidos explicitamente que informam os códigos, mas a maior ou menor classificação do currículo, as relações entre as áreas do conhecimento, ou a comunicação entre elas; o maior ou menor enquadramento.

Bernstein afirma que as teorias da reprodução cultural, como os estudos de Pierre Bourdieu, evidenciaram que a educação reproduzia as relações de

poder e de classes sociais no interior da escola. No entanto, Bernstein esteve preocupado em demonstrar “como” essa reprodução acontecia. Faltava analisar o discurso pedagógico, sua estrutura e sua lógica, para compreender como as estruturas de poder externas são transmitidas por ele (LOPES, MACEDO, 2011). Nas palavras de Bernstein (1996, p. 36): “[...] como poder e controle se traduzem em princípios de comunicação e como estes regulam diferencialmente as formas de consciência em função de sua reprodução e suas possibilidades de mudança?”

É importante compreender como o autor define poder e controle. Poder está relacionado com a manutenção da ordem, as relações entre categorias e os limites impostos. Controle estabelece as formas de comunicação legítimas, as relações de poder entre categorias (BERNSTEIN, 1996). Para Santos (2003), poder tem relação com o espaço, coloca pessoas, discursos e objetos em arranjos diferentes e delimita os espaços. Controle estabelece a comunicação, de acordo com os espaços estabelecidos. Os conceitos de poder e controle estão diretamente relacionados com a classificação e o enquadramento.

A classificação está relacionada com a separação, o isolamento das diferentes áreas do conhecimento ou de diferentes categorias. Quanto mais isolado, quanto mais intensa a separação, mais forte é a classificação. Um currículo tradicional, organizado em disciplinas, com limites bem demarcados, é um currículo de classificação forte (MORAIS E NEVES, 2007). Já um currículo interdisciplinar, com relação entre as disciplinas, é um exemplo de currículo com classificação fraca. Quanto mais forte a classificação, maior é o poder. A classificação diz o que pode e o que não pode incluir no currículo. Importante salientar que um currículo com classificação fraca não significa ausência de poder, mas que este está organizado de forma diferenciada (SANTOS, 2017). O poder tem a função de manter a classificação, reforçar as fronteiras e o isolamento (MORAIS E NEVES, 2007).

O enquadramento está relacionado ao processo de transmissão do conhecimento, as formas de comunicação, as relações sociais entre as categorias (MORAIS E NEVES, 2007). Quanto mais centrado no professor o processo de ensino aprendizagem, maior o enquadramento e maior o controle. O controle está relacionado ao ritmo, ao tempo, ao espaço de transmissão. Em uma aula centrada no aluno, onde este determina o ritmo, com organização do

tempo mais flexível, o controle e o enquadramento são fracos. Vale ressaltar que controle e enquadramento sendo fracos não significa que não haja controle, mas que são formas mais sutis (SANTOS, 2017).

Durante a pesquisa empírica, ponderando sobre a classificação do conhecimento, durante a análise dos currículos, Bernstein define dois tipos de currículo, o coleção e o integrado. O currículo coleção é aquele em que as fronteiras entre as disciplinas são bem demarcadas, com forte classificação. Já no currículo integrado, existe relação entre as disciplinas, com fronteiras pouco nítidas, de classificação fraca.

Considerando a forma de transmissão do conhecimento, Bernstein propõe os conceitos de pedagogias visíveis e invisíveis. Na pedagogia visível, há forte classificação e forte enquadramento. Na invisível, a classificação e o enquadramento são fracos. Embora sejam modalidades opostas de práticas pedagógicas, que repetem os pressupostos de classe, ambas não seriam capazes de eliminar a reprodução das desigualdades de classe (MAINARDES E STREMELE, 2010).

É importante refletir sobre o papel do professor e sua autonomia nos dois tipos de pedagogias sugeridos pelo autor. Numa escola com classificação e enquadramento fracos, o controle e o poder são diluídos e a pedagogia se mantém invisível. Nesse caso, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino aprendizagem e passa a dividir com os alunos as decisões sobre as formas de ensinar e aprender. Da mesma maneira, a relação com outros professores também é maior e as decisões são tomadas pela categoria, o que diminui a autonomia do professor. A decisão por esse tipo de pedagogia não é uma tarefa fácil, pois contraria todo o modelo disciplinar hegemônico e o papel do professor como protagonista do processo de ensinar e aprender. No entanto, a divisão de papéis com outros colegas e com os próprios alunos proporciona o trabalho em equipe, aumentando o comprometimento e a integração. Num local de forte classificação e enquadramento, tanto o professor pode não ter nenhuma autonomia, pois há um controle rigoroso e o processo é centrado nele, como o professor pode propor atividades diferenciadas, com a participação dos alunos e buscando apoio em outros colegas que tenham a mesma perspectiva pedagógica. A equipe pedagógica pode fazer isso se utilizando do que Bernstein chamou de “dispositivo pedagógico”:

A minha pergunta é: existem alguns princípios gerais subjacentes à transformação do conhecimento em comunicação pedagógica, independentemente de o conhecimento ser intelectual, prático, expressivo, oficial ou local? (Bernstein, 1996, p. 55, tradução nossa).

Bernstein, com esse conceito, chama a atenção e aprofunda os aspectos relacionados ao processo de transmissão das mensagens pedagógicas. Ele inicia mostrando que há diferença entre o que é transmitido e o transmissor. De acordo com Santos (2003, p. 30), “o dispositivo da transmissão, o transportador, é constituído por regras relativamente estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se fundamenta em regras contextuais”. Existe um sistema de regras formais, que atuam quando escrevemos ou falamos, que o autor denomina de “dispositivo linguístico”:

O dispositivo linguístico é o sistema de regras formais que regem as distintas combinações que fazemos ao falar ou escrever. A aquisição deste dispositivo é inata, todo ser humano a possui, mas a aquisição e a compreensão das regras do dispositivo depende das relações de classe, da interação social e da cultura (LOPES E MACEDO, 2011, p. 101).

Essas regras são relativamente estáveis, no entanto, as regras que regulam a comunicação são influenciadas pelo contexto e não estão livres de ideologia, não são neutras, pois os grupos dominantes é que definem a ênfase em determinados significados.

O “dispositivo pedagógico” possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica; atua de forma seletiva sobre o potencial de significado das mensagens pedagógicas, reforçando uns e restringindo outros. O dispositivo pedagógico regula a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado por uma mensagem pedagógica, regulando o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde (LOPES E MACEDO, 2011). As regras internas do dispositivo pedagógico são relativamente estáveis e não estão livres de ideologia, assim como no dispositivo linguístico. No entanto, há uma diferença importante entre eles: o dispositivo pedagógico pode reverter as regras do dispositivo, o que não acontece com o linguístico (BERNSTEIN, 1996). No sentido metafórico, o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico e possui três regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas (SANTOS, 2003).

As regras distributivas regulam as relações de poder, a produção do discurso, com formas especializadas de acesso. Assim, o pensável é trabalhado na educação básica, enquanto o impensável só será disponível àqueles que chegarem na educação superior (SANTOS, 2003).

O discurso pedagógico específico é criado pelas regras recontextualizadoras. Ao se distanciar de seu campo de produção, qualquer disciplina escolar é recontextualizada. Na escola, haverá uma seleção de conteúdos, definição da sequência e dos ritmos de aprendizagem e essas escolhas não correspondem à lógica existente no campo da produção desses conhecimentos, pois deve ser considerado que o processo de ensino-aprendizagem é um fato social. O campo da recontextualização oficial é criado e dominado pelo estado e seus agentes, já o campo da recontextualização pedagógica é formado pelos educadores das diferentes instâncias (SANTOS, 2003). Assim, o discurso pedagógico vai se constituindo pela apropriação de outros discursos, por um conjunto de regras produzidas fora do contexto escolar. Ele engloba e combina dois discursos: o instrucional e o regulativo (LOPES E MACEDO, 2011). O discurso instrucional é o que cria habilidades especializadas; é técnico, veicula conceitos e suas relações. O discurso regulativo é moral, o que produz a ordem. O discurso instrucional está incluído no regulativo, pois este é o dominante (LOPES E MACEDO, 2011; BERNSTEIN, 1996).

As regras avaliadoras são constituintes de qualquer prática pedagógica. A avaliação condensa o significado da totalidade do dispositivo, a finalidade geral do dispositivo (BERNSTEIN, 1996).

O discurso pedagógico irá ser recontextualizado conforme a atuação do professor em diferentes contextos. O professor produz o dispositivo pedagógico para desempenhar sua função e adequar as condições de ensino e aprendizagem às necessidades dos estudantes em diferentes contextos.

Bernstein, no desenvolvimento de sua teoria e elaboração de seus conceitos, disponibiliza importantes ferramentas para subsidiar pesquisadores do campo do currículo. O conceito de recontextualização do discurso das políticas é usado tendo como base a teoria de Bernstein. Os estudos sobre políticas educacionais e curriculares que exploram aspectos dos discursos oficial e pedagógico e do campo recontextualizador local são inspirados na teoria

bernsteiniana (MAINARDES, STREMEL, 2010). A construção teórica do autor, apesar de bastante complexa e densa, necessitando de várias leituras para apropriação e entendimento, fornece vários elementos para pesquisa sobre currículo. Além disso, sua preocupação em demonstrar como a comunicação pedagógica transmite relações de poder e controle torna-se um importante instrumento de estudo das práticas pedagógicas. Como colocado por Santos (2003, p. 46), “[...] Bernstein constrói conceitos e teorias que possibilitam iluminar a compreensão da complexa teia de relações entre escola e sociedade”.

Com elementos tomados de empréstimo de Bourdieu, Bernstein e Young, Michael Apple desenvolve sua análise. Para o autor, o currículo não é neutro, modesto e desinteressado. O interesse de particulares e classes dominantes está contido na seleção de conhecimentos que constitui o currículo. A preocupação é com essa seleção, na qual alguns conhecimentos são acatados como verdadeiros em detrimento de outros, considerados ilegítimos. Nos modelos técnicos e tradicionais de currículo, o conhecimento não é questionado, ou somente é, no que se refere à organização deste. Para Apple, a questão considerada fundamental é “por quê”: “por que esses conhecimentos e não outros? “por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? (...) Trata-se do conhecimento de quem? (SILVA, 2017, p. 47). Para o autor, o currículo precisa ser questionado e transformado, tendo como base seu vínculo com relações de poder. Assim, a teorização sobre currículo recebe uma importante contribuição de caráter político.

O que os autores descritos até aqui propõem é uma nova forma de pensar o currículo, abdicando das perspectivas técnicas. Superar a concepção de currículo como algo formal ou escrito para ser implementado no ambiente escolar, pois, além disso, ele é o dia a dia do ambiente escolar (LOPES E MACEDO, 2011). Mesmo criticados e questionados por seu determinismo econômico, os autores que embasaram a teoria educacional crítica contribuíram para a transformação radical da teoria curricular (SILVA, 2017). Para Moreira e Silva (2002, p. 21),

o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma arena contestada, é uma arena política.

A teorização crítica sobre o currículo é um procedimento de análise e reformulação contínua, com constante questionamento e problematização, de novas questões e temas incorporados aos objetos centrais. A vitalidade e o potencial da teoria crítica residem nessa perspectiva (MOREIRA E SILVA, 2002).

Os processos de dominação foram ampliados com as teorias pós críticas. A característica da classe social tem ênfase quase que exclusiva nas teorias críticas. Já as teorias pós críticas realizam uma análise da dinâmica de poder mais ampliada, envolvendo relações de gênero, etnia, raça e sexualidade; proporcionando um quadro mais completo e complexo das relações sociais de dominação. Por outro lado, os processos de dominação de classe, tendo como base a exploração econômica, denunciado pelas teorias críticas, não podem ser negados; eles continuam evidentes e dolorosos. A concentração da riqueza mundial por um grupo reduzido de países, junto ao processo de globalização, tem causado a exploração econômica da maior parte dos países do mundo. Sendo assim, para as teorias críticas, algumas formas de poder são declaradamente mais ameaçadoras e perigosas do que outras e, para as teorias pós críticas, o poder é multiforme e está em toda parte. A teoria pós crítica junto à teoria crítica nos ajudam a compreender os processos que envolvem a construção do currículo, por meio de relações de controle e poder. Para ambas, de formas diferentes, o currículo é uma questão de poder, saber e identidade (SILVA, 2017):

Em suma, depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2017, p. 150).

As palavras de Silva (2017) nos guiam como devemos olhar e ponderar sobre o currículo. Após a reflexão sobre as teorias do currículo, torna-se impossível pensar que o currículo é somente uma seleção de disciplinas, pois, como o próprio autor questiona: “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (2017, p. 16). Assim como o autor, consideramos que o currículo é

disputa de poder que privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros; ele está presente nos discursos, nas práticas pedagógicas, na avaliação. Enfim, ele irá constituir o sujeito que almejamos formar. E é com esse olhar que nos debruçamos para analisar o currículo e as práticas pedagógicas dos cursos de Nutrição.

4.2 Práticas pedagógicas: articulação da teoria com a prática

Historicamente, o trabalho do professor esteve caracterizado pelo ensino de um conjunto de conhecimentos previamente estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura. O professor, cuja palavra era considerada pré ungida de legitimação, possuía como atributo principal a erudição. O contexto e os sujeitos da aprendizagem não eram destacados, pois o aspecto fundamental se concentrava no conteúdo e sua organização lógica. Conforme Cunha (2008, p. 16), as características do trabalho docente nessa perspectiva são: *segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc.* Sendo assim, as práticas pedagógicas tradicionalmente firmadas incluíam os conceitos de *controle e poder*, com processo regulatório intenso a fim de garantir sua permanência (CUNHA, 2008). A Pedagogia de base técnico-científica, voltada à transmissão de informações, alastrou-se pelo mundo, desde o século dezenove. Isso ocorreu devido ao princípio de cientificidade rígido da Pedagogia, considerando que, para ser ciência, deveria relegar a pedagogia a seu sentido amplo - a educação, e abordar apenas o aspecto instrucional. Dessa forma, a prática pedagógica voltada a essa perspectiva teórica esteve limitada à transmissão de conteúdos instrucionais (FRANCO, 2016).

No espaço acadêmico, o professor estabeleceu-se vinculado ao mundo do trabalho e à profissão que desempenhava. A lógica de recrutamento dos docentes universitários deu-se a partir do conceito de *quem sabe fazer sabe ensinar*. O que se almeja dos docentes universitários é que sejam providos de conhecimentos oriundos de sua área técnica, construído nos rigores da ciência, juntamente com o exercício profissional que legitimasse o saber do campo prático. Explicitando que, para ser professor universitário, o domínio do

conhecimento de sua área e das configurações acadêmicas para sua produção são suficientes. A formação científica do docente é consolidada pela exigência da pós-graduação *strictu sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, principal exigência na carreira universitária. Isto posto, não significa dizer que a pesquisa não tenha papel importante no exercício da docência, mas ela deve ser valorizada na mesma medida que se valoriza o ensino. Os conhecimentos pedagógicos estiveram distantes da docência universitária e, tardiamente, foram considerados relevantes, com algum reconhecimento de sua legitimidade científica. De acordo com Cunha (2012, p. 12), “historicamente, o campo da pedagogia não teve identificações com a educação superior. É dela, também, uma parcela de responsabilidade pelo silêncio produzido sobre esse campo, o qual pouco reivindicou”. O entendimento da docência como um dom contribuiu para a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos e de sua condição acadêmica. Na perspectiva da racionalidade técnica, a condição instrumental da pedagogia universitária foi considerada um conjunto de normas e determinações que resolveria todas as questões impostas, o que também contribuiu para sua desqualificação (CUNHA, 2008).

O amplo desafio do trabalho pedagógico colocado atualmente é tornar o ensino escolarizado tão interessante quanto outros que envolvem a vida dos alunos. Há múltiplos saberes presentes na vida das pessoas e as suas aprendizagens podem competir ou potencializar o ensino escolarizado. Conforme Franco (2015, p. 537), “processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais on-line passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições”. Potencializar e mediar o uso das tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas constitui-se em um desafio para a educação formal (FRANCO, 2015).

Franco (2016), ao ponderar sobre as práticas pedagógicas e as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta sobre uma outra perspectiva de Pedagogia, que seja crítica e emancipatória, voltada ao pensamento reflexivo das práticas educativas, considerada como prática social:

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas

circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (p. 538).

No entanto, para a autora, as práticas educativas contemporâneas estão cada vez mais afastadas da perspectiva crítica da Pedagogia, sendo substituídas por pacotes instrucionais, voltados às avaliações externas e ao preparo dos alunos para o vestibular. Com foco na racionalidade econômica, a educação não alcança a dimensão da humanização e da formação das pessoas.

A docência universitária também tem sido interpelada pelas mesmas questões advindas das políticas neoliberais, globalizadas, com valorização excessiva na quantificação de produtos e ênfase, prioritariamente, nos resultados, menosprezando os processos educativos. Alguns profissionais têm resistido à regulação de políticas e práticas tradicionais e, junto aos seus alunos, procuram desenvolver práticas pedagógicas alternativas, potencializando seus saberes docentes. Os professores são desafiados a articular outros saberes, até então desconsiderados no espaço acadêmico. Percebendo a docência como uma atividade complexa, os profissionais necessitam articular saberes de diversas áreas, embasados tanto na cultura em que eles se constituíram como no seu entendimento teórico (CUNHA, 2008). A autora sugere uma série de questões a que alguns professores se veem indagados durante sua prática profissional:

Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira aliar o ensino e a pesquisa? Que competência preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinaridade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras? (2004, p. 532-533)

Fica evidenciado que as respostas a esses questionamentos são de caráter cultural e pedagógico. O domínio do conteúdo disciplinar, mesmo sendo enfatizado como fundamental, não gera tantos conflitos, como outros questionamentos, com os quais os professores têm se deparado (CUNHA, 2004,

2008). Há práticas docentes que se realizam mecanicamente, elaboradas sem a perspectiva pedagógica, sem considerar a dimensão humana. Essas são realizadas sem levar em conta os contextos prévios dos estudantes. Nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não sua submissão (FRANCO, 2016).

Para Franco (2016), as práticas pedagógicas podem ser impostas ou negociadas, preparadas e desenvolvidas por adesão, conforme a perspectiva científica da Pedagogia.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (p. 541).

A prática pedagógica supera a prática didática, pois engloba as alternativas de organização do trabalho do professor, os espaços-tempos do ambiente escolar, situações de formação, expectativas e parcerias (FRANCO, 2015, 2016). Relações entre escola e ensino tendem a ser mencionados como prática pedagógica e, comumente, vinculadas aos conteúdos, técnicas de ensino, materiais didático-pedagógicos, tecnologias educacionais, avaliação e a relação professor-aluno. O conteúdo refere-se ao ambiente escolar ou ao ambiente externo, bem como aos sujeitos e interposições que fazem parte da prática pedagógica, que podem reforçar tanto situações de dominação como de resistência. De qualquer forma, com uma ou outra intencionalidade, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social (SOUZA, 2016).

De acordo com a “Enciclopédia de Pedagogia Universitária”, o conceito de prática pedagógica é definido como

prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (MOROSINI *et al.*, 2006, p. 447).

Evidenciamos a não redução da prática pedagógica à prática didática, pois ela envolve múltiplos e distintos fatores, como a característica de ser uma prática social.

Nos conceitos apresentados, é importante observar o caráter social da prática pedagógica. Para Freire (2016, p. 26), “foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. A concepção de que ensinar é dependente do aprender e vice-versa foi construída social e historicamente (FREIRE, 2016). Partindo desse pressuposto, os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem são dotados de conhecimentos, experiências e subjetividades, que podem ser compartilhados (ou não) na prática pedagógica. O que vai definir a utilização (ou não) desses critérios na prática pedagógica é a sua intencionalidade.

Souza (2016), para conceituar prática pedagógica, afirma que são importantes os seguintes elementos: 1) Contexto da prática: escola, movimentos sociais, hospitais, creches, comunidades específicas; 2) Intencionalidade da prática: formação escolar, formação política, formação técnico-profissional, formação pedagógico-política, entre outras; 3) Sujeitos da prática: gestores, docentes, assessores, lideranças e outros. Em cada contexto, intencionalidade e sujeito existem outros elementos que podem ser identificados. Estes três dados estão contidos no espaço maior envolvendo as relações entre Estado/Governo e Sociedade, que podem ser relações conflituosas, de disputas políticas ou políticas centralizadoras. Além disso, podem ser incluídas as fontes de informação e as categorias do método, todos envolvidos em uma determinada compreensão de educação e sociedade (SOUZA, 2016).

Cabe destacar que a intencionalidade da prática pedagógica é mencionada em todos os conceitos descritos. Para Freire (2016, p. 106), “ensinar exige tomada consciente de decisões”, pois a educação é um ato de intervenção no mundo. Esta intervenção tanto pode se referir a mudanças radicais na sociedade, no que se refere às relações humanas, à economia, à saúde, ao direito à terra, à propriedade e ao trabalho, como pode, ao contrário, se opor a mudanças sociais e políticas, mantendo a história estática e a ordem injusta. A ênfase maior em um ou outro aspecto tanto estão presentes nas práticas pedagógicas, como em nossas ações, pois nem sempre somos leais à forma de intervenção a que nos propusemos. Franco (2016) ressalta que nem toda prática docente é prática pedagógica, pois a prática docente se torna pedagógica dependendo da intencionalidade da ação:

(...) um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (p. 541).

Para a autora, a prática docente pedagogicamente fundamentada envolve o professor convencido de sua responsabilidade social, que sabe que seu trabalho tem sentido na vida dos alunos, que é comprometido, que se conecta ao seu objeto de trabalho e ao projeto pedagógico da escola, de forma coletiva. Mesmo sem muito apoio institucional, ele procura, persiste e dialoga, pois tem uma proposta, uma meta a atingir, acredita no que ensina. Essa prática docente forma o sentido do que é uma prática pedagógica (FRANCO, 2015, 2016): “(...) sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (2016, p. 543).

Souza (2016, p. 42), com o propósito de evitar restringir o conceito ao ambiente escolar ou à sala de aula, propõe os seguintes questionamentos ao tratar da prática pedagógica:

De qual prática se fala? Quais são os sujeitos da prática? Ela está contextualizada em instituição escolar ou fora dela? Quais são os conteúdos desenvolvidos pelos sujeitos da prática pedagógica? Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política? Qual concepção de formação e de educação fundamenta a prática que se investiga? Como está a conjuntura (relações entre acontecimentos, cenários, atores e relação de forças) e a relação com a estrutura como condicionante histórico?

Também Bernstein afirma que a prática pedagógica não se reduz apenas ao contato professor e aluno, mas a qualquer relação interpessoal, num determinado contexto.

Também quero deixar muito claro que meu conceito de prática pedagógica não se circunscreve às relações que têm lugar nas escolas. Entre as práticas pedagógicas se incluem as relações entre médico e paciente, as que existem entre o psiquiatra e o chamado enfermo mental, as estabelecidas entre arquitetos e planejadores. Em outras palavras, a ideia de prática pedagógica que usarei considera esta como um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção cultural (BERNSTEIN, 1996, p. 35, tradução nossa).

Para os autores, a prática pedagógica vai além da aula. Franco (2015) refere que

as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (p. 604).

A prática educativa ou pedagógica demonstra um processo de trabalho que pode ocorrer no ambiente escolar ou fora dele, determinada pela prática social, pelas relações e sujeitos de uma dada sociedade. Por ser “educativa”, ela tem a intencionalidade de formar pessoas, se ela forma ou transforma ela é pedagógica (SOUZA, 2016). Para Franco (2015), trata-se de “uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação que considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza”.

A autora tem enfatizado que a leitura e a compreensão das práticas só pode ocorrer se o professor estiver dotado de saberes pedagógicos. Para dialogar com a prática, apreender e investigar suas contradições e circunstâncias e, assim, articular teoria e prática.

As práticas pedagógicas podem caminhar na direção da domesticação ou da emancipação. A consciência crítica, a autonomia, o empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades fará toda diferença no rumo dessas práticas (FRANCO, 2015, p. 612).

Cochran-Smith e Lytle (1999, apud Marcelo, 2009) ao refletirem sobre os conhecimentos relevantes para a docência e para o ensino, referem como relevantes a produção deste conhecimento, considerando a origem, o processo e o papel dos professores. Sendo assim, os autores propõem:

Conhecimento para a prática: nesta primeira concepção, entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos direta, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja, aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum. Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino.

Conhecimento na prática: a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma atividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. O conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem.

Conhecimento da prática: esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, mas próxima do movimento denominado “o professor como investigador”. Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (Cochran-Smith & Lytle, 1999, apud Marcelo, 2009, p. 17-18).

Ao considerar o conhecimento *na prática e da prática*, proposto pelos autores, podemos cogitar que a relação teoria e prática, como atividade proposta pelo docente na sua prática pedagógica, serve como referência para a reflexão dos alunos sobre os contextos propostos e, da mesma forma, para os professores referentes a sua própria prática.

Pimenta (1997) discute os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos, necessários à prática docente. Dentre os saberes necessários à formação docente, os *saberes da experiência* começam a ser construídos durante a vida escolar do futuro professor, na experiência como aluno, o que contribui para a formação inicial. Essa experiência permite caracterizar os que são considerados bons e maus professores, ou os que sabiam o conteúdo, mas não sabiam a didática, o como ensinar. A partir daí e da sua experiência como docentes, vão construindo saberes a partir da reflexão sobre sua prática. Esses saberes vão sendo construídos na medida em que o docente se espelha num modelo de professor com o qual se identificava ou, ao contrário, se houve na sua trajetória, como aluno, um professor que lhe marcou negativamente. A partir daí ele vai construindo sua forma de ensinar.

Os *saberes do conhecimento* são saberes específicos que vão sendo adquiridos durante a graduação; os docentes possuem na sua formação inicial. Entretanto, a LDB não preconiza na formação do docente universitário a

formação pedagógica, apenas a formação do pesquisador. Portanto, a maioria dos docentes não se familiariza com estes saberes do conhecimento.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Os *saberes pedagógicos*, citados por Pimenta (1997), surgem do reconhecimento de que não basta experiência e conhecimentos específicos da disciplina a ser ministrada para saber ensinar, mas também se fazem necessários saberes pedagógicos e didáticos.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 1997, p. 11).

A formação do docente deve priorizar o trabalho crítico-reflexivo, contextualizado, não só focada nos saberes especializados, conforme apontado pela autora.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1997, p. 12).

Tardif (2005) propõe saberes do professor de maneira que este contemple a pluralidade do saber profissional, sua experiência de trabalho, desde o local onde atua, além de instrumentos de trabalho, organizações de que participa, entre outros. Sendo assim, para o autor, os saberes são: *saberes pessoais dos professores*: educação no sentido amplo, sua família, ambiente em que vive etc.; *saberes provenientes da formação escolar anterior*: experiência escolar prévia; *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*: os estágios, cursos e estabelecimentos de formação de professores etc.; *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*: uso de “ferramentas” dos professores, como livros didáticos, cadernos de exercícios,

fichas etc.; *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*: sua prática profissional, experiência dos pares etc. Fica explicitado que os saberes dos professores decorrem de sua experiência de vida, de sua vivência escolarizada, sua cultura, da sociedade, dos outros atores envolvidos no processo educativo, dos momentos de formação profissional, entre outros. Na aula, na prática profissional, são mobilizados esses saberes e é impossível reconhecer, imediatamente, sua origem; eles são potencializados para a finalidade educativa do momento.

Também Cunha (2010) sintetiza os saberes dos professores e o eixo pedagógico, ressaltando os do contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica; os da ambiência da aprendizagem; os do contexto sócio-histórico dos estudantes; os do planejamento das atividades de ensino; os da condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e os da avaliação da aprendizagem, com conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica.

Finalizo referindo que a docência é uma atividade complexa, que não pode ser limitada à transmissão de conhecimentos, pois requer, além dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional a que se refere, a mobilização de saberes pedagógicos, além de diversos outros saberes, competências e atitudes. A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, considerando que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são basicamente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa. Para Tardif (2005), ensinar é criar um programa de interações com os estudantes com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimentos, mas, além disso, formas de ser e de se relacionar, valores, atitudes. O contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual a aula acontece, mas é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários conforme a experiência concreta da sala de aula. De acordo com Franco (2015), o sentido da prática educativa encontra-se no diálogo, na reflexão e na crítica, em relação à intencionalidade da educação. As ações e a intencionalidade das práticas precisam de diálogo abundante, crítico e reflexivo.

Refletindo sobre os conceitos propostos pelos autores e o problema desse estudo aqui colocado: *“Que lugar ocupam os saberes da Educação Alimentar Nutricional no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas ao*

trabalho nas instituições escolares?”. Indago-me como a EAN vem sendo desenvolvida pelos docentes. O problema de estudo trata da formação acadêmica do nutricionista, no entanto, reflito como os professores da disciplina de EAN, que irão formar os nutricionistas, realizam sua “formação”. Como o docente universitário – que assume uma disciplina extremamente complexa, desde o ponto de vista do conteúdo a ser ministrado, os sujeitos da prática (crianças, jovens, adultos ou idosos), diversos contextos (escolas, unidades de saúde, hospitais, ou até mesmo grupos de apoio) e metodologias que deverão ser utilizadas – consegue dar conta de todas essas informações, para a construção do conhecimento junto aos alunos, futuros nutricionistas, numa disciplina basicamente teórica que será ministrada em 30, 45 ou 60 horas? E ainda, com que intencionalidade acontece essa prática pedagógica?

4.3 O ensino e a aprendizagem da EAN

Os desafios impostos ao campo da saúde, alimentação e nutrição, na atualidade, fazem com que a EAN se torne uma estratégia fundamental com vistas à promoção da saúde e da alimentação saudável. No entanto, a literatura acadêmica e os documentos que orientam as ações e as políticas públicas apresentam escasso referencial teórico, operacional e metodológico. As práticas dos profissionais que atuam na EAN parecem não estar acompanhando os reconhecidos avanços nos discursos sobre o tema (SANTOS, 2012). Como descrito por Freire (1996, apud, SANTOS, 2012), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças”. Esta provocação convida à reflexão...

Santos (2005), ao analisar os documentos e as publicações oficiais do governo brasileiro que subsidiavam as políticas de alimentação e nutrição e sua relação com o histórico da EAN, discorre que o método de ensino que influenciou a EAN, nos anos 1940-60, apresentou ênfase na dimensão técnica, destinada a orientar a população (especialmente de baixa renda) a como se alimentar de forma adequada. Muitas críticas foram feitas em relação a essa prática de EAN, já que estimulava a utilização de alimentos de baixo valor nutritivo, somente para as classes com menor poder aquisitivo.

Nos anos 1970-80, houve ênfase na dimensão política, com a busca da compreensão dialógica entre os sujeitos da aprendizagem:

A educação nutricional crítica baseava-se nos princípios da pedagogia crítica dos conteúdos, de orientação marxista, considerando que a educação nutricional não é neutra, como também não pode seguir uma metodologia prefixada. Nessa perspectiva, essa vertente da educação nutricional pressupunha assumir o compromisso político de colocar nossa produção técnica e científica a serviço do fortalecimento das classes populares em sua luta contra a exploração que gera a fome e a desnutrição (SANTOS, 2005, p. 682).

A educação nutricional crítica também influenciou os currículos dos cursos de Nutrição e os conteúdos da disciplina de EAN. Em detrimento ao enfoque biológico e técnico, essa perspectiva crítica estimulou a discussão sobre a determinação social da fome e da desnutrição e a sua relação com o modelo de desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2005). A EAN foi implicada em ser uma tática de ensinar pessoas de baixo poder aquisitivo a comer e, dessa forma, durante duas décadas, esteve afastada dos programas de Saúde Pública. A constatação de que somente mudanças estruturais no modelo econômico seriam capazes de resolver os problemas alimentares fez com que a educação nutricional partisse para o “exílio” (BOOG, 1997).

Boog (1997), ao analisar as principais fontes de informação no campo da EAN, como publicações da Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Panamericana da Saúde (OPAS) e Food and Agricultural Organization (FAO), assinala cinco considerações cuja ausência nos discursos fizeram com que a EAN fosse desacreditada. *“Saber é compreender”*: não se pode falar em educação se o que move o educador é a obediência a determinações impostas, elaboradas por técnicos que não executam os programas, apenas para alterar práticas alimentares e tornar os indicadores de saúde da população menos sofríveis. A EAN sempre esteve muito próxima da instrução, com técnicas e procedimentos, sem o arcabouço teórico necessário para subsidiar o educador em nutrição a compreender esse fenômeno complexo que é a alimentação. *“Não é possível educar fora do engajamento com a realidade”*: muitos documentos são elaborados por técnicos que desconhecem a realidade, apresentando soluções prontas para uma situação concreta atual, sem considerar aspectos sociais, culturais e históricos. *“A educação tem que ser libertadora e conscientizadora”*: a partir do diálogo entre educadores e educandos, evitando o

tecnicismo que ignora fatos relativos à alimentação e seus significados na vida das pessoas. “*Ensinar é intervir em vidas humanas*”: intervir na alimentação envolve um universo de significados, percebendo o alimento como representação de fatores psicológicos e culturais:

(...) uma abordagem pragmática que apenas instrui sobre como proceder, escamoteando os conflitos, ignorando as contradições, reduzindo o fenômeno da alimentação ao que comer, o que comprar e como preparar não pode resultar eficaz, na medida em que leva o educando a proceder mecanicamente segundo o pensar do educador, e destituindo o seu comer dos significados a ele inerentes (p. 14).

“*Faltou explicitar o sujeito do discurso*”: o profissional responsável por desempenhar as tarefas de educação nutricional ficou ausente dos discursos. Vários profissionais são vagamente mencionados e o nutricionista aparece como responsável técnico (BOOG, 1997).

O ensino também pouco evoluiu como consequência desse descrédito e há um pequeno renascer de experiências, embora com precário respaldo teórico. As intencionalidades que permeiam um projeto educativo acabam não sendo alcançadas, pois a atuação dos nutricionistas em EAN é dominada pelo empirismo sem fundamentação teórica. A atuação profissional e a pesquisa têm que estar embasada em teoria e, para desenvolver atividades de EAN, como não dispusemos de teorias próprias da área, recorre-se às teorias pedagógicas.

A teoria e a prática em Educação Nutricional existem com a mesma finalidade, qual seja, possibilitar ao ser humano assumir com plena consciência a responsabilidade pelos seus atos relacionados à alimentação. O educador em nutrição deve fortalecer os educandos (alunos, clientes, pacientes, coletividades, comunidade) para que eles passem a agir em relação aos alimentos e à alimentação de forma a prescindir, cada dia mais, das intervenções profissionais. A Educação Nutricional não é uma ferramenta mágica para levar o educando a “obedecer a dieta”; pelo contrário, ela deve ser conscientizadora e libertadora, por isso deve buscar justamente o oposto: a autonomia do educando (BOOG, 1997, p. 17).

Nos anos 1990-2000, a EAN volta a participar dos programas de Saúde Pública, com ênfase na transmissão de informações, porém articulando as dimensões técnica e política, incorporando as intervenções individuais e coletivas. A alimentação concebida como um direito humano e as discussões sobre segurança alimentar têm impactado a formulação de políticas de alimentação e nutrição. A alimentação e o incentivo aos hábitos alimentares saudáveis têm sido uma das concepções da promoção da saúde. É indubitável

que a EAN se constitui em uma importante estratégia para promoção de práticas alimentares saudáveis; entretanto, o modo como ela deve ser realizada, suas possibilidades e limites, ainda são insuficientes (SANTOS, 2005).

Santos (2012), ao ponderar sobre documentos relativos à EAN nas políticas públicas do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), sob o aspecto teórico-metodológico, observou a ênfase na autonomia dos sujeitos e a dialogicidade, numa perspectiva da educação popular baseada no pensamento de Paulo Freire, além de subsídios da pedagogia construtivista. O estímulo à prática reflexiva dos sujeitos e suas práticas alimentares foi proposto com enfoque na problematização, contestando os métodos tradicionais fundamentados nas técnicas expositivas. No entanto, há um hiato entre as formulações das políticas públicas e as práticas de EAN a nível local. Mesmo havendo uma crescente preocupação sobre as bases teórico-metodológicas que subsidiam as ações educativas em alimentação e nutrição, ainda prevalecem modelos tradicionais fundamentados na transmissão de informações como palestras, produção de materiais informativos, dentre outros.

Na formação do nutricionista, os conteúdos abordados na disciplina de EAN não consideram a dimensão pedagógica e sim os hábitos alimentares, determinantes sociopolíticos da alimentação, métodos e técnicas educativas, entre outros. O direito ao acesso à informação foi garantido pelas tecnologias da informação e comunicação. Entretanto, a educação, que tem no diálogo um de seus fundamentos centrais, não pode ser substituída pelas tecnologias e pela simples aquisição de informação. Mesmo que as tecnologias sejam utilizadas para intermediação, é no diálogo e na reflexão que as ações educativas podem adquirir sentido e provocar as alterações necessárias nas práticas alimentares das pessoas (SANTOS, 2005).

Recine *et al.* (2012) caracterizou a formação em saúde pública nos cursos de graduação em Nutrição existentes no país e, em especial, as disciplinas que compõem a área de Nutrição em Saúde Pública, aqui descritas: Avaliação Nutricional, Educação Nutricional, Nutrição em Saúde Pública e Epidemiologia. Enviaram questionários às coordenações das IES e receberam 65 questionários preenchidos, representando um percentual de 22,0% dos 296 cursos existentes. Conhecimentos e práticas que normalmente se denominam “nutrição em saúde pública” estão cada vez mais recorrentes em outras áreas que não a de saúde,

como no campo intersetorial da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e na área de educação, na alimentação escolar. Os resultados demonstram que, em média, 82,2% das disciplinas de Nutrição em Saúde Pública eram obrigatórias e, dessas, quase um quarto da carga horária é destinado a atividades práticas. As necessidades de saúde da população em geral e as demandas referentes ao SUS são prioridades da formação profissional que vêm requerendo iniciativas das IES a nível nacional, como a aproximação da formação técnica com a realidade de pessoas e serviços de saúde. Entretanto, não foi descrita nenhuma disciplina que abordasse, de forma específica, a segurança alimentar e nutricional, a alimentação escolar ou a promoção da saúde e a alimentação saudável. Estas vêm se conformando como áreas de conhecimento e ação que, futuramente, devem ter um aprofundamento na formação profissional, mesmo que esses itens possam estar inclusos em outras disciplinas como Nutrição em Saúde Pública.

Pinheiro *et al.* (2012) realizaram pesquisa qualiquantitativa, utilizando questionário com estudantes e recém egressos de Cursos de Nutrição, além de grupo focal com professores para analisar a percepção sobre a formação do nutricionista em saúde pública. Os professores destacaram a concepção do processo de ensino utilizada que, primeiramente, oportuniza aos estudantes o conhecimento teórico, deixando a prática para o final do curso, um dos principais entraves para a realização da relação teoria-prática. O caráter biologicista, além da fragmentação curricular, também foram apontados pelos professores como característica dos cursos. A metade da amostra de estudantes entrevistada considerou o nutricionista um educador em saúde. A necessidade de mudanças na formação profissional, no que se refere ao tema de educação e saúde, foi reconhecida pelos docentes. As autoras concluíram que

muito desafios precisam ser enfrentados para a melhoria do ensino de graduação na área de saúde, em especial de Nutrição. Entre eles, torna-se prioritário rever a perspectiva pedagógica tradicional e hegemônica que se baseia na lógica de transmissão vertical de conhecimento. As novas práticas pedagógicas devem fortalecer as dimensões de diálogo, trabalho interdisciplinar, problematização e análise crítica ao longo da formação em Nutrição e Saúde Pública (PINHEIRO *et al.*, 2012, p. 642).

E, ainda, que

as inovações se constroem pelo reconhecimento de alternativas, saberes e práticas, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, saber popular e saber científico, teoria e prática, anulando dicotomias e gerando novos caminhos participativos e interdisciplinares. O processo de formação e trabalho em saúde precisa construir o novo perfil de formação de Nutrição em saúde pública: a ação profissional deve ser ampliada e estendida para o campo da segurança alimentar e nutricional (PINHEIRO *et al.*, 2012, p. 642).

Silva *et al.* (2018), ao identificar as ações de EAN e sua relação com o perfil do nutricionista que atuava no PNAE, contou com a participação de 214 (87%) municípios do Estado de Goiás, Brasil. Destes, 91,1% relataram promover atividades de EAN, com frequência predominantemente semestral. As atividades não foram realizadas de forma contínua, com predomínio de métodos de ensino tradicionais, como palestras. Esta constatação pode indicar uma postura prescritiva e verticalizada deste profissional, que pode não ser intencional, mas que desconsidera os saberes populares, com predomínio do saber científico. Os resultados demonstram a necessidade de reavaliar o papel do nutricionista como educador, embora as DCN, para os cursos de graduação em Nutrição, pressupunham a formação profissional para atuar em políticas e programas de educação com vistas à promoção da saúde. A forma como a EAN tem sido trabalhada nos currículos dos cursos de Nutrição do país ainda não foi abordada em trabalhos específicos sobre este tema. A revisão dos componentes curriculares, bem como a reflexão sobre o caminho para a construção do conhecimento, se faz necessária na formação do nutricionista. As autoras concluem que,

apesar das inegáveis conquistas com a inserção da EAN no PNAE, parece existir uma lacuna entre o discurso e a prática; entre o recomendado e o executado. Sugere-se a realização de estudos in loco, com vistas a avaliar a eficácia das metodologias empregadas; como tem sido a inserção do tema alimentação e nutrição nos currículos escolares, bem como o perfil do nutricionista para cumprir o proposto neste contexto (p. 2679).

Amparo-Santos (2013) corrobora com a reflexão das pesquisadoras. Para a autora,

não há uma literatura específica do campo de EAN e nem tampouco um retrato sobre como essa disciplina é desenvolvida nos currículos de nutrição no Brasil. Poucos estudos e reflexões têm apontado o lugar da EAN na formação do nutricionista, que, de forma geral, se reduz no fluxo curricular a uma disciplina, geralmente vinculada à área de Nutrição em Saúde Pública ou Coletiva, com incipiências seja no referencial teórico-metodológico que a sustenta, seja nas práticas de aula - os cenários de prática (p. 598).

Para ela, grande parte dos docentes das disciplinas de EAN não tem uma formação específica, embora disponha de dados pouco consistentes sobre isso. A partir da referência de suas próprias práticas profissionais, os docentes tendem a se auto formar, construindo os componentes curriculares da disciplina. A partir de diretrizes e princípios expressos no Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, se torna relevante conhecer e debater sobre o que está sendo ensinado nos cursos de nutrição do país, sobre EAN.

Radicalizar a reflexão a respeito do papel do Marco sobre os currículos vai além de revisar os componentes curriculares vinculados ao tema ou dedicar-se à formação dos docentes. Implica repensar todo o decurso de construção do conhecimento em nutrição, uma vez que se trata de saberes transversais e interdisciplinares que circunscrevem o campo da EAN (p. 598).

Franco e Boog (2007), ao entrevistarem docentes de EAN de IES de São Paulo, relatam a falta de embasamento teórico para as professoras considerarem todos os aspectos que envolvem o tema, o que explicaria a ausência de consenso sobre o ensino e a prática de EAN. As docentes consideraram importante a “prática”, porém são encontradas diferentes categorias para a concepção dessa “prática”. Para alguns professores, a atividade prática é entendida como a preparação de instrumentos de apoio, em sala de aula, de forma pontual. Simulações também foram consideradas atividades práticas, mesmo que, nestes casos, os estudantes não entrem em contato com a realidade e as dificuldades inerentes ao ambiente de trabalho, como também com os atores envolvidos no processo. Para a maioria dos professores, o estágio foi relatado como o momento propício para a relação teoria e prática. No entanto, considerando que os estágios, geralmente, ocorrem no final do curso, há dificuldade para reflexão e reorientação de conteúdos, caso seja necessário, para reaplicação no campo de trabalho. As autoras também constatarem uma valorização acentuada da prática nessa disciplina, uma compreensão que as atividades práticas são satisfatórias para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, não há relação com a teoria, talvez pela falta de um arcabouço teórico próprio da área, sendo necessária a busca de autores próprios das ciências humanas e sociais:

A docência nessa disciplina requer do professor uma formação específica, que transcende a área de nutrição e precisa ser obtida na

área de ciências humanas ou em áreas que têm interfaces com as ciências humanas. No entanto, os demais docentes devem estar cientes do papel de educador que o nutricionista exercerá, em qualquer área de atuação (p. 654).

Cabe aos órgãos fiscalizadores do ensino, cursos de graduação e pós-graduação, o debate sobre como a prática deve ser percebida e realizada, num movimento dialético com a teoria. Nos cursos de nutrição, devem ser valorizadas as disciplinas de cunho social e educativo, pois se constituem em aspectos essenciais à prática profissional do nutricionista (FRANCO E BOOG, 2007).

É necessária a adoção de uma nova compreensão teórica e metodológica, já que a EAN incorpora outro paradigma de ciência, que considera objetos de estudo que podem indicar novas possibilidades de ação e pesquisa (SANTOS, 2013). Estudos epidemiológicos de intervenção têm sido utilizados pela maioria das pesquisas sobre EAN em escolares, conforme revisão de literatura sobre artigos que abordavam este tema (RAMOS *et al.*, 2013).

Os termos utilizados para designar o objeto de avaliação foram diversos, com destaque para avaliar o “efeito”, avaliar o “impacto”, e avaliar a “aderência ao processo”, como ainda “eficácia ou efetividade de uma ação ou programa” seja sobre mudanças no estado nutricional e/ou em conhecimentos em nutrição e nas práticas alimentares dos escolares (p. 2150).

Estes estudos têm como objetivo avaliar os resultados decorrentes da utilização de um determinado tratamento em uma amostra de sujeitos, para mensurar seu efeito, possibilitando comparações. No campo da educação, a utilização destas metodologias não dão conta da complexidade do ato de ensinar e aprender. Uma das limitações é o curto espaço de tempo entre a intervenção e a avaliação, visto que o resultado a ser alcançado, utilizando como exemplo mudança de hábitos alimentares, poderá ocorrer a longo prazo. A participação da comunidade escolar, como professores, funcionários e familiares dos estudantes no estudo, também é outro fator limitante, pois não é considerada neste tipo de pesquisa. Assim, são necessários outros estudos, que contemplem os componentes subjetivos do ensino-aprendizagem e da própria alimentação, com seus sentidos e significados (SANTOS, 2013).

Em suma, a educação alimentar e nutricional contempla objetos de estudos que se situam dentro de outros paradigmas de ciência, nos quais podem confluir possibilidades como as da pesquisa-ação, etnografia, etnometodologia, pesquisa de intervenção em educação, como ainda a relação com o paradigma da complexidade alcinhado

por Morin, o paradigma indiciário proposto pelo historiador Ginzburg, dentre tantas outras possibilidades que contribuam para adotar novas posturas teóricas e metodológicas diante do tema (p. 599).

Mesmo avaliando a eficácia das práticas de EAN de forma objetiva, torna-se necessária a análise crítica do processo educativo, com a percepção de outros elementos e ênfase no percurso, considerando toda sua complexidade e, não somente, a avaliação de resultados pontuais (RAMOS *et al.*, 2013).

Além da adoção de outras metodologias de pesquisa na área da EAN, a profissão docente e sua dimensão pedagógica também se constituem em um dos desafios impostos à formação dos nutricionistas. Há que se discutir o ensino de nutrição no âmbito da formação dos professores e as práticas educativas empregadas. Essa iniciativa deve partir das instâncias representativas da categoria profissional que deverão propor essa discussão. A transformação não ocorre de forma isolada, em cada curso do país, mas sim através de um debate conjunto. Se os docentes não estiverem preparados para desenvolver uma proposta inovadora, não irá prosperar a elaboração de projetos pedagógicos diferenciados. A formação docente tem que constar como caminho da educação em nutrição. Para isso, os cursos têm que admitir que os professores-nutricionistas não foram capacitados para ensinar, e propor mudanças para esta situação (COSTA, 2009).

A formação pedagógica dos professores de nutrição é uma proposta a ser considerada pelos cursos. Da mesma forma, a reflexão sobre seus currículos, ainda vinculados à estrutura tradicional, para a proposição de uma maior integração entre as áreas. Os cursos de nutrição, em sua maioria, ainda são fortemente vinculados às três grandes áreas de atuação profissional. A abertura a novas áreas, entre elas, o espaço escolar, deve ser ponderado nas propostas curriculares do cursos.

5 Percurso Metodológico

O intuito desta pesquisa foi compreender como o campo da EAN, no contexto da formação acadêmica do nutricionista, com vistas a atividades em escolas, vem sendo abordado nos currículos dos cursos e nas práticas pedagógicas dos docentes. Para isso, busquei conhecer o espaço que é destinado à EAN em currículos e projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e, além disso, a compreensão dos principais atores envolvidos com o tema. Explorar a prática pedagógica dos docentes de EAN, a fim de apreender quais são os saberes que os mesmos utilizam na sua prática pedagógica e como eles são articulados, colaborou para a compreensão da realidade estudada. A perspectiva dos estudantes concluintes também trouxe importantes contribuições. Como existem 28 cursos (CRN, 2020) dessa natureza no Estado, considerando minhas possibilidades, optei por incluir três IES, apostando em sua representatividade e significação. Essa amostra viabilizou o estudo no tempo disponível e, dada a grande variedade e complexidade das informações obtidas, permitiu uma melhor análise dos dados obtidos. Utilizando como cenário os cursos de Nutrição do Rio Grande do Sul e os atores envolvidos com o tema, utilizei dispositivo investigativo de abordagem qualitativa. Para Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

O método qualitativo possibilita a revisão e a concepção de conceitos e categorias, assim como a elaboração de abordagens diferenciadas, durante a investigação. Também proporciona desvelar processos sociais ainda pouco explorados, indicativos de grupos particulares, com base em fundamentação

teórica. O processo ou a lógica interna do grupo estudado é abarcado com base na empiria e na sistematização progressiva do conhecimento.

Para Denzin & Lincoln (2000), na pesquisa qualitativa não existe um significado fixo a ser determinado, pois ele resulta da relação com o tempo e o espaço.

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Eles transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembranças do eu. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo (p. 3, tradução minha).

A pesquisa quantitativa, sua mensuração e quantificação como formas reconhecidas de legitimidade científica, dificultam qualquer análise contextualizada da realidade. Suas limitações não se referem a seus instrumentos e técnicas de pesquisa, consideradas indispensáveis dada a sua formatação, mas sim pelo seu reducionismo na avaliação da realidade social, pois não corresponde à complexidade das informações sociais (MINAYO, 2014). Abordam uma perspectiva geral e momentânea sobre determinado assunto, sem possibilidade de averiguações para além dessa abordagem, como diferenças entre indivíduos ou grupos que são neutralizados pelo uso da “média”. Para alguns problemas ou questionamentos, este tipo de estudo sempre terá validade, desde que o pesquisador não tenha como pretensão explorar o porquê de certos achados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Ponderando sobre pesquisa qualitativa e quantitativa, Briceño-León (2003) afirma que

toda a ciência é qualitativa, no sentido que pretende estabelecer uma qualidade a um objeto de estudo ao reproduzi-lo ou reconstruí-lo, ao explicá-lo ou compreendê-lo. A quantidade em si mesma nada representa se não se relaciona com determinada qualidade; as cifras e os dados não falam sozinhos, requerem uma interpretação que alude a uma teoria, à afirmação ou à negação de uma ideia (p. 157).

Os estudos qualitativos referem-se a determinada realidade histórica, procuram esclarecer um problema ou questionamento referente a determinado grupo, buscando a compreensão dessa realidade de forma mais completa possível (Briceño-León, 2003).

Neste estudo, utilizei o dispositivo investigativo de abordagem qualitativa, adotando o procedimento dos Estudos de Casos Múltiplos. Este delineamento se mostrou o mais apropriado para investigações que ocorrem dentro de um contexto real, a fim de compreender um determinado fenômeno (YIN, 2001). O uso de múltiplos casos fornece evidências inseridas em diferentes contextos, colaborando para a qualidade do estudo. Sua utilização é mais comum nas pesquisas sociais e exige uma metodologia mais apurada. Como todos os casos devem ser realizados da mesma forma, empregando os mesmos instrumentos, há a necessidade de mais tempo para coleta e análise dos dados (GIL, 2002). Nos movimentamos na busca tanto pelo que os casos têm em comum, como o que têm de único (STAKE, 2007).

O estudo de caso é um tipo de investigação largamente utilizado nas ciências sociais e biomédicas, cuja busca se caracteriza por uma verificação profunda, ampla e detalhada de um fenômeno contemporâneo. Quando o fenômeno estudado e seu contexto real não apresentam limites visivelmente definidos, o estudo de caso se mostra um potente delineamento (YIN, 2001). “O caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento” (STAKE, 2007, p. 16).

Um dos problemas enfrentados pelos pesquisadores nas ciências sociais trata-se, justamente, em distinguir o fenômeno e seu contexto, acarretando dificuldades nos experimentos e levantamentos, pelo alto nível de estruturação, dificultando o tratamento de determinadas questões. A possibilidade de explorar fenômenos dentro de sua realidade, apresentando o contexto onde está sendo realizado o estudo, conservando o caráter unitário do caso, possibilitando a formulação de hipóteses ou teorias e, além disso, apresentando explicações de situações complexas de determinado fenômeno, cujas respostas não seriam possíveis com a utilização de experimentos ou levantamentos, são as finalidades do estudo de caso (GIL, 2002). “Sua utilização maior é em estudos exploratórios e descritivos, mas também pode ser importante para fornecer respostas relativas a causas de determinados fenômenos (GIL, 2002, p. 138). O autor cita como exemplo caso o pesquisador queira saber o quanto uma população consome um determinado produto. Ele faz um levantamento, mas caso ele queira saber o porquê dessa preferência, ele pode realizar um Estudo de Caso. Nesse caso, o nível de exploração irá transcender o plano descritivo, pois envolve a

compreensão daquele contexto pelo pesquisador e o aprofundamento exploratório da base do estudo (GIL, 2002).

No caso do presente estudo, em se tratando de uma das técnicas avaliar a prática pedagógica dos docentes de EAN, a fim de perceber quais e como estão articulados os saberes que os mesmos empregam na sua prática pedagógica, estar inserida no contexto da sala de aula se tornou essencial. Da mesma forma, pude perceber as relações entre os docentes, entre os coordenadores e docentes, a localização geográfica dos cursos e o espaço físico das salas de aulas, o que se tornou revelador de muitos aspectos. A escolha de cada caso trouxe características individuais importantes.

O conceito clássico de unidade-caso referia-se a um indivíduo-paciente em seu contexto, que poderia ser o hospital ou a família. Com a ampliação do conceito, o caso pode ser entendido como qualquer grupo social, desde grupos menores, como organizações, famílias ou um conjunto de relações ou papéis sociais, até grupos maiores, como toda uma cultura ou uma nação (GIL, 2002).

Os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. Stake (2007) propõe três modalidades de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O “intrínseco” é aquele caso em que o pesquisador se sente particularmente tocado por conhecer melhor uma determinada circunstância, tema ou processo. Necessita aprofundar seus conhecimentos em um caso particular para chegar à compreensão mais geral de uma situação que o interpelou. A intenção não é, com esse estudo, criar generalizações para outros casos ou conhecimentos sobre algum problema geral; o interesse é conhecer, profundamente, o caso escolhido. O pesquisador tem um interesse intrínseco no caso. Quando o caso se refere a determinada pessoa, com a finalidade de perceber sua compreensão de um processo e seus modos de agir, suas inferências e escolhas, sendo o indivíduo o objeto de estudo, podemos chamar de estudo “instrumental” de casos. O estudo de caso é um instrumento para se compreender a percepção de outrem. No entanto, podemos ter interesse em vários atores como objeto de estudo, ou podemos decidir por pesquisar várias escolas, onde “cada estudo de caso é um instrumento para aprender sobre os efeitos de determinadas normas, por exemplo, mas deverá haver uma boa coordenação entre cada um dos estudos individuais” (p. 17). Nessa modalidade, o autor denomina estudo coletivo de casos. Apontar os tipos de casos deve-se

à distinção dos diferentes métodos que serão utilizados, dependendo se os interesses são intrínsecos ou instrumentais. Quanto mais intrínseco o caso, mais atenção o pesquisador deve ter em dominar sua curiosidade, controlando seus interesses especiais, centrando sua atenção nos temas específicos do caso (STAKE, 2007).

Para Stake (2007, p. 17), “o objetivo primordial de um estudo de caso não é a compreensão de outros”; a obrigação é abarcar o caso específico e, por isso, não se trata de uma investigação de amostras. Quando o caso é intrínseco, ele já está pré-selecionado. No caso de um estudo instrumental, a seleção de alguns casos é importante. Um caso característico pode ser importante, entretanto algumas circunstâncias podem passar despercebidas em um caso típico. Em um estudo coletivo de casos, não se deve dar máxima importância a uma amostra de características; deve-se considerar também o equilíbrio e a variedade. Para seleção dos casos, os objetivos devem estar bem estabelecidos. O tempo de trabalho no campo é outro fator que deve ser levado em consideração. Ponderar sobre o acesso do pesquisador e da investigação também é fundamental, para que o estudo seja bem recebido e que os contextos possam contribuir e não limitem o que está sendo proposto (STAKE, 2007).

Elegi três Cursos de Nutrição para fazer parte do estudo, escolhidos por sua localização geográfica, facilitando o meu acesso. Os três estão localizados na região Sul do país; duas IES são públicas e uma IES privada. Sendo assim, trata-se de um estudo de caso múltiplo. Utilizando a definição dada por Stake (2007), já comentada neste texto, poderia considerar que comecei a pesquisa com um estudo de caso intrínseco, porque fui movida por uma curiosidade pessoal em conhecer melhor uma determinada circunstância. Desde o início, também entendi que conhecer outras realidades iria enriquecer a minha busca. Ao escolher três cursos, não pretendi propor uma teoria sobre o tema, mas busquei experiências diversificadas que, com suas características próprias, de acordo com contextos diferenciados, pudessem servir de exemplo e inspirassem outras realidades.

A fim de garantir a qualidade da pesquisa, uma das exigências básicas do estudo de caso é a utilização de mais de uma técnica para obtenção dos dados, o que o torna mais complexo que outras modalidades de estudo. A convergência ou divergência entre as informações, obtidas de procedimentos diversos de

coleta de dados, é que garantirão a validade do estudo (GIL, 2002). O autor refere que o estudo de caso é o delineamento mais completo, quando se trata de coleta de dados, pois se utilizam tanto “dados de gente quanto de dados de papel” (p. 141). São exemplos de dados utilizados a análise de documentos, artefatos físicos, bem como entrevistas, depoimentos pessoais, todos os tipos de observações, entre outros (GIL, 2002).

Nos três cursos, quando os visitei pela primeira vez, com vistas a uma apresentação inicial para a coordenadora e a professora de EAN, para explicar sobre o projeto de pesquisa, fui muito bem aceita. A partir daí, estava dado o primeiro passo para meu estudo de casos múltiplos e dei sequência ao fluxograma do estudo:

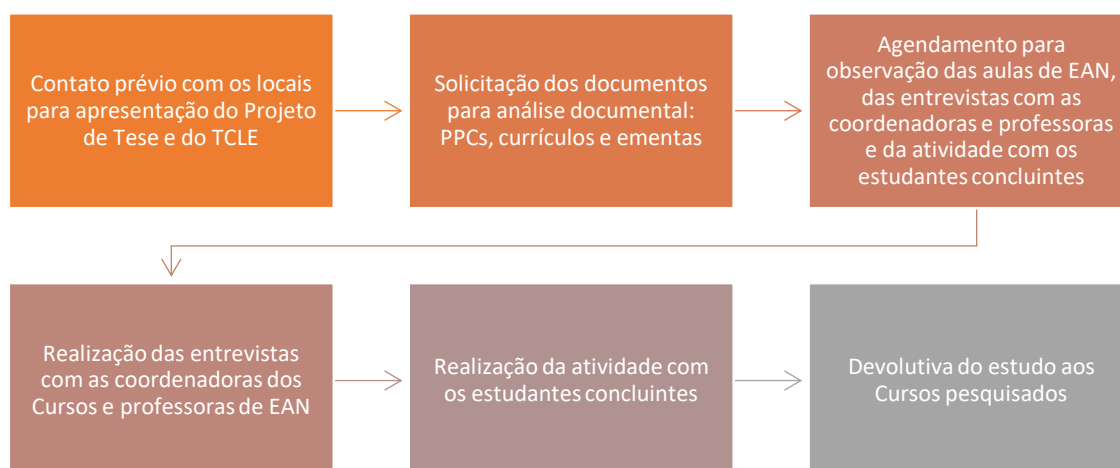


Figura 7- Fluxograma do estudo
Fonte: A autora, 2021.

Como já dito anteriormente, uma das exigências fundamentais do estudo de caso é a utilização de mais de uma técnica para obtenção dos dados, por isso escolhi como técnicas a análise documental, a entrevista, a observação da prática pedagógica e a produção de imagens pelos estudantes concluintes, que foram aplicados em todos os três casos. Todos(as) participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 4).

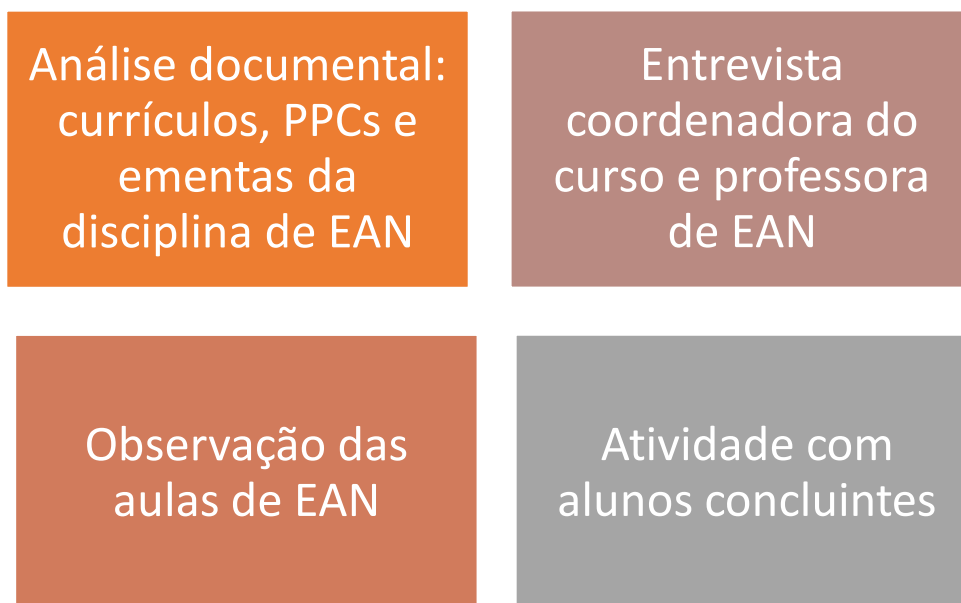


Figura 8 – Técnicas de coleta de dados do Estudo de Caso
Fonte: A autora, 2021.

A análise documental pressupõe a apreciação dos currículos, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e ementas das disciplinas de EAN. Quanto ao currículo e ao PPC, avaliei o impacto neles produzido, decorrente da publicação de políticas públicas de saúde e de educação. Para Bardin (2011, p. 51), a análise documental é definida como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência". Tem por finalidade dar uma configuração conveniente e representar de outra forma os documentos analisados e as informações neles contidas.

Além disso, analisei os documentos das instituições pesquisadas e o impacto neles produzido pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os temas transversais, o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas e o PNAE. Os dispositivos da Análise de Conteúdo também foram utilizados para perceber as concepções que estão imbricadas nos textos dos documentos.

Para obter mais informações sobre os Cursos, a relação teoria e prática e o espaço da EAN no âmbito dos currículos, realizei a entrevista semiestruturada com as coordenadoras dos cursos (ANEXO 1) e com as professoras de EAN (ANEXO 2). A entrevista semiestruturada foi utilizada na forma de tópicos a fim

de contemplar as informações necessárias. O registro das entrevistas foi realizado através de aplicativo de gravador de voz do telefone celular e do computador, para após ser transcrita. A transcrição das entrevistas foi encaminhada para as interlocutoras para aprovação. Uma delas fez algumas observações que foram consentidas. Para Minayo (2014), a entrevista semiestruturada serve de guia e orientação, possibilitando a flexibilidade nas conversas, sendo possível a introdução de novos temas e outras questões abordadas pelo interlocutor. A linguagem do roteiro provoca narrativas das vivências do entrevistado, que interessam ao entrevistador. Facilita o aprofundamento, o acréscimo e a abertura da comunicação, em relação à realidade empírica e ao objeto do estudo. Todos os tópicos são delineados colaborando para dar forma e conteúdo, constituindo o objeto do estudo.

A apreciação das mensagens das entrevistas foi realizada pela Análise de Conteúdo, como forma de alcançar indicadores que possibilitassem a inferência sobre uma outra realidade, diferente da mensagem apresentada.

Proposta por Laurence Bardin (2011), a Análise de Conteúdo busca analisar o conteúdo de um discurso num esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Para a autora, a Análise de Conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37). Seu interesse é desvendar o sentido que está oculto por detrás do discurso superficial, geralmente simbólico e polissêmico.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções que poderão ou não estar associadas. Uma mais voltada à descoberta, numa tentativa exploratória da comunicação; “é a análise de conteúdo *“para ver o que dá”*” (p. 35). Na outra, o analista da mensagem já está munido de questões ou afirmações provisórias, que servem de guia para a análise, cujos resultados servem para confirmar ou informar; “é a análise de conteúdo *“para servir de prova”*” (p. 36). As duas funções podem coexistir na prática, uma complementando as informações obtidas pela outra. Mesmo começando uma análise exploratória, no decorrer do processo, poderão surgir hipóteses que exigirão técnicas diferenciadas para sua investigação. Ou, ao contrário, no decorrer de uma análise, já munido de hipóteses, outras questões poderão aparecer, favorecendo novas interpretações. Para Henry e Moscovici (1968 apud BARDIN, 2011, p. 38), “(...) tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser

submetido a uma análise de conteúdo”. Ela emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de análise do conteúdo das mensagens, mas não se limita a isso. Atualmente, a Análise de Conteúdo pode ser definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A finalidade da análise é a inferência de informações referentes às condições de produção da mensagem, podendo se embasar em indicadores quantitativos ou não.

A prática pedagógica das docentes de EAN também foi analisada, mediante a observação das aulas. As observações foram registradas em “diário de campo”, através de apontamento escrito imediatamente, após ou no decorrer das atividades. A observação serviu para verificar a atuação das docentes, a participação dos estudantes, o espaço físico da sala de aula, a disposição das classes escolares, entre outros aspectos. Também favoreceu a aproximação com as perspectivas dos sujeitos analisados, sua visão de mundo, além de oportunizar a descoberta de novos aspectos sobre o tema.

Com relação aos estudantes concluintes, foram analisadas imagens sobre o tema EAN, produzidas pelos próprios alunos. Participei, em dois dos três cursos, de reuniões finais de estágio, onde os alunos concluintes estavam presentes. Em um dos três cursos, entrei na sala no final de uma prova de avaliação. Apresentei, brevemente, os objetivos do estudo ao grupo de alunos e entreguei o TCLE. Todos consentiram em participar e assinaram o termo. Eles foram convidados a elaborar desenhos, utilizando uma folha de papel em branco, onde estava impresso o seguinte questionamento: *Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha)* (ANEXO 3). Disponibilizei aos alunos: lápis coloridos, giz de cera e canetas hidrocor, mas poucos utilizaram.

Para análise dos desenhos, utilizei a metodologia de análise de imagens proposta por Ralf Bohnsack. O autor apresentou uma atualização do método elaborado por Karl Mannheim e o introduziu, a partir dos anos oitenta, como uma potente metodologia para interpretação de imagens. O “Método Documentário

de Interpretação” proposto por Bohnsack apresenta três níveis de interpretação de imagens: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, além de uma etapa comparativa. Na primeira fase do método, a imagem é analisada no nível pré-iconográfico, e é necessário responder à pergunta “o quê?”. Nesta etapa, há a descrição detalhada dos fenômenos ou fatos sociais retratados na imagem. Na segunda fase, a imagem é analisada no nível iconográfico, sendo ainda necessário responder à pergunta “o quê?”. No entanto, a imagem é interpretada através de tipificações do senso comum. Na terceira fase, desenvolve-se a análise da imagem no nível iconológico/icônico, na qual a construção da contextualização para a produção da imagem é considerada. Nesta fase, responde-se à pergunta “como?”, além de identificar o produtor da imagem. Uma etapa comparativa das imagens também está prevista pelo autor (NEVES; LEITE, 2017). Concordamos com Weller e Bassalo (2011) quando as autoras referem que as imagens refletem visões de mundo, evocam memórias, incitam a imaginação e a introspecção, fazem brotar sentimentos e identificação, anunciam ou denunciam uma realidade. Ao pensar sobre uma palavra ou seu significado, imediatamente, uma imagem mental ou uma representação nos é proporcionada, pois nas imagens estão implícitos signos e significados. As autoras ainda referem que

Assim, devemos considerar que a imagem não representa a realidade plasmada em uma superfície amorfa, mas que é constituída e produzida pela realidade social, que é mediadora entre o sujeito que a produz e aquele a quem se destina, logo, neste texto a imagem é considerada como um artefato cultural. Como artefato cultural, ainda que não seja o real, apresenta, representa ou reapresenta o mundo, tornando presente aquilo ou alguém que está ausente (WELLER E BASSALO, 2011, p. 286).

As imagens foram preteridas durante muito tempo, nas pesquisas das ciências humanas e sociais, pois a busca pela legitimidade científica priorizou a utilização de documentos escritos. No entanto, na atualidade, vivemos em um mundo hipervisual, repleto de imagens que exercem papel de identificação, socialização e divulgação de significados (WELLER E BASSALO). Leite (2014) propôs a utilização de imagens da justiça elaboradas por estudantes de cursos de Direito como uma importante ferramenta para contribuir na análise dos currículos e das práticas pedagógicas dos referidos cursos.

O processo de análise de dados, no estudo de caso, envolve diferentes procedimentos, já que os dados foram obtidos por diversos métodos. Todavia, geralmente, a análise envolve a perspectiva qualitativa. A análise dos estudos qualitativos, onde a ênfase é na interpretação, exige mais do pesquisador, pois o mesmo deve ter clareza na fundamentação teórica dos seus achados. Por isso, um bom estudo de caso exige paciência e reflexão. A análise é o momento do estudo no qual mais se diferenciam as perspectivas qualitativa e quantitativa. Na quantitativa, o pesquisador busca um conjunto de exemplos e espera que o somatório deles resulte em um significado relevante. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode absorver-se por um único exemplo, para devolvê-lo carregado de significado, por meio de sua análise e síntese, pela interpretação direta (STAKE, 2007).

Na análise, o importante é o que Gil (2002. p. 141) refere como “preservação da totalidade da unidade social”, daí a importância do desenvolvimento de tipologias. Muitas vezes, no início da pesquisa, esses “tipos ideais” já estão definidos; outras vezes, vão surgindo ao longo do processo (GIL, 2002). Podemos buscar uma equivalência, mas tendo sempre presente que procuramos compreender o caso em si. Compreender o contexto, as condutas e os elementos referentes ao caso em particular (STAKE, 2007).

Quando envolvem um único caso, os relatórios, geralmente, são elaborados em forma de narrativa. Múltiplos casos podem ser apresentados também como narrativas em tópicos ou capítulos separados individualmente. Como uma forma de demonstrar que o estudo de caso se constitui num procedimento científico, não tendo finalidades literárias, tem sido utilizada a apresentação dos relatórios semelhantes ao demais delineamentos, com a definição de problema, metodologia utilizada, resultados encontrados e conclusões (GIL, 2002).

Existem algumas críticas à utilização do estudo de caso, sendo, uma delas, pela ausência de rigidez na definição dos procedimentos metodológicos, a alegação da falta de rigor metodológico e a ocorrência de vieses. No entanto, os vieses não são ocorrências somente dos estudos de caso, podendo advir em qualquer pesquisa. Ciente dessa problemática, a fim de minimizar o efeito dos vieses, o pesquisador deve redobrar os cuidados em todo processo que envolve o manejo dos dados, desde a coleta para realizar seu caso (GIL, 2002).

Outra crítica refere-se a dificuldade de generalização, pois se trata de uma tarefa difícil, em se abordando dados de um único caso (YIN, 2001; GIL, 2002). Stake (2007, p. 19, tradução minha) refere que “se estuda um caso, ou uns poucos casos, porém se estuda em profundidade”. Para Gil (2002), o estudo de caso nos fornece uma visão geral de uma situação-problema específica e as condições que a proporcionam ou que são proporcionadas por ela. Ele não pretende abranger o conhecimento das características de uma população, por isso não é considerado uma base sólida para generalizações. Yin (2001, p. 29) afirma que “os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”.

Também são feitas críticas ao tempo necessário ao desenvolvimento do estudo, pois são estudos longos e, com frequência, os resultados são pouco consistentes (YIN, 2001; GIL, 2002). Para Yin (2001), os estudos de caso, feitos na atualidade, não necessitam de tanto tempo, pois acabam se confundindo com a etnografia ou a observação participante. Segundo o autor, essa crítica deve-se aos estudos conduzidos no passado, elaborados com longas narrativas. O estudo de caso exige a presença no “campo”, mas também a combinação de outras técnicas, como já mencionado.

Pesquisadores inexperientes podem se sentir atraídos pela flexibilidade metodológica dos Estudos de Caso e, como resultado, acabam com um aglomerado de dados, sem saber analisá-los e interpretá-los. Cabe destacar que um bom estudo de caso é um trabalho difícil de realizar (YIN, 2001; GIL, 2002).

Ao apresentar a análise dos dados, optei por oferecer um capítulo para cada caso, referente às características particulares de cada um, a fim de preservar a unidade/caso. Em um outro momento, apresento o debate dos atores, onde o conteúdo dos documentos, as falas dos docentes e dos coordenadores e as imagens produzidas pelos alunos estão reunidas em categorias convergentes.

Na apresentação dos dados dos casos pesquisados, procurei atender às minhas expectativas, destaquei elementos que achei fundamentais e que, na minha percepção inicial como pesquisadora, acreditei que contribuíssem para as conclusões do meu trabalho. Ao combinar dados adquiridos por técnicas diferenciadas, ao analisar esses achados, utilizando um embasamento teórico denso e juntando todos esses fatores com minha longa trajetória profissional,

posso assegurar que o trabalho aqui exposto me encheu de orgulho. São achados subjetivos, mas, principalmente, são histórias.

6 Primeiro Caso: O Chico balanceado

O interesse em saber mais sobre a experiência desse Curso é de origem pessoal e afetiva, por nele ter realizado parte de minha formação acadêmica. Entretanto, passando um tempo grande, eu não conhecia as docentes que estavam à frente da coordenação do Curso e da disciplina de EAN. Após um contato prévio por e-mail, marquei o primeiro encontro com a coordenadora e a professora de EAN para a apresentação do meu projeto de pesquisa. Fui muito bem recebida e o projeto de tese foi prontamente aceito. O Curso estava passando por uma discussão para reforma no seu currículo e no PPC. Solicitei acesso aos documentos do Curso e marquei uma tarde para ir na secretaria fazer a busca. Tive acesso aos currículos, PPCs e ementas das disciplinas disponíveis impressos na secretaria.

O Curso funciona em um prédio junto a um outro da área da saúde e outros tantos de outras áreas, além da estrutura administrativa da Instituição. O prédio é bem amplo, com muitas salas, não evidenciando haver muito contato entre os cursos. Talvez as áreas comuns sejam uma possibilidade de convivência entre os estudantes que, não sendo assim, circulam, especialmente pelo território do Curso de Nutrição.

6.1 A análise documental e a visão da coordenadora

A análise foi realizada tendo como base os currículos e PPCs, o site da Instituição e a entrevista com a coordenadora do Curso.

Conforme informação sobre o Curso no site da instituição,

"Tua comida seja teu melhor remédio." (Hipócrates) A Nutrição é reconhecida como o campo de conhecimento que investiga a relação homem-**alimento** mediada por situações historicamente determinadas que envolvem aspectos biológicos, sociais e econômicos, e o estudo dos processos decorrentes da ingestão de **alimentos**, da biodisponibilidade de nutrientes, bem como da produção, distribuição e consumo desses **alimentos**. (...) o curso de graduação em Nutrição tem como objetivo formar profissionais com embasamento teórico e conhecimento técnico para o desenvolvimento de tarefas relacionadas à condição de **saúde** e **nutrição** do ser humano, individual ou coletivamente.

Destaco a relação da Nutrição como campo de conhecimento que busca a relação do homem com o alimento, sendo que o termo alimento (alimentos) se destaca no excerto.

Como perfil do egresso, o site da Instituição destaca,

Generalista, competente tecnicamente, comprometido com a realidade social da maioria da população brasileira, capaz de adequar a técnica com a realidade. Generalista: apto para atuar nas quatro áreas da Nutrição (institucional, clínica, social e alimentos); Competente tecnicamente: conhecer cientificamente e saber aplicar a técnica; Comprometido com a maioria da população: consciência crítica e atuação voltada para a realidade social brasileira; Capaz de adequar a técnica com a realidade: apto técnica e politicamente para atuar na realidade social.

São oferecidas 55 vagas, a cada semestre, pelo SISU e por um sistema de seleção da própria Universidade. O Curso está organizado em oito semestres e a carga horária total atual é de 3204 horas, sendo 2791 de créditos obrigatórios, 200 horas de formação complementar e 230 horas de formação livre, conforme parecer CNE/CES nº 213, de 2008. A formação complementar, preferencialmente, deverá abranger atividades de ensino, pesquisa e extensão e ser realizada ao longo do Curso. São consideradas atividades de formação complementar a participação em palestras, congressos, cursos, monitoria, bolsas de graduação, grupos de estudo, como projeto de ensino, projetos de extensão, disciplinas cursadas em outros departamentos ou instituições, entre outras. A formação livre ou opcional inclui disciplinas optativas do Departamento de Nutrição, de outros Departamentos ou de outras IES, que são calculadas em horas e não em créditos, pela não obrigatoriedade do enfoque disciplinar da mesma. Também poderão ser consideradas horas excedentes das atividades

complementares; Programas de Mobilidade Acadêmica e o Ciência sem Fronteiras e outras atividades não diretamente vinculadas à Nutrição, desde que aprovadas pelo Colegiado do Curso (SITE DO CURSO).

O primeiro currículo do Curso foi criado pela Portaria nº 04/1975, e elaborado tendo como base a proposta da Universidade Federal de Pernambuco, denominado “Projeto Experimental de Ensino Integrado no Ciclo Profissional” (Currículo, 1979). Nele estão destacadas a elaboração do Ciclo Profissional em disciplinas integradas, em Unidades Curriculares. O Ciclo Profissional reunia as disciplinas profissionalizantes em um único Departamento, favorecendo o aproveitamento dos docentes, permitindo que abordem os temas com os quais se identificam; estimulava o aprimoramento de cada professor; economizava horas/aula fazendo com que determinados temas não se repetissem nas disciplinas; evitava a individualidade do professor, pois estabelecia um autocontrole sobre os assuntos trabalhados em aula; permitia que as informações fossem fornecidas gradativamente aos alunos e a integração das disciplinas em centros de interesse. Apoiava-se na Tecnologia Educacional que preconizava a utilização de métodos ativos no processo ensino-aprendizagem. Importante ressaltar que a proposta englobava as disciplinas do ciclo profissional de forma integrada, incentivando o trabalho de equipe. Outro ponto de destaque são os métodos ativos no processo ensino-aprendizagem, citados nas DCN, em 2001, como um processo inovador, mas que já constavam neste primeiro currículo.

Este primeiro documento considerava como funções do nutricionista: planificação de dietas e atenção dietética; administração de programas de nutrição e dietética; educação e adestramento; investigação; assessoria e consultoria. O tempo médio previsto para a formação era de oito semestres. Na avaliação, a nota era repetida para todas as disciplinas, sendo que o aluno, caso reprovasse, teria que repetir a Unidade Curricular. Para fins de registro, não foi encontrado no material pesquisado quais as disciplinas que compunham cada Unidade Curricular. Não há registro da disciplina de EAN ou similar. Importante destacar que, na década de setenta, do século passado, quando o Curso foi fundado, Boog (1997) referiu que os programas de educação alimentar partiram para o “exílio” por duas décadas. Supunha-se que os problemas nutricionais no Brasil eram causados por falta de informação. No entanto, o que foi constatado

é que o problema era causado pelo modelo econômico vigente, exigindo mudanças estruturais, “sendo assim o binômio **alimentação/educação** foi substituído pelo binômio **alimentação/renda**, e os programas de educação alimentar partem para o “exílio” (p. 6, grifos da autora). Outro destaque refere-se ao termo **educação e adestramento** (grifos meus) que consta no Documento como função do nutricionista e que relaciona a educação nutricional com a questão da ausência de conhecimentos dos sujeitos, reforçando o caráter de transmissivo, técnico e prescritivo desta ação. Lima *et al.* (2003), ao analisarem a produção acadêmica em educação nutricional da década de 1980 até o ano de 1990, encontraram esse mesmo enfoque, considerado pelas autoras de natureza intervencionista e técnica e baseado na tese da ignorância alimentar.

Esse currículo foi reconhecido pela Portaria nº 083, de 16/01/1981, onde as disciplinas aparecem compondo os semestres, sem a denominação das Unidades Curriculares. No quarto semestre, há a disciplina denominada “Teoria da Comunicação e Cultura de Massas”, com dois créditos. Esse currículo tinha 3105 horas (currículo pleno), acrescidas de 120 horas de disciplinas complementares. Os estágios eram realizados no último ano do Curso e eram assim distribuídos: Coletividade Sadia: 120 horas; Coletividade Enferma: 180 horas e Nutrição Aplicada: 300 horas. Essa proposta curricular aparece nos registros com a mesma configuração até 1994. Convém destacar a disciplina de Comunicação e Cultura de Massas, que depois será substituída pela Educação Nutricional, e parece também estar associada a um enfoque transmissivo de informações a grupos populacionais. Não tive acesso à ementa das disciplinas dessa proposta curricular.

Os estágios também são outro ponto de destaque, pois a área denominada Nutrição Aplicada, que corresponderia à Nutrição e Saúde Pública, tem mais que o dobro de horas da Coletividade Sadia e quase o dobro da Coletividade Enferma. O espaço dedicado à Nutrição Aplicada é bem maior em comparação com as outras áreas, reforçando o enfoque social da ação profissional. No entanto, este espaço progressivamente foi reduzido.

Em setembro de 1996, foi encaminhada à Comissão de Graduação o processo de reestruturação curricular do Curso de Nutrição, a ser implantado em 1997 - Processo 23110.003618/96-87, em 13/09/96. Neste documento, está descrito que o currículo integrado, desenvolvido ao longo de vinte anos, revelou-

se aquém das expectativas de professores e alunos e foi solicitado o desdobramento das unidades curriculares em unidades com menores cargas horárias. São relatados vários momentos de discussão e realização de eventos com o intuito de realizar a reforma curricular. A carga horária sugerida é a mesma estipulada pelo currículo mínimo, isto é, 2880 horas. Neste documento, também estão descritas as ementas das disciplinas. A disciplina de Educação Nutricional passa a fazer parte do currículo e apresenta como ementa: “Educação. Educação Popular e Comunicação. Classificação de Mensagens. Condições de efetividade da comunicação humana. A mensagem publicitária. Educação em Saúde. Educação Nutricional. Hábitos Alimentares. Planejamento em Educação Nutricional”.

Quanto aos estágios, o documento consultado se refere à realização nas três grandes áreas da Nutrição, a partir de agora denominadas como estágio em Coletividade Enferma; estágio em Administração de Serviços de Alimentação e Estágio em Nutrição e Saúde Pública. Todos eles com a mesma distribuição de carga horária (306 horas) e que, até os dias atuais, continuam sendo realizados no último ano do Curso.

A partir de 1997, no sexto semestre, aparece incluída a disciplina de Educação Nutricional, com dois créditos teóricos e um prático, totalizando 3 créditos e 45 horas. As disciplinas obrigatórias somavam 2985 horas e as optativas, 90 horas/aula. A disciplina “Teoria da Comunicação e Cultura de Massas” é retirada do currículo, sendo substituída por Educação Nutricional. Os pré-requisitos da disciplina de Educação Nutricional são as disciplinas: Sociologia e Ação Comunitária; Psicologia; Avaliação Nutricional II e Nutrição Materno Infantil I. A opção por estas disciplinas como pré-requisitos deduz uma relação da disciplina de EAN com o desenvolvimento humano e o trabalho social.

O objetivo da disciplina é assim descrito: “Desenvolver uma atitude de análise crítica da prática em educação nutricional, a partir do estudo das diferentes propostas de educação nutricional, e dos fatores determinantes da situação nutricional dos indivíduos, sob um enfoque multidisciplinar” (processo 23110.003618/96-87, 13/09/96). O procedimento didático proposto é um texto básico indicado pela professora para estudo do grande grupo e estudos individuais ou em duplas com subtemas para ser apresentado à classe. A abordagem crítica da educação nutricional consolidou-se a partir de 1980,

propondo novas perspectivas para a EAN, pois foi constatado que esta ação, de forma isolada, não promovia mudanças significativas nos hábitos alimentares (SANTOS, 2005).

Essa mesma configuração da disciplina de Educação Nutricional, quanto aos seus objetivos, pré-requisitos, ementa e procedimento didático, permanece até 2005. A partir deste ano passa a vigorar o Projeto Pedagógico aprovado em 14/04/2005. No referido documento, há uma forte tendência de estabelecer a relação do nutricionista com o SUS e a atuação no processo saúde-doença.

Dentre os objetivos específicos do documento está referido: “Preparar o estudante para ser um agente capaz de melhorar o nível de conhecimento nutricional dos indivíduos e das populações” (p. 7). As competências e as habilidades descritas correspondem às que são citadas nas DCN.

Os estágios são descritos como sendo, equitativamente, distribuídos nas três grande áreas: Nutrição Clínica, Nutrição Social e Administração de Unidades de Alimentação e Nutrição. A disciplina de Educação Nutricional permanece com 45 horas, 3 créditos (2 teóricas e 1 prática) e as mesmas disciplinas como pré-requisitos. Convém destacar que, no documento, estão listados 36 projetos que são realizados na Faculdade de Nutrição no que se refere a ensino, pesquisa e extensão. Destes, dois projetos de extensão fazem referência ao trabalho em creche e escola e dois projetos de ensino parecem ter este vínculo.

A disciplina de Educação Nutricional permanece no 6º semestre, com três créditos, 30 horas teóricas e 15 horas práticas; no entanto, os objetivos são assim descritos:

1. Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino na área de educação nutricional;
2. Atuar na formação e execução de programas de educação nutricional, de vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
3. Analisar criticamente as diferentes propostas de educação nutricional (p. 166).

A ementa foi assim definida: “O nutricionista como educador. Educação em saúde. Fundamentos do comportamento alimentar. Planejamentos de programas de educação nutricional. Metodologia da educação nutricional” (p. 166). Na bibliografia, destacamos dois livros de Paulo Freire, um de Josué de Castro e dois artigos de Boog, M. C.; ao todo são elencados 31 referências. Lima *et al.* (2003), ao analisarem dissertações sobre a disciplina de EAN, destacam que, a partir de 1990, as mesmas abordavam tanto o currículo dos Cursos de

Nutrição, como a prática educativa nas diversas áreas de atuação e a reconfiguração da prática de educação nutricional, mais voltada para a abordagem política e social.

Em 2008, ocorre a mudança da carga horária da disciplina de Educação Nutricional para 34 créditos, sendo composta de uma aula teórica e uma prática e a disciplina passa a ser oferecida no quinto semestre. Neste mesmo documento (Processo 23110.003344/2008-94, Ofício do colegiado de Nutrição, 12/05/2018), estão expostos vários casos de disciplinas que alteraram os títulos ou troca de semestre. A Educação Nutricional perde espaço no currículo.

Em 2010-2011, há uma atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. Os fundamentos do Projeto permanecem os mesmos, sendo o currículo pleno composto por 3367 horas, sendo 90 horas optativas e 200 horas de atividades complementares. A disciplina de Educação Nutricional mantém-se com dois créditos e a mesma ementa; contudo, o objetivo passa a ser: “Apresentar elementos teóricos e práticos da Educação Nutricional, abrangendo conceitos básicos, aspectos históricos e atuais e relacioná-los com a atribuição de educador do Nutricionista” (p. 126). No programa da disciplina está descrito: “Educação nutricional nas escolas” e “Programas de Educação Nutricional”, dentre outros seis itens. Porém, ao verificar a bibliografia sugerida, as obras de Paulo Freire e Josué de Castro não constam. São elencadas diversas publicações nacionais (17), entre legislações, PCN, Guias Alimentares, Cadernos de Atenção Básica, mas não há nenhuma referência ao PNAE. Destacamos, também, ao analisar o PPC, que, no estágio em Administração de Serviços de Alimentação, aparece um estudo de caso, o qual deve ser desenvolvido durante o estágio, sobre educação nutricional em Unidades de Alimentação e Nutrição. A proposta é elaborar um plano de ação com uma sugestão de campanha de educação nutricional, cuja necessidade foi verificada pelo estagiário. A proposta de EAN dessa área, durante o estágio, não foi relatada em nenhuma das entrevistas realizadas. Já no estágio de Saúde Pública consta no documento de avaliação do estagiário a realização de uma atividade de orientação nutricional, em nível individual e/ou coletivo, que será elaborado como um Plano de Aula (justificativa, objetivos, metodologia e referências bibliográficas).

Para a Coordenadora do Curso, as mudanças que ocorreram no currículo,

não foram mudanças substanciais, foram mudanças que aconteceram na tentativa de adequar o projeto pedagógico do curso à legislação vigente, às diretrizes curriculares nacionais, ao regulamento dos cursos de graduação, ao regulamento geral da Instituição, mas nunca muito no sentido de mudar a essência (COORDENADORA CURSO 1).

E ainda destacou que foram

mudanças do tipo de trocar de lugar as caixinhas, essa disciplina aqui eu acho dá pra fragmentar em duas disciplinas, com carga horária menor ou, eu acho que essa disciplina aqui fica melhor lá no outro semestre, essa disciplina aqui tem uma carga horária pequena... é nesse sentido que vêm ocorrendo as mudanças. As mudanças substanciais no nosso currículo não têm acontecido e é nessa proposta que a gente tá trabalhando no currículo de agora (COORDENADORA CURSO 1).

A coordenadora referiu haver grande resistência por parte dos docentes em aceitar a nova proposta curricular, embora todo o processo para mudança esteja sendo construído coletivamente. Considera o currículo atual um pouco defasado, que não prepara o aluno para as demandas do mercado e, por isso, estão discutindo a possibilidade de um novo currículo.

Nosso propósito é formar um profissional generalista, mas a formação que a gente tá dando forma um profissional generalista meio capenga, no meu ponto de vista. Acho que o aluno tinha que ter muito mais inserção prática ao longo do curso, porque nosso aluno só vai ter uma vivência prática mesmo quando chegar no último ano da faculdade, nos estágios obrigatórios naquelas áreas engessadas da clínica, da saúde pública e da alimentação coletiva. Áreas que hoje demandam bastante do profissional nutricionista, como, por exemplo, essa parte toda voltada para nutrição e exercício físico, nutrição e estética, essa coisa da educação em nutrição escolar, tudo isso eu acho que a gente carece um pouco (COORDENADORA CURSO 1).

Para a coordenadora, o currículo vigente atende às DCN; está voltado às demandas do SUS, com ênfase em prevenção e promoção da saúde. O foco no SUS, sendo o nutricionista um profissional de saúde, se justifica. No entanto, o profissional deve atuar em conformidade com as políticas públicas como um todo, estando envolvido na promoção da saúde, prevenção e tratamento das doenças, atuando em diferentes instituições e setores.

Quanto ao PNAE, nossa interlocutora acredita que ele seja trabalhado na disciplina de Nutrição e Saúde Pública, mas não tem certeza. No entanto, refere que a ênfase maior desta disciplina é na abordagem teórica das políticas e não

na prática. Analisando o PPC 2010-2011 e o plano de ensino da disciplina mencionada, não há qualquer referência ao PNAE, nem mesmo na bibliografia sugerida.

A inserção nos cenários de prática, desde o início do curso, é uma proposta para o novo currículo. Atualmente, os estudantes somente terão contato com os cenários de prática profissional no último ano de curso, durante os estágios, contrariando as Diretrizes que dizem: DCN, Art. 14, “A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar: II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar”. Contudo, as DCN não definem as características das atividades práticas, dando espaço para múltiplas interpretações, ou recontextualizações, como referido por Ball ao analisar as políticas públicas (MAINARDES, 2006).

6.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas

O diálogo com a professora de EAN ocorreu no dia cinco de dezembro de 2018, nas dependências da Faculdade.

Relata ela que, enquanto aluna deste mesmo Curso, teve uma formação muito básica sobre EAN. Nesta disciplina, eram trabalhados textos sobre educação, sem relação com os cenários de prática profissional. As primeiras experiências que a professora, enquanto aluna, teve com cenários de prática foi em projetos de extensão com os quais esteve envolvida durante a graduação. Considera que esta experiência e os estágios realizados durante o curso contribuíram para sua formação como docente. Se fosse considerar apenas a formação pelo currículo formal do Curso de Nutrição, teria pouca vinculação com a educação. Enquanto aluna, antes da graduação, a professora não recorda nenhum docente que a tenha marcado. Entretanto, refere que sempre teve preferência por atividades desenvolvidas de forma prática e em grupo que, na sua percepção, facilitam a aprendizagem. Vale aqui lembrar a contribuição de

Tardif (2005), para quem as experiências prévias fazem parte da elaboração dos saberes docentes, aqueles *provenientes da formação escolar anterior*.

Pedi autorização para assistir às aulas de EAN e me foi consentido. A sala de aula era pequena para acomodar os cerca de 40 estudantes. O espaço físico dificulta uma proposta de configuração de aula diferente da tradicional. Sendo assim, todos sentavam em fila, num modelo de aula convencional. Conforme o Plano de Ensino, a disciplina conta com dois créditos, sendo a carga horária total de 34 horas, metade teórica e metade prática. Como metodologias de ensino estão descritas: “aulas expositivo-dialogadas, debates, trabalhos em grupos e trabalhos práticos”. A carga horária reduzida, o espaço físico e o próprio modelo de currículo proposto dificultam a inserção em cenários de prática profissional. Durante as observações das aulas, pude constatar o interesse da professora em propor atividades em grupo, de forma dinâmica, que oportunizavam o protagonismo do aluno. Os alunos gostavam da maneira como as aulas eram conduzidas, estimulando a sua participação, de forma diferente da aula tradicional e expositiva.

Tudo indica que a professora lança mão dos *saberes da prática* tanto vivida por ela na sua formação, como a que experimenta com seus estudantes, na condição de docente. O professor universitário, que tem a docência como segunda opção profissional, raras vezes dispõe de conhecimentos teóricos da área da educação. Cunha (2010) refere que seus saberes são construídos de forma individual; portanto, exercem um trabalho artesanal e, embora alcancem bons resultados, não conseguem teorizar sobre sua prática. Boog (1997) sugere que, como não dispomos de teorias próprias da área de EAN para fundamentação teórica, os docentes precisam buscar subsídios em textos da área da pedagogia e da filosofia da educação. Mas esta condição ainda parece pouco usual nos espaços de formação profissional universitária.

Nossa interlocutora também mencionou como importante a experiência que viveu como professora substituta no Curso de Nutrição e a sua experiência profissional como nutricionista, em consultório e em fábrica de alimentos. Relatou que procurava fazer atividades de EAN, porque esteve envolvida com este tipo de prática. Essa é uma condição importante para quem ensina, revelando o que Tardif (2005) chama de *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão*. No entanto, as práticas, não raras vezes, estão

relacionadas como treinamento, perspectiva que se assemelha à transmissão de informações. Talvez esse seja um desafio para o ensino dos cursos de graduação da área da saúde, rompendo com a perspectiva tradicional e hegemônica que se baseia na lógica de transmissão do conhecimento (Pinheiro *et al.*, 2012).

As aulas de EAN fornecem aos alunos um embasamento geral a respeito do tema, mas não há evidências que os preparem para atuação nas escolas, diz nossa interlocutora. Contudo, os alunos demonstram ter interesse pelo tema.

Eu acho que eles gostam (...), eles têm um interesse muito grande, (...) o contato que eles têm com as pessoas não só no individual (...) acaba que eles ficam muito na atividade clínica de atendimento e orientação individual e, com a educação nutricional, eles têm uma chance de trabalhar com grupos populacionais e passar um conhecimento que eles têm. Então acho que eles conseguem, eles gostam (PROFESSORA EAN CURSO 1).

Certamente, perceber a satisfação dos alunos com atividades coletivas próprias da EAN é significativo, mas ainda há alusão a uma transmissão de informações de forma tradicional, “passar um conhecimento”, numa perspectiva vertical.

A relação teoria-prática merece uma atenção especial da professora entrevistada, bem como um protagonismo maior dos alunos, o que também foi evidenciado durante a observação das aulas. No entanto, a relação com os cenários de prática nas escolas não acontece.

Há diferentes concepções acerca da palavra prática, como afirmam Franco e Boog (2007). No Curso, apenas alguns alunos, dentro do estágio de Saúde Pública, têm contato com a escola, quando optam por realizar o estágio neste local. A mesma informação é corroborada pela coordenadora do Curso. Outro fator observado, que dificulta a relação teoria-prática, é o tempo destinado às aulas de EAN. Atualmente, são apenas dois créditos, uma aula semanal, totalizando 34 horas. Essa mesma limitação é referida pela Coordenadora do Curso para a inserção nos cenários de prática

A gente tem hoje uma disciplina de educação nutricional de 2 créditos... É muito pouco, porque o aluno não consegue ter vivência prática, onde ele aprende a colocar todo o processo de ensino e aprendizado na prática (COORDENADORA CURSO 1).

Mesmo que a ação da professora demonstre uma tendência a incentivar o protagonismo dos estudantes, a inserção nos cenários de prática é dificultada pela limitação da carga horária. Na avaliação da disciplina é proposto um trabalho de grupo, no qual os estudantes devem escolher um cenário fictício (escola, asilo, restaurante), com determinado grupo populacional (crianças, adultos ou idosos) e propor uma atividade de EAN. Eles devem elaborar um projeto com objetivos, metodologia e avaliação, de forma escrita, para entregar para a professora e apresentar aos colegas. Alguns alunos conseguem, por iniciativa própria, colocar o projeto em prática e demonstram grande entusiasmo ao apresentar para os demais.

A professora relata dificuldade no diálogo entre escolas e universidade, tanto nos estágios, como na pesquisa de campo, para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Algumas escolas são receptivas, mas outras impõem dificuldades. Para a Coordenadora do Curso, essa resistência decorre pelo tipo de trabalho que é desenvolvido na escola, que não tem continuidade, são atividades pontuais. Não é um trabalho desenvolvido numa perspectiva de troca entre as necessidades da escola e a proposta de trabalho dos estudantes

(...) eu acho que seria necessário estabelecer um vínculo... tipo da escola se sentir um pouco parceira da universidade. Também trazer eles para dentro do nosso cenário e a gente ter um pouco mais de espaço, de liberdade, para nos sentirmos um pouquinho pertencentes ao ambiente escolar, coisa que ainda não conseguimos estabelecer (COORDENADORA CURSO 1).

A questão da continuidade e da abrangência do trabalho de EAN é destacada.

Tem que ser um trabalho a ser realizado com professor, com trabalhador da alimentação escolar. Não se trata de entrar em sala de aula e fazer trabalho de pintar figurinha em alimento saudável e não saudável, teatrinho... Tem todo um processo que tem que ser introjetado e não acontece dessa forma. Acho que aí que fica a principal dificuldade, a maior barreira (COORDENADORA CURSO 1).

Os conhecimentos referentes ao PNAE, conforme a professora de EAN, também são trabalhados de forma superficial, em uma disciplina que aborda as políticas públicas. A coordenadora do Curso reforça a informação e relata que a abordagem desta disciplina é mais teórica, tendo pouco vínculo com situações da prática profissional, em escolas.

A entrevistada avalia que o espaço da EAN, embora ainda deficitário, tem aumentado ao longo dos anos, ampliando este campo de ação do nutricionista. Os estudantes também demonstram maior interesse por este campo de atuação.

O aluno da nutrição vem se mostrando, também, interessado em fazer um trabalho contínuo de educação nutricional, e acho que as escolas, sem dúvida nenhuma, são um local que deve ser importante. Acho que a inserção do nutricionista na atividade escolar semanal é fundamental, desde o início, todas as idades, para tentar modificar um pouco esse padrão alimentar (PROFESSORA EAN CURSO 1).

A escola é destacada, pela professora, como um espaço profícuo para a EAN, coincidindo com a literatura na área. Ramos *et al.* (2013), ao realizarem revisão sobre estudos de intervenção no campo da EAN em escolas no Brasil, constataram um grande número de publicações a partir de 2009, o que pode demonstrar a crescente relevância do tema. Além disso, as autoras destacam a importância da promoção das práticas alimentares saudáveis na escola, o que fica evidenciado pelo estabelecimento de leis e normas que regulamentam o tema, nos últimos anos.

A metáfora utilizada na denominação do Caso 1, “O Chico balanceado”, fazendo uma referência ao nome do doce, foi devido às diversas mudanças curriculares feitas pelo Curso, nenhuma de forma aprofundada. Certa vez, por interesse pessoal, fiz uma pesquisa na *internet* sobre o nome do doce “Chico balanceado” e percebi que não havia uma receita definitiva. Todas as receitas que encontrei tinham como base o creme de baunilha, uma fruta e merengue na parte superior. Eu sempre conheci o “Chico balanceado” feito com banana, mas encontrei receitas com ameixa, pêssago e abacaxi. Dessa forma, percebi que, mesmo mudando a fruta, todos os doces eram denominados de “Chico balanceado”. Quando realizei a análise dos dados do Caso 1, os achados me remeteram ao que eu havia pesquisado sobre o “Chico balanceado”. O Curso havia realizado várias mudanças curriculares, diversas alterações nas “frutas”, mas o currículo, a “receita”, era sempre a mesma; não havia uma mudança mais profunda na sua estrutura. Tal qual o “Chico balanceado”, que mantém como identidade a base de creme de baunilha e o merengue, o currículo do Caso 1 mantém a sua estrutura curricular inalterada, a forma tradicional, e ainda busca uma identidade própria.

As impressões sobre o Caso 1 evidenciam que ainda é frágil o lugar ocupado pelos ***saberes da Educação Alimentar e Nutricional no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas à atuação em escolas***, objeto deste estudo. O currículo e as práticas pedagógicas do referido Curso estão distantes do desejado lugar para os saberes da alimentação escolar, sob o enfoque da formação para a atuação com a EAN.

7 Segundo Caso: O pão Italiano

Meu interesse em saber mais sobre a experiência desse Curso surgiu em um congresso, quando soube que existia uma proposta diferente no ensino de EAN nessa Instituição. Bem, havia uma nova proposta, sob um outro enfoque.

Marquei o primeiro encontro com a coordenadora e a professora de EAN para a apresentação do meu projeto de pesquisa, após um contato prévio por e-mail. Eu não conhecia esse Curso. Peguei o *Uber* na rodoviária e me dirigi ao local. O motorista não sabia bem onde era a entrada do prédio e eu também não, pois o Curso de Nutrição está localizado no mesmo prédio da Faculdade de Medicina. Essa localização geográfica favorece, entre outros fatores que serão descritos posteriormente, o forte vínculo que o Curso tem com a área da saúde. Fui muito bem recebida pelas minhas interlocutoras. Apresentei o projeto, conversamos bastante sobre o tema, elas concordaram em participar, mas eu ainda não havia recebido o parecer com a aprovação do Comitê de Ética da minha Instituição. Logo, fiquei de entrar em contato, após o parecer em mãos, para marcar as entrevistas. A coordenadora manifestava entusiasmo com o projeto, pois o Curso, recentemente, havia passado por uma reforma no seu Plano Pedagógico de Curso (PPC) e ela aparentava estar animada em expor as novidades. O primeiro PPC foi em 2007 e o segundo, em 2017.

Quando estive pela segunda vez no Curso para a realização das entrevistas, solicitei acesso aos documentos para a pesquisa documental. Tive acesso a todos que constavam na Secretaria do Curso, após a autorização da coordenadora. Recebi por *e-mail* os dois PPCs (2007 e 2017) e os planos de ensino, a partir de 2010, pois foi quando começou o sistema digital. Tive acesso ao currículo do Curso pelo *site* da Instituição, onde constam todos os currículos (grade curricular) desde a sua implantação. O relato aqui realizado tem como

base esses documentos, o *site* da Instituição e as entrevistas com a coordenadora e a professora de EAN.

O diálogo com as profissionais ocorreu nas dependências do Curso, em cinco de novembro de 2019. Como a docente de EAN estava há mais tempo no Curso, ela foi convidada e aceitou participar da entrevista da coordenadora, que estava há menos tempo na Instituição. Após essa primeira entrevista, a coordenadora se retirou da sala e realizei a segunda entrevista, somente com a docente.

7.1 A análise documental e a visão das profissionais

Conforme o *site* da instituição, o graduado é um profissional da área da saúde, preparado para atuar na promoção, manutenção e recuperação da saúde, em todas áreas do conhecimento em que a alimentação e a nutrição sejam fundamentais:

O nutricionista formado na (...) é um profissional da área da **saúde**, capacitado a atuar visando à segurança **alimentar** e à Atenção Dietética, em todas as áreas do conhecimento em que a **alimentação** e a **nutrição** se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da **saúde**. O nutricionista tem conhecimento sobre a composição, as propriedades e as transformações dos **alimentos** e seu aproveitamento pelo organismo humano. Compondo equipes multidisciplinares, este profissional trabalha em serviços públicos e privados de **saúde**, em unidades de **alimentação** e no gerenciamento de **alimentação** e **nutrição** de empresas privadas de diversos ramos.

As palavras “alimentar, alimentação, alimentos” aparecem cinco vezes no texto do *site* da Instituição sobre o Curso de Nutrição, como era de se esperar. Já o termo Nutrição aparece apenas duas vezes, menos que a palavra saúde, que aparece três vezes. Mais uma vez, fica evidenciado o forte vínculo do Curso com a área da saúde. Sendo o nutricionista considerado um profissional da área da saúde, esse vínculo se justifica. A questão é, sendo a nutrição a ciência que investiga a relação do homem com o alimento, e considerando todos os aspectos envolvidos, se torna inquietante restringi-la apenas a uma área do conhecimento, ou a algumas poucas áreas, sem considerar os diversos espaços onde essa

relação se faz presente. No perfil do egresso, a complexidade do ato da alimentação é considerada de forma mais abrangente, pois

terá formação generalista, humanista e crítica, para atuar com postura ética no enfrentamento da complexidade da situação alimentar e nutricional da população. Mediante a reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural e, ainda, com base nos direitos humanos básicos, na determinação social e bem como natureza interdisciplinar e intersetorial da alimentação e nutrição, deverá atuar para promoção de práticas alimentares saudáveis e o cuidado integral, visando promover, manter, prevenir e recuperar a saúde em todas as fases da vida (*SITE*).

De acordo com o PPC (2017), o Curso possui 42 docentes e ocorre de forma presencial. O ingresso pode ocorrer pelo SISU (30% das vagas) ou pelo vestibular próprio (70% das vagas). Atualmente, o Curso oferece 60 vagas para ingresso, sendo 30 no primeiro e 30 no segundo semestre. Ele é oferecido em oito semestres e possui uma carga horária total de 3645 horas, sendo 3465 obrigatórias e 180 eletivas (*SITE*).

Em 2007, quando elaborado o primeiro PPC, havia somente 30 vagas e uma entrada anual, através de concurso vestibular.

O Curso de Graduação em Nutrição foi criado por iniciativa da Direção da Faculdade de Medicina, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação, em 1999 (decisão nº 111/99 do Conselho Universitário). A justificativa para sua criação foi o pequeno número de cursos na região, naquela época, aliado à disponibilidade estrutural que a Instituição proponente já contava para a instalação de mais uma graduação. A estrutura administrativa do Curso de Nutrição também está inserida na do Curso de Medicina (PPC/2007).

O primeiro PPC (2007) refere que o documento foi realizado tendo como base as DCN de 2001. Uma de minhas entrevistadas refere que “desde a primeira vez, desde a primeira alteração, foram as diretrizes curriculares” (PROFESSORA EAN) que inspiraram a elaboração dos PPCs. Na descrição do objetivo geral do Curso estava descrito

O Curso de Nutrição busca formar o profissional nutricionista com sólida formação geral, com capacidade teórica e de desenvolvimento de ações na área da **saúde** humana nos aspectos preventivos e curativos e no âmbito individual ou coletivo, o qual, através da Atenção Dietética visa à promoção da **Saúde** e da Segurança Alimentar e Nutricional (PPC,2007, p. 189, grifos meus).

A palavra saúde merece destaque na descrição do objetivo geral, sendo superior ao surgimento dos termos alimentação e nutrição.

Nos objetivos específicos não há qualquer referência sobre a formação para atuar na EAN, seja em qualquer área de atuação. Ao apresentar as habilidades e competências, sob interferência da proposta das DCN (2001), refere que o nutricionista graduado pela instituição deverá “formular e executar políticas e programas de educação alimentar, visando à promoção da saúde”, entre outras (PPC, 2007).

Numa perspectiva de realizar melhorias e manter atualizado, desde a sua criação, em 1999, o currículo do Curso, já na sua primeira versão, passou por diversas alterações, como inclusão e exclusão de disciplinas, mudanças de nomenclatura, súmula, carga horária e definição de pré-requisitos. O currículo do Curso é composto por oito semestres (PPC, 2017).

O Curso começou com uma carga horária de 3285 horas obrigatórias e 219 créditos. Já, no ano seguinte, a carga horária foi reduzida para 3255 horas e 217 créditos. Nessa época, não havia disciplinas eletivas, e assim se manteve até 2005. Durante esse período, as mudanças que ocorreram foram as mesmas já descritas, com aumento de carga horária, em 2003, 2004 e 2005, respectivamente, para 3315, 3375 e 3795 horas, e de créditos: 221, 225 e 253, no segundo semestre de 2005 (*SITE*). Outras mudanças que ocorreram nesse período foram: a inclusão, em 2004, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o internato (substituindo o estágio), no último ano de formação, unificando as atividades práticas, onde a carga horária das atividades práticas, nas três grandes áreas de atuação (Nutrição Clínica, Nutrição Social e Unidades de Alimentação e Nutrição), passou a 450 horas em cada uma delas (30 horas semanais), já com vistas às adequações propostas pelas DCN. O TCC materializa a formação do profissional com um perfil investigativo e versa sobre uma produção intelectual, individual e orientada, de um trabalho no campo da saúde, alimentação e nutrição. Pode ser uma revisão bibliográfica ou pesquisa de campo (PPC, 2007; PPC, 2017). Já o internato, conforme o PPC, 2007:

REGULAMENTO DO INTERNATO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO CAPÍTULO I DAS NORMAS GERAIS Art. 1. O presente regulamento normatiza as atividades de estágio do Curso de Graduação em Nutrição da Faculdade de Medicina XXX, doravante designado por Internato de Nutrição. Parágrafo 1º. Para fins deste

regulamento, denomina-se internato as atividades práticas, proporcionadas ao estudante, pela participação em situações reais de vida e de trabalho em locais que englobem as três áreas de formação do profissional nutricionista, quais sejam: Nutrição Clínica, Nutrição Social e Nutrição em Unidades de Alimentação e Nutrição. Parágrafo 2º. O internato consiste na operacionalização dos conteúdos teóricos adquiridos no decorrer do Curso de Graduação em Nutrição, através de atividades práticas nas dependências desta Universidade ou do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, ou ainda, em instituições e/ou empresas públicas e/ou privadas conveniadas (ANEXO IV, p. 212).

Em 2005, foram reavaliadas disciplinas, suas metodologias, seus pré-requisitos e carga horária pelo coletivo de docentes e a Comissão de Graduação. Sendo assim, houve mudanças algumas já descritas, além de alterações na semestralização de disciplinas (PPC, 2007; PPC, 2017).

Em 2006, houve a inclusão de disciplinas eletivas e de atividades complementares no currículo do Curso, também visando à adequação as DCN. Foram consideradas atividades complementares: atividades de extensão universitária, iniciação científica, monitoria, atividades desenvolvidas como bolsas acadêmicas, como Bolsa PET (Programa de Educação Tutorial) ou Bolsa EAD (Educação a Distância), atividades de representação discente junto aos órgãos da Universidade, disciplinas eletivas, disciplinas obrigatórias alternativas, estágios extracurriculares, entre outras atividades (*SITE DO CURSO*; PPC, 2007). Nesse ano, a carga horária total do Curso ainda era de 3795 horas obrigatórias. Foram acrescentadas 270 horas eletivas, com carga horária total de 4065 horas. Em créditos, eram 152 obrigatórios, 18 eletivos e 17 complementares, totalizando 187 créditos.

Nesse mesmo ano, por iniciativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e atendendo às diretrizes do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), foram criados, em cinco regiões do país, os chamados Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE), em parceria com Cursos de Nutrição de Instituições de Ensino Superior. Um desses Centros está inserido nessa Instituição e oportuniza aos estudantes um espaço de capacitação e pesquisa, além de importantes avanços na área da alimentação escolar (PPC/ 2007). O CECANE desenvolve atividades de cunho técnico e operacional junto aos municípios para auxiliar na gestão e no controle social do PNAE. Com a finalidade de prestar assistência e realizar o monitoramento da execução do PNAE, a equipe do CECANE realiza

visitas técnicas nos municípios de abrangência, além de formação dos atores envolvidos com o Programa. Elabora materiais de apoio relacionados ao PNAE e constrói metodologias didático-pedagógicas com fins formativos. Junto às escolas e municípios de abrangência, a equipe do CECANE desenvolve atividades de pesquisa e extensão (<http://www.ufrgs.br/cecane/index.php>, acesso em: 08/07/2020). Os professores que estão envolvidos, atualmente, com a gestão do CECANE não têm vínculo com a disciplina de EAN e, por esse motivo, não fizeram parte deste estudo.

Em 2007, a carga horária obrigatória foi reduzida para 3630 horas e os créditos obrigatórios para 150, permanecendo a mesma carga horária eletiva e os créditos eletivos e complementares. Sendo assim, a carga horária total foi reduzida de 4065 para 3900 e permaneceu até 2010 (*SITE DO CURSO*).

No que concerne às disciplinas propostas nos currículos, verifiquei no PPC, proposto em 2007, as disciplinas de Prática de Atuação Profissional I, II, III e IV, propostas a partir do 3º semestre e cujo objetivo seria aproximar o estudante da prática profissional, nas diversas áreas de atuação, buscando uma reflexão sobre os conteúdos teóricos e proporcionando a articulação entre teoria e prática. Embora não fosse objeto do meu estudo, essa iniciativa me pareceu importante por aproximar o aluno do contexto profissional desde o início do Curso e pela articulação entre teoria e prática. Essa disciplina é proposta até hoje; entretanto, para que todos os alunos tivessem essa experiência, certamente deveria ser uma disciplina obrigatória e não eletiva e com, pelo menos, mais de 2 créditos.

Os cursos de Psicologia, Nutrição, Farmácia, Educação Física e Enfermagem da Instituição integraram, em 2008, um projeto intitulado Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde II), numa perspectiva de atender às necessidades de saúde da população, integrando ensino e serviço. O projeto é uma parceria dos Ministérios da Saúde e da Educação. Dispõe-se a qualificar o setor de saúde e reorientar a formação na área, por meio da integração entre ensino e serviço, colaborando na construção do conhecimento e oferecendo retornos às necessidades de saúde da população (*SITE*). O projeto está alicerçado em três eixos, que também contribuíram para a construção do PPC de 2017: “1) orientação teórica; 2) cenários de prática; 3) orientação pedagógica” (PPC, 2017, p. 11).

Em 2011, as disciplinas obrigatórias aumentaram para 151 créditos; as eletivas e as complementares mantiveram 18 e 17 créditos, respectivamente, totalizando 186 créditos. A carga horária total do Curso (que era de 3900 horas) passou a ser de 3915, sendo 3645 horas obrigatórias e as mesmas 270 horas eletivas. Essa mesma composição permaneceu até o ano de 2016 (*SITE*).

Em 2014, houve a criação do Departamento de Nutrição, pelo Conselho Universitário da Instituição, o que proporcionou uma maior identidade ao Curso, instalado e constituído dentro da Faculdade de Medicina. Também propiciou maior integração entre os docentes nutricionistas e as disciplinas técnicas, pois, até então, os mesmos eram vinculados a departamentos da Faculdade de Medicina (PPC, 2017).

Em 2017, a carga horária obrigatória foi reduzida para 3375 horas e a carga horária total para 3645 horas e foi elaborado o novo Projeto Pedagógico do Curso.

O novo PPC (2017) foi construído tendo como base o desenvolvimento integral do indivíduo e a formação para as políticas públicas de saúde, alimentação e nutrição brasileiras, apresentando como princípios: “Aprendizagem centrada no aluno” – aquela que reforça a autonomia do estudante. Não o considera neutro ou passivo, pois, contrariamente, proporciona as condições para que ele seja agente do seu aprendizado. “Aprendizagem por competências” – que engloba três aspectos: “conhecimentos, habilidades e atitudes”, que significa possuir o conhecimento teórico sobre determinado tema, ter habilidade técnica para colocar em prática e saber o momento adequado para agir. Uma das estratégias utilizadas para implantar a aprendizagem por competências é a problematização, em todos os espaços de aprendizagem. “Flexibilização de carga horária”, através da proposta, nos planos de ensino, de carga horária autônoma e individual; oportunizar múltiplas turmas e atividades em EAD (Ensino a Distância) e PLES (Período Letivos Especial) e novas atividades eletivas. “Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão” – a pesquisa e a extensão são essenciais para o desenvolvimento profissional, pois oportunizam situações únicas de aprendizagem, sendo de suma importância sua inserção no currículo. “Formação para a diversidade e sustentabilidade” – busca superar os conteúdos transversais, investindo na formação de um profissional consciente do seu papel na edificação de um mundo com mais justiça social,

sustentável e sadio. “A prática, dentro do contexto social, como elemento formativo” – proporcionar atividades práticas no contexto na profissão e da realidade da população brasileira, desde o início do curso, proporcionando a mobilização de conhecimentos para o enfrentamento das situações vivenciadas. “Integração entre as diferentes áreas do conhecimento” – busca de uma abordagem integrada de conteúdos referentes às diferentes áreas de formação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (PPC, 2017, p. 14-21).

Após algumas mudanças de carga horária, atualmente, o currículo do Curso permanece composto por oito semestres e é constituído por 181 créditos, sendo 157 em disciplinas obrigatórias, 12 créditos em disciplinas eletivas e 12 em atividades complementares. Assim, está prevista uma carga horária total de 3645 horas, sendo 3465 obrigatórias, 180 eletivas e 1080 horas de internato (270 horas em cada área), no último ano do Curso, divididos em quatro áreas, nas três grandes áreas de atuação (Nutrição Clínica, Nutrição Social e Unidades de Alimentação e Nutrição). Também foi inserido o internato em “Área Livre”, cujo objetivo é proporcionar exercício profissional em área da preferência do estudante e diversificar os cenários de prática. O internato em “área livre” é destacado pela coordenadora:

O que mais teve, algo pontual, foi um estágio em área livre. É o estágio que o aluno escolhe o lugar desde que tenha nutricionista, mas que também, de certa forma, ampliou um pouco a atuação dele, não fica só restrito aos locais que temos convênio (COORDENADORA CURSO 2).

A proposta da grade curricular do novo PPC foi pautada em quatro eixos:

O primeiro eixo tem como objetivo trabalhar conceitos básicos da biologia humana, da composição dos alimentos, dos determinantes sociais da doença e das políticas públicas em saúde, alimentação e nutrição. O segundo eixo tem como objetivo apresentar as ferramentas para diagnóstico e planejamento de ações em alimentação e nutrição, no nível individual e coletivo. O terceiro eixo tem por objetivo trabalhar a implementação e a avaliação de ações de promoção, prevenção e tratamento em alimentação e nutrição. O último eixo está focado na prática profissional, através do estágio obrigatório nas três principais áreas da nutrição e um quarto estágio em área de livre escolha (PPC, 2017, p. 21).

É inegável que houve todo um esforço empreendido na elaboração do novo PPC e que o Curso, ao longo dos anos, vem realizando importantes conquistas. Avanços propostos, como a inserção da “área livre” nos internatos,

e a conquista de espaços, como a formação de um Departamento de Nutrição, dentro de um contexto marcado por fortes tensões e disputa de poder, como é o currículo, são conquistas evidentes. Ao analisar o currículo e o PPC, não fica explícito que houve mudanças em relação a atividades práticas desde o início do Curso, nem mesmo na carga horária das disciplinas, embora a coordenadora destaque que

no primeiro semestre já tem mais um pouco de saúde coletiva, e depois algumas da clínica, e até avaliação antropométrica. Por exemplo, em várias disciplinas acaba sendo também um cenário prático. Outra coisa que eu não falei é a questão da carga horária autônoma, que é uma coisa particular daqui, se contabiliza nas disciplinas, se fez um movimento para isso, para que o aluno também tenha um carga horária para desempenhar, executar o seu trabalho. Isso é colocado no plano de ensino. Dá um trabalho e depois eu vou dar tempo para ele realizar, um tempo pensado para que ele faça atividade, que pode ser ou não aquele tempo da disciplina.

Ao comparar o currículo de 2017 e 2018, o número de créditos obrigatórios passou de 151 para 158, respectivamente. Os créditos de disciplinas eletivas e de atividades complementares diminuíram de 18 e 17, respectivamente, para 12 em cada uma delas. A carga horária de disciplinas eletivas diminuiu de 270 para 180 horas e a total do Curso, que era de 3645 horas, passou para 3660 horas. Ao reduzir os créditos e a carga horária destinada às disciplinas eletivas e atividades complementares, mantendo os obrigatórios, a almejada autonomia dos alunos pode ser prejudicada, pois terão menos oportunidade em optar por disciplinas e atividades diversificadas e, ao mesmo tempo, menor tempo dedicado às atividades de inserção em ambiente de vivência prática, que são mais oportunizados nas disciplinas eletivas.

Quadro 1 - Carga horária da grade curricular Caso 2

Créditos:	2000*	2007*	2008*	2017*	2018*	2020*
Obrigatórios	219	150	150	151	158	157
Eletivos	0	18	18	18	12	12
Complementares	0	17	17	17	12	12
Total:	219	185	185	186	182	181
Carga horária	3285	3630	3630	3375	3480	3465
Obrigatória:						
Carga horária	0	270	270	270	180	180
eletiva:						

Carga horária	3285	3900	3900	3645	3660	3645
Total:						

FONTE: A autora, 2021; *síte* do curso, grade curricular (*Ano 2000: primeiro ano do curso; 2007: primeiro PPC; 2008: implantação do primeiro: PPC; 2017: segundo PPC; 2018: implantação do segundo PPC; dias atuais).

Fazendo referência à relação das competências do perfil do egresso com as atividades de ensino, no PPC (2017), está descrito que em todas as atividades será estimulada a reflexão, a postura ética e empreendedora, através de metodologias que proporcionem a interação dentro e fora da sala de aula. As competências relativas serão trabalhadas em diversas disciplinas, dentre elas, a Educação Alimentar e Nutricional.

A promoção de práticas **alimentares saudáveis** e sustentáveis, visando promover e manter a **saúde**, bem como prevenir a doença, ocorrerá a partir da apresentação dos **alimentos**, suas formas de preparo e do planejamento de uma **alimentação** equilibrada e diversificada (p. 23, grifos meus)

A utilização dos termos alimentos (alimentares, alimentação) e saúde (saudáveis) caracteriza a transmissão de saberes sobre os alimentos para a promoção ou manutenção da saúde e prevenção da doença, também vinculados aos saberes sobre o preparo dos alimentos e o planejamento de uma alimentação equilibrada, sem considerar os saberes prévios e a cultura alimentar. A utilização do termo “sustentável” pode suscitar o debate ambiental, político e cultural da alimentação.

Mesmo com toda a discussão e a intenção de transformações no modelo de construção do conhecimento, o documento do PPC ainda demonstra uma tendência à classificação forte, com delimitação bem evidente entre as áreas do conhecimento e uma lógica de conhecimento associada à ciência positivista, vinculando a disciplina de EAN a uma dessas áreas. A docente procura atenuar com essa configuração:

Eu faço umas desconstruções com elas, mas é difícil. Nem toda turma consegue desconstruir porque eu pego elas no final do curso, então muita coisa já está lá na cabecinha e não sai, já veio com uma construção tradicional, os nossos professores já mudaram muito esse discurso em sala de aula, eles também falam muito na questão ambiental, na questão sócioeconômica, então é muito melhor hoje. A turma que eu pego hoje é muito melhor que a turma que eu pegava há

15 anos atrás, que era mais forte esse *script*. Agora não, porque as professoras também evoluem, se dão conta, que não é a castanha que vai fazer diferença (PROFESSORA EAN).

Verifiquei que são oferecidas disciplinas eletivas como: “Educação e Saúde” e “Nutrição e Alimentação Escolar”. Ambas com dois créditos e 30 horas, e que poderiam ampliar o acesso aos saberes da alimentação escolar. Entretanto, de acordo com a entrevistada, o foco maior da disciplina é a gestão do PNAE e não a EAN:

Tem uma disciplina que ela é eletiva sobre alimentação escolar, mas é mais a questão de gestão do PNAE, para fazer uma educação alimentar voltada para escola teria que ser junto com essa disciplina de alimentação escolar e aí muda todo foco (PROFESSORA EAN).

Sendo o PNAE uma política pública em que o nutricionista é o profissional principal responsável por todo processo de execução, é na Universidade que deveria ser oportunizado o máximo de experiências profissionais a que o estudante possa vir a ter contato. Como o aluno demonstrará interesse em uma área, caso ela não seja minimamente apresentada para ele durante o curso? A resolução que versa sobre o PNAE, FNDE/CD nº 26, de 17 de junho de 2013, determina, no capítulo V: “Das ações de educação alimentar e nutricional e de segurança alimentar e nutricional”:

Compete ao nutricionista Responsável Técnico – RT pelo Programa e aos demais nutricionistas lotados no setor de alimentação escolar, entre outras atribuições estabelecidas na Resolução CFN nº 465/2010: **III – coordenar e realizar, em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica da escola, ações de educação alimentar e nutricional** (FNDE, 2013, grifos meus).

E ainda:

Art. 13 Para fins do PNAE, será considerada Educação Alimentar e Nutricional – EAN **o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional**, que objetiva estimular 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 (FNDE, 2013, grifos meus).

Conforme descrito no PPC atual, a grade curricular proposta possibilita o contato dos estudantes com as diferentes áreas de atuação do nutricionista, buscando conteúdos de formação específica, proporcionando a relação teoria e prática. A inserção no ambiente escolar, no entanto, área de atuação do nutricionista como responsável técnico pelo PNAE, parece não ser o foco do Curso, o que é reforçado pela fala da docente: “Os nossos alunos não, e nós

temos um Centro Colaborador de Alimentação Escolar, mas os nossos alunos não têm esse foco”. Serão os alunos ou o Curso que não têm esse foco e, dessa forma, os estudantes não demonstram interesse na área de atuação?

7.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas

A disciplina de EAN começou sob a nomenclatura de “Educação Nutricional”, no primeiro currículo, proposto no ano 2000. Contava com quatro créditos, 60 horas aula, era ofertada no quinto semestre e não possuía pré-requisitos. Na súmula da disciplina estava descrito: “Papel do nutricionista como educador. Educação em saúde. Fundamentos do comportamento alimentar. Planejamento de programas de educação nutricional. Metodologia da Educação Nutricional” (*SITE*). Em 2002, ela passa a ter como pré-requisito a disciplina de Nutrição e Dietética II. A inserção desse pré-requisito denota forte indício de que a disciplina inicia com um caráter de orientação nutricional, sendo necessários saberes para a prescrição de informações dietéticas. Súmula da disciplina de Nutrição e Dietética II: “Métodos de cálculo de necessidades energéticas e de nutrientes para diferentes faixas etárias: gestante, nutriz, prematuro, lactente pré-escolar, escolar, adolescente, adulto, idoso, trabalhador, atleta” (*SITE*).

Em 2004, é inserida como pré-requisito a disciplina de “Nutrição em Saúde Pública”, além da “Nutrição e Dietética II”; e a disciplina passa a ser ofertada no sexto semestre. Os saberes para a educação nutricional parecem ter sido ampliados, abordando além do foco individual, o populacional. Súmula da disciplina de Nutrição em Saúde Pública: “Fontes nacionais dos dados alimentares e nutricionais. Metas e diretrizes da nutrição nacional. Programas de assistência alimentar e de nutrição. Segurança alimentar: leis, regulamentos e publicações” (*SITE*). No primeiro PPC, a disciplina não teve alterações, mantendo seus pré-requisitos.

Em 2016, quando já estava em discussão o segundo PPC, ela passa a não ter mais pré-requisitos e assim se mantém até hoje. Na proposta do PPC 2017 e a partir do currículo proposto em 2018, a disciplina passa a ser ofertada

no sétimo semestre e é nomeada de “Educação alimentar e nutricional” e tem como súmula “História da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil”. Principais conceitos. Princípios da EAN na prática social do nutricionista. Planejamento de Programas de Educação Alimentar e Nutricional”. Essas modificações na nomenclatura e na súmula aproximam a disciplina do Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, que é um importante documento que embasa a atuação do profissional em todas as áreas. A EAN, ao mesmo tempo em que está em todas as áreas, não está inserida em nenhuma (BRASIL, 2012). A perda dos pré-requisitos parece apartar a EAN da necessidade de conhecimentos prévios, ficando isolada em uma área própria. A docente de EAN relata que não concordou com a inserção de pré-requisitos para a disciplina:

Ela é uma disciplina igual às outras com carga horária de quatro créditos; era no quinto semestre, agora é no sétimo; ela não tem pré-requisito, porque eu nunca permiti pré-requisito. Sou contra pré-requisito de qualquer disciplina; o aluno tem que saber o que quer fazer (PROFESSORA EAN CURSO 2).

Mesmo com todas as alterações curriculares que ocorreram no Curso, no sentido de aumentar ou diminuir carga horária e disciplinas que foram incluídas ou excluídas, percebi que a disciplina de Educação Nutricional manteve uma certa imunidade frente a essas mudanças; não adquiriu, mas também não perdeu espaço. Ela mantém sua configuração inicial com quatro créditos e 60 horas aula até hoje. Destas 60 horas aula, a professora relatou que sempre dedicou 20 horas para uma atividade prática com os alunos.

Eu faço 8 semanas de discussão em sala de aula sobre essas questões: o que é diagnóstico, sobre como faz um diagnóstico, a análise de dados... Eu tenho que trabalhar pesquisa qualitativa, eles não sabem nada. Não se faz pesquisa quantitativa com exceção de grande, se tu vai trabalhar com grupo de escolares, é pequeno o grupo, quando é escola inteira dá pra fazer o quantitativo, tu trabalha, tu tem que ensinar a fazer análise de dados qualitativos, porque eles não sabem dizer o que significa a fala daquele sujeito. Então eu perco muito tempo nisso, isso é uma falha do curso, porque a disciplina de metodologia teria que ser um pouco diferente. Eu trabalho o que são os objetivos e essas atividades tem que estar vinculadas à realidade das pessoas ou do local. Eu trabalho muito com diagnóstico ambiental também... Quando eles começam a prática, na nona semana, eu libero uma parte da carga horária da disciplina para eles poderem fazer a prática, porque senão o aluno vai dizer que não tem tempo de fazer fora daquele horário. Na outra aula, no outro encontro, eu vou fazendo as complementações (PROFESSORA EAN CURSO 2).

Conforme o Plano de Ensino (2018), os estudantes tem oito encontros onde discutem as bases teóricas da disciplina e os principais elementos de um diagnóstico para planejamento de um programa de EAN. Após, eles escolhem um local para realizar a atividade prática, no qual eles farão o diagnóstico da situação, a proposta da atividade, a aplicação e a avaliação da atividade proposta, num total de nove encontros. Ao final, no último encontro, todos os estudantes se reúnem com a professora e as atividades são apresentadas para o grande grupo.

A docente propôs uma configuração diferenciada da disciplina, o que propicia a relação teoria e prática, e, ainda que nem todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de inserção no campo prático, alguns podem realizar a atividade em escolas, outros em restaurantes, outros em consultórios e outros tantos locais, com vivências e experiências diversificadas. O que questiono é se o espaço e o tempo dedicado a essa atividade, inserida no currículo, será capaz de abarcar toda a troca necessária entre a teoria e os diversos campos práticos. Será satisfatório o espaço oportunizado em sala de aula para debater os conhecimentos teóricos sobre EAN, reflexão sobre a prática e retorno à ação? A prática somente pela ação, sem um espaço de reflexão sobre a ação, não ficará reduzida ao “praticismo⁴”? (PIMENTA, 2006) O currículo proposto, com uma disciplina de EAN, provavelmente será suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários, propor atividades de inserção nas diversas possibilidades de campo prático, propor os necessários momentos de reflexão sobre a prática, confrontar os conhecimentos teóricos e sugerir novas abordagens metodológicas. Não há espaço, em uma disciplina, para todos os saberes necessários para a EAN. Há necessidade de alinhar outros saberes como os da Psicologia, Sociologia, Pedagogia, voltados à Educação, o que também é reforçado na fala da docente:

(...) Nós precisaríamos de outras disciplinas para compor a disciplina educação alimentar. Nós temos uma boa antropologia, sociologia etc, mas nós não temos pedagogia. No meu currículo tinha pedagogia, eu tive pedagogia, nós não temos uma disciplina de pedagogia agora. Nós não temos uma disciplina de marketing, poderia ser informação e comunicação, eu acho que falta muito. Não é carga horária da disciplina em si, falta compor outras (PROFESSORA EAN CURSO 2).

⁴ Pimenta (2006) destacou que diversos autores atentaram para um possível “praticismo” no qual somente a prática seria suficiente para a construção do saber docente, acompanhado de certo individualismo e banalização da perspectiva da reflexão.

São saberes necessários a uma área de conhecimento que requer embasamento teórico. Sem essa base, a disciplina fica perdida no vazio discursivo⁵, fazendo com que cada profissional busque o referencial teórico que traga sentido a sua prática e a responsabilidade pela conquista do espaço de uma área fica ao encargo de uma docente.

A minha disciplina ela iniciou lá atrás há 20 anos, com base em uma autora americana, Isobel Contento. É uma nutricionista que trabalha com programas de educação alimentar. Como eu tinha formação da psicologia e a Isobel trabalha a educação alimentar voltada para a mudança de comportamento, eu achei que era por aí que eu tinha que fazer (...) meu mestrado foi com comportamento alimentar. Quando eu comecei a dar aula, comecei usando o livro dela, que é de 2007, o primeiro livro, e ela traz todos esses passos de fazer o diagnóstico, de traçar os objetivos, metas, as estratégias que são ações, atividades e avaliação e, assim, esse planejamento todo do programa de educação alimentar e nutricional que ela traz, que a Isobel traz, eu aprendi no meu doutorado (PROFESSORA EAN CURSO 2).

Sobre os saberes docentes, Pimenta (1997) relata os *saberes do conhecimento* como saberes específicos que vão sendo adquiridos durante a graduação. No caso da professora de EAN, a falta de formação específica para a docência na graduação em Nutrição, a fez buscar na pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado, os saberes necessários para tal: “Eu busquei essa formação tanto no mestrado quanto no doutorado”.

Ela relata que realizou sua graduação em um curso diferente de onde leciona, e em outra época, e que o contexto sócio-histórico da formação profissional era bem diferente

A minha formação, embora eu tenha tido Pedagogia no curso, a época era outra, era década de 70. Nós, naquele tempo, a formação na educação alimentar e nutricional seguia aquele modelo tradicional de educação e saúde, que era conteudista, que acreditava que as pessoas eram ignorantes no assunto (...). A Boog tem um artigo da tese dela que fala sobre o passado, presente e o futuro. Nesse artigo ela define muito bem o que eu vivi, como nutricionista de posto saúde: a educação alimentar e nutricional. Ela foi para o exílio, porque queriam que a gente ensinasse o pobre a comer casca, casca de ovo, resto de... Então assim aqueles programas sociais de alimentação e nutrição que existia, previa encontros com as pessoas, mas para isso, dizer o que as pessoas tinham que fazer, quer dizer, completamente fora de propósito, descontextualizado, nem cultura alimentar, nem autonomia das pessoas, a ideia era essa, as pessoas tinham que comer aquilo que a gente queria que eles comessem e foi essa a formação e foi o que aconteceu na época, e aí por essa razão que ela diz que foi para o exílio (PROFESSORA EAN CURSO 2).

⁵ Segundo Leite (2004), o vazio discursivo refere-se à deficiência de uma prática pedagógica sólida e uma base local de ensino.

Por considerar estar descontextualizados, a docente não se utiliza de seus saberes anteriores enquanto aluna para ministrar suas aulas. Ela também refere que falta uma formação específica para os docentes de EAN das Instituições e que isso contribui para a desvalorização da disciplina.

(...) parece que Elizabeta Recine tem um artigo em que ela diz isso, o que acontece, como os professores de educação alimentar nutricional não têm a formação para EAN e eu acho que ela que diz ou a Boog que diz, normalmente os professores de EAN é aquele que sobra carga horária, não interessa a formação deles. Ah, ele está precisando de carga horária para dar aula, então vai dar aula de educação nutricional. Para ti ter uma ideia, porque aqui também tem essa desvalorização da disciplina, então não é só aqui e o que acontece: repete aquilo que o professor esse aprendeu quando ele era da graduação, é isso, é isso! É só passar a informação, e não discute o que é. Eu não tenho condições, de discutir muito o que é educação, então assim a minha opção por ser muito curta, por ser muito pouca carga horária, a minha opção é ensinar a planejar um programa de educação alimentar e nutricional. Eu não entro muito em estratégias, de tipos de atividade, nada disso, isso deixo por conta da criatividade do aluno. Mas eu ensino muito bem, como é que se faz um diagnóstico e como se planeja as ações em cima daquele diagnóstico (PROFESSORA EAN CURSO 2).

Mesmo tendo buscado a formação necessária na pós-graduação, a docente manifesta as dificuldades que sente no campo da “Educação”. A pós-graduação *strictu sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, principal exigência na carreira universitária, embora tenha colaborado na atuação profissional da docente, não tem como foco principal a docência universitária e, sim, a pesquisa. A profissional tem buscado desenvolver uma prática pedagógica desvinculada da prática tradicional e aliada a seus saberes docentes.

Pedi autorização à docente para assistir a aula e a mesma consentiu. As aulas de EAN acontecem as terças-feiras à tarde. Era uma tarde de novembro de 2019. A sala de aula me pareceu pequena para acomodar os cerca de 30 alunos. O espaço físico reduzido dificultava uma proposta de configuração de aula diferente da tradicional. Todos sentavam em filas, num modelo de aula convencional. A professora relatou que procura dividir a turma em dois grupos de 15 alunos, para facilitar a dinâmica das aulas. Esse semestre, no entanto, em virtude de estar ministrando uma disciplina eletiva, não foi possível a divisão

(...) porque antes eu dividia, eu fazia 15 alunos numa turma e 15 na outra por dificuldade minha. Eu tenho mais facilidade de trabalhar com poucos alunos, do que trabalhar com 30 alunos. É uma limitação de professor, e até por conta da metodologia, é muito difícil fazer aula tradicional, eu faço aula conversada, eu faço aula com roda de conversa, é complicado, aí com 30 (PROFESSORA EAN CURSO 2).

A professora relata que procura convidar profissionais diferenciados para participar das aulas e, nesse dia, havia uma convidada. A convidada era egressa da Instituição e sua tese de doutorado foi sobre EAN. A mesma propõe uma dinâmica no início da aula. Cada estudante recebe uma folha de papel em branco e uma caneta. Uma estudante é convidada a descrever uma imagem que está no celular e que só ela consegue ver. Ela descreve a imagem para que os demais desenhem. Ao final, a imagem que estava no celular é projetada para o grande grupo e debatem sobre os desenhos produzidos. Refletem sobre a importância da transmissão correta de informações, sobre como cada pessoa interpreta diferentemente uma mesma informação e sobre a importância do diagnóstico. A professora também reforça a importância da comunicação não verbal e que faltou descrever alguns detalhes da imagem. O trabalho em grupo também é destacado, pois cada um cumpriu um papel na tarefa.

A convidada apresenta várias sugestões de estratégias de EAN, a serem aplicadas com adultos, cuja utilização irá depender do diagnóstico realizado. Ela mostra peças desconectadas de um quebra-cabeças e onde se quer chegar. O objetivo é o quebra-cabeças montado. São sugeridas dinâmicas de apresentação para quando irá se trabalhar com grupos e as pessoas não se conhecem. Também são sugeridas dinâmicas para obter informações sobre a alimentação das pessoas com as quais estaremos trabalhando. À medida que a convidada vai apresentando e sugerindo as dinâmicas e os materiais, a professora vai fazendo contribuições ao grupo. Os alunos demonstram entusiasmo e participam ativamente da aula.

A proposta da aula pareceu diferente de uma aula tradicional, em que o aluno fica inerte e o professor é o único ativo no processo, despejando conteúdo teórico. Entretanto, a prática de EAN vivenciada ainda apresenta indícios de transmissão de informações, onde o profissional é o único detentor do saber. Mesmo com o enfoque dado à importância do diagnóstico, foi pouco falado sobre os saberes que a população tem à respeito da alimentação. Apenas em um momento, quando foi abordado sobre as lembranças que os alimentos podem remeter, a professora comentou a questão cultural da alimentação, mas sem aprofundar o debate. Há uma tentativa de rompimento com o modelo clássico de aula expositiva, mas que ainda encontra resquícios de um currículo moldado num formato tradicional.

A avaliação da disciplina é realizada por:

- I) Portfólio para a avaliação com os critérios de análise para o conceito, determinados com a participação dos alunos, no primeiro dia de aula.
- II) Avaliação da disciplina e do ensino será de forma qualitativa, verificando a validade do processo implementado, os locais de práticas, a participação, a disponibilidade e a orientação da professora.

Para Bernstein, a avaliação, a prática pedagógica e o currículo são formas de controle social e, dessa forma, a educação atua na reprodução cultural das relações de classe (MAINARDES, STREMELE, 2010). A prática pedagógica e a avaliação da disciplina de EAN configuram uma pedagogia invisível, onde o poder e o controle estão diluídos, não centrados na figura docente, dessa forma, contrariando o modelo disciplinar hegemônico e o protagonismo docente, característica da pedagogia visível. A disciplina busca maior autonomia do estudante e que o mesmo se envolva ativamente no seu processo de ensinar e aprender. O mesmo parece ser o que o Curso, na discussão do PPC atual, esteja almejando

Em várias disciplinas acaba sendo também um cenário prático, e outra coisa é a questão da carga horária autônoma, que se contabiliza nas disciplinas e se fez movimento para isso, para que o aluno também tenha uma carga horária para desempenhar, executar o seu trabalho. Isso é colocado no plano de ensino, dá um trabalho e depois eu vou dar tempo para ele realizar, um tempo pensado para que ele faça atividade, que pode ser ou não aquele tempo da disciplina (COORDENADORA CURSO 2).

A forma como é realizada a prática pedagógica e a avaliação da disciplina está vinculada a uma outra lógica de construção de conhecimento, que parece ser a busca do Curso, mas que vai de encontro ao currículo posto, historicamente construído e situado. “Até mesmo as coisas aqui são divididas por áreas, reuniões tem que ter um membro de cada área, por mais que a gente não queira ter a área em alguns momentos e a gente tem que ter” (COORDENADORA CURSO 2).

Os códigos utilizados pela disciplina são diferentes dos utilizados no Curso. Conforme Moraes e Neves (2007, p. 116), “o código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto”. O Curso, baseado na ciência positivista, mantém os códigos elaborados, adequados ao contexto profissional

e as três grandes áreas tradicionais, para conservação do *status quo* da profissão. Essa forma de comunicação, considerada legítima, mantém o controle do currículo (BERNSTEIN, 1996). Currículo aqui considerado como um espaço de relações de luta e conflito constante. Essa comunicação e a manutenção do controle para a categoria profissional, na relação direta com outras categorias, principalmente ao se considerar a convivência mútua dentro de um mesmo espaço físico já com limites bem demarcados, é o que mantém a ordem e a relação de poder no currículo posto.

Ao considerar a disciplina de EAN, a indefinição de uma área, a falta de códigos específicos da EAN e de referencial teórico e metodológico básico faz com que ela não seja reconhecida dentro da própria profissão, como referido na fala da docente: “Ninguém sabe o que a disciplina faz” e ainda: “eu acho que como todos os cursos esta disciplina é muito pouco valorizada” (PROFESSORA EAN CURSO 2).

A professora e eu havíamos falado sobre a possibilidade de eu assistir uma outra aula em 2020, no primeiro semestre. Com a ocorrência da pandemia do Covid-19 esta possibilidade acabou não acontecendo. Entrei em contato por e-mail e a professora me informou que a disciplina seria oferecida de forma on-line.

Algumas indagações são recorrentes: Até que ponto uma prática pedagógica diferenciada exercerá influência em um currículo preso a uma lógica tradicional? Com que intencionalidade essa prática pedagógica ocorre? Ela pretende influenciar na transformação do currículo ou apenas está respondendo à demanda de uma Diretriz? No âmbito do currículo, o que importa propor um estágio em área livre se as atividades propostas ainda estão vinculadas apenas às três grandes áreas da Nutrição? Não deveriam ser apresentadas durante o Curso outras áreas disponíveis, para que o aluno possa escolher uma atividade diferenciada na área livre? As atividades práticas propostas realmente são de inserção no campo prático em todas as áreas, ou também estão restritas às três grandes áreas? No âmbito do Curso, não seria a hora de repensar as três grandes áreas?

A metáfora utilizada na denominação do Caso 2, “O pão italiano”, fazendo referência ao pão, foi devido à estrutura curricular do Curso, fortemente vinculada à “Classificação” e ao “Controle”, conceitos propostos por Bernstein,

como forma de manter sua estrutura tradicional. A casca do “pão italiano” é extremamente dura, assim como é rígida a estrutura do currículo tradicional, como forma de manter o distanciamento entre as áreas do conhecimento e a disputa de poder e controle. No entanto, o “pão italiano” é bem macio por dentro, o que rompe, de certa forma, com sua estrutura firme. O Caso 2 passou por mudanças curriculares que, embora muito sutis, no que se refere à estrutura curricular, como a casca do pão, propõem alterações significativas na vivência dos estudantes, como a parte interna e macia do pão.

As impressões sobre o Caso 2 evidenciam que os ***saberes da Educação Alimentar e Nutricional no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas à atuação em escolas***, se constitui ainda em um lugar frágil. Os saberes da alimentação escolar sob o enfoque da formação voltada à atuação com a EAN, estão distantes do currículo e das práticas pedagógicas do referido Curso.

8 Terceiro Caso: A cereja do bolo

Meu interesse em saber mais sobre a experiência desse Curso, surgiu em um congresso do qual participava e, conversando sobre meu projeto de tese, me informaram que existia uma proposta diferenciada no ensino de EAN nessa Instituição. Realmente, a proposta se confirmou como surpreendente...

Marquei o primeiro encontro com a coordenadora e a professora de EAN para a apresentação do meu projeto de pesquisa, após um contato prévio por e-mail. Fui muito bem recebida pelas minhas interlocutoras, na sala da coordenadora do Curso, em fevereiro de 2019. Cheguei na rodoviária, peguei um táxi e nos deslocamos sem dificuldades para o prédio da IES, que pareceu ser bem conhecido. Embora haja mais de um endereço para a Instituição, não foi difícil para o motorista identificar em qual prédio em que o Curso de Nutrição estava localizado, na região central da cidade. Há vários outros cursos, tanto da área da saúde como de outras áreas do conhecimento, no mesmo espaço. O Curso teve início em 1998, com mais de vinte anos de existência e é um dos mais antigos do Estado do Rio Grande do Sul. A IES é uma Instituição de direito privado e de natureza confessional e comunitária (*SITE*).

Apresentei o projeto, conversamos sobre o tema e as profissionais acordaram em participar da pesquisa. Com o intuito de otimizar o tempo e com a concordância das minhas interlocutoras, resolvi realizar as entrevistas. Ficamos na sala e realizei a primeira entrevista, com a coordenadora do Curso e, logo após, dei sequência à segunda entrevista, com a professora de EAN. No final, solicitei a participação em uma aula de EAN e a professora consentiu. Fiquei de entrar em contato no início do semestre letivo para marcar esta participação, a realização da atividade com os estudantes e o acesso à documentação do Curso.

Retornei em outubro de 2019. Tive acesso, com a autorização da coordenadora do Curso, aos dois últimos PPCs, o atual, de 2019, que estava em implantação e o anterior, de 2014. O currículo teve acesso pelo *site* do Curso e pelo que constava nos dois PPCs. O relato que inicio agora tem como base a análise documental desses materiais, o *site* da Instituição e as entrevistas.

8.1 A análise documental e a visão das profissionais

Conforme o *site* da Instituição, “o Curso é comprometido em formar profissionais capacitados na promoção, proteção, recuperação da saúde e prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, em todas as etapas da vida”. E ainda informa que:

O nutricionista é responsável por investigar e controlar a relação do homem com seu **alimento**, para assim preservar a **saúde** humana. As áreas de estudo que fundamentam a profissão são provenientes das ciências biológicas e da **saúde**; ciências sociais, humanas e econômicas; ciências da **alimentação**, **nutrição** e ciências dos **alimentos** (*SITE*, grifos meus).

As palavras “alimento, alimentação, alimentos” aparecem no texto do *site* da Instituição sobre o Curso de Nutrição, três vezes. O termo “nutrição” aparece apenas uma vez, menos que a palavra saúde, que aparece duas vezes. Fica evidente o vínculo do Curso com a área da saúde, já que o nutricionista é um profissional dessa área.

Versando sobre os PPCs (2014, 2019), no histórico do Curso, consta que ele foi proposto para atender a uma necessidade da região, por ser uma das áreas da saúde com maior demanda. Foi constituído um grupo de trabalho composto por profissionais de uma outra IES e da Prefeitura Municipal. Após dois anos de discussões, as atividades tiveram início, efetivamente, no segundo semestre de 1998, autorizado pela Portaria 214/98 do Ministério da Educação (MEC). O reconhecimento do Curso pelo MEC ocorreu em 2002, por um período de quatro anos (Portaria 994/02). A Portaria de reconhecimento atual é a nº 819/14 – MEC, de 30 de dezembro de 2014, publicada no DOU em 2 de janeiro de 2015.

No objetivo geral do Curso, merecem destaque os termos “alimentação e alimentar” que se sobrepõem aos demais, bem como a ênfase dada à formação para atuar em todas as áreas do conhecimento onde a alimentação e a nutrição estiverem presentes:

Formar profissionais com perfil generalista, humanista e crítico, capacitados a atuar em todas as áreas do conhecimento em que a **alimentação** e a nutrição apresentam-se fundamentais para a segurança **alimentar**, atenção dietética, promoção da **saúde** e para prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais (PPC, 2014, 2019, grifos meus).

O mesmo se verifica na descrição do perfil do egresso

O Curso de Nutrição busca formar nutricionista generalista, humanista e crítico. Capacitado a atuar na segurança **alimentar** e atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que a **alimentação** e a **nutrição** se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da **saúde**. Assim como, visando à prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (PPC, 2014, 2019, grifos meus).

Na descrição das competências e habilidades, cabe destacar “ter responsabilidade e compromisso com a educação”. Nas competências e habilidades específicas, “desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação”, entre outras que vinculam a atividade do profissional a programas de educação.

Ao mencionar as áreas de atuação, nas quais profissionais graduados pelo Curso poderão atuar, são mencionadas as seguintes áreas: marketing na área de alimentação e nutrição; nutrição em esportes; indústria de alimentos; docência; saúde coletiva; nutrição clínica e alimentação coletiva, onde estão destacados, unidades de alimentação e nutrição (UAN), alimentação escolar e alimentação do trabalhador.

As DCN são destacadas como uma referência na elaboração dos documentos que regem a formação dos profissionais da saúde e a construção dos PPCs foi baseada nesses pressupostos. Além das DCN, os PPCs mencionam outras legislações que impactaram a construção dos mesmos e que pautam as ações pedagógicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Políticas de Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Indígena e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos, que são abordadas na disciplina obrigatória de “Ética e Cidadania”, com 68 horas aula, mas também devem estar presentes como tema transversal no Curso e fazem parte de eventos na Instituição. Também em referência à Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é ofertada, desde 2011, como disciplina obrigatória, com 34 horas, “Língua Brasileira de Sinais”.

No que se refere ao ingresso no Curso, são ofertadas 40 vagas com uma entrada anual. As formas de ingresso são: concurso vestibular próprio da Instituição; seleção especial de vagas remanescentes para aprovados no ENEM; reopção de curso; transferência e portador de diploma de curso superior e estudantes não regulares.

Em 2014, a carga horária total do Curso era de 3.893 horas aula, sendo realizado em oito semestres (mínimo de sete e máximo de dezesseis semestres).

Quadro 2 - Carga horária da grade curricular Caso 3

	2011*	2014*	2019*
Disciplinas obrigatórias		2737h	2840h
Disciplinas optativas	102h	187h	160h
Atividades curriculares complementares	102h	187h	140h
Estágios curriculares	629h	782h	860h
Carga horária Total		3893h/a	4000h/a

Fonte: A autora, 2021; *2011: reformulação do currículo; 2014: antigo PPC; 2019: PPC atual.

A fim de garantir flexibilidade ao currículo, são ofertadas disciplinas optativas, além das Atividades Curriculares Complementares. As Atividades Curriculares Complementares envolvem apresentação e/ou publicação de trabalhos científicos, trabalhos voluntários, estágios extracurriculares, participação em eventos, participação em pesquisa científica e atividades de extensão universitária.

Os conteúdos curriculares do Curso estão divididos em quatro áreas, conforme as DCN: área das Ciências Biológicas e da Saúde, das Ciências

Sociais, Humanas e Econômicas, das Ciências da Alimentação e Nutrição e das Ciências dos Alimentos. A área das Ciências da Alimentação e Nutrição é a que concentra a maior carga horária do Curso, num total de 884 horas. As disciplinas das áreas das Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, das Ciências Biológicas e da Saúde, e das Ciências dos Alimentos correspondem, respectivamente, a um total de 595, 578 e 493 horas.

A área das Ciências da Alimentação e Nutrição corresponde aos conhecimentos sobre a compreensão da nutrição humana, avaliação nutricional, patologias e terapia nutricional, dietética, a considerar a dieta adequada a nível individual e coletivo e a relação com o paciente sob o ponto de vista humano, ético e psicológico. Além disso, o conhecimento sobre os processos nutricionais e fisiológicos em todas as etapas da vida dos seres humanos, incluindo todos os aspectos que envolvem. Abordam, também, a utilização biológica dos alimentos, tanto no plano individual como populacional, considerando os aspectos que o envolvem, além do processo saúde-doença. A disciplina de Educação Nutricional está inserida nessa área.

Sobre a disciplina de “Educação Nutricional”, no PPC 2014, está exposto que ela é ofertada no 3º semestre e, com base nos conhecimentos adquiridos, os estudantes delineiam, executam e avaliam um programa de educação alimentar, realizado em escolas. Está descrito que a disciplina de Educação Nutricional tem uma carga horária teórica de 34 horas aulas. Entretanto, a docente relata que sempre fez intervenções práticas na disciplina, mesmo ela não contando com uma carga horária prática

(...) como a carga horária era baixa, acabava trabalhando menos parte teórica, repassava material de apoio e estudo. E ia para prática, queria que eles aprendessem executando (...) Apesar da disciplina ser teórica, eu acho que fiz muita prática com eles, reforçava a teoria durante a prática (PROFESSORA EAN CURSO 3)

Na ementa da disciplina de Educação Nutricional está descrito: “Educação alimentar e nutricional. Processo educativo em alimentação e nutrição. Marketing em nutrição. Aplicação de estratégias de educação alimentar e nutricional”. Como bibliografia básica, estão citados artigos de autores referências da área de EAN, como Maria Cristina Faber Boog, Rosa Wanda Diez-Garcia e Sonia Linden. Como bibliografia complementar, outros artigos, autores e documentos

dos Ministérios da Educação e da Saúde também estão citados. Destaque para o “Marco de Referência em EAN para as Políticas Públicas”, o “Guia Alimentar para a População Brasileira” e o livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. A professora relata que os alunos colocavam em prática todo um projeto de Educação Nutricional, mas, devido à carga horária reduzida, acabavam dedicando menos tempo ao referencial teórico

(...) vamos aprender fazendo, complemento as aulas teóricas com material de apoio para estudo e vamos para a prática. Só que a gente sabe que tem muitos alunos que acabavam não lendo o suficiente, não tinha prova... A gente conseguia fazer todo o ciclo, desde o diagnóstico, elaboração do planejamento, do projeto, de aprovação do projeto, o projeto era qualificado, eles faziam todo um período de intervenção nas escolas, isso na disciplina. Faziam as intervenções. Depois eles elaboravam um artigo, relatório, tinha um documento que formalizava. Tinha metodologias de avaliação, se as intervenções tinham dado resultado. Depois a gente fazia uma apresentação e uma devolutiva para escola também. Então tinha todo o processo de início, meio e fim. Nestes documentos e nas falas deles nas práticas eu conseguia avaliar o embasamento teórico e o quanto eles leram e estudaram os referenciais (PROFESSORA EAN CURSO 3).

Para a avaliação do desempenho dos estudantes, na disciplina de Educação Nutricional, estão previstas três notas, compostas de três a cinco métodos de avaliação cada uma delas.

A inserção nos ambientes de prática profissional, com os estágios, nessa Instituição, se dá a partir do quinto semestre, com o estágio em Alimentação Escolar:

Quadro 3 – Relação de estágios do Caso 3

Semestre:	Carga horária:	Estágio:	Locais:
5°	85h	Alimentação Escolar	Escolas Ensino Fundamental e Médio, rede pública ou privada
6°	85h	Nutrição Clínica Social	Unidades Básicas de Saúde, Estratégias de Saúde da Família, Escolas e Laboratórios de Ensino Prático em Saúde
7°	204h	Saúde Coletiva	Unidades Básicas de Saúde, Estratégias de Saúde da Família
8°	204h	Nutrição Clínica	Hospitais e Clínicas de Nutrição
8°	204h	Serviços de Alimentação	Restaurantes institucionais ou comerciais

Fonte: A autora, 2021; PPC, 2014.

O estágio em ambiente escolar foi proposto em 2012 e, concomitantemente, foi reduzida a carga horária da disciplina de Educação Nutricional para 34 horas. A intenção era que, com a inserção do estágio nas escolas, a educação nutricional perpassasse as demais disciplinas, o que acabou não acontecendo

O nosso Curso sempre entendeu a importância da Educação Nutricional. Houve uma redução, mas, no ano de 2012, na verdade, nós inserimos o Estágio Escolar, que não existia, nós não tínhamos o estágio em ambiente escolar. Em 2012, a gente incluiu o estágio e eu acho que ali a gente acreditou que, tendo o estágio, as disciplinas tinham que fazer Educação Nutricional em todas elas, e se diminuiu a disciplina de Educação Nutricional porque a gente achava que a educação tem que estar em todo curso. Só que não aconteceu (COORDENADORA CURSO 3).

No estágio em “Alimentação Escolar”, proposto no 5º semestre, os alunos planejam e desenvolvem programas de educação alimentar, integrando os conhecimentos adquiridos. O estágio conta com 85 horas/aula; dessas, 68 horas são práticas e 17 são teóricas, e as atividades são realizadas uma vez por semana. O local para realização do estágio pode ser escolas da rede privada ou pública de ensino, de nível fundamental ou médio. A turma é dividida em grupos de, no máximo, cinco estudantes e os mesmos estão sempre acompanhados por um docente. As atividades teóricas são realizadas na própria IES, onde o docente se reúne com o pequeno ou com o grande grupo e discutem assuntos de relevância para o desenvolvimento das atividades práticas. A escolha pela oferta em semestres ímpares foi, segundo relato da docente, uma forma de otimizar o trabalho da mesma, que uniu a supervisão do estágio, com os estudantes que estavam no terceiro semestre, cursando a disciplina de “Educação Nutricional”, mas também propiciou novas experiências aos estudantes.

A disciplina é no terceiro semestre e tinha o estágio no quinto, elas aconteciam juntas, então, por exemplo, os alunos estavam se integrando no estágio e muitos até acompanhavam algumas coisas do estágio, então eles acabavam tendo uma vivência bem significativa (PROFESSORA EAN CURSO 3)

O objetivo geral desse estágio é: “Atuar na formulação e execução de programas de educação e vigilância nutricional visando a promoção da saúde”. Como objetivos específicos estão descritos:

Avaliar e atuar junto ao **Programa Nacional de Alimentação Escolar**; realizar diagnóstico institucional, populacional e da comunidade; planejar, aplicar e avaliar **estratégias de educação alimentar e nutricional**; propor medidas de intervenção alimentar/nutricional com a finalidade de **promoção de saúde** e prevenção de doenças, por meio da nutrição (PPC, 2014, grifos meus).

Na ementa desse estágio está descrito: “Programa Nacional de Alimentação Escolar. Diagnóstico para desenvolvimento de estratégias de educação em nutrição. Planejamento do programa de educação alimentar e nutricional. Avaliação de estratégias educativas”. Como bibliografia básica, estão citados livros dos autores: Maria Cristina Faber Boog, Rosa Wanda Diez-Garcia, Thiago Durand Mussoi e Sonia Tucunduva Philippi. Como bibliografia complementar, outros artigos, livros, autores e documentos dos Ministérios da Educação também estão citados. Destaque para Manuais de Orientação produzidos pelo CECANE: “Manual de orientação para a alimentação escolar na Educação Infantil, Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos” e “Manual de orientação sobre a alimentação escolar para portadores de hipertensão, doença celíaca, fenilcetonúria e intolerância à lactose” (PNAE CECANE-SC, 2012).

O principal foco desse estágio é a educação nutricional, embora outras demandas dentro da área da alimentação escolar também possam ser contempladas.

(...) acaba que a Educação Nutricional, que é uma das atividades que o Nutricionista nem consegue dar conta (...) é uma das que a gente mais consegue trabalhar. As outras demandas dentro da Alimentação Escolar, a gente trabalha, a gente faz muito exercício, pega o cardápio da prefeitura, faz eles compararem com o cardápio da escola, tudo. A gente faz analisar estoque, faz a parte de qualidade, de recebimento... (PROFESSORA EAN CURSO 3)

A docente refere, como dificuldade na área da alimentação escolar, o baixo número de profissionais que atuam nas prefeituras, o que impossibilita um trabalho mais efetivo junto a esses profissionais nos municípios. O número reduzido de profissionais acaba prejudicando o desenvolvimento de um trabalho

essencial junto ao PNAE, já que a oferta de alimentos e todo trabalho que envolve essa demanda tem que ser priorizada. Com o número reduzido de profissionais para receber estagiários, todo o trabalho que envolve a compra dos alimentos para as escolas (licitação, recebimento, estocagem, entrega de insumos nas escolas, controle de mercadorias, cardápios etc.) é o que pouco é abarcado no estágio.

(...) o que a gente está fragilizado ainda é a parte burocrática do nutricionista, aquela parte que ele fica lá fazendo licitação, nota e como é que distribui para as escolas, aquelas dificuldades de transporte, de logística, esse ponto assim que a gente não consegue trazer essa vivência para o aluno assim, traz, mas por relato, mesa redonda (PROFESSORA EAN CURSO 3).

Com a finalidade de integração das disciplinas, é realizada a “Qualificação do Estágio”, na metade do semestre, onde todos os professores são convidados a participar e é apresentado o diagnóstico e o planejamento das atividades de cada grupo. Ao final do semestre, é realizado o “Seminário do Estágio em Alimentação Escolar”, onde são apresentadas as atividades desenvolvidas, com discussão e reflexão sobre o trabalho.

A avaliação do estágio é realizada pelo docente e é composta por uma nota individual e outra do grupo. A nota individual tem peso oito e leva em consideração aspectos como responsabilidade, atuação, iniciativa, postura ética, pontualidade, relacionamento interpessoal, entre outros. A nota do grupo tem peso dois e são considerados os relatos escritos e o estudo temático.

Demandas advindas do mercado de trabalho, a expectativa de novas diretrizes para o Curso, bem como mudanças no perfil dos estudantes inspiraram a proposição do PPC, 2019, conforme refere a coordenadora do Curso.

Nós temos algumas diretrizes na área de saúde que foram saindo novas e, em especial, uma demanda de mercado, que nos exigiu uma mudança, não só em termos de atualização daquilo que a gente identifica do aluno que está chegando, como também a curricularização da extensão, que é uma novidade que está aí do MEC. (...) E sim, um aluno com perfil muito diferente, um aluno mais inquieto, um aluno com mais capacidade de se estimular, de criatividade. Um aluno que quer movimento, um aluno que a gente não consegue mais segurar muito tempo dentro de uma sala de aula (COORDENADORA CURSO 3).

No PPC 2019, a carga horária total do Curso passa a ser de 4000 horas; dessas, 2840 horas são descritas como carga horária teórico-prática. Diminui a carga horária das disciplinas optativas e das atividades curriculares complementares, mas aumenta a carga horária de todos os estágios. O estágio em “Nutrição na Alimentação Escolar” permanece no 5º semestre, mas passa a ter 100 horas.

Quadro 4 – Nova proposta de carga horária de estágio do Caso 3

Semestre:	Carga horária:	Estágio:	Locais:
5º	100h	Alimentação Escolar	Escolas Ensino Fundamental e Médio, rede pública ou privada
6º	220h	Alimentação Coletiva	Restaurantes Institucionais ou comerciais
7º	100h	Nutrição Clínica Ambulatorial	Clínica escola na própria Instituição
8º	220h	Nutrição na Saúde Coletiva	Unidades Básicas de Saúde e Estratégias de Saúde da Família
8º	220h	Nutrição Clínica Hospitalar	Hospitais e Clínicas de Nutrição

Fonte: A autora, 2021; PPC, 2019

A grande proposição desse PPC foi a curricularização da extensão, propiciando o fortalecimento da relação entre a universidade e a comunidade e da importância social do ensino. A inserção de disciplinas extensionistas no currículo, ligadas direta ou indiretamente a projetos de extensão, foi uma proposta colocada em prática com o PPC, 2019

A gente resolveu aproveitar para tentar implantar algo que sempre tivemos vontade. Nós vínhamos há anos discutindo, que era a inserção da prática dentro das disciplinas, e uma prática que vai além do estágio. Mas fazer com que o aluno aprenda fazendo. E é isso então, a gente tem hoje dez por cento das disciplinas teóricas irão acontecer a partir desse ano, 2019, na forma, de forma extensionista, ou seja, na comunidade (COORDENADORA CURSO 3).

A partir de demandas que surgem na comunidade, docentes de graduação elaboram projetos de extensão, em um processo educativo, científico e cultural. Os projetos tramitam através de edital anual ou bianual e acatam as políticas de extensão estabelecidas no PDI (2016-2021): “extensão é uma forma de interligação da comunidade universitária com as demandas sociais e contribui

para a expressão dos valores institucionais na abrangência de todas as atividades que lhe são inerentes”. Os Programas de Extensão que constam no PDI estão descritos a seguir:

a) Atenção Integral e Promoção à Saúde: são ações educativas que apoiam a promoção e prevenção à saúde das comunidades locais. b) Educação, Cultura e Comunicação: visando estimular a noção de cidadania, são realizadas práticas educativas, com expressões artísticas e culturais, em ambientes formais e não formais. Por meio dessas ações também se inserem estudantes professores do ensino básico no ambiente universitário. c) Cidadania, Identidade e Direitos: ações de caráter social, econômico e político, independentes da diversidade (étnico-racial, de religiosidade, econômica, gênero, acessibilidade) e garantidos por pressupostos éticos e legais, necessários para uma vida digna e cidadã. d) Desenvolvimento Regional Sustentável: programa com vistas ao planejamento de iniciativas educativas e/ou empreendedoras de caráter econômico ou solidário sustentáveis, que promovam o crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. e) Sociedade e Meio Ambiente: explora a relação homem-ambiente, visando uma melhor qualidade de vida. Propostas de modelos criativos que incorporam aspectos ambientais, considerando a preservação e o uso racional dos recursos naturais, promovendo o desenvolvimento urbano e/ou rural sustentável (PPC, 2019, p. 44,45)

Os Projetos Integrados de Extensão apresentam um conjunto de atividades a serem desenvolvidas começando com objetivos, diagnóstico, processo metodológico, aplicação das atividades propostas, avaliação, dentro de um período definido. As disciplinas extensionistas devem estar entrelaçadas nas atividades dos Projetos que estão sendo desenvolvidos, numa relação teoria e prática.

A disciplina de Educação Nutricional passa a ser dividida em duas disciplinas extensionistas: “Educação em Nutrição I”, que é ofertada no 2º semestre e conta com 20 horas teóricas e 20 horas práticas, e a disciplina de “Educação em Nutrição II”, no 3º semestre, com a mesma carga horária.

Antes quarenta horas, hoje oitenta horas de Educação Nutricional especificamente e cem por cento dessa carga horária vai acontecer de forma extensionista. Então a gente acredita que isso vai trazer, para o aluno, um ganho muito significativo. No espaço de aprender aplicando o conhecimento que, obviamente, a gente vai ter momentos teóricos e momentos de reflexão dessa prática. Mas a gente entende e tem muita fé de que vai haver uma diferença muito grande na formação do aluno com relação à educação, que é o teu foco, mas, também, com outras disciplinas que vêm, vão ser extensionistas também, a própria Avaliação Nutricional, ou seja, o aluno vai aprender a avaliar um paciente fazendo a avaliação, então, e inclusive em parceria com as disciplinas da educação. Então vai ser muito rico isso para o aluno e para a comunidade também (COORDENADORA CURSO 3).

A disciplina de Educação em Nutrição I, ofertada no 2º semestre, tem foco principal nas atividades desenvolvidas em Instituições que atendem pessoas com deficiência. A disciplina de Educação em Nutrição II, ofertada no 3º semestre, tem como objeto principal a atuação em ambiente escolar.

As disciplinas de Educação em Nutrição estão vinculadas ao Programa de Extensão Institucional “Atenção Integral e Promoção à Saúde”. O Projeto de Extensão Integrador é denominado “Atenção Integral à Saúde como Estratégia para a Integração Ensino-Serviço-Comunidade”.

O subprojeto de ensino-extensão a que a disciplina de Educação em Nutrição II está vinculado é denominado “Educação em Saúde no âmbito escolar” e tem como objetivo principal “promover ações de educação em saúde no âmbito escolar”. Como justificativa, o projeto menciona a mudança nos hábitos alimentares da população, decorrente da mudança no estilo de vida, fazendo com que as pessoas busquem alimentos mais práticos e que não são recomendados quanto ao aspecto nutricional, o que leva ao aumento das Doenças Crônicas não Transmissíveis. O Projeto é desenvolvido junto à comunidade escolar pelos alunos do Curso de Nutrição. Eles realizam um diagnóstico através de entrevistas, com os diferentes atores envolvidos no processo, observando a realidade e em diálogo com a escola foco das atividades. Em seguida, elaboram um Projeto de Educação em Saúde, com embasamento teórico, introdução, justificativa, objetivos e metodologia, conforme as necessidades levantadas no diagnóstico inicial. O Projeto é apresentado e debatido junto aos colegas, para contribuições. Caso sejam necessárias adequações, essas são realizadas e, após, o Projeto é encaminhado para a instituição parceira e profissionais envolvidos na ação, para aprovação. Somente após esse procedimento, o Projeto é colocado em ação. O impacto das ações é avaliado pelos estudantes durante e após o processo educativo (subprojeto de ensino-extensão).

O subprojeto de ensino-extensão que a disciplina de Educação em Nutrição I está vinculado “Estratégias de educação alimentar e nutricional para pessoas com deficiência e seus cuidadores” tem como objetivo implementar estratégias de educação nutricional para este público. Como justificativa, é

mentionado no Projeto que, a nível populacional, existem muitas pessoas com algum tipo de deficiência, muitos altamente vulneráveis socialmente, principalmente os atendidos nas instituições próprias para tal finalidade. Também são observados hábitos alimentares inadequados e aumento do excesso de peso. Há necessidade de melhorar a compreensão dos cuidadores acerca das adequações nas refeições das pessoas atendidas.

O Projeto é desenvolvido por estudantes do segundo semestre do Curso de Nutrição, que são divididos em duplas e em quatro turmas de prática. As atividades são desenvolvidas em duas instituições parceiras. Primeiramente, os estudantes fazem um levantamento das necessidades junto à comunidade, através de observação, diálogo e entrevistas com os atores envolvidos (alunos, pais, professores e funcionários da instituição). Com base no levantamento realizado, os estudantes de Nutrição elaboram práticas educativas e lúdicas, tendo como base o Guia Alimentar para a População Brasileira. A atividade proposta é descrita em uma Ficha Técnica, que é apresentada e debatida em sala de aula. Após as contribuições dos colegas e, conforme necessário, são realizadas adequações; a Ficha Técnica é apresentada na instituição parceira, para aprovação. Com a concordância da coordenação pedagógica da instituição, o projeto é executado. A atividade é avaliada durante e após sua execução, conforme formulários propostos no projeto de extensão. Os resultados são apresentados para a comunidade em forma de *banner*.

Conforme o Plano de Ensino da disciplina, os instrumentos avaliativos utilizados englobam variadas atividades que são realizadas durante o semestre acadêmico. Estão previstas três notas, compostas de três a cinco métodos de avaliação cada uma delas, que consistem em: participação em aula; diagnóstico na Instituição do estudo; apresentação do trabalho desenvolvido; ficha técnica do trabalho desenvolvido; entrega de resumo para evento científico, entre outras.

8.2 A prática pedagógica, os saberes docentes e a relação entre EAN e as escolas

Participei de uma aula de Educação em Nutrição I, em outubro de 2019. Era uma tarde muito quente. Viajei naquele mesmo dia, cheguei alguns minutos atrasada e, quando entrei na sala, os alunos já estavam quase todos presentes, sentados em semicírculo. A turma parecia grande, cerca de quarenta alunos, mas a sala era espaçosa. A professora recebeu-me cordialmente e pediu que eu me apresentasse. Feita a apresentação, falei sobre a pesquisa e disse que apenas iria assistir à aula. Estavam realizando um balanço da atividade prática efetivada no decorrer da disciplina.

Os alunos já haviam feito o diagnóstico e a execução da atividade educativa com a turma na qual desenvolveram o trabalho de educação nutricional. Comentavam que era muito importante falar com a professora da turma, que ela conhecia muito bem os alunos. Importante destacar aqui a experiência da intersetorialidade, já vivenciada em estudantes que estão começando a vida acadêmica.

Sobre o diagnóstico realizado, os alunos comentavam que era importante ter mais uma aula sobre o tema. Duas alunas relataram ter receio de fazer algo errado, por estarem no primeiro semestre, ficando um pouco inseguras.

Após o diagnóstico, eles haviam produzido os materiais para fazer a atividade de educação nutricional. Alguns relataram que a divisão da turma em duplas acabou gerando trabalhos parecidos. Entretanto, a professora disse que não era bom trabalhar com grupos maiores, porque nesse formato nem todos os alunos se envolveriam na execução da atividade.

Os estudantes relataram essa experiência de realizar a exposição dos materiais para o grupo e para o público externo como sendo muito importante, porque uns contribuíram nas atividades dos outros, o que enriqueceu o trabalho. Ficou evidente a importância e o reconhecimento dado ao trabalho de grupo.

Na sequência, eles executaram a atividade proposta na Instituição parceira, utilizando os materiais elaborados. Como fechamento, alguns já

havia realizado uma confraternização com a turma e a equipe da escola e outros fariam nesse dia.

Após essa discussão inicial, a professora propôs um trabalho sobre o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012), utilizando a técnica *Phillips 66*⁶. A turma foi dividida, pela professora, em grupos de seis alunos. Cada grupo recebeu um tema do Marco para discussão, em seis minutos. Registraram suas conclusões em folha branca. Percorrido esse tempo, os tópicos principais foram apresentados ao grande grupo. Receberam um novo tema. E começaram. Os alunos participaram bastante da aula. Durante a apresentação e a discussão no grande grupo, foi interessante observar a relação feita por eles com as experiências que tiveram na escola. Relação teoria e prática já presente em alunos que estão cursando o segundo semestre da graduação!

A professora relatou-me, no final da aula, que em cada semana procura trazer uma metodologia diferente, para que os alunos também possam utilizar depois, na sua prática profissional. Na próxima aula, serão abordadas dicas de como fazer apresentação de trabalhos e de estratégias para falar em público.

Quanto às atividades práticas, como a turma é muito grande, nesse semestre, foi solicitada uma outra professora para auxiliar nessas atividades. Cada docente fica responsável por dois grupos em cada uma das instituições.

Particpei do fechamento de uma atividade de duas turmas. Havia sete estudantes da Nutrição e treze alunos com necessidades especiais da instituição parceira. Os estudantes da Nutrição prepararam a receita de um biscoito caseiro. Levaram todos os ingredientes, separaram os utensílios que seriam utilizados para elaboração da receita e foram até as salas de aula para chamar os alunos. Conduziram os alunos, com a ajuda das professoras e de outras funcionárias da instituição até o refeitório. Os alunos sentaram e ficaram assistindo, enquanto os estudantes da Nutrição explicavam o que seria feito. Começaram a elaborar o biscoito, explicando a receita e pediam ajuda aos alunos. Alguns vinham e colocavam algum ingrediente no recipiente, outros respondiam as perguntas, por exemplo, das cores dos alimentos. Depois de pronto, todos degustaram o biscoito preparado. Foi uma atividade bem interessante; os alunos se sentiram bastante estimulados e participaram intensamente. Acredito que, para os

⁶ Segundo Marchesan *et al.* (2017) *Phillips 66* trata-se de uma estratégia de ensino onde é realizada uma análise e discussão rápida sobre um assunto proposto.

estudantes de Nutrição, a experiência tenha sido, no mínimo, instigante, pois os motivou a pensar uma forma de atrair a atenção dos alunos e, ao mesmo tempo, agregar conteúdo do Curso. Havia uma ótima interação entre todos os atores envolvidos no processo.

A relação entre a Instituição e as escolas é muito positiva. Há uma demanda de trabalho muito grande que, nem sempre, a Instituição consegue arcar com as necessidades advindas das escolas

É incrível assim a abertura que a gente tem com as escolas. Eu queria ter muita, muita carga horária para atender mais a demanda assim, até para ajudar, porque na nossa prefeitura a gente tem duas nutricionistas (...) Eu acho que é muito importante para o local a devolutiva (...) É sentar, é conversar, é discutir, é pensar os próximos passos, é se preocupar com aquela realidade e ajudar. Então a gente teve, assim eu fico o dia falando de situações, de experiências bem sucedidas que a gente teve nas escolas na parte da educação. De diagnósticos bem feitos pelos alunos, que geraram ótimas intervenções e repercutiram na sociedade, na comunidade, que saiu na mídia. Ações de educação... (PROFESSORA EAN CURSO 3)

Essa relação positiva com as escolas, conforme refere minha interlocutora, se deve ao fato de buscar uma aproximação com as necessidades do local, na elaboração do diagnóstico e, após realizada a atividade de educação nutricional, discutir sobre os resultados alcançados e projetar novas perspectivas. Procurar, através da ação realizada, contribuir com a realidade do local, mas numa relação dialógica e não impositiva.

Outro ponto destacado como positivo foi a presença constante do supervisor de estágio com os estudantes, na visão das nossas interlocutoras. “Os nossos estágios são com cem por cento de supervisão, que a gente sabe que não é uma realidade das instituições privadas”, conforme relato da Coordenadora Curso 3.

A coordenadora do Curso ainda salienta a importância do perfil da docente que está na escola, como um aspecto que também determina a boa relação com esse espaço.

Outra coisa que facilita, vou te responder agora como coordenadora, tu identificar o perfil do teu professor que tem condição de ir para essa escola. Porque a gente sabe que tem professor que tem perfil para sala de aula, para relacionamento com aluno, mas que, às vezes, não tem muita política para se relacionar com escola. A gente sabe que tudo é uma questão política, tu tens que ter muito cuidado, porque as pessoas pessoalizam as coisas e, daqui a um pouco, por situações pontuais (...)

porque com o aluno, a gente vai ter situações que vão acontecer. Dificilmente uma turma não tem alguma situação que tu não tenhas que resolver, às vezes, a postura do professor define como isso vai se resolver (COORDENADORA CURSO 3).

Tardif (2002), ao observar e pesquisar professores, para compreender sobre os saberes docentes, destaca que esses profissionais, em geral, pouco consideram o saber especializado, ou aquele adquirido na formação universitária, como a principal fonte de base para o ensino, mas sim a experiência no trabalho. Destacam, ainda, como importantes, fatores cognitivos como entusiasmo, personalidade, múltiplos talentos, entre outros. Dessa forma, se conclui que os saberes profissionais dos professores são diversificados e derivados de fontes diversas.

Corroborando com o autor, a professora de EAN destaca que sua experiência inicial na profissão colaborou na sua formação para a docência universitária: “Eu penso que a minha experiência nas consultorias e com os manipuladores me deu muito mais carga e preparo para docência em Educação do que eu tive de específico durante a graduação”. Tardif (2002) refere os “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão”, como os saberes adquiridos na prática profissional e na experiência com os pares, adquiridos na integração das experiências profissionais.

O autor também destaca os saberes obtidos pela socialização primária e pela história de vida, “os saberes pessoais dos professores”. São adquiridos na família, no seu processo educativo e no ambiente vivido. A docente destaca o ambiente familiar, com a mãe e as irmãs professoras, além de sua experiência anterior como atleta, vivências que influenciam sua prática pedagógica

E eu fui atleta, e eu acho que isso também influenciou bastante assim, porque quem é, foi atleta tem essa questão da disciplina e o técnico. Inspira muito (...) Era daquelas que passava a prova para mãe no mimeógrafo, então vejo que na minha infância a docência já era bem forte (PROFESSORA EAN CURSO 3).

As experiências relativas à história de vida dos professores, sua trajetória escolar e seu processo de socialização exercem um papel importante na formação dos saberes da docência (TARDIF, 2002).

Considerando a docência uma atividade complexa, compreendo que as características pessoais, a história de vida e a própria prática na profissão constituíram os saberes docentes dessa profissional. Cunha (2010) destaca que

a “sensibilidade pedagógica”, desde o início da experiência como docente, faz com que o profissional procure romper com o modelo tradicional de sala de aula e proponha abordagens diferenciadas, reforçando a relação teoria e prática, mesmo quando submetida a um currículo tradicional.

A prática pedagógica descentralizada, não focada somente na figura do professor, se aproxima de uma pedagogia invisível onde o poder e o controle estão diluídos, com os estudantes participando ativamente do ensinar e do aprender. A proposta do trabalho em grupo, das avaliações entre os pares, também reforça essa pedagogia, o que aumenta a integração do grupo e o comprometimento. A participação da comunidade no processo avaliativo dos estudantes apresenta-se como uma forma de manter o vínculo e a aceitação da comunidade ao trabalho desenvolvido e, ao mesmo tempo, reforça a ideia do poder descentralizado. Na pedagogia invisível, há um rompimento com os paradigmas do professor como protagonista do processo de ensinar e aprender e do modelo disciplinar hegemônico (MAINARDES E STREMEL, 2010).

A pedagogia (ou práticas pedagógicas), a avaliação e o currículo, conforme Bernstein, são formas de expressão das estruturas sociais (Silva, 2017). O Curso de Nutrição do Caso 3, desde a sua criação, apresenta características do modelo de universidade comunitária, instituições que nasceram da própria comunidade e que mantêm forte vínculo com o contexto no qual estão inseridas (BITTAR, 1999). A proposta de currículo implementada recentemente, com a curricularização da extensão, revela mais forte essa relação e também se traduz em uma característica das universidades comunitárias, que concentram suas experiências no ensino e na extensão, com intensa inserção nos municípios onde atuam (BITTAR, 1999). A cultura, a arte e o conhecimento científico são compartilhados com as comunidades por meio das atividades de extensão desenvolvidas, além da produção de conhecimento pela pesquisa e a disseminação pelo ensino. As atividades de pesquisa e extensão colaboram para o desenvolvimento regional (ROSA-CASTRO, *et al.*, 2014). Em um estudo que analisou características de sustentabilidade na universidade comunitária, segundo seus gestores, Morosini e Franco (2006) concluíram, entre outros aspectos, que a missão maior das universidades comunitárias envolve a produção do conhecimento e o seu uso como um serviço ao público.

A universidade possui um grande potencial de transformação social. A extensão universitária proporciona a maior integração da universidade com a comunidade, destacando a importância social do ensino, que pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, bem como aprimorar a formação dos docentes e discentes, por meio da relação teoria e prática experienciada pelo contato social entre academia e comunidade.

A metáfora utilizada no Caso 3, “a cereja do bolo”, surgiu quando fui conhecer o Curso e fiquei encantada com a experiência e com a proposta curricular, que se revelava como surpreendente. Foi muito difícil encontrar um curso que tivesse a inserção do espaço escolar no seu currículo para a realização da pesquisa. Quando conheci o Caso 3, fiquei sabendo que havia o estágio em escolas desde 2012, para todos os estudantes, e que estava em proposição o currículo com dez por cento da carga horária de forma extensionista. A disciplina de EAN seria uma disciplina extensionista, dividida em duas, com uma carga horária significativa, sendo proposta a partir do segundo semestre. Considerando que o meu estudo seja o “bolo”, refleti que a experiência do Caso 3 se evidenciou como a sua “cereja”, visto que a metáfora da “cereja do bolo” é utilizada como o *grand finale*, ou aquilo que se destaca.

As impressões sobre o Caso 3 evidenciam que há um lugar ocupado pelos **saberes da Educação Alimentar e Nutricional no contexto da formação acadêmica do nutricionista com vistas à atuação em escolas**, objeto deste estudo. As práticas pedagógicas do referido Curso mantêm relação com os saberes da alimentação escolar, tanto sob o enfoque de formação voltada ao PNAE como para atuação com a EAN. Da mesma forma, no currículo, há espaço para esses saberes há alguns anos. Com a curricularização da extensão, ampliando a relação entre teoria e prática, se espera que haja um avanço na discussão do currículo, proporcionando uma maior relação entre as áreas do conhecimento, rumo a um trabalho multidisciplinar.

9 Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Primeiro Caso

Por ocasião de uma reunião de estágio com os estudantes concluintes, os convidei a participar da pesquisa. Todos/as aceitaram; logo, procedemos à leitura para posterior assinatura do TCLE. Então, entreguei aos estudantes uma folha de tamanho ofício onde estava escrito:

“Solicitamos que represente através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha)”.

Orientei que poderiam utilizar a frente da folha para o desenho e o verso para descrever, caso quisessem, a imagem produzida e deixei à disposição dos alunos lápis de cor, canetinha hidrocor e giz de cera. Apenas uma aluna pediu giz de cera. No total, do Caso 1, 24 estudantes participaram do estudo.

Após uma análise prévia, separei as imagens em seis grupos, conforme os temas que emergiam dessa apreciação inicial. A seguir, descrevo as propriedades de cada grupo, dispostos em ordem decrescente, conforme o total de imagens produzidas:

Grupo 1 (8 imagens): “Escola”, uma vez que as imagens deste grupo remetem à ideia do nutricionista ensinando EAN no ambiente escolar, na sala de aula.

Grupo 2 (6 imagens): “Instrumental/racional”, pois estas imagens remetem à transmissão de informações sobre alimentação saudável, com grupos de alimentos saudáveis e não saudáveis, na busca do equilíbrio e da racionalidade da alimentação.

Grupo 3 (5 imagens): “Família”, pois nelas a EAN está fortemente vinculada ao exemplo dos pais; a família como responsável pelo preparo e oferta da alimentação.

Grupo 4 (2 imagens): “Amor”, pois as imagens que dele fazem parte relacionam a EAN como um ato de demonstração de amor.

Grupo 5 (2 imagens): “Saúde”, onde as imagens produzidas demonstram forte relação entre EAN e saúde.

Grupo 6 (1 imagem): “Sustentabilidade”, pois remetem à preocupação com a alimentação e sua relação com a natureza e a preservação dos recursos naturais.

Utilizando essas categorias de imagens, dediquei um intencional empenho em compreender as interpretações presentes no imaginário dos estudantes sobre a EAN. Para tal, tomo as imagens selecionadas por grupo segundo o “Método Documentário” de interpretação. A análise iconológica, nas imagens apresentadas, está exibida sinteticamente.

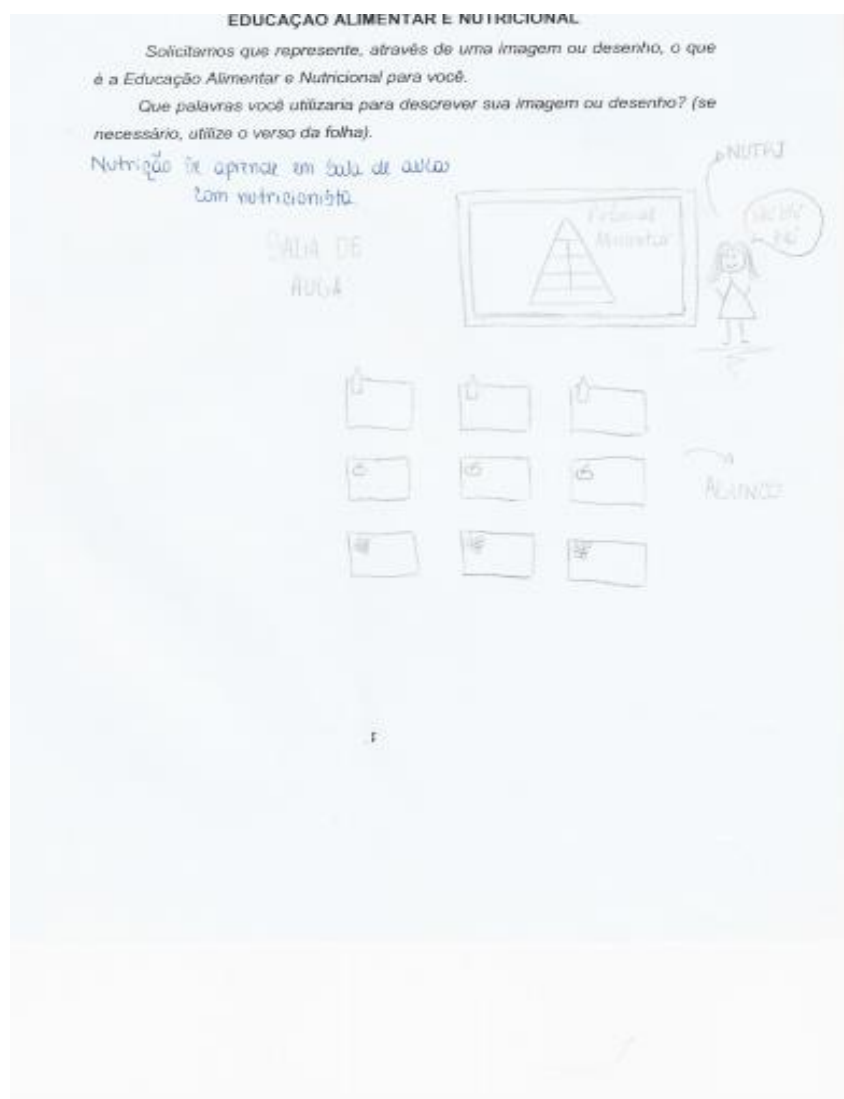


Figura 9 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 1: Escola
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um quadrado em destaque ao lado direito da folha. Dentro desse quadrado há um quadrado menor. Dentro desse quadrado menor, há um triângulo. Dentro do triângulo há quatro linhas horizontais com espaço padronizado entre elas. Ao lado do triângulo, dentro do quadrado, está escrito “Pirâmide Alimentar”. Do lado esquerdo do quadrado está escrito “Sala de Aula”. Do lado direito e abaixo da linha inferior do quadrado há um traçado em ziguezague. Em cima do traçado há duas pequenas linhas horizontais, de onde sobem duas linhas verticais maiores, uma à direita da pequena linha horizontal e outra à esquerda. Em cima das duas linhas verticais há uma linha horizontal, que sobe e forma um triângulo. Dos dois lados do triângulo saem duas linhas diagonais, que apontam para cima. Na ponta do triângulo há uma pequena linha vertical, onde aparece um círculo. Dentro do círculo, há uma linha central em formato côncavo e dois pontos acima. Da parte superior do círculo saem riscos agrupados para os dois lados do círculo, que passam um pouco da parte inferior do círculo. Há um traço superior inclinado para a direita do elemento, com um pequeno triângulo na ponta onde está escrito “Nutri”. Há um círculo ao lado direito e acima do elemento com uma pequena ponta em formato de triângulo apontado para o elemento. Dentro deste círculo está escrito: “blábláblá”. Abaixo do quadrado maior há nove quadrados menores, distribuídos linearmente em três fileiras de três quadrados cada. No lado superior esquerdo de cada quadrado pequeno, há um pequeno elemento. Nos três quadrados da fileira da frente o pequeno elemento surge de uma pequena linha horizontal, de onde saem duas pequenas linhas verticais paralelas, que se unem no centro, sobem um pouco, paralelamente, e se unem no centro em uma pequena linha horizontal. Nos três quadrados da fileira do meio, o pequeno elemento tem forma redonda e acima uma reentrância, de onde sai uma pequena linha curvada para o lado direito. Nos três quadrados da fileira traseira, o pequeno elemento é composto por sete a oito pequeninos círculos agrupados. Na parte superior, há uma pequena linha curvada para o lado direito. Do lado direito dos três quadrados pequenos, há uma pequena linha curvada para baixo, com um pequeno triângulo na ponta, onde está escrito: “Alunos”. A imagem foi feita toda a lápis, apenas a legenda do autor está escrita de caneta azul.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondemos à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa uma sala de aula. O elemento central, de destaque, que está ao lado direito, é identificado como um quadro escolar, onde está desenhada uma Pirâmide Alimentar. Ao lado direito do quadro há uma figura humana feminina, representando uma nutricionista que está ensinando algo. Há nove carteiras escolares dispostas linearmente, em três fileiras com três carteiras, com um alimento na sua esquerda. Na fileira da frente, parece ser uma garrafa; na do meio, uma maçã e na traseira, um cacho de uvas.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A escola como responsável pela educação nutricional, realizada pela nutricionista. A educação tradicional, expositiva, com destaque para a figura da nutricionista e o quadro escolar. Os alunos, que estão linearmente situados, numa linha inferior aos destaques, para receber as informações. A autora da imagem escreveu na parte superior do desenho: “Nutrição se aprende em sala de aula com nutricionista”.



Figura 10 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 2: Instrumental
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo três elementos do lado direito da folha e três elementos do lado esquerdo. No centro, há duas pequenas linhas verticais inclinadas e cruzadas. O elemento da extremidade esquerda começa por uma pequena linha horizontal de onde saem duas linhas verticais paralelas, uma de cada lado da linha horizontal, que se inclinam e se unem na parte superior, onde há uma bolinha pintada de caneta azul. Na parte superior, entre as duas linhas verticais, há duas linhas horizontais paralelas e no meio delas está escrito “água”. Ao lado desse elemento, há um círculo com uma pequena ponta na parte inferior esquerda e uma pequena reentrância na parte superior esquerda. No centro do círculo, há seis pontinhos. Da reentrância superior sai uma linha vertical inclinada para a direita, com uma pequena saliência no centro desta. Ao lado direito desse elemento há duas linhas verticais paralelas e inclinadas para o lado esquerdo, que se unem nas extremidades superior e inferior. Entre as linhas há dois pequenos traços e nas extremidades há duas pequenas bolinhas.

O elemento do lado direito, na extremidade direita da folha, começa com uma linha horizontal onde se forma um quadrado, dentro deste está escrito “Batata Frita”. Da linha horizontal superior do quadrado saem linhas verticais paralelas, que são fechadas em uma pequena linha horizontal, a cada duas linhas verticais, totalizando dez linhas verticais fechadas, umas mais altas que as outras. O elemento do centro dos três elementos da direita da folha tem uma linha horizontal que sobe de forma ondulada nas duas extremidades. No centro, há três linhas horizontais sob as duas linhas verticais. Nas extremidades, as linhas horizontais são fechadas e há uma reentrância. Na parte superior, sob as linhas horizontais, há uma linha curva que sai de uma extremidade da linha horizontal até a outra extremidade, formando um meio círculo. No centro deste há vários pontinhos. O terceiro elemento deste grupo começa por uma pequena linha horizontal de onde saem duas linhas verticais paralelas, uma de cada lado da linha horizontal, que se inclinam e se unem na parte superior, onde há um pequeno círculo, com uma bolinha dentro, de onde sai uma linha vertical. Entre as linhas verticais, de baixo para cima, está escrito: “Refri”. A imagem, bem como sua legenda, foi feita de caneta azul.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa dois grupos de alimentos, cada um contendo três alimentos. Do lado esquerdo da folha, o grupo de alimentos se refere a alimentos saudáveis, sendo composto pela figura de uma garrafa de água, uma maçã e uma banana. Do lado direito, o grupo de alimentos é composto por alimentos não saudáveis, tendo a figura de uma lata de refrigerante, um sanduíche tipo hambúrguer e um pacote de batatas fritas, o que remete a um tipo de *fast food*.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase da análise, devo considerar o contexto da produção da imagem, procurando responder à pergunta “como?”.

A transmissão de informações sobre os tipos de alimentos, a categorização dos alimentos como saudáveis e não saudáveis. A autora da imagem escreveu, na parte inferior do desenho, no centro: “Ensinar as diferenças do que seria melhor para a saúde. Em cima, há a diferença entre lanche saudável (ideal) e lanche não saudável”.



Figura 11 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 3: Família.
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo uma linha horizontal no centro da folha. No lado direito, há duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. Na parte superior do círculo, há traçados em zigue-zague, com a ponta voltada para cima. Dentro do círculo, há uma linha horizontal ondulada; acima dela um pequeno círculo e de cada lado do pequeno círculo, há mais dois pequenos círculos.

Na parte do meio da linha horizontal central, há três linhas verticais, uma central e duas de cada lado inclinadas. Do centro dessas três linhas sobem duas linhas verticais paralelas. Na parte superior, há três linhas horizontais paralelas, com duas pequenas linhas verticais de cada lado, que unem as três linhas horizontais. Na parte superior das linhas horizontais, há dois círculos em cada ponta das linhas. Dentro do círculo à direita, há um pequeno círculo menor, cinco pequenas bolinhas, três pequenos triângulos e duas pequenas linhas horizontais paralelas, de onde sai um pequeno círculo com duas reentrâncias. Dentro do círculo localizado à esquerda da linha horizontal, há cinco pequenas bolinhas, um pequeno círculo, de onde saem duas linhas verticais inclinadas que na ponta possuem quatro linhas horizontais inclinadas. Ao lado deste há um zigue-zague em formato ondulado.

Ao lado esquerdo desse elemento central, há uma linha vertical que, na porção inferior, possui duas linhas verticais inclinadas, uma de cada lado. Na parte superior da linha vertical, há duas linhas horizontais inclinadas para cima, uma de cada lado. No final da linha vertical, há um círculo central. Dentro do círculo, há uma pequena linha horizontal ondulada. Dentro do círculo, na parte superior, há uma pequena bolinha e, acima deste, dois pequenos círculos, um de cada lado, com uma pequena bolinha dentro de cada um. Na parte de fora do círculo, à esquerda, há três traços verticais, ondulados. A imagem foi toda feita a lápis.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa duas pessoas em uma mesa de refeição. O elemento de destaque é uma figura humana, masculina, que aparece à direita numa altura bem superior à outra figura humana, que está à esquerda e representa uma criança. No centro, há uma mesa com dois pratos de comida, um em cada direção de cada figura humana. Dentro dos pratos parece haver grãos e vegetais.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A família como responsável pela alimentação. O homem e a família como exemplo de alimentação para a criança. A autora da imagem escreveu, na parte superior do desenho, à direita: “Educação nutricional começa em casa”.



Figura 12 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 4: Amor
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo duas grandes linhas unidas na parte inferior, que se abrem para a parte superior da folha e se unem ao centro, num movimento semelhante ao de duas linhas côncavas. Este elemento está totalmente preenchido com uma pintura de caneta azul e se encontra no centro da folha. Na parte inferior, há alguns traços horizontais feitos de caneta azul. Há dois elementos de cada lado desse elemento central, sendo que o da ponta esquerda é maior que os outros três e quase do mesmo tamanho do elemento central. Do lado esquerdo do elemento central sai uma pequena linha horizontal de cor azul e segue esta linha formando uma espécie de quadrado, com duas pontas abertas ao lado, de onde sai, à esquerda, outra linha horizontal, menor que a primeira. Na base desse “quadrado”, saem duas linhas em direção à parte inferior, que dobram, formam duas pequenas linhas horizontais e sobem formando um pequeno triângulo. Das duas linhas horizontais, ao centro, descem em duas linhas verticais, em direção aos traços horizontais. Na parte superior do “quadrado”, há uma pequena linha vertical central e dela sai um pequeno círculo, mais oval. Em torno deste pequeno círculo, há alguns traços de caneta azul, na parte inferior, lateral e superior. Ao lado desse elemento há outro que possui duas pequenas linhas horizontais, em cima dos traços horizontais. Dessas duas pequenas linhas, à esquerda de uma e à direita da outra, sobem duas linhas verticais. Há um triângulo, cuja base está sob as duas linhas verticais. Do lado esquerdo e do lado direito, na parte superior do triângulo, saem duas pequenas linhas horizontais, apontadas na diagonal. No vértice do triângulo sai um pequeno círculo, apoiado em pequena linha vertical. Em torno deste círculo há pequenos traços preenchidos dos dois lados e na parte superior do círculo.

Do lado direito do elemento central, há um outro que possui duas pequenas linhas horizontais, em cima dos traços horizontais. Dessas duas pequenas linhas, à esquerda de uma e à direita da outra, sobem duas linhas verticais. Há um triângulo, cuja base está sob as duas linhas verticais. Do lado esquerdo e do lado direito, na parte superior do triângulo, saem duas pequenas linhas horizontais, uma apontada na diagonal, para baixo, e outra na diagonal que se une ao elemento central. No vértice do triângulo sai um pequeno círculo,

apoiado em pequena linha vertical. Em torno deste círculo há pequenos traços preenchidos dos dois lados e na parte superior do círculo.

Do lado direito desse elemento sai uma pequena linha diagonal de cor azul e segue esta linha formando uma espécie de quadrado, com duas pontas abertas dos dois lados, de onde saem duas pequenas linhas horizontais, uma ficando do outro lado direito, na diagonal, apontando para baixo. Na base do “quadrado”, saem duas linhas em direção à parte inferior, que dobram, formam duas pequenas linhas horizontais e sobem, formando um pequeno triângulo. Das duas linhas horizontais, ao centro, descem duas linhas verticais, em direção aos traços horizontais. Na parte superior do “quadrado”, há uma pequena linha vertical central e dela sai um pequeno círculo. Há traços azuis cheios em toda volta do círculo.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondemos à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O elemento central, de destaque, que está totalmente preenchido, é identificado como um coração. De cada lado desse coração, há duas figuras humanas, sendo que a da ponta, do lado esquerdo, se assemelha a uma figura feminina e as outras três se assemelham a figuras de crianças. As três crianças parecem estar de mãos dadas entre elas e com o coração.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise devemos considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A alimentação como um ato de amor. A figura humana feminina como a responsável pela alimentação dos menores e como uma forma de transmitir amor. Responsabiliza a família, especialmente, a mãe, pela alimentação das crianças.

A autora da imagem escreveu, na parte inferior do desenho: “um jeito de demonstrar amor: ensinar sobre saúde”.



Figura 13 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 5: Saúde
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um elemento central em destaque, bem no centro da folha, desenhado a lápis e totalmente pintado com giz de cera na cor vermelha. O elemento começa por uma pequena linha horizontal de onde saem duas linhas verticais paralelas, uma de cada lado da linha horizontal. No centro, sob as duas linhas verticais paralelas, há duas linhas horizontais também paralelas que se unem por uma linha vertical de cada lado. Na parte superior da linha horizontal, no centro, saem duas linhas verticais paralelas, que se unem na parte superior, fechadas por uma linha horizontal pequena.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa uma cruz pintada de vermelho, geralmente usada para identificar setores ou transportes vinculados ao setor de saúde.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da produção da imagem, procurando responder à pergunta “como?”.

O forte vínculo da nutricionista como sendo uma profissional da área da saúde. A educação nutricional como uma forma de melhorar a saúde do indivíduo. A autora da imagem escreveu, na parte inferior do desenho, no centro: “Palavras: saúde. Uma pessoa que tem acesso à educação nutricional e alimentar, consequentemente, estará mais apta a ter hábitos alimentares saudáveis, o que, consequentemente, traz saúde”.



Figura 14 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 1. Grupo 6: Sustentabilidade
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um elemento redondo, à esquerda da folha, no canto superior, de onde emergem seis linhas onduladas pequenas espaçadas entre si. A imagem está toda produzida no canto esquerdo da folha e em caneta azul. No lado direito e inferior da imagem, há um elemento maior que começa com duas linhas verticais paralelas que, no topo, possui uma linha ondulada e arredondada que começa de um lado da linha paralela e vai até o outro lado. Na base da imagem, há uma linha horizontal em zigue-zague pequeno. No centro, há um outro elemento formado por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para cima. Na ponta da linha vertical direita há uma pequena bolinha, onde, do centro, sai uma pequena haste. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. Na parte superior do círculo, de cada lado, saem duas linhas verticais com a ponta ondulada, encostando nas linhas horizontais. Dentro do círculo, há uma linha horizontal ondulada e acima dela dois pequenos pontos de cada lado. No lado esquerdo, há um terceiro elemento, menor, abaixo do elemento redondo. Ele é formado por uma linha vertical pequena que sai da linha de base da imagem. No meio da linha vertical sai uma pequena linha formando uma espécie de triângulo, não totalmente fechado. No topo da linha vertical há uma linha ondulada que circula de um lado a outro a linha vertical e, no centro, há um ponto bem demarcado. No lado direito da imagem, a autora da imagem escreveu “Pessoas saudáveis em um mundo saudável”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa uma paisagem. Há um sol, uma árvore, uma flor e uma pessoa segurando uma fruta.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da produção da imagem, procurando responder à pergunta “como?”.

A educação nutricional e sua relação com a natureza e a preservação dos recursos naturais. A preocupação com a alimentação como uma forma de cuidado de si e do mundo.

9.1 Análise comparativa das imagens do Primeiro Caso

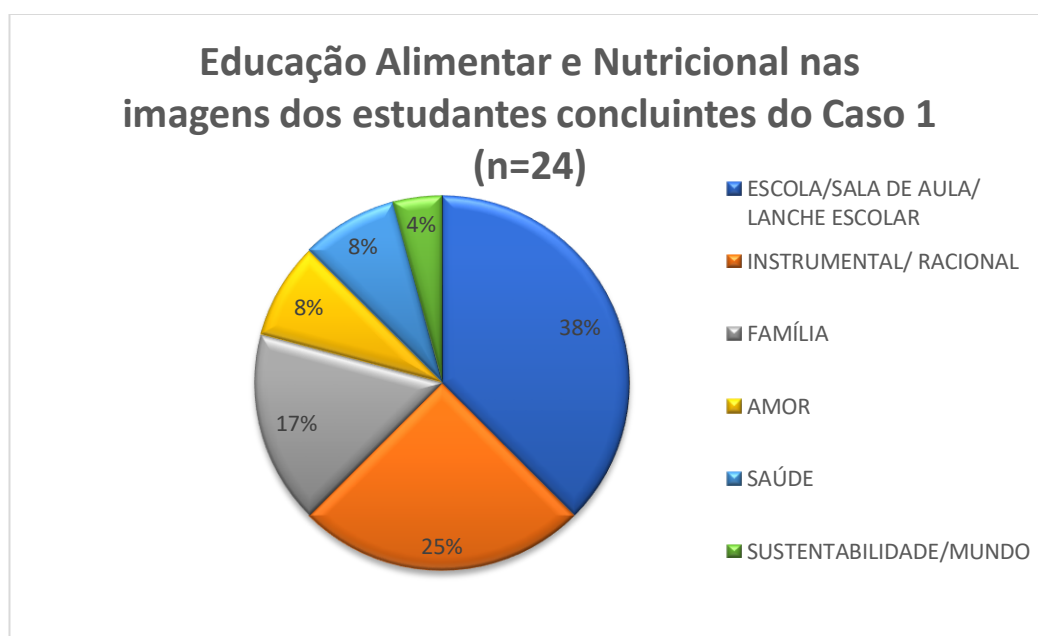


Figura 15 – Gráfico das Imagens produzidas pelos Estudantes do Caso 1
Fonte: A autora, 2021.

Para a maior parte dos estudantes do Caso 1 (9 – 38%), a escola aparece como local para a realização de atividades de EAN. Mesmo esse Curso não tendo estágio em ambiente escolar para todos os estudantes, talvez esses tenham optado por esse espaço dentro do estágio de Saúde Coletiva, evidenciando que, no imaginário da maioria dos estudantes, a escola é um local potente para a realização da EAN, mesmo que seu espaço ainda não esteja definido dentro do currículo proposto.

Em segundo lugar, aparece o grupo ao qual denominei de “Instrumental/racional” (6 - 25%), cujas imagens remetem à transmissão de

informações sobre alimentos saudáveis/não saudáveis e a escolha alimentar com enfoque racional. Este fato pode estar relacionado ao forte vínculo da nutrição como ciência biologicista, com enfoque técnico, cujas tradições históricas da EAN estiveram voltadas à transmissão de informações à população. A forma tradicional do currículo do Curso também exerce influência no tipo de abordagem que os estudantes demonstram nas imagens, ao executar as atividades de EAN (ANEXO 6).

O grupo “Família” (5 - 17%) também merece destaque, com a responsabilização desse grupo social pela oferta de alimentos e formação de hábitos alimentares das crianças. Importante destacar que a educação alimentar e nutricional realizada na escola influencia os hábitos alimentares da família, pois a criança é multiplicadora do aprendizado que obteve. A família, enquanto participante da comunidade escolar, também deve estar envolvida nas atividades de EAN realizadas na escola.

Os grupos “Amor” e “Saúde”, ambos constituídos por duas imagens (8%), tiveram suas representações imagéticas muito potentes, conforme demonstrado nas figuras 12 e 13. Os elementos centrais das imagens possuem os traços bem demarcados e totalmente grifados. No grupo “Saúde”, a cruz representando a área, foi totalmente pintada em vermelho. O forte vínculo do Curso de Nutrição com a área da saúde explica a ocorrência dessas imagens. Entretanto, é importante refletir sobre o propósito inicial da Ciência da Nutrição, que é o estudo da relação do homem com o alimento e, a partir daí, deve estar presente em qualquer área onde haja essa relação. Mesmo compreendendo que o objetivo final seja promover saúde. No grupo “Amor”, evidencia-se a representação do coração vinculando à oferta de uma alimentação adequada e as ações de EAN como um ato de amor. Relaciona a alimentação e a afetividade, a compreensão da amplitude e das subjetividades, os significados que compõem o ato alimentar.

O grupo “Sustentabilidade/mundo” foi representado em uma imagem (4%) e pode estar vinculado a uma visão ampla da alimentação que inclui desde o acesso, sem esgotar os recursos naturais, à utilização de alimentos *in natura* como base da alimentação, até a responsabilização na produção do lixo, o que foi muito bem explorado pelo Guia Alimentar para a População Brasileira (2014).

10. Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Segundo Caso

Estive presente em duas reuniões finais de estágio com os estudantes do Caso 2, das áreas nas quais consegui realizar contato com as coordenadoras do estágio e elas concordaram com a apresentação da pesquisa. Não obtive contato com 14 estudantes concluintes.

Uma das áreas na qual obtive autorização para participar da reunião era do estágio em “Área Livre”. Perguntei se algum estudante tinha optado por realizar o estágio em escola e a resposta foi negativa.

Dos 18 estudantes concluintes que foram convidados/as a participar da pesquisa, todos/as aceitaram. Após leitura e assinatura do TCLE, distribuí as folhas e deixei à disposição dos alunos lápis de cor, canetinha hidrocor e giz de cera. Muitos deles utilizaram os materiais.

Após uma análise prévia, como no Caso anterior, separei as imagens em sete grupos, que estão elencados em ordem decrescente, conforme o número de imagens produzidas:

Grupo 1 (7 imagens): “Instrumental/racional”, as imagens remetem à transmissão de informações sobre alimentação saudável, com grupos de alimentos saudáveis e não saudáveis, na busca do equilíbrio e da racionalidade da alimentação.

Grupo 2 (4 imagens): “Escola/sala de aula/lanche escolar”, indica a ideia do nutricionista ensinando EAN no ambiente escolar, na sala de aula, bem como a preocupação com o lanche que é servido/oferecido na escola.

Grupo 3 (3 imagens): “Complexidade”, constam imagens que remetem à ideia da complexidade do ato alimentar e, conseqüentemente, das ações de

educação alimentar e nutricional, onde aspectos como renda, educação, cultura, acesso à alimentação, entre outros, devem ser considerados.

Grupo 4 (1 imagem): “Família”, explora a EAN fortemente vinculada ao exemplo dos pais, tendo a família como responsável pelo preparo e pela oferta da alimentação.

Grupo 5 (1 imagem): “Amor”, as imagens que dele fazem parte relacionam a EAN como um ato de demonstração de amor, afeto e cuidado.

Grupo 6 (1 imagem): “Formação/áreas de atuação”, a imagem produzida demonstra a relação entre EAN e as áreas de atuação do nutricionista, onde podem ser realizadas ações de educação, como escolas, hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Grupo 7 (1 imagem): “Sustentabilidade”, explicita a preocupação com a alimentação e sua relação com a natureza e a preservação dos recursos naturais.

Passo agora para a realização da análise das imagens selecionadas segundo o “Método Documentário” de interpretação.



Figura 16 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 1: Instrumental
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um elemento central em destaque, bem no centro da folha, desenhado com caneta hidrocor marrom. O elemento é composto por um círculo grande que é atravessado, no centro, por uma linha vertical. Dentro do círculo, no lado esquerdo da linha vertical, há três elementos. Na porção inferior, há um elemento formado por cinco linhas verticais que saem de um ponto comum. Cada linha se afasta do ponto, faz uma volta e retorna paralelamente à linha anterior, com um pequeno espaço entre as linhas. Há duas linhas mais compridas e três um pouco menores. O elemento do meio é formado por uma linha horizontal, que sai de um ponto à direita. Ele vai se

abrindo à medida que se aproxima do lado esquerdo. A linha desce ondulada e volta para o lado direito, voltando ao ponto inicial. O elemento superior é formado por uma forma redonda irregular que, no centro, possui três pontos bem demarcados. Ao lado está descrito: “Saladas”. No lado direito do círculo, no centro, passa uma linha horizontal. Acima dessa linha há vários pontos feitos de caneta hidrocor marrom, alguns com espaço entre os pontos e outros mais agrupados, que preenche quase a metade desse quarto de círculo. Acima desses pontos há várias bolinhas agrupadas que preenchem todo o espaço que falta do quarto de círculo. Ao lado está escrito: “Leguminosas”. No espaço abaixo da linha horizontal, há um círculo um pouco irregular. Dentro dele está escrito “Carnes”. Abaixo e à direita da imagem está escrito: “Prato de comida equilibrado”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa um prato de comida. Na metade dele há alguns tipos de salada, um quarto do prato seria arroz e feijão e, no outro espaço, um pedaço de carne.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da produção da imagem, procurando responder à pergunta “como?”.

A Educação Alimentar e Nutricional como forma de instrumentalizar as pessoas a se alimentarem de forma equilibrada e saudável.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

ESCOLA



Figura 17 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 2: Escola
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo uma linha horizontal no centro da folha. No centro da folha, nos lados direito e esquerdo, há duas linhas verticais e paralelas que se unem no centro e onde sobem até duas linhas horizontais. De cada lado das duas linhas horizontais saem duas linhas verticais e paralelas, formando um retângulo. Dentro do retângulo há quatro elementos. Um no canto inferior direito, formado por duas linhas onduladas, paralelas, voltadas para cima e que se unem nas pontas. Acima desse elemento há um outro, formado por um círculo com tracejado no seu interior e cinco pequenas linhas no seu topo, voltados para a lateral. Ao lado desse elemento, há o terceiro, formado por cinco pequenos círculos agrupados. Dois deles com rabiscos no seu interior. Acima desses dois elementos há o quarto, na parte central e superior do retângulo, formado por dois retângulos menores, sendo um deles com um rabisco no seu interior. Nas laterais do retângulo, há três pequenos círculos. Do meio de cada círculo, sai uma linha vertical, de onde, do centro, saem duas linhas laterais inclinadas. Ao lado esquerdo e acima dessa linha inclinada, saem duas linhas, uma horizontal e uma vertical, pequenas e conectadas em uma das pontas. No lado direito e acima da imagem, há um retângulo onde está escrito: “Escola”. O autor da imagem escreveu no verso da folha: “A primeira imagem que me ocorreu remete à EAN com crianças. Talvez em face de experiências anteriores. Ou por ser pai. Ou, ainda, porque acredito que a aquisição desses conhecimentos e valores deve começar na infância”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa pessoas sentadas em frente umas das outras, numa mesa de refeitório. No centro da mesa há alimentos como abacaxi, banana e outros tipos.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A escola como responsável pela oferta e pelas ações de EAN, desde a Educação Infantil. A utilização do refeitório escolar para oferta de alimentos e também para realizar ações de EAN numa perspectiva coletiva.

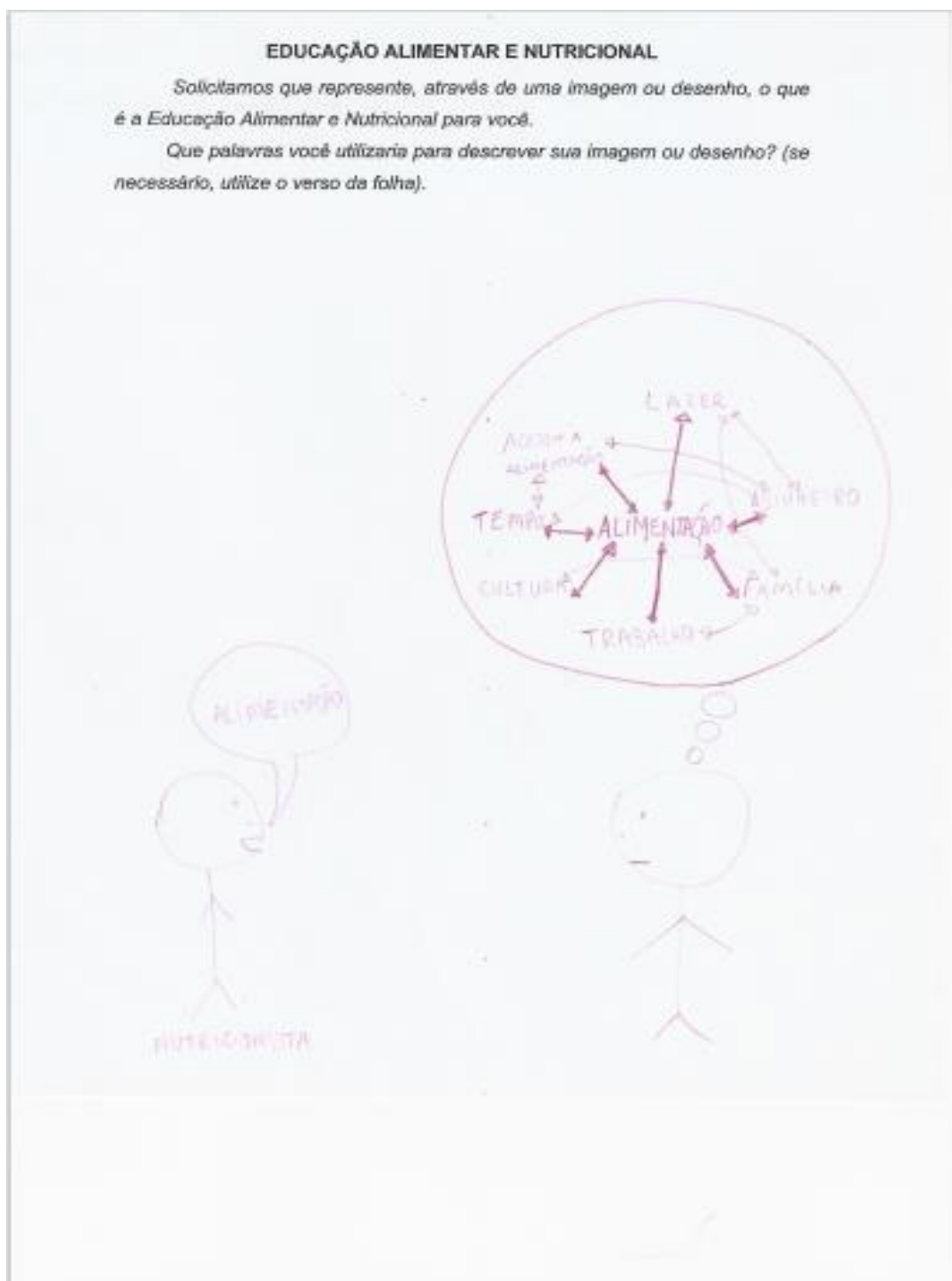


Figura 18 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 3: Complexidade
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo três elementos que compõem a imagem, elaborados com giz de cera rosa. No lado direito, há duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco; de onde sai um círculo. Dentro do círculo e à direita há um semicírculo pequeno e, acima dele, dois pequenos pontos, sendo o de cima um pouco maior. Na parte superior do círculo, e acima deste, há um outro círculo com uma ponta formada por duas pequenas linhas paralelas e voltadas para baixo. Dentro dele está escrito: “Alimentação”. Abaixo deste elemento está escrito: “Nutricionista”.

O segundo elemento está à direita do primeiro e é formado por duas linhas em diagonal que se unem no centro e onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. Dentro do círculo e à esquerda há um traço horizontal pequeno e, acima dele, dois pequenos pontos, sendo o de cima um pouco maior. Na parte superior do círculo, e acima deste, há três pequenos círculos que vão aumentando de tamanho à medida em que se afastam do segundo elemento. Após o terceiro círculo há o terceiro elemento, formado por um grande círculo, de destaque. Dentro do círculo, de forma centralizada, está escrito “Alimentação”. Em torno dessa palavra saem sete linhas, interligando a palavra central com outras, descritas da direita para a esquerda: “Lazer, dinheiro, família, trabalho, cultura, tempo e acesso à alimentação”. Entre as palavras descritas também há sete linhas interligando umas às outras. O/A autor/a da imagem escreveu no verso da folha: “O desenho representa a dificuldade que se enfrenta em discutir sobre educação nutricional ou de se fazer uma intervenção utilizando a educação nutricional, visto que é necessária uma visão ampliada da vida do indivíduo, pois são diversos fatores que influenciam a alimentação”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa duas pessoas em um diálogo. O elemento que representa a/o nutricionista, conforme a/o produtor/a da imagem, está falando sobre alimentação. A outra figura humana está à direita e demonstra preocupação. Ele está pensando em tudo que envolve a alimentação: lazer, dinheiro, família, trabalho, cultura, tempo, acesso à alimentação e as conexões entre esses fatores.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A preocupação com a complexidade do ato alimentar. O profissional pode transmitir informações sobre alimentação saudável, mas não significa que as pessoas irão seguir essas recomendações, pois elas envolvem vários outros aspectos fundamentais.



Figura 19 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 4: Família
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo quatro elementos, todos traçados em caneta hidrocor laranja. O elemento central é formado por quatro linhas verticais e paralelas, duas de cada um dos lados direito e esquerdo, que sobem até duas linhas horizontais e paralelas. No lado direito e em cima da linha

horizontal, há dois pequenos círculos com uma pequena reentrância, de onde sai uma haste e um semicírculo. Ao lado esquerdo desses, há um semicírculo com duas linhas verticais na diagonal. No centro da linha horizontal, há duas pequenas linhas horizontais voltadas para cima e unidas nas pontas. Acima delas, há dez pequenas bolinhas. No lado esquerdo, há uma pequena linha horizontal e duas linhas verticais e paralelas que sobem e encontram um círculo oval. Na ponta esquerda da linha horizontal, há um semicírculo voltado para cima, onde há um círculo oval, formado por um traçado duplo e em zigue-zague.

No lado direito desse elemento central, há um que possui duas linhas verticais inclinadas, uma de cada lado, que se unem no centro. Na parte superior das duas linhas verticais, sai uma outra linha vertical voltada para cima. Quase no topo da linha vertical saem duas linhas horizontais e onduladas, voltadas para baixo, com um pequeno círculo na ponta. Na linha horizontal superior, há duas pequenas linhas verticais voltadas para cima com um círculo na ponta. No final da linha vertical, há um círculo central. Dentro do círculo, há uma pequena linha horizontal ondulada. Acima dela, há um pequeno traço e, acima deste, duas pequenas bolinhas. Do lado de fora e acima do círculo, há uma bolinha com tracejado forte, de onde saem duas linhas onduladas voltadas para baixo.

O terceiro elemento está à esquerda do segundo e se inicia com dois pequenos círculos, de onde saem duas linhas verticais inclinadas, uma de cada lado, que se unem no centro. Na parte superior das duas linhas verticais, sai uma outra linha vertical voltada para cima. Quase no topo da linha vertical saem duas linhas onduladas, uma para cada lado, voltadas para baixo, com um pequeno círculo na ponta. No final da linha vertical, há um círculo central. Dentro do círculo, há uma pequena linha horizontal ondulada. Acima dela, há um pequeno traço e, acima deste, duas pequenas bolinhas. Do lado direito, um pequeno semicírculo aberto. Do lado de fora e acima do círculo, há um tracejado em zigue-zague.

O quarto elemento está na lateral esquerda da imagem. Inicia-se com dois pequenos círculos, de onde saem duas linhas verticais inclinadas, uma de cada lado, que se unem no centro. Na parte superior das duas linhas verticais, sai uma outra linha vertical voltada para cima. Quase no topo da linha vertical saem duas linhas onduladas, uma para cada lado, voltadas para baixo, com um pequeno círculo na ponta. No final da linha vertical, há um círculo central. Dentro do

círculo, há uma linha horizontal ondulada. Acima dela, há um pequeno traço e, acima deste, duas pequenas bolinhas. Do lado de fora e acima do círculo, há duas linhas onduladas voltadas para baixo, uma de cada lado do círculo. Do lado esquerdo do círculo, há um pequeno semicírculo, ao lado da linha ondulada.

Acima da imagem, do lado direito, está escrito: “Cozinhar compartilhar: saberes receitas hábitos histórias”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?”, e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa três pessoas em torno de uma mesa de refeição. Sobre a mesa há alguns alimentos e alguns recipientes. O elemento do centro é uma figura humana masculina, que parece estar elaborando um prato de refeição. Outra figura humana está à direita e representa uma criança, que parece ter uma colher na mão e algumas frutas na sua frente. À esquerda da figura humana do centro, há uma outra e representa uma figura humana feminina. Representa estar mexendo em um recipiente.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A família reunida em torno da alimentação, para elaborar receitas e consumir alimentos. O autor da imagem descreveu: “Cozinhar compartilhar: saberes receitas hábitos histórias”.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Figura 20 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 5: Amor
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo dois círculos centrais e paralelos. De cada lado do círculo, saem duas linhas horizontais e paralelas, que se juntam no centro e formam cinco pequenas linhas paralelas. Acima dessas, há uma linha côncava que, no seu interior, possui duas pequenas linhas onduladas, uma de cada lado. Acima da linha côncava, no centro, há duas pequenas linhas paralelas e voltadas para cima, unidas nas pontas. Dentro desse elemento, há dois pequenos círculos. Do lado direito desse elemento, há um outro formado por um semicírculo com pontinhos no seu interior e a base formada por uma linha em zigue-zague. Nas laterais da linha em zigue-zague, saem duas linhas verticais, que se unem numa linha horizontal. No lado esquerdo e acima da linha côncava, há um círculo irregular, com base reta.

Na porção superior e no centro do círculo, há dois triângulos, com um retângulo em volta. No lado direito do retângulo, há mais um triângulo, atravessado por duas pequenas linhas paralelas e voltadas à direita. No lado esquerdo do retângulo, há um pequeno círculo, com duas linhas em zigue-zague em torno dele, uma de cada lado.

Na porção inferior do círculo, há três pequenas linhas horizontais, voltadas para cima e seccionadas por quatro pequenas linhas verticais. Abaixo dessas, há uma linha horizontal central, voltada para baixo. No lado direito, há um elemento formado por dois pequenos círculos paralelos e cortados por quatro linhas que se cruzam. No lado esquerdo desse elemento, há um outro, formado por duas linhas paralelas verticais, que se unem nas extremidades. O terceiro elemento, localizado abaixo e no centro, é formado por duas linhas paralelas, com uma extremidade ondulada e a inferior menor que a superior. Dentro dele, há uma pequena linha voltada para baixo. O quarto elemento, à esquerda, é formado por duas linhas laterais unidas nas extremidades. Na ponta superior, possui um tracejado em zigue-zague. O quinto elemento, no lado esquerdo do círculo, é formado por um círculo irregular. Na extremidade superior, há uma pequena reentrância, de onde sai uma pequena haste, com um semicírculo pequeno.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondemos à pergunta “o quê?” e procuramos identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O elemento central é identificado como um prato de refeição. Dentro do prato e em torno dele, há diversos tipos de alimentos. Na parte superior do prato, há a representação de uma balança, onde consta, de um lado, uma guloseima e de outro, uma fruta. Na parte central do prato, há um coração com um rosto feliz. De cada lado desse coração, há duas mãos dadas que tocam o coração.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devemos considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A alimentação como um ato de amor. A escolha equilibrada de alimentos como uma forma de demonstrar amor próprio e autocuidado.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



QUALQUER TROCA DE INFORMAÇÕES ENTRE
O NUTRICIONISTA E OUTRA PESSOA QUE
CONTRIBUAM PARA UMA VIDA MAIS
SAUDÁVEL (NÃO IMPORTA O LOCAL)

Figura 21 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 6: Formação/áreas de atuação
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um círculo central de destaque. Na porção inferior, há oito linhas verticais, paralelas, duas maiores e duas menores, que nas pontas se unem a cada duas. No lado direito, há um elemento formado por quatro linhas verticais, que se unem a cada duas. No topo das linhas verticais, há duas linhas horizontais, que do lado direito saem duas linhas verticais voltadas para o topo. Acima da linha horizontal, há duas linhas horizontais e voltadas para baixo. Elas são unidas no lado esquerdo, de onde sai uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical central, há duas linhas horizontais voltadas para baixo, uma de cada lado, com dois pequenos círculos nas pontas. No topo da linha vertical central sai um círculo. Na parte superior do círculo, há traçados em zigue-zague e duas linhas onduladas. Ao lado dessas, saem duas linhas horizontais pequenas e unidas nas extremidades. Dentro do círculo, há uma linha horizontal ondulada e acima dela dois pequenos pontos.

Na parte do meio do círculo central, há um elemento formado por uma linha vertical, que antes do topo possui duas pequenas linhas horizontais de cada lado, com um pequeno círculo nas pontas. Na parte superior da linha vertical, há um círculo com duas pequenas linhas verticais de cada lado. Dentro do círculo, há uma linha horizontal ondulada e acima dela dois pequenos pontos. Em torno desse elemento, há um quadrado cuja base é o círculo central.

No lado esquerdo do círculo, há um elemento formado por quatro linhas verticais, que se unem a cada duas. No topo das linhas verticais, há duas linhas horizontais, que do lado direito saem duas linhas verticais voltadas para o topo. Acima da linha horizontal, há duas linhas horizontais e voltadas para baixo. Na ponta da linha inferior, há um pequeno círculo. As linhas horizontais são unidas no lado esquerdo, de onde sai uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical central, há duas linhas horizontais voltadas para cima, uma de cada lado, com dois pequenos círculos nas pontas. No topo da linha vertical central sai um círculo. Na parte superior do círculo, há duas linhas verticais, uma de cada lado. Dentro do círculo, há uma linha horizontal ondulada e, acima dela, dois pequenos pontos. O produtor da imagem escreveu abaixo dela: “Qualquer troca de informações entre o nutricionista e outra pessoa que contribuam para uma vida mais saudável (não importa o local)”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa três pessoas sentadas em torno de uma mesa. O elemento central é uma figura humana feminina. A outra figura humana está à esquerda e representa uma figura humana feminina e à direita uma figura humana masculina. Todos parecem felizes.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A figura humana central pode ser a representação de uma nutricionista que está transmitindo informações para as outras pessoas que estão sentadas com ela, num diálogo harmonioso. O local onde é realizado o diálogo pode ser em qualquer campo de atuação do profissional, pois não há nenhuma referência. O produtor da imagem escreveu: “Qualquer troca de informações entre o nutricionista e outra pessoa que contribuam para uma vida mais saudável (não importa o local)”.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Figura 22 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 2. Grupo 7: Sustentabilidade
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, se pode perceber um círculo no centro da imagem, traçado na cor laranja. Na parte superior e nas laterais do círculo, há traçados em amarelo, na horizontal e na vertical, respectivamente. Dentro do círculo, há uma linha horizontal voltada para cima e, acima dela, um traço. Nas duas laterais do traço, há dois pequenos semicírculos, preenchidos com duas bolinhas dentro. A parte interna do círculo foi toda feita com traçado na cor marrom.

Na parte de fora e abaixo do círculo central, há duas linhas horizontais paralelas, voltadas para cima, traçadas na cor verde com uma extremidade em forma de triângulo, mas sem base e a outra extremidade aberta. Dentro está escrito: “Alimentação saudável”. Na parte de fora, na lateral direita do círculo central, há duas linhas verticais paralelas, traçadas na cor verde com uma extremidade em forma de triângulo, voltada para cima e a outra extremidade aberta. Dentro está escrito: “Segurança Alimentar”. Na parte de fora e acima do círculo central, há duas linhas horizontais paralelas, voltadas para baixo, traçadas na cor verde com uma extremidade em forma de triângulo, mas sem base e a outra extremidade aberta. Dentro está escrito: “Sustentabilidade”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O elemento de destaque é uma figura humana, feminina, que parece satisfeita. Em torno dela, algumas setas indicando movimento circular, com as palavras indicadas pelo autor da imagem.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A alimentação saudável como uma forma de consumir alimentos seguros e, ao mesmo tempo, contribuir para a sustentabilidade, tornando o indivíduo uma pessoa melhor, tanto a nível individual como coletivo.

10.1 Análise comparativa das imagens do Segundo Caso

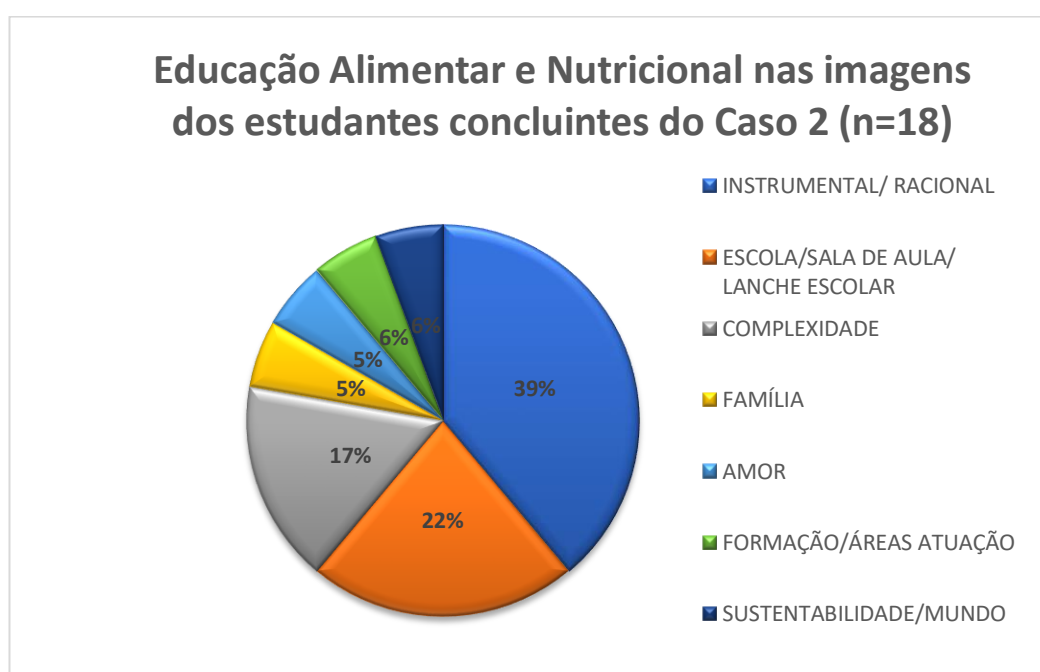


Figura 23 – Gráfico das Imagens produzidas pelos Estudantes do Caso 2

Fonte: A autora, 2021.

Para a maior parte dos estudantes do Caso 2 aparece o grupo ao qual denominei “Instrumental/racional” (7 - 38%), cujas imagens remetem à transmissão de informações sobre alimentos saudáveis/não saudáveis e a escolha alimentar com enfoque racional. Este fato pode estar relacionado à forma tradicional e sobrepujante do currículo do Curso, mesmo que a docente de EAN procure fazer práticas pedagógicas diversificadas, que também ficaram evidenciadas em algumas imagens (ANEXO 10).

Em segundo lugar, aparece o grupo “Escola” (4 - 22%), no qual as imagens remetem ao ambiente escolar; entretanto, sem referências ao profissional nutricionista e ao currículo escolar. As imagens não parecem ser feitas por estudantes que realizaram alguma inserção no ambiente escolar, mas sim por reconhecerem esse espaço como um importante local para formação de hábitos alimentares adequados e saudáveis, mesmo o Curso não tendo esse foco, conforme relatado pela professora de EAN e pela coordenadora. Todas as imagens produzidas pelos estudantes referem-se ao consumo de alimentos, voltadas ao ambiente do refeitório, numa dimensão coletiva e não a sala de aula. Uma delas faz referência ao professor como ator principal no processo (ANEXO 11).

O grupo “Complexidade” (3 - 17%) merece destaque pela compreensão do complexo ato alimentar; pela representação imagética dos aspectos que devem ser levados em consideração ao se elaborar uma atividade de EAN. Por ponderar que o sucesso das ações de EAN depende de diversos fatores, dentre eles os saberes dos sujeitos e todos os outros aspectos que envolvem o ato alimentar.

Os grupos “Família”, “Amor”, “Formação/Áreas de atuação” e “Sustentabilidade/mundo” foram constituídos por uma imagem (5,5%).

11 Imagens da Educação Alimentar e Nutricional produzidas pelos estudantes concluintes do Terceiro Caso

Estive presente em uma aula no final de uma prova de avaliação. Dos 32 estudantes concluintes que foram convidados/as a participar da pesquisa, todos/as aceitaram. Após leitura e assinatura do TCLE, distribuí as folhas e deixei à disposição dos alunos lápis de cor, canetinha hidrocor e giz de cera. Poucos utilizaram os materiais.

Após uma análise prévia, separei as imagens em cinco grupos, que estão elencados em ordem decrescente, conforme o número de imagens produzidas:

Grupo 1 (17 imagens): “Escola/sala de aula/lanche escolar”, pois remetem à ideia do nutricionista ensinando EAN no ambiente escolar, na sala de aula. Bem como a preocupação com o lanche que é servido/oferecido na escola.

Grupo 2 (12 imagens): “Instrumental/racional”, pois remetem à transmissão de informações sobre alimentação saudável, com grupos de alimentos saudáveis e não saudáveis, na busca do equilíbrio e da racionalidade da alimentação.

Grupo 3 (1 imagem): “Família”, onde a EAN está fortemente vinculada ao exemplo dos pais, a família como responsável pelo preparo e pela oferta da alimentação.

Grupo 4 (1 imagem): “Amor”, a imagem relaciona a EAN como um ato de demonstração de amor, afeto e cuidado.

Grupo 5 (1 imagem): “Formação/áreas de atuação”, a imagem produzida demonstra a relação entre EAN e as áreas de atuação do nutricionista, onde podem ser realizadas ações de educação, como escolas, hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Passo agora à realização da análise das imagens selecionadas segundo o “Método Documentário” de interpretação.



Figura 24 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 1: Escola
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo três elementos de destaque. Um retângulo em destaque, quase no meio da folha, que está desenhado em caneta azul e sublinhado com caneta hidrocor azul claro. Dentro desse retângulo, está escrito “Educação Alimentar e Nutricional”. Abaixo desse retângulo, há uma linha horizontal, que é o segundo elemento de destaque, grafada da mesma forma, com quatro pequenos elementos desenhados em cima dela. O primeiro elemento, à direita, é formado por um círculo achatado de onde saem, em cada uma das extremidades, duas linhas verticais pequenas, que são unidas por uma linha horizontal. Dentro desse espaço há quatro linhas diagonais. À direita desse elemento, há uma linha horizontal com uma ponta inclinada para cima e está escrito: “pão”. No lado esquerdo desse elemento, há um outro, formado por um círculo que, em cima, possui um pequeno traço voltado para o lado esquerdo. Abaixo desse elemento, há uma linha vertical levemente inclinada à direita, onde está escrito: “maçã”. O terceiro elemento está à esquerda e é formado por oito linhas, unidas a cada duas, com a parte superior saindo de um ponto central. Abaixo desse elemento, há uma linha horizontal levemente inclinada à esquerda, onde está escrito: “banana”. O quarto elemento está à esquerda e é formado por uma base achatada rabiscada. Nas extremidades, há duas linhas verticais que sobem e têm as pontas arredondadas formando uma linha horizontal. No centro da linha horizontal, há um pequeno círculo com uma pequena haste em cima. À esquerda, há uma linha horizontal com uma ponta onde está escrito “bolo”.

No lado direito dos dois elementos de destaque, o retângulo e a linha horizontal azuis, há o terceiro elemento de destaque, grafado em caneta azul, assim como o restante da imagem. Ela se inicia com duas pequenas linhas horizontais, de onde saem duas linhas onduladas que sobem e formam quatro linhas horizontais, duas de cada lado. Acima delas, há um triângulo com três pequenos círculos no centro. Na extremidade superior do triângulo, há uma linha pequena, ondulada e horizontal, de onde saem duas linhas verticais voltadas para baixo e à esquerda. Nessa extremidade, há um círculo, com uma pequena haste acima. Acima do triângulo, há duas pequenas linhas verticais e paralelas que dão base a um círculo. No lado esquerdo dele, há duas linhas paralelas e horizontais unidas na ponta. Acima dessa linha, há uma bolinha e, acima dessa,

dois pequenos círculos unidos. No topo do círculo maior, há um rabiscado que se volta para o lado direito, indo até a metade do triângulo. Abaixo da figura, o autor escreveu: “Nutricionista ensinando preparação com alimentos e frutas”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondemos à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa uma sala de aula, identificada por um dos elementos centrais de destaque, o quadro escolar. O outro elemento de destaque, que está ao lado direito, é identificado como uma figura humana feminina, representando uma nutricionista que está com uma fruta na mão. O terceiro elemento de destaque, localizado no centro, é uma mesa, que dispõe de alguns alimentos em cima dela.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A escola como responsável pela educação nutricional, realizada pela nutricionista. A educação tradicional, expositiva, com destaque para a figura da nutricionista e o quadro escolar. A autora da imagem escreveu, na parte inferior do desenho: “Nutricionista ensinando preparação com alimentos e frutas”.



Figura 25 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 2: Instrumental
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo um círculo à esquerda da folha, todo traçado em lápis. Ele começa com uma pequena linha central e vertical que se abre em um círculo e, no final, tem uma linha ondulada. O círculo tem um espaço e não está totalmente fechado embaixo. Dentro do círculo há vários traçados, alguns pequenos círculos e algumas linhas paralelas fechadas, todos irregulares. Embaixo da imagem está escrito: “Educação nutricional depende da tua conscientização, e o cérebro tem papel importante neste aprendizado”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O elemento de destaque representa o cérebro.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A opção por uma alimentação adequada e saudável condicionada à racionalidade do indivíduo. A autora da imagem escreveu: “Educação nutricional depende da tua conscientização, e o cérebro tem papel importante neste aprendizado”.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Quando se ama
a que se aprende
se ensina com amor
e Ed. Nutricional vai
além da saúde física
envolve sentimentos e
bem-estar geral para
vida humana.

Figura 26 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 3: Amor
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo dois elementos de destaque. O primeiro foi traçado em lápis, assim como o restante da imagem. Ela se inicia com duas pequenas linhas horizontais de onde saem duas pequenas linhas verticais que sobem e encontram um triângulo com alguns pontos no centro. Dentro também há um pequeno elemento formado por uma linha côncava na parte superior e duas linhas inclinadas que descem e se unem no centro. Desse elemento sai uma linha horizontal à direita, levemente inclinada para cima, que leva ao segundo elemento de destaque. Na extremidade superior do triângulo, há uma pequena linha vertical. Nessa extremidade, há um círculo. Dentro do círculo, há uma pequena linha ondulada voltada para cima, com um ponto acima e no centro. Acima dele, há dois pequenos círculos, um de cada lado. Na parte superior, em torno do círculo, há quatro linhas onduladas e paralelas, que se unem nas pontas, duas de cada lado.

O segundo elemento de destaque é formado por uma linha côncava na parte superior e duas linhas laterais que descem e se unem no centro. Dentro dele há cinco pequenos elementos. O primeiro, na parte superior e à direita, é formado por um círculo irregular. Ao lado está escrito: “Frutas”. Embaixo desse, há um círculo levemente achatado com um pontilhado no centro. Ao lado dele, está escrito: “Pão”. O terceiro elemento menor está localizado na parte inferior e à esquerda e é formado por um pequeno quadrado com um pequeno círculo acima dele. Ao lado está escrito: “Leite” e “Carne”. Acima desse elemento há o quarto, formado por um quadrado um pouco maior com um pequeno círculo acima dele. Ao lado está escrito: “H₂O”. O último elemento está localizado acima deste e é formado por alguns pontos. Acima dele, há uma linha inclinada para a direita, onde está escrito: “Legumes”. No lado direito da imagem está escrito: “Quando se ama o que se aprende se ensina com amor e Ed. Nutricional vai além da saúde física envolve sentimentos e bem estar geral para vida humana”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondemos à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

A figura representa uma figura humana feminina, que parece estar satisfeita e cujo coração está em destaque ao lado. O outro elemento de destaque, no lado direito, é identificado como o coração da figura humana, que dentro possui alguns alimentos como legumes, frutas, pão, leite, carne e água.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção procurando responder à pergunta “como?”.

A educação nutricional como uma forma de estimular uma alimentação equilibrada e adequada, sendo essa considerada uma demonstração de amor e cuidado por si mesmo. O autor da imagem escreveu: “Quando se ama o que se aprende se ensina com amor e Ed. Nutricional vai além da saúde física envolve sentimentos e bem estar geral para vida humana”.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

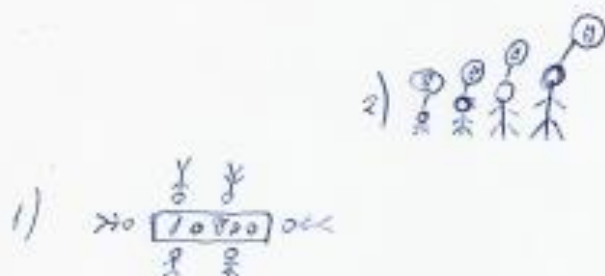


Figura 27 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 4: Família
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo dois elementos de destaque, um à esquerda e outro no centro da folha; os dois traçados em caneta azul. O da esquerda é formado por um retângulo com cinco pequenos círculos no centro, sendo dois maiores e mais achatados. No lado direito e esquerdo do retângulo, há dois pequenos elementos. São formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco de onde sai um círculo. Na parte superior e inferior do retângulo, há dois pequenos elementos. Eles são formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo.

O segundo elemento de destaque e central é formado por quatro pequenos elementos, traçados em tamanho crescente, sendo o da esquerda o menor e o da direita o maior. São formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para baixo. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. Acima de cada círculo sai uma linha vertical levemente inclinada para a direita, que leva a um pequeno círculo. Dentro de cada círculo há um outro pequeno círculo irregular. O autor da imagem escreveu no verso da folha: “1) Valorização do alimento, comer em família”, “2) Construção de hábitos saudáveis desde a infância”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O primeiro elemento de destaque representa pessoas em uma mesa de refeição, com alguns alimentos sobre a mesa. O segundo elemento de destaque representa figuras humanas em crescimento, refletindo sobre a alimentação.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A família como responsável pela alimentação. A família como exemplo para formação de hábitos alimentares da criança. A autora da imagem escreveu: “1) Valorização do alimento, comer em família”, “2) Construção de hábitos saudáveis desde a infância”.

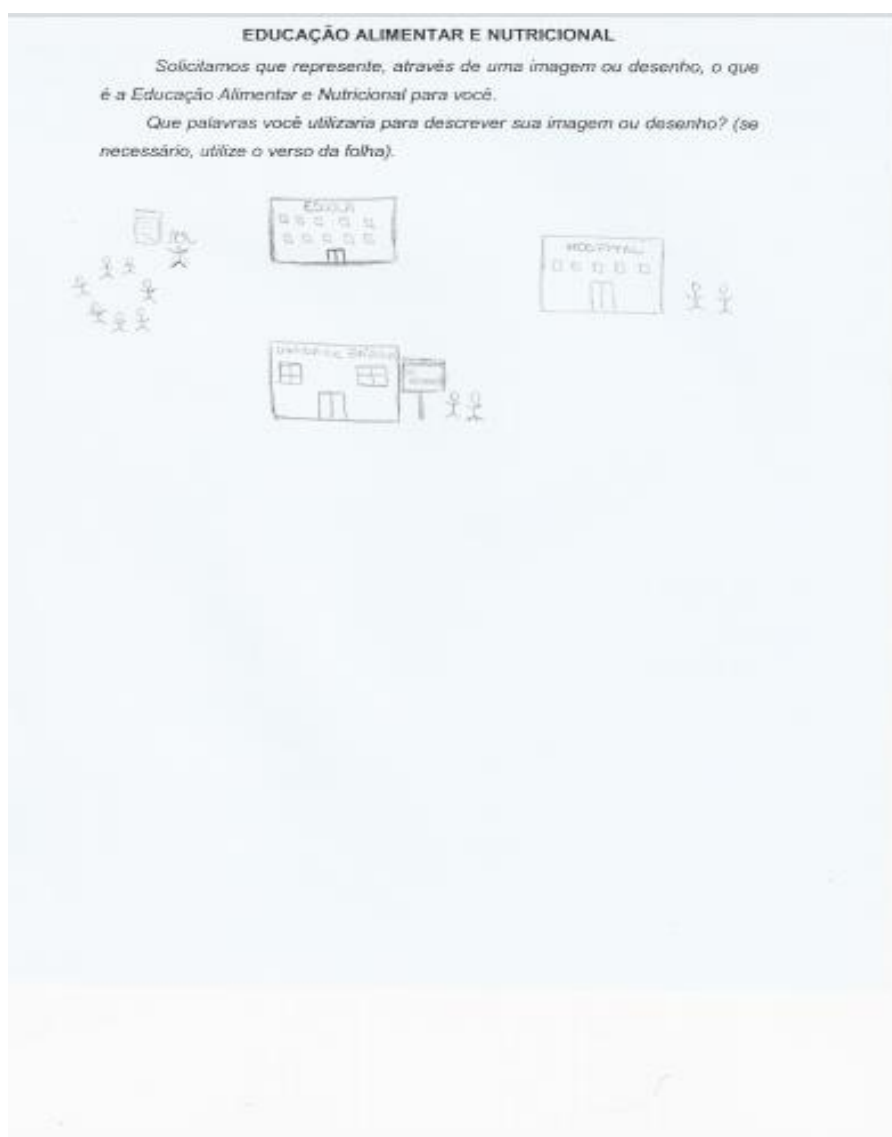


Figura 28 - Imagens produzidas pelos estudantes Caso 3. Grupo 5: Formação/áreas de atuação
Fonte: A autora, 2021.

Fase 1 – Nível pré-iconográfico:

Ao responder à pergunta “o quê?”, percebo quatro elementos de destaque, um à esquerda, outro à direita e dois no centro da folha, acima e abaixo, traçados a lápis. O da direita é formado por um retângulo com cinco pequenos quadrados alinhados na horizontal e acima deles está escrito “Hospital”. Abaixo deles há três linhas verticais que sobem e possuem uma linha horizontal acima delas. No lado direito do retângulo, há dois pequenos elementos, formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para cima. A linha vertical central sobe mais um pouco; onde sai um círculo.

O segundo elemento de destaque, central, na parte superior, é formado por um retângulo com dez pequenos quadrados alinhados na horizontal, cinco na parte de cima e cinco embaixo. Acima deles está escrito “Escola”. Abaixo deles, há três linhas verticais que sobem e possuem uma linha horizontal acima delas.

O terceiro elemento de destaque, central, na parte inferior, é formado por um retângulo com dois quadrados laterais alinhados na horizontal. Acima deles, está escrito “Unidade Básica”. Abaixo deles, há três linhas verticais que sobem e possuem uma linha horizontal acima delas. No lado direito do retângulo, há três pequenos elementos. Um deles é formado por duas pequenas linhas verticais paralelas e, acima delas, há um quadrado. Dentro do quadrado está escrito: “Campanha de prevenção”. Os outros dois pequenos elementos são formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para cima. A linha vertical central sobe mais um pouco; onde sai um círculo.

O quarto elemento de destaque à esquerda é formado por seis pequenos elementos. Eles estão posicionados de forma circular e são formados por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para cima. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. Acima e à direita deles há um elemento um pouco maior e formado

por duas linhas em diagonal que se unem no centro e de onde sobe uma linha vertical. Quase no topo da linha vertical, há duas linhas horizontais, uma de cada lado, apontadas para cima. A linha vertical central sobe mais um pouco, de onde sai um círculo. No lado esquerdo e um pouco acima desse elemento, há um retângulo com algumas linhas irregulares no seu interior. O produtor da imagem escreveu no verso da folha: “A educação alimentar e nutricional deve estar inserida em inúmeros âmbitos da nossa sociedade, seja escola, unidades básicas, hospitais e durante a formação do profissional, que deverá ter vivências na prática”.

Fase 2 – Nível Iconográfico:

Nesta fase, respondo à pergunta “o quê?” e procuro identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem produzida.

O elemento de destaque à direita representa um hospital e há duas pessoas ao lado dele. O elemento central e acima é uma escola. O elemento central e abaixo é uma unidade básica de saúde. Ao lado dela há uma placa onde está escrito “Campanha de prevenção” e duas pessoas. O elemento à esquerda representa seis pessoas em um círculo, próximo à escola, recebendo informações dadas por um profissional.

Fase 3 – Nível Iconológico / Icônico:

Nesta fase de análise, devo considerar o contexto da sua produção, procurando responder à pergunta “como?”.

A imagem representa os vários contextos onde a educação alimentar e nutricional pode e deve acontecer. A forma de transmissão de informações demonstra romper com o modelo tradicional de sala de aula. Está escrito no verso da folha: “A educação alimentar e nutricional deve estar inserida em inúmeros âmbitos da nossa sociedade, seja escola, unidades básicas, hospitais e durante a formação do profissional, que deverá ter vivências na prática”.

11.1 Análise comparativa das imagens do Terceiro Caso

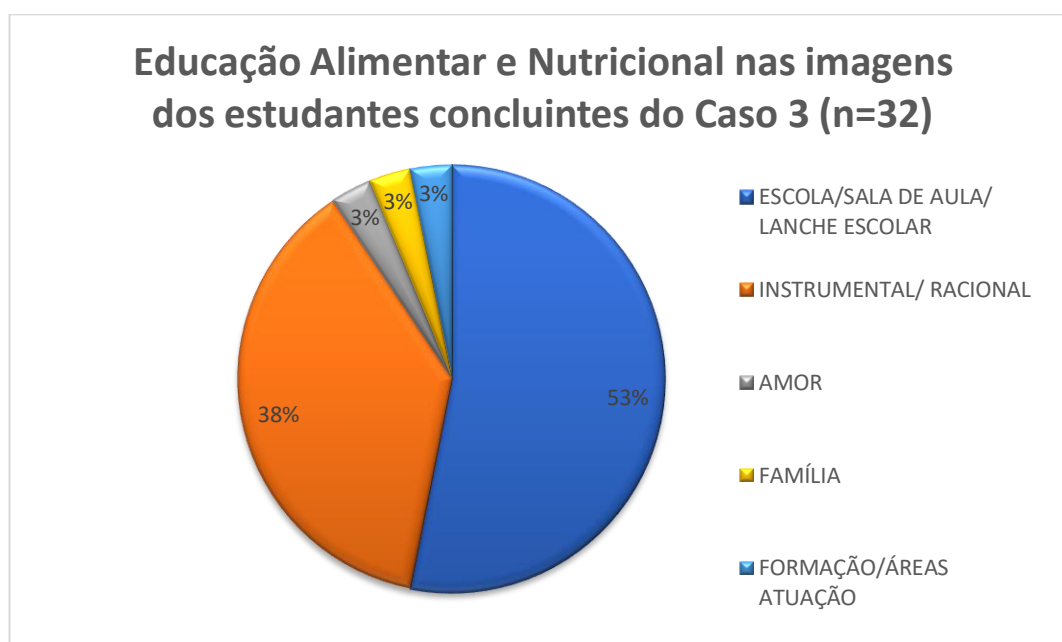


Figura 29 – Gráfico das imagens dos estudantes do Caso 3
Fonte: A autora, 2021.

Para a maioria dos estudantes do Caso 3 (17 – 53%), a escola aparece como o local para a realização de atividades de EAN, talvez pela existência, nesse Curso, do estágio para todos em escolas. Determinadas imagens ainda demonstram a prática pedagógica tradicional de transmissão de conhecimentos e outras já evidenciam práticas diversificadas. Algumas imagens referem-se ao professor como responsável pela EAN e outras destacam essa função como sendo do nutricionista (ANEXO 13).

Em segundo lugar (12 – 38%), aparece o grupo ao qual denominei “Instrumental/racional”, cujas imagens remetem à transmissão de informações sobre alimentos saudáveis/não saudáveis e a escolha alimentar com enfoque racional. Importante destacar que os estudantes do Caso 3, que participaram do estudo, não estavam ainda inseridos na nova proposta curricular, com duas disciplinas de Educação e Nutrição e o projeto de curricularização da extensão. Mesmo assim, demonstraram um posicionamento singular sobre o tema.

Os grupos “Amor”, “Família” e “Formação” foram constituídos por uma imagem (1 - 3%) cada um.

Nos Cursos estudados, o grupo denominado “Instrumental/racional” aparece em segundo lugar nos Casos 1 e 3 e em primeiro lugar no Caso 2.

Demonstra que a proposta de currículo vigente nos Cursos exerce um forte impacto no modelo de prática pedagógica incorporado no imaginário dos estudantes, que evidenciam como válida a transmissão de informações de forma vertical, considerando um sujeito como detentor do saber, valorizando o saber especializado em detrimento dos demais e sem abordar os outros aspectos referentes à complexidade do ato alimentar.

O mesmo acontece nas imagens dos estudantes indicadas no grupo “Escola”. Embora o ambiente escolar tenha sido preponderante nas imagens dos estudantes dos três Cursos estudados, ficando em primeiro lugar nos Casos 1 e 3 e, em segundo lugar, no Caso 2, a prática pedagógica que emerge na maioria das imagens se refere ao modelo tradicional, estando um sujeito em destaque, transmitindo informações e os demais recebendo os conhecimentos considerados válidos.

Também fica evidenciado que, embora as docentes de EAN procurem realizar sua prática pedagógica numa proposta diversificada do modelo tradicional, o modelo de ciência positivista, biologicista, com enfoque técnico, centrado em um profissional como detentor do saber, preponderante nos currículos dos Cursos, exerce forte influência no imaginário dos estudantes. Se faz necessário repensar a proposta curricular dos cursos, acenando à curricularização da extensão, proposta pelo Caso 3, como uma possibilidade de mudança, propondo a todos os docentes a repensarem suas práticas pedagógicas.

12. Discussão dos casos

12.1 Tendências sobre o currículo

O *Ciclo de Políticas* proposto por Ball (1994) e os contextos por ele citados: *contexto de influência*, *contexto de produção do texto político* e *contexto da prática*⁷, contribuíram para a compreensão dos achados sobre o currículo no âmbito das DCN. Os contextos estão interrelacionados, não são lineares e não têm uma dimensão sequencial ou temporal. Tendo como pressuposto teórico as contribuições do autor, discuto como as DCN repercutiram nos currículos, considerando que essas se constituem no pressuposto legal que mais impactou a (re)formulação dos currículos das Instituições pesquisadas.

O *contexto de influência* é aquele onde ocorre a construção do discurso político. Nesse contexto, diferentes grupos e indivíduos, tanto em âmbito nacional como internacional, local ou global, poderão influenciar a construção do discurso político. As finalidades sociais da educação, a definição do que precisa ser incluído, são disputados por grupos de interesses. Não são textos completos, claros, fechados, eles são o resultado de acordos em vários momentos (BALL, 1994, tradução minha, MAINARDES, 2006).

O *contexto de construção do texto político* está relacionado ao contexto de influência e representa a construção do texto com linguagem de interesse ao público geral. O texto pode não ter os objetivos e as especificações claramente definidos e, por vezes, pode ser até contraditório. Como o texto é construído num contexto de disputas e embates, pode conter partes mais prescritivas e outras

⁷ Posteriormente, Ball (1994) acrescentou mais dois “contextos” ao Ciclo de Políticas: o *contexto de resultados* (efeitos) e o *contexto de estratégia política*. Para fins desse estudo, só considerei os três primeiros contextos propostos pelo autor.

mais abertas. As políticas nem sempre nos dizem exatamente o que fazer. Sendo assim, as políticas também se tornam um campo de possibilidades. As lacunas do texto político serão preenchidas no terceiro contexto, o contexto da prática (BALL, 1994, tradução minha, MAINARDES, 2006).

A construção do texto político das DCN da área da saúde seguiu a lógica neoliberal e de globalização, na qual as questões técnicas foram preponderantes sobre as questões sociais e locais e as políticas educacionais acabaram sendo envolvidas pelo interesse de uma política mundial para a educação. A ênfase é dada para que os currículos dos cursos sejam organizados por competências, buscando interdisciplinaridade e estratégias de ensino variadas, especialmente com vistas à resolução de problemas. Essa orientação para a formação dos profissionais da área da saúde teve como meta enfrentar as necessidades impostas pelo mundo do trabalho, com formação que atenda às transformações rápidas da sociedade (SOUSA, 2014). O mesmo se percebe nas DCN do Curso de Nutrição: “Art. 5º A formação do nutricionista tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes **competências e habilidades específicas (...)**” (DCN, 2001, grifos meus). Entretanto, considerando o currículo um espaço de tensões e embates, que é composto por coletivos de composições diversas, é importante salientar que a publicação das DCN, gerou uma necessária provocação nas IES, de forma a repensarem seus currículos. Nesse sentido, a política, como relação de poder, pode ser considerada “um campo de possibilidade”; em vez de ser imposta de cima para baixo, pode ser considerada uma relação situada e relacional (BALL, *et al.*, 2016).

Ao descrever o perfil do formando egresso/profissional, é destacado no texto das DCN, que o nutricionista deve atuar em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e a nutrição se apresentem fundamentais:

Art. 3º O Curso de Graduação em Nutrição tem como perfil do formando egresso/profissional o: I - Nutricionista, com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, **em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção**, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural; (DCN, 2001, grifos meus).

Tendo como base o perfil do egresso, as instituições poderão fazer a releitura do texto político e priorizar as áreas do conhecimento, conforme os campos de atuação que supram as necessidades a nível local.

Por se tratar de um texto político, que foi construído em uma instância diferente de onde serão implementados, as DCN permitem a reinterpretação do texto político a nível local por seus diversos atores. Conforme Ball (1994, p. 18, tradução minha) “contudo, as políticas são intervenções textuais nas práticas; e embora muitos professores (e outros) sejam proativos, de maneira ‘literária’, leitores de textos, suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias criadas por eles mesmos”. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 273) “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”. As releituras do texto político no espaço escolar e/ou universitário são realizadas a partir da reinterpretação e, dessa forma, ocorre a produção de discursos híbridos. Discursos políticos são recontextualizados a nível local, gerando esse hibridismo (MAINARDES, 2006). A política, como um processo, passa a ser interpretada e encenada pelos sujeitos de forma original e criativa. Alguns textos são transformados em práticas contextualizadas, outros traduzidos em ação, enquanto outros são abstraídos (BALL, *et al.*, 2016). Começa o processo de recontextualização.

O *contexto da prática* é aquele no qual as políticas são colocadas em exercício e, dessa forma, recontextualizadas. Aqui ocorre o embate entre o global e o local, pois nem tudo o que consta na política de forma global será aderido a nível local. Alguns discursos poderão ser reforçados enquanto outros serão abstraídos. A recontextualização proporciona a formação de discursos híbridos, adaptados a cada realidade.

As DCN impactaram todos os currículos das IES pesquisadas, mas as mudanças ocorridas demonstram situações diferenciadas, adaptadas às realidades dos cursos e às diferentes recontextualizações

(...) o que conseguimos observar é que as mudanças que tiveram não foram substanciais, foram mudanças que aconteceram na tentativa de **adequar o projeto pedagógico do curso à legislação vigente, às diretrizes curriculares nacionais**, ao regulamento dos cursos de graduação (...), ao regulamento geral (...), mas nunca muito no sentido de mudar a essência (...) (COORD. CURSO 1).

Ball (2016) relata que as instituições de ensino têm muitas políticas em circulação, que são de alcance e prioridades diferentes. Os atores envolvidos com as políticas irão interpretá-las de formas diferentes, de acordo com os grupos específicos a que pertencem, a nível local. No Caso 2, foram várias mudanças curriculares, no sentido de adaptação as DCN

A partir da publicação da diretriz curricular começou a se alterar o currículo. Em 2001, se fez já uma grande alteração para fazer uma adaptação de diretriz curricular. Depois houve outras mais pontuais para ir sempre adaptando a diretriz curricular, até que em 2010 se fez um diagnóstico, avaliação do currículo e a partir desta avaliação do currículo, foi que começou a discussão para remodelar mais o currículo (PROF.^a EAN CASO 2).

A coordenadora do Caso 3, ao comentar sobre a nova proposta curricular, relata que o currículo anterior, de 2012, já atendia às DCN: “o nosso currículo antigo, ele atendia cem por cento as diretrizes (...)”. O Curso também passou por várias mudanças curriculares que sempre foram no sentido de adaptar a legislação vigente e atender às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho

(...) a área da Nutrição Esportiva, que não era uma área explorada na sociedade, nas diretrizes anteriores, e que a gente acredita que é uma necessidade de mercado, então, eu acho que posso dizer que sim, a gente atende às diretrizes. Hoje a gente tem coisas a mais e que se acredita que virão nas novas, a extensão, essa inserção da prática mais cedo, essas questões, mas, nós estamos cem por cento dentro das diretrizes (COORD. CASO 3).

A preocupação com o mercado de trabalho também é mencionada pela Coordenadora do Caso 1, relacionando com uma fragilidade do currículo vigente.

Um pouquinho do curso é óbvio que eu sei que a gente tem que atender essa legislação vigente, mas eu acho que era importante identificar qual o mercado que vai absorver os profissionais que nós estamos formando ali fora e tentar proporcionar para o nosso aluno mais prática, que eu acho que não tem (...) (COORD. CASO 1).

Essa fragilidade, que se refere à inserção do estudante no contexto da prática, é um ponto a ser destacado de recontextualização. Está descrito no texto das DCN. “Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar: II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar”. A natureza das atividades práticas não está claramente descrita, dando espaço para múltiplas interpretações. Esses achados são corroborados

por Franco e Boog (2007), que relatam que docentes de EAN consideraram importante a “prática”, porém são encontrados significados diferentes para as “práticas”. Pode ser a preparação de instrumentos de apoio, em sala de aula, de forma pontual e simulações de situações reais. No texto das DCN não está mencionada a prática como inserção no ambiente de trabalho, em cenários de prática, de forma a entrar em contato com os atores envolvidos no processo. Essa lacuna no texto político gera espaço para múltiplas interpretações

(...) algumas coisas que mudaram foi a inserção do aluno desde o início do semestre nas vivências mais práticas, nas diversas áreas de atuação que antes era muito só no estágio. O aluno chegava com muita dificuldade na prática, então se antecipou. Também se fez mudanças, os próprios planos de ensino e diversas práticas, organização de serviços, de locais para que isso acontecesse (...) (COORD. CASO 2)

No Caso 1, a inserção em cenários de prática ainda ocorre somente nos estágios, que acontecem no último ano. Entretanto, está em discussão a proposta de um novo currículo, que atenda essa demanda: “a ideia é a inserção dessa prática o mais precocemente possível, é tentar colocar o aluno em cenário de prática desde o início do curso” (COORD. CASO 1).

No Caso 3, a inserção nos cenários de prática ocorre, desde 2012, a partir do quinto semestre, com a realização do estágio em Alimentação Escolar. Esse mesmo Caso foi além e aderiu a uma proposta curricular com foco na curricularização da extensão

nós temos algumas diretrizes na área de saúde que foram saindo novas e, em especial, uma demanda de mercado, que nos exigiu uma mudança, não só em termos de atualização daquilo que a gente identifica do aluno que está chegando, como também a curricularização da extensão, que é uma novidade do MEC. A instituição optou por já fazer a curricularização desses dez por cento de extensionistas dentro de toda a instituição. Com isso, veio a necessidade de fazer uma modificação curricular para inserir dez por cento do nosso ensino acontecendo de forma extensionista (COORD. CASO 3)

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão consta no texto das DCN e é uma realidade dentro das IES pesquisadas. A curricularização da extensão surge como uma possibilidade de fortalecimento da relação teoria e prática, além de proporcionar maior aproximação da universidade com sua função social.

A formação voltada para o SUS é um destaque das DCN, dada a importância dessa política pública: “Parágrafo Único. A formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com **ênfase no Sistema**

Único de Saúde (SUS)” (DCN, 2001, grifos meus). Não resta dúvida de que o SUS se trata de uma importante política pública, conquista de todos os brasileiros. Deixou de ser apenas um direito dos contribuintes da Previdência Social e passou a ser de todos os cidadãos. Sua cobertura se estende desde a atenção primária até a especializada e do nível individual ao coletivo. A atenção, o cuidado e a vigilância em saúde são de responsabilidade do SUS, garantidos pelo Estado (BRASIL, 2020). A coordenadora do Caso 1 destacou essa formação, afirmando que “(...) nosso currículo é bastante voltado para o SUS, nessa questão de promoção da saúde, para prevenção, então eu acho que as DCN impactam nesse sentido, de serem a base em cima do que a gente está trabalhando”. Na realidade do Caso 2, a ênfase na formação voltada para o SUS está sendo reforçada com o novo currículo: “O Curso ampliou bastante nas disciplinas de saúde coletiva porque nós tínhamos poucas inserções e pouca discussão com os alunos sobre o SUS. Aí se ampliou bastante o tema nessa reforma do currículo” (PROF.^a EAN CASO 2).

Certamente, além da importância do SUS como política pública, conquista fundamental para todos os brasileiros e exemplo para outros países, é justificada sua inserção nas DCN, sendo o nutricionista um profissional da área da saúde. Entretanto, o mesmo não ocorreu com o PNAE, que não está citado no texto das diretrizes e que merecia esse espaço.

O PNAE constitui-se de uma política pública com mais de meio século de existência; um dos maiores Programas na área da alimentação escolar no mundo e o único com oferta universalizada, que garante a alimentação de milhões de brasileiros. Além disso, por meio da compra de, no mínimo, 30% do valor repassado pelo FNDE, da agricultura familiar, contribui para o desenvolvimento da economia local. É fundamental na promoção à saúde, através da oferta de alimentos adequados, que respeitem o hábito alimentar, a cultura local e forneçam os nutrientes necessários para o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes. Além da oferta de uma alimentação adequada, o Programa prevê atividades de EAN, que devem promover a alimentação adequada e saudável através do estímulo à formação de hábitos alimentares. As ações de EAN devem iniciar já na pré-escola, com o incentivo ao aleitamento materno e ser proposta considerando as fases do desenvolvimento, perpassando pelo currículo escolar.

No que concerne à EAN, a mesma está citada no texto das DCN como uma das competências e habilidades específicas, dentre outras voltadas à educação e ao ensino, cuja formação do nutricionista tem por objetivo dotar o profissional de conhecimentos:

III - **desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino** em sua área de atuação; IV - **atuar em políticas e programas de educação**, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a **promoção da saúde** em âmbito local, regional e nacional; V - atuar na **formulação e execução de programas de educação nutricional**; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária (DCN, 2001).

O texto das DCN considera a EAN de forma abrangente, sendo uma atividade a ser desenvolvida em qualquer área de atuação do nutricionista e não define quais políticas e programas, visando à promoção da saúde, devem ser priorizados. Ao analisar o espaço da disciplina de EAN nos cursos pesquisados, encontramos realidades distintas, cuja releitura do texto político e a recontextualização apresenta impactos contrastantes nos currículos.

A gente tem hoje uma disciplina de educação nutricional de dois créditos. Se a gente for pensar só essa disciplina, vê que é insuficiente, para trabalhar com o aluno essa questão da educação nutricional é muito pouco. Por que o aluno não consegue ter, com dois créditos, aquela vivência prática onde ele aprende a colocar todo aquele processo de ensino e aprendizado na prática (COORD. CASO 1).

Antes quarenta horas, hoje oitenta horas de Educação Nutricional. Especificamente e cem por cento dessa carga horária vai acontecer de forma extensionista. Então a gente acredita que isso vai trazer para o aluno um ganho muito significativo. No espaço de aprender aplicando o conhecimento. Obviamente, a gente vai ter momentos teóricos, momentos de reflexão dessa prática, mas a gente entende e tem muita fé de que vai ter uma diferença muito grande na formação do aluno com relação à educação (COORD. CASO 3).

As atividades de EAN devem ser realizadas pelos nutricionistas em qualquer área de atuação e, considerando esse aspecto, as DCN colocam o tema de forma geral. Faltou priorizar a escola, como um local de formação e de educação, como o lugar propício para a promoção da saúde e para formação de hábitos alimentares saudáveis, desde o início da vida.

As interlocutoras dos cursos também falaram sobre a relação das IES com as escolas

Eu acho que tem uma certa resistência das escolas muitas vezes, porque elas têm **aquele sentimento que servem de cobaia porque são, muitas vezes, pontual, não tem uma continuidade**. Não é um trabalho contínuo com uma escola, uma troca, uma relação recíproca entre escola e universidade, porque a gente chega e diz: a gente pode

usar o cenário de vocês para ser meu cenário de prática? Mas aquilo não tem continuidade. Acho que é uma das coisas que dificulta, **que era necessário. É importante pensar se estabelecer esse vínculo, tipo da escola se sentir um pouco pertencente à universidade. Também trazer ela para dentro do nosso cenário e a gente ter um pouco mais de espaço, de liberdade, para se sentir um pouquinho pertencente ao ambiente escolar**, coisa que a gente ainda não conseguiu estabelecer (COORD. CASO 1, grifos meus).

Na verdade, a gente não atende à demanda que a gente tem; todo semestre a gente nega escola. **Essas escolas querem**, só que a gente não consegue, não tem perna pra atender todas as escolas (...) a gente não fixa escola, justamente pra poder estar colaborando em várias. Exceto algumas que a gente consegue dar uma continuidade e hoje a gente está em escolas públicas e privadas (COORD. CASO 3).

Eu estou iniciando o projeto no Colégio Aplicação junto com os professores, por interesse das professoras, inclusive, do Aplicação. Eles já trabalham há muitos anos com alimentação saudável, mas precisavam dessa ligação com o Curso para poder ampliar, melhorar o trabalho que já estão fazendo lá. **Vai ser um projeto de extensão**, estamos fazendo um piloto, agora isso é um projeto de extensão e pesquisa junto com a prática da disciplina (PROF.^a EAN CASO 2).

Fica evidenciado que as escolas sentem a necessidade da parceria com a universidade, no sentido de pertencimento, de desenvolver juntos um trabalho articulado. A relação com as escolas enquanto campo de atuação do nutricionista deve ser ampliada. A escola deve ser priorizada como local profícuo para formação de hábitos alimentares saudáveis e promoção da saúde, alcançando toda a comunidade escolar. A possibilidade de curricularização da extensão é uma proposta promissora.

No texto político das DCN e no projeto pedagógico dos cursos pesquisados está descrito:

Art. 3º O Curso de Graduação em Nutrição tem como perfil do formando egresso/profissional o: I - Nutricionista, com **formação generalista**, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (DCN, 2001, grifos meus).

Entretanto, a formação do egresso de caráter generalista ainda apresenta lacunas para alguns Cursos, principalmente, ao se considerar o espaço da escola e do PNAE na formação profissional

A nossa nutrição clínica é voltada para clínica hospitalar, não é nem clínica individual, é clínica hospitalar, é saber como que funciona dentro de um hospital, eles sabem bem todas essas áreas, mas **se ele for trabalhar na alimentação escolar, ele vai ter que procurar saber mais, estudar mais sobre alimentação escolar**. A nossa formação é geral. Nós temos uma especialista em nutrição do esporte e essa disciplina é eletiva, não é nem obrigatória, nós não temos foco em nenhuma. **É gestão, saúde coletiva e nutrição clínica**, porque tu fazes isso em qualquer lugar (PROF.^a EAN CASO 2, grifos meus).

Sei que nosso propósito é formar um profissional generalista, mas a formação que a gente está dando forma um profissional generalista meio capenga, no meu ponto de vista, **eu acho que o aluno tinha que ter muito mais inserção prática ao longo do curso**, algo que nosso aluno não tem. Nosso aluno **só vai ter uma vivência prática mesmo quando chegar no último ano** da faculdade, nos estágios obrigatórios e, muitas daquelas **áreas engessadas da clínica, da saúde pública e da alimentação coletiva**. Áreas que hoje demandam bastante do profissional nutricionista, como, por exemplo, **essa parte voltada para nutrição e exercício físico, nutrição e estética, educação em nutrição escolar, tudo isso eu acho que a gente carece um pouco** e isso que a gente vem tentando trabalhar nessa nossa proposta de currículo que a gente está fazendo, mas eu vejo dessa forma um pouquinho defasado (COORD. CASO 1, grifos meus).

A mudança na formação, voltada às áreas tradicionais da Nutrição, ainda representa um importante desafio aos cursos, mesmo com a publicação das DCN e a orientação para que os cursos proporcionem uma formação generalista e que os estágios sejam “em **pelo menos** três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição” (DCN, 2001, grifos meus), gerando espaços de recontextualização do texto político. No presente estudo, o Caso 3 foi o que apresentou a inserção do estágio a partir do 5º semestre e sendo realizado no ambiente escolar. Além disso, no mesmo Caso, a inserção das disciplinas de Educação em Nutrição I e II como duas disciplinas extensionistas, proporcionou a relação entre teoria e prática dos estudantes em escolas da rede pública e privada, além de escolas de estudantes portadores de necessidades especiais.

Ball (1994), em seus estudos sobre as políticas educacionais, demonstra por que considera que as políticas são atuadas e não implementadas. O uso do termo implementação leva a crer que todas as instituições irão responder às políticas propostas da mesma forma e isso, como o estudo corroborou, não acontece. O texto político é construído considerando uma instituição modelo, um leitor modelo e uma realidade abstrata. Na prática, nos deparamos com fatos diversificados, instituições com diversas realidades, desde a estrutura física até

gerações de professores e coletivos múltiplos, com diferentes interesses e disposição para mudanças (BALL, *et al.*, 2016).

A pesquisa demonstrou que as IES foram impactadas pela publicação das DCN. Entretanto, esses impactos foram diversificados. Mesmo com todas as coordenadoras respondendo que o currículo dos cursos atendia às exigências das DCN, pude constatar que as universidades interpretaram essas normativas de forma diferente, o que a recontextualização me auxiliou a compreender.

Importante destacar que esse pressuposto legal, publicado em 2001, ainda hoje suscita mudanças nos currículos, considerados como um campo de constante disputa de poder e controle entre as áreas do conhecimento, formado por coletivos com diferentes disposições para inovações e rupturas. Contudo, a publicação das DCN demonstra uma tendência de que as IES repensem seus currículos, proponham atividades que as aproximem dos parâmetros legais e, ao mesmo tempo, reflitam sobre possibilidades de mudanças com o modelo tradicional hegemônico.

A construção histórica dos cursos e a formação dos seus coletivos ficam evidenciadas na ênfase e na interpretação da lei e na elaboração dos PPCs e dos currículos. A lei é única, mas há um filtro político e epistemológico, feito na base, nas instituições, que dá ênfase a certos aspectos que caracterizam os cursos.

A universidade comunitária tem uma ênfase mais social. O Caso 3, ambientado em uma Universidade Comunitária, possui uma expressiva vocação extensionista. Na formação do seu corpo docente, seleciona profissionais com características voltadas à atuação em ambientes identificados com o trabalho social. Aposta na constituição de um profissional egresso que atue nos espaços relacionados ao campo social, como escolas e postos de saúde.

Já o Caso 2, que nasce junto à Faculdade de Medicina, revela uma tendência mais próxima da perspectiva da saúde, hospitalocêntrica, valorizando a perspectiva biológica sobre a dimensão social na conformação curricular.

É provável que a época em que os cursos foram criados também influencie na sua concepção curricular, como o Caso 1, que revela uma concepção mais eclética, abrangendo uma multiplicidade de perfis ainda dependente de influências de legislações pelas quais passaram e a procura de uma identidade própria. O Curso foi criado numa perspectiva mais voltada ao

social e realizando mudanças curriculares, atendendo a legislações, na busca de estabelecer um perfil próprio.

Nesse cenário, a EAN só recentemente vem conquistando um espaço mais reconhecido e ainda necessita aprofundar discussões sobre seu papel. O espaço do PNAE e da escola precisam ser definidos. Percebe-se um interesse em avançar, mas ainda há um forte vínculo com o currículo tradicional e com as áreas tradicionais da Nutrição. É necessário progredir na relação entre teoria e prática; abranger lugares que até então têm tido pouco espaço na formação do profissional da Nutrição (CUNHA, 2008). O desafio está posto. E este estudo se inscreve como um estímulo a esta reflexão.

12.2 Tendências sobre as docentes de EAN: formação, práticas e relação com as escolas

Na pesquisa, algumas tendências puderam ser apontadas no que se refere à formação das docentes de EAN. As professoras de EAN, que participaram do estudo, têm, em sua maioria, formação inicial em Nutrição e realizaram a pós-graduação na área da saúde. Foram constituindo seus saberes docentes durante o exercício profissional e buscando a formação necessária para sua atuação. Corroborando com Tardif (1991), alguns saberes estão relacionados ao espaço de trabalho e/ou da própria instituição, outros provêm da formação universitária, da família, da escola e do grupo social, ou mesmo da imersão cultural presente na trajetória dos docentes. A confluência de várias fontes de saberes, história de vida, lugares de formação, instituição escolar, atores educativos, irão constituir o saber profissional dos professores.

As professoras relataram que a graduação não as preparou para a docência universitária, mas que a pós-graduação desempenhou um importante papel na construção dos seus saberes docentes: “em Saúde e Comportamento (...) eu acho que ajudou bastante, porque, dentro tanto do mestrado e do doutorado, há várias disciplinas que acabam exigindo um estudo maior na prática, então eu acho que sim” (PROFESSORA EAN CASO 1). Uma das docentes, que continuamente trabalhou com a disciplina de EAN, relata que

procurou realizar sua formação na pós-graduação de forma a agregar conhecimentos na sua prática profissional

(...) eu fui para o Mestrado de Psicologia pensando na educação alimentar e nutricional (...) fiz meu doutorado num projeto nosso aqui da Faculdade de Medicina, que era um projeto, não era um PPG, era um Projeto de Educação e Saúde: ajudar justamente na formação de professores para o ensino na saúde, então era vinculado, era um projeto da medicina e da educação, tanto que eu tive dois orientadores, o orientador da saúde e um professor da educação. Esse doutorado deu toda minha vivência, esse meu conhecimento na área de educação, de formação do profissional (PROFESSORA EAN CASO 2).

A experiência prévia na profissão também foi relatada como importante fonte de saberes para as docentes

Eu penso que a minha experiência nas consultorias e com os manipuladores me deu muito mais carga e preparo para a docência em Educação do que eu tive específico durante a graduação. Depois foi mais a minha experiência profissional mesmo, após a formação. Eu ganhei mais bagagem e experiência porque foi uma área que me apaixonou, essa parte da Educação sempre foi uma área que, desde a graduação, me encantou, me envolveu, e eu sempre procurei ir além. Fazendo projetos, fui monitora, desde a época da graduação já era uma área que me encantava bastante, a área da Educação. Então na graduação eu fiz um pouco além do que o normal (PROFESSORA EAN CASO 3).

É, eu tenho muito em mente a época de professora substituta, que foi uma experiência profissional bem forte, que marcou. Foi uma área que eu sempre gostei, desde antes da docência. Eu trabalhei em consultório, trabalhei em uma fábrica de alimentos, eu sempre procurei fazer essas atividades de educação nutricional, eu acho que até serve de treinamento, o ensinar em si. Então essas experiências acabaram contribuindo um pouco na formação como docente, enxergando as pessoas como um todo (PROFESSORA EAN CASO 1).

Tardif (1991), ao pesquisar sobre os saberes dos professores, menciona que eles priorizam os denominados saberes práticos ou da experiência. Assim, os saberes adquiridos na sua experiência profissional estabelecem as bases de sua competência. É o saber de uma pessoa em interação com outras pessoas, não exatamente em se tratando de um objeto do conhecimento, mas uma capacidade de ser enquanto sujeito. Nesse sentido, a experiência prévia das docentes, constituída em um contexto de interação social, junto a outros atores, exigiu a mobilização de saberes diferentes daqueles adquiridos na formação profissional, se aproximando da construção dos saberes docentes.

Os *saberes profissionais* dos professores são provenientes de fontes variadas, de natureza diversificada, que se manifestam durante o exercício do

trabalho, extrapolando conhecimentos de saber-fazer e saber-ser. O autor menciona que, para os professores, a experiência de trabalho é referida como sua principal fonte de saber-ensinar. Esse saber corresponde muito pouco aos saberes teóricos obtidos na universidade (TARDIF, *et al.*, 1991).

No que se refere à prática docente, outra tendência observada foram os diferentes referenciais teóricos que embasam a ação das professoras. A ausência de referenciais próprios da disciplina faz com que cada docente busque o autor que traga sentido para sua ação docente: “eu gosto de vários, a Boog, a Maria Cristina é uma referência. A professora Sônia Linden é uma referência também, eu gosto bastante da linguagem dela e eu uso muito os documentos oficiais também” (PROFESSORA EAN CASO 3). Já a professora do Caso 2 assim referiu:

A minha disciplina iniciou lá atrás, há 20 anos, com base em uma autora americana. Ela se chama Isobel Contento e é uma nutricionista que trabalha com programas de educação alimentar. Como eu tinha formação da psicologia e a Isobel trabalha a educação alimentar voltada para a mudança de comportamento, eu achei que era por aí que tinha que fazer (PROFESSORA EAN CASO 2).

Essa tendência reforça a reflexão de Amparo-Santos (2013) ao sustentar que os docentes de EAN procuram se autoformar, a partir de suas práticas, formando os componentes curriculares das disciplinas, já que não há uma literatura específica do campo da EAN.

Como esse ano foi o primeiro ano em que estou dando essa disciplina de educação nutricional, eu estou conhecendo um pouquinho mais. Nessa semana mesmo encontrei outra nutricionista que trabalha também um pouco nessa linha de educação nutricional e pedi para ela me enviar umas referências, para eu dar uma ampliada nesse conhecimento, para ver para onde se direciona (PROFESSORA EAN CASO 1).

Na entrevista com as docentes e durante a observação das aulas, pude constatar que elas procuram realizar uma prática diferente da aula tradicional, expositiva, centrada na figura do professor. Elas estimulam o protagonismo dos estudantes, propõem trabalhos em grupo, discussões, debates, apresentação de trabalhos, como uma forma de incentivar a participação de todos. Entretanto, apontam algumas limitações para o trabalho

Eu gosto de dar aula com roda de conversa, com dinâmicas, bem participativa, eu faço os alunos participarem. Com 30 é muito complicado, a metodologia ativa com 30 alunos não funciona, acho que é por isso que a grande maioria dos cursos assim não mudou a

metodologia de ensino por conta disso, por conta do número de alunos. Não tem como tu fazer uma metodologia ativa com 30 alunos em sala de aula, é complicado (PROFESSORA EAN CASO 2).

Essa relação acontece e esse interesse também dos alunos muito porque eles não utilizam a aula só na forma falada, eles têm oportunidades de uso na sala de aula, com desenhos, recortes, casos reais, da vida real, de educação. Dessa forma, ficam mais próximo da realidade que conseguem vivenciar, falando inclusive de experiências deles mesmo, assim, de comportamento (PROFESSORA EAN CASO 1).

(...) como a carga horária era baixa, acabava trabalhando menos a parte teórica, repassava material de apoio e estudo. E ia para prática, queria que eles aprendessem executando (...) Apesar da disciplina ser teórica, eu acho que fiz muita prática com eles, reforçava a teoria durante a prática (PROFESSORA EAN CASO 3).

Limitações impostas por fatores externos são apontadas pelas docentes como dificuldades para suas práticas. Uma delas se refere ao número de estudantes por turma, o que dificultaria uma aula diferente do modelo convencional, para a professora do Caso 2. A carga horária da disciplina é referida como uma limitação para a professora do Caso 3, quando se referiu ao currículo anterior. Na realidade do Caso 1, a inserção em cenários de prática fica limitada também por conta da carga horária reduzida da disciplina. A professora desenvolve sua prática com simulações de situações reais. Nesses casos, a prática pedagógica fica influenciada por um currículo tradicional e hegemônico e a atividade docente se torna reprodutora de relações consolidadas, por conta de uma determinação externa (SOUZA, 2016).

A professora do Caso 3 procurou realizar seu trabalho com a inserção dos estudantes em cenários de prática profissional, mesmo quando a carga horária não colaborava com essa prática

(...) vamos aprender fazendo, complemento as aulas teóricas com material de apoio para estudo e vamos para a prática. Só que a gente sabe que tem muitos alunos que acabavam não lendo o suficiente, não tinha prova... A gente conseguia fazer todo o ciclo, desde o diagnóstico, elaboração do planejamento, do projeto, de aprovação do projeto. O projeto era qualificado, eles faziam todo um período de intervenção nas escolas, isso na disciplina. Faziam as intervenções. Depois eles elaboravam um artigo, relatório, tinha um documento que formalizava. Tinha metodologias de avaliação, se as intervenções tinham dado resultado. Depois a gente fazia uma apresentação e uma devolutiva para escola também. Então tinha todo o processo de início, meio e fim. Nestes documentos e nas falas deles nas práticas, eu conseguia avaliar o embasamento teórico e o quanto eles leram e estudaram os referenciais (PROFESSORA EAN CASO 3).

Essa inserção em cenários de prática, também acontece no Caso 2

Se propõe atividades em cima deste diagnóstico, eles fazem aplicação da atividade, depois tem um fechamento final que eles apresentam. Na prática, eles têm que escrever um artigo e fazer apresentação para toda turma, cada grupo, porque são atividades diferentes, porque tem com idoso, com criança, então fazem diferente (PROFESSORA EAN CASO 2).

Mesmo considerando a relevância pela busca de uma prática docente que rompa com o modelo tradicional de sala de aula, é importante considerar se é destinado um espaço para reflexão sobre essa prática. Não deixar que a prática aconteça, por ausência de teoria, mas que nela incida uma racionalidade. A forma como se dá a relação dos estudantes com os cenários de prática, a interação com os sujeitos, o respeito à cultura alimentar e o tipo de atividade proposta irão determinar se a ação tem uma conotação política e social ou se apenas se refere à transmissão de informações, sem considerar os saberes do outro. De acordo com Franco (2015, p. 604),

as práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

É necessário refletir sobre a intencionalidade da prática pedagógica que está sendo proposta, de forma planejada e científica, verificando sua influência na realidade social.

Sobre o espaço da escola na formação do nutricionista, outra tendência observada foi perceber que a disciplina de EAN nem sempre tem foco na alimentação escolar, pois “acho que ela é uma disciplina que dá um embasamento, mas não especificamente para as escolas” (PROFESSORA EAN CASO 1). Sendo a EAN uma atividade que deve ser realizada pelo nutricionista em qualquer área de atuação, justifica-se esse embasamento geral, considerando a carga horária reduzida da disciplina no contexto do Caso 1. Entretanto, considerando a promoção da saúde, a prevenção de agravos nutricionais e a formação de hábitos alimentares saudáveis na infância, há que se repensar o espaço da escola e da EAN na formação do nutricionista. Para a docente do Caso 2:

Eu acho que não tem que ter foco na alimentação escolar, tem que ter foco em todas as áreas, independente. O aluno da nutrição, ele tem que saber que ele pode atuar em qualquer umas das áreas; eu sou contra esse foco, não faria nenhum movimento para focar na alimentação escolar; não, tem que ter foco em todas as áreas.

O Caso 2 dispõe de uma carga horária satisfatória para a disciplina de EAN, contudo o espaço da escola não é priorizado.

No contexto do Caso 3, a realidade encontrada é bem diferente. Além do foco da educação nutricional nas escolas, com o estágio em Alimentação Escolar, houve a proposta do novo currículo, com a curricularização da extensão, cuja intenção é propiciar mais atividades relativas ao desenvolvimento do PNAE

(...) Como aumentou a carga horária da Educação, a gente estava sentindo que o estágio estava abordando muito a Educação e pouco a Alimentação Escolar. Então, como agora a disciplina de Educação aumentou, a gente conseguiu trazer mais Alimentação Escolar (...) deixou a Educação Nutricional e a gente colocou ficha técnica das preparações, aplicação do check list na cozinha, a parte de Qualidade e Alimentação Escolar. A gente introduziu mais a parte que trabalha a parte dos cálculos do cardápio (PROFESSORA EAN CASO 3).

Para a professora de EAN do Caso 3, a Universidade tem uma relação muito positiva com as escolas: “é incrível assim (...) a abertura que a gente tem com as escolas. Eu queria ter muita, muita carga horária pra atender mais a demanda, até para ajudar. Porque na nossa prefeitura, a gente tem duas nutricionistas para parte escolar”. Para Souza (2016), as relações podem ser transformadas pela prática pedagógica, ou mantidas. Relações, sujeitos e conteúdos determinados de forma consciente, delineados e refletidos, compõem uma prática pedagógica ou educativa com intencionalidade.

O interesse em desenvolver atividades de educação nutricional, no espaço escolar, é demonstrado pelos estudantes, conforme a maior parte das docentes

Acho que o aluno da nutrição vem se mostrando, também, interessado em fazer isso, em fazer um trabalho contínuo de educação nutricional, e acho que as escolas sem dúvida nenhuma são um local que deve ser muito feito isso. Acho que a inserção do nutricionista na atividade escolar semanal, é fundamental, desde o início, todas as idades, para tentar modificar um pouco esse padrão alimentar (PROFESSORA EAN CASO 1).

Mas eu vejo, assim, a grande maioria gosta, vê a importância, porque eu sempre procuro mostrar muito assim para eles, na disciplina, que Nutricionista é Educador, independente da área de atuação. Isso eu reforço muito e cobro muito e sempre. Estou falando, não só com as crianças, em casa, com os familiares, onde vocês estão, nas redes sociais, vocês vão estar educando o tempo inteiro. Então eu vejo que

isso vai ganhando na disciplina, a gente consegue conquistá-los. Mas a grande maioria a gente vê que eles têm interesse e uma curiosidade... (PROFESSORA EAN CASO 3).

Para a professora de EAN do Caso 2, os estudantes não têm interesse na área da alimentação escolar: “os nossos alunos não, e nós temos um Centro Colaborador de Alimentação Escolar, mas os nossos alunos não têm esse foco”. Também explicitou que os demais docentes do Caso 2 não valorizam a disciplina de EAN: “os professores do Curso não valorizam a disciplina, pelo menos é o meu sentimento, tanto que eu fiz um e-Book com as práticas dos alunos e poucos professores olharam, eu disponibilizei para todo mundo (...)” (PROFESSORA EAN CASO 2). Essa realidade está muito vinculada ao currículo do Caso 2 e a forte relação com a área da saúde. É difícil esperar que os estudantes demonstrem interesse pela alimentação escolar se o currículo não proporciona atividades com esse foco, tampouco a disciplina de EAN. Essa formação somente será relevante para aqueles alunos que buscarem, por conta própria, realizar atividades nessa área.

Os indivíduos em desenvolvimento passam grande parte do seu tempo na escola. A promoção da alimentação adequada e saudável deve ser priorizada no ambiente escolar, através da oferta da alimentação adequada, saudável e de atividades de EAN. Toda comunidade escolar acaba sendo alvo de mudanças nos hábitos alimentares errôneos, quando se desenvolve um trabalho integrado, contínuo e duradouro, que respeite a cultura alimentar e os saberes dos indivíduos. Para essa troca de saberes, a formação do nutricionista precisa ter foco no PNAE e na EAN, fazendo a integração entre o espaço escolar e a universidade. O nutricionista precisa conhecer a escola, seu território, suas rotinas, precisa estar integrado com a comunidade escolar. Esse contato começa na formação. Sendo assim, a alimentação escolar precisa de um lugar na formação do nutricionista. O espaço existe, mas não é considerado um lugar. Lugar como um espaço ocupado, sendo atribuído significado pelos sujeitos que nele coexistem, tornando-o legítimo (CUNHA, 2008). É preciso um trabalho mais constante de parceria entre a escola e a Universidade; que construa permanências, programas mais estáveis que envolvam os estágios e as áreas extensionistas.

13. CONCLUINDO O ESTUDO... mantendo a esperança na EAN

Os achados dos Estudos dos Casos 1, 2 e 3, com suas devidas particularidades e desafios, apontam para a compreensão de que é frágil o ***lugar ocupado pelos saberes da Educação Alimentar Nutricional no contexto da formação acadêmica do/a nutricionista com vistas ao trabalho nas instituições escolares***, objeto deste estudo.

A análise dos dados coletados demonstrou que o dispositivo legal que impactou os currículos dos três Casos estudados foram as DCN; entretanto, a releitura do texto político ocorre de forma recontextualizada (BALL, 1994). As interpretações do texto político são realizadas por coletivos diversos e adaptadas às realidades dos Cursos, sendo influenciadas pela trajetória histórica, política e cultural das IES. Desse modo, cada Caso ressignifica as DCN de forma peculiar.

A mudança na formação, voltada às áreas tradicionais da Nutrição, ainda se constitui em um importante desafio aos Cursos, mesmo com a orientação das DCN de que a formação seja generalista e que os estágios se realizem “em **pelo menos** três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição” (DCN, 2001, grifos meus), gerando espaços de recontextualização do texto político (BALL, 1994).

As DCN também mencionam a relação entre teoria e prática desde o início do Curso, mas não explicitam como deve ser realizada essa prática.

O Caso 3 foi o único que proporcionou o estágio a partir do 5º semestre, sendo realizado no ambiente escolar, além da inserção das disciplinas de Educação em Nutrição I e II como duas disciplinas extensionistas, no 2º e 3º semestres. A relação teoria e prática ocorre no início da formação acadêmica dos estudantes, em instituições escolares e que atendem pessoas com deficiência.

Quanto às atividades de EAN, o texto político das DCN refere o tema de forma geral, sem mencionar o espaço escolar. Como a EAN é uma atividade a ser realizada pelos nutricionistas em qualquer área de atuação, favorece um espaço para recontextualização, conforme a realidade de cada Curso (BALL, 1994).

As docentes de EAN, que participaram desse estudo, foram constituindo seus saberes durante o exercício da profissão e procuraram a formação necessária para sua atuação. Possuem, em sua maioria, formação inicial em Nutrição e pós-graduação na Área da Saúde.

A prática pedagógica que exercem procura se afastar da aula tradicional, expositiva, centrada na figura do professor. Há a intenção de estimular o protagonismo dos estudantes.

Outra tendência observada foram os diferentes referenciais teóricos que embasam a prática docente. A carência de referenciais próprios da disciplina, bem como o espaço de pouco reconhecimento do/no campo, faz com que cada docente busque referenciais que tragam sentido para sua ação. Os pressupostos teóricos que sustentam o campo da EAN nos currículos são dependentes da prática docente e do enfoque evidenciado na disciplina.

A elaboração dos PPCs e dos currículos dos Casos estudados foram influenciados pela construção histórica dos Cursos e pelos seus coletivos, estando evidenciadas no destaque e na interpretação das DCN. A caracterização dos Cursos, das IES e de seus coletivos fica explicitada na ênfase de certos aspectos da legislação, mesmo sendo a mesma Diretriz a regular todos os Cursos.

No Caso 1, como evidenciam os dados, tanto no currículo como nas práticas pedagógicas, é frágil o lugar dos saberes da alimentação escolar sob o enfoque da atuação com a EAN.

O Curso foi criado num contexto voltado mais para a área social. Apresentou influência de múltiplas legislações, realizou mudanças curriculares, atendendo a uma série de perfis e ainda busca uma identidade própria.

A formação do egresso, de caráter generalista, parece apresentar lacunas no currículo, pois algumas áreas ainda não possuem um lugar definido, dentre elas, a alimentação escolar.

A inserção em cenários de prática ainda ocorre somente no último ano do Curso.

Quanto à prática pedagógica, embora a docente procure realizar uma aula diferente do modelo convencional, a inserção em cenários de prática fica limitada por conta da carga horária reduzida da disciplina. São realizadas simulações de situações reais. A pequena carga horária também é um dos motivos pelo qual o tema da EAN, nas instituições escolares, seja abordado superficialmente. Entretanto, para a docente, os estudantes têm demonstrado interesse em realizar um trabalho contínuo e permanente nas escolas.

Nas imagens produzidas pelos estudantes, o grupo “Escola” apareceu em primeiro lugar. Provavelmente, foram os que tiveram acesso ao ambiente escolar durante o estágio e, por isso, reconhecem este ambiente como um espaço de atuação do nutricionista. No entanto, a forma de abordagem da EAN demonstrada nas imagens produzidas pelos estudantes se aproxima da lógica tradicional transmissiva, em que o profissional reproduz informações no ambiente escolar. Essa representação reflete o currículo tradicional e o histórico da EAN voltados para a transmissão de informações (BOOG, 1997).

Em segundo lugar, ainda no **Caso 1**, aparece o grupo instrumental/racional. Também se manifesta com ênfase o intenso vínculo da profissão com a área da saúde, reforçando o caráter biológico voltado ao cuidado saúde-doença. Como já afirmado, é visível o histórico da EAN voltada ao caráter transmissivo (BOOG, 1997), com o profissional da saúde em destaque e o sujeito, que recebe a informação, de forma mais passiva.

A família, como responsável pela formação dos hábitos alimentares, também foi destacada nas imagens dos estudantes. Cabe questionar como se estabelece a relação do profissional com a família e com a escola, uma vez que estes são os dois ambientes relacionados com a formação dos hábitos alimentares, por onde se inicia a socialização do indivíduo. Ficam, então, as questões: Como o profissional pode atuar de forma a intervir nos hábitos alimentares, quando necessário, sem desrespeitar a cultura alimentar socialmente construída? Quais espaços de discussão da relação teoria e prática para além dos estágios? Quais espaços de relação com a comunidade para desenvolvimento de um trabalho social? Essas questões interpelam o Caso 1 e suas condições para enfrentá-las.

Algumas situações vivenciadas durante a pesquisa sinalizam com possibilidades de avanços para o Caso 1. A discussão de uma nova proposta curricular, com o provável aumento da carga horária da disciplina de EAN, entre aulas teóricas e práticas, pode favorecer a aproximação com o ambiente escolar desde o início do curso.

No Caso 2, ficou evidenciado que, no currículo e nas práticas pedagógicas, o espaço para os saberes da EAN voltada ao ambiente escolar também é frágil.

O Curso, desde a sua localização geográfica, bem como na construção de seus documentos internos, possui um forte vínculo com a Área da Saúde, principalmente, a clínica hospitalar. Realizou diversas mudanças curriculares sempre pautadas pelas DCN. No último PPC, visaram maior adaptação da formação voltada ao SUS, conforme orientação das DCN.

A formação do egresso de caráter generalista ainda se constitui em um desafio para o Curso, pois algumas áreas ainda não possuem um lugar definido, dentre elas, a alimentação escolar.

A inserção em cenários de prática, desde o início do Curso, começou a ser colocada em prática em algumas disciplinas, com o novo currículo proposto, mas sendo dependente do protagonismo dos estudantes.

Com todas as alterações curriculares que ocorreram no Curso, a disciplina de Educação Nutricional manteve uma certa imunidade frente a essas mudanças. Ela mantém sua configuração inicial com quatro créditos e 60 horas aula até hoje. Destas, a professora sempre dedicou 20 horas para uma atividade prática com os alunos.

A docente propôs uma configuração diferente da aula tradicional, que procura propiciar a relação entre teoria e prática. Entretanto, nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de inserção no campo prático; alguns podem realizar a atividade em escolas ou em outros locais, com vivências e experiências diversificadas. A inserção no espaço escolar é dependente do interesse do estudante. A disciplina não tem foco na EAN voltada à atuação em escolas. Segundo relato da docente, a disciplina não é valorizada pelos demais docentes do Curso, o que revela a forte identidade voltada para a área clínica.

Inspirada em Bernstein (1966), é possível afirmar que o currículo do **Caso 2** está predominantemente demarcado pela Classificação e Controle, com a

Classificação estabelecendo os espaços entre as áreas do conhecimento e os limites impostos e o Controle como as formas de comunicação consideradas legítimas e as relações de poder entre as categorias (BERNSTEIN, 1996). Estas exercem grande influência nas concepções de ensinar e aprender, se manifestando nas imagens dos estudantes, cujo grupo intitulado “Instrumental/racional” apareceu em primeiro lugar.

Entretanto, uma parte considerável dos estudantes valoriza o ambiente escolar como um local profícuo para EAN, reconhecendo esse espaço como um local de atuação do nutricionista, mesmo não sendo o foco do Curso, nem da disciplina de EAN. O grupo “Escola” apareceu em segundo lugar nas imagens dos estudantes.

Em terceiro lugar, merece destaque o grupo “Complexidade”, cuja concepção da complexidade do ato alimentar foi destacada em algumas imagens dos estudantes e, certamente, se originam nas reflexões sobre a prática realizada no contexto da disciplina de EAN.

Avanços propostos com o novo currículo, como a inserção da “área livre” nos internatos e a inserção de atividades práticas desde o início do Curso, são experiências promissoras.

Almeja-se que essas propostas sirvam de embasamento para a necessária reflexão sobre as práticas pedagógicas e o currículo, a fim de que as discussões sejam ampliadas para a abertura a novas propostas curriculares e outros campos de atuação do nutricionista.

Considerando que o Curso não tem o foco voltado para a alimentação escolar, há que se repensar esse espaço dentro do Curso, refletindo sobre a promoção da alimentação saudável e a formação de hábitos alimentares no início da vida, que irão repercutir na fase adulta. O ambiente escolar é um local profícuo, podendo ser considerado como o segundo contexto principal de socialização do indivíduo, depois da família, além da formação do hábito alimentar que se constitui, principalmente, nesses contextos. Se considerarmos que as ações de EAN na escola devem atingir toda comunidade escolar, a família também deve ser envolvida, abrangendo assim os principais contextos sociais de formação de práticas alimentares saudáveis na infância, para promoção da saúde.

A amplitude das atividades de EAN na escola tem muita potência, quando realizada considerando todos os aspectos da complexidade do ato alimentar, desde acesso, renda, cultura, saberes, entre outros, numa relação contínua e de reciprocidade, envolvendo toda a comunidade escolar.

No **Caso 3** ficou evidenciado que, no currículo e nas práticas pedagógicas, há lugar para os saberes da EAN voltados ao ambiente escolar.

O Curso está inserido em uma Universidade Comunitária e possui uma significativa aptidão voltada à extensão universitária. É significativo que os docentes estejam identificados com o trabalho social. Os estudantes são estimulados a atuar nos espaços vinculados ao campo social, como escolas e postos de saúde.

A grande proposta do Caso 3 foi a curricularização da extensão, colocada em prática com o PPC (2019), fortalecendo a relação entre a Universidade e a comunidade, reforçando a importância social do ensino, com a inclusão de disciplinas extensionistas no currículo, ligadas direta ou indiretamente a projetos de extensão.

O estágio, em ambiente escolar, no 5º semestre, foi proposto em 2012. A relação da Universidade com as escolas é muito positiva, caracterizada pelo vínculo que é mantido com as instituições. O Curso mantém uma importante parceria com as escolas, num esforço mútuo de compartilhamento de saberes e necessidades. Destaca-se assim a importância da Universidade como agente de transformação social e, com a aproximação da escola, a importância social do ensino. A vivência oportunizada pelo contato social entre a escola e a Universidade, tanto para docentes como para discentes, pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, bem como para a partilha de uma potente rede de saberes.

A inserção em cenários de prática, no Caso 3, ocorre a partir do 2º semestre, para todos os estudantes. A disciplina extensionista: “Educação em Nutrição I”, que é ofertada no 2º semestre, conta com 20 horas teóricas e 20 horas práticas, realizada em escolas que atendem indivíduos com deficiência e a disciplina “Educação em Nutrição II”, no 3º semestre, com a mesma carga horária, realizada em escolas da rede pública.

Quanto à prática pedagógica, a docente de EAN afirma que sempre procurou fazer uma aula diferente do modelo tradicional, com inserção em cenários de prática, em instituições escolares.

A escola, enquanto campo de atuação para a EAN, está presente no imaginário de mais da metade dos estudantes, mesmo considerando que os participantes do estudo não vivenciaram ainda a nova proposta de curricularização da extensão. Certamente, a presença do Estágio em Alimentação Escolar, desde o início do Curso, e o foco da disciplina de EAN contribuíram para esse resultado.

Embora a forma de abordagem demonstrada nas imagens produzidas pelos estudantes se aproxime da lógica tradicional de transmissão de informações pelo profissional, ainda apresentando indícios do currículo tradicional, a experiência vivenciada pelo Curso sinaliza como possibilidade de avanços. Com a crescente discussão da relação entre teoria e prática, proporcionada pela curricularização da extensão, há a expectativa de maior avanço na discussão do currículo, incluindo significativa relação e integração entre as áreas do conhecimento, apontando para um trabalho multidisciplinar.

A EAN está prevista nas legislações referentes ao ambiente escolar, como uma ação de caráter conjunto entre as áreas da saúde e da educação, especialmente, o profissional nutricionista designado responsável técnico da alimentação escolar e demais profissionais que atuam nas áreas (BRASIL, 2020). Entretanto, o espaço escolar ainda é abordado de forma muito incipiente no currículo da maior parte dos Cursos estudados.

A EAN, enquanto estratégia de ação, mencionada em inúmeras políticas públicas, cujo especialista que detém os saberes necessários para sua constituição é o nutricionista, merece o reconhecimento desses profissionais. Somente a partir daí, progressivamente, terá “lugar” reconhecido no currículo (CUNHA, 2008). A autora menciona que “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (p. 184).

As políticas públicas que mencionam as ações de EAN, bem como o texto político das DCN que faz referência às atividades de EAN, de forma geral, lhes atribuem um *espaço* no currículo dos Cursos: não afirmam a sua consolidação; estimulam a probabilidade da formação; acenam com a possibilidade de sua

efetivação. O que fará com que a EAN e a escola tenham *lugar* reconhecido na formação dos nutricionistas é a ocupação legítima de lugares no currículo com significado atribuído pelos coletivos dos Cursos. Concordamos com Cunha de que é "a dimensão humana que pode transformar o *espaço* em *lugar*. O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos *espaços*, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades" (CUNHA, 2008, p. 184).

Nos **Casos 1 e 2**, o *lugar* dos saberes da EAN com vistas à atuação em instituições escolares é considerado frágil porque, embora os estudantes tenham reconhecido o *espaço* escolar nas imagens produzidas por eles como uma área de ação de EAN, esse *lugar* não está bem estabelecido e ocupado no currículo dos Cursos. No **Caso 1**, que ainda está construindo uma identidade própria, os *espaços*, provavelmente, estão sendo ocupados lentamente, conforme valores e subjetividades do grupo. Há a expectativa que se avance nesse sentido e que se amplie a sua ocupação, chegando à criação de *lugares* que façam sentido ao grupo. Já no **Caso 2**, os estudantes reconhecem o *lugar* da EAN na formação e atribuem significado para a escola como local de atuação, mas esse *lugar* não é reconhecido por outro coletivo, o dos docentes. Por esse motivo, o *lugar* torna-se frágil. O fato de um número significativo de estudantes reconhecerem o *espaço* escolar como local de atuação, mesmo não tendo *lugar* reconhecido no currículo, evidencia o sentido e o significado que eles atribuíram às ações de EAN. Os estudantes estão transformando o *espaço* em *lugar*, que é compreendido como "o *espaço* preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa" (CUNHA, 2008, p. 185).

No **Caso 3**, há o *lugar* para os saberes da EAN voltados ao ambiente escolar. Seu *espaço* curricular está ocupado e os sujeitos envolvidos conferem significado a esse *lugar* e o legitimam. O **Caso 3** foi o que mais se apropriou das orientações das DCN e, com base na recontextualização, foi além. Apostou na inserção em cenários de prática desde o início do Curso, investiu na discussão da relação entre teoria e prática com forte vocação para o enfoque social, proporcionando a curricularização da extensão. No contexto do **Caso 3**, a relação entre o currículo e os saberes da EAN, voltados para a atuação em escolas, são os que mais se aproximam de um *território*. Essa seria a consolidação reconhecida e estabilizada da EAN nos currículos dos Cursos de

Nutrição, uma vez que “o território tem uma ocupação permanente, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros” (CUNHA, 2008, p. 185). Trata-se de um campo consolidado e reconhecido; uma relação de poder que alcançou reconhecimento no currículo.

No **Caso 3**, o currículo e as práticas pedagógicas revelam um forte vínculo com as escolas. Além disso, proporciona maior integração entre as áreas do conhecimento, apontando para um trabalho multidisciplinar. Para Bernstein (1996), um currículo com maior integração entre as disciplinas é um currículo de Classificação fraca. A Classificação está relacionada às áreas do conhecimento, ao estabelecimento das fronteiras, ao que será permitido ou não incluir no currículo. A Classificação fraca não significa ausência de poder, mas uma organização diferenciada (SILVA, 2017).

A busca de um *lugar* nos currículos dos Cursos para a EAN e para a escola na formação do nutricionista envolve relações de poder. A conquista do *espaço* na legislação não assegura o *lugar* na formação, como os dados deste estudo demonstram. É papel dos docentes de EAN liderar a busca por um *lugar* para que esse conhecimento efetivamente se constitua como uma das bases da formação profissional do/a nutricionista. Faz-se necessário compreender que quando “ocupamos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios” (CUNHA, 2008, p. 185).

Ponderando sobre o conceito de EAN descrito no Marco de Referência de EAN para as políticas públicas (BRASIL, 2012, p. 23), compreendemos que se trata de um

campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional.

Considerando a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se constitui em uma atividade a ser desenvolvida nas mais diversas áreas de atuação, tendo o enfoque de promover a autonomia dos sujeitos, de forma que estes possam fazer suas escolhas alimentares de forma consciente e crítica.

Sendo um *campo de conhecimento*, requer saberes específicos e, dessa forma, necessita de formação exclusiva, cujo profissional habilitado a essa troca de saberes é o nutricionista. Devemos considerar a cultura alimentar e desmistificar possíveis crenças alimentares que possam prejudicar a construção do conhecimento sobre os alimentos e a alimentação.

Essa condição requer o diálogo com outros campos do conhecimento, pois não deve ser imposta e sim adaptada a cada realidade, cultura, região e crença, incluindo a dimensão da coletividade. Para tal, precisa ser inter-setorial, transdisciplinar e multiprofissional, favorecendo a inserção no espaço escolar, por ser espaço coletivo por natureza. Sendo um *campo de conhecimento*, questiono se uma disciplina responde a todos os saberes necessários para a EAN ou se requer agregar saberes de outras áreas?

A escola é um *espaço* profícuo que deve ser transformado em *lugar* para formação de hábitos alimentares saudáveis. E o nutricionista é o profissional que detém os saberes técnicos para propor atividades de EAN nas escolas, em conjunto com a equipe pedagógica, a fim de que todos os profissionais da comunidade escolar estejam com ela envolvidos. Para isso, a necessidade da formação e a inserção nesse cenário de prática, que o nutricionista precisa conhecer e se envolver. É importante uma aproximação com a complexidade do ensinar e aprender, de modo que, na sua prática profissional, possa estar preparado para enfrentar os dilemas inerentes ao também complexo ato da alimentação.

A escola é um ambiente de produção de refeições; portanto, se sugere que em cada uma haja um nutricionista como responsável técnico. Essa medida garantiria a qualidade das refeições e ações contínuas e permanentes de EAN. A conquista de melhores hábitos alimentares e de saúde seriam consequência desse trabalho.

No que tange ao PNAE, convém destacar que, embora tenha havido um crescente número de contratações de nutricionistas nos municípios, com a prerrogativa do profissional como responsável técnico, fruto de todo trabalho, lutas e conquistas, ainda há muito a se fazer. O quantitativo de nutricionistas nos municípios, em muitos locais, ainda está aquém do preconizado pelo CFN. Para o desempenho do grande número de atribuições relativas ao PNAE do

profissional, esse número precisa ser considerado. Há que se exigir de governantes e órgãos fiscalizadores o cumprimento da legislação.

A falta do quantitativo suficiente de profissionais favorece que o nutricionista não consiga realizar as atividades de EAN, ficando ao encargo de outros profissionais, que nem sempre possuem formação adequada para tal.

Cabe registrar o papel social da Universidade e dos Cursos de Nutrição como formadores e fortalecedores dessa importante política pública que é o PNAE. É importante levar os acadêmicos de Nutrição a refletir sobre o papel da alimentação escolar no combate à fome; sobre a importância da sociedade civil enquanto participantes do Conselho de Alimentação Escolar. E ampliar os questionamentos, tais como: Qual a importância da utilização dos alimentos da agricultura familiar na EAN? Por que o espaço escolar é socialmente desvalorizado como possibilidade de transformação social? Como agir para reverter essa situação? Que produção de conhecimento é necessária nessa direção? Qual a responsabilidade da academia? Qual a responsabilidade dos órgãos públicos com essa questão?

A par destas provocações mais amplas, outras tantas emergiram deste estudo e podem estimular a sua continuidade. Ainda que os dados elucidassem as questões previstas para este estudo, foram eles, também, capazes de trazer outras tantas indagações. Cremos que esse é o papel da pesquisa que, ao ser concluída, é capaz de reconhecer seus limites e se ver provocada por novas questões. Entre elas, me pergunto:

Por que determinados conhecimentos e não outros são priorizados na formação? O *status* profissional do conhecimento exerce influência no currículo? Qual perfil de estudante estamos formando? Por que privilegiar a formação de determinada identidade profissional? Que subjetividades estão envolvidas nesse processo? Como as avaliações externas vêm influenciando os currículos?

Certamente, nosso intuito foi compreender e problematizar o *espaço/lugar* da alimentação escolar no currículo dos Cursos de Nutrição. Fica a indagação de como seria um estudo a nível nacional e se as tendências encontradas nos Casos estudados se refletiriam. Uma investigação mais abrangente pode ser um referente de ampliação para a configuração do campo de EAN e para a proposição nos currículos.

Ampliar os saberes da EAN e defender a sua importância, bem como assumir e valorizar a escola como área de atuação do nutricionista, garantir a inserção do estudante nessa área e defender o PNAE enquanto política pública são pontos decisivos que precisam estar presentes na formação acadêmica do nutricionista, a fim de promover a formação comprometida com a promoção de hábitos alimentares e de saúde que previnam os agravos nutricionais, além da formação para a cidadania, com responsabilidade social. É um compromisso ético e político da Universidade e dos cursos de Nutrição.

Esta é minha tese.

Referências

ALMEIDA, Samira Mendonça de Almeida *et al.* Integralidade e formação para o Sistema Único de Saúde na perspectiva de graduandos em Fisioterapia. **Fisioter Pesq.** 21(3): 271-278, 2014.

AMPARO-SANTOS, Lígia. 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.

BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post structural approach**. Open University Press. Buckingham-Philadelphia, 1994.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez, 2001.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Editora UEPG. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. El dispositivo pedagógico. In: **Pedagogy, symbolic control and identity**. Ediciones Morata y Fundación Paideia, p. 56-68, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas. In: **Pedagogy, symbolic control and identity**. Ediciones Morata y Fundación Paideia, p. 35-54, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov, 2003.

BITTAR, Mariluce. Universidade comunitária: uma identidade em construção. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1999.

BIZZO, Maria Letícia Galluzzi e LEDER, Lídia. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. **Rev. Nutr.**, Campinas, 18(5): 661-667, set/out, 2005.

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **R. Nutr.** PUCCAMP, Campinas, 10(1): 5-19, jan/jun, 1997.

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional: por que e para quê? **Jornal da Unicamp**. Universidade Estadual de Campinas, 2 a 8 de agosto de 2004.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun/dez, 2007, p. 286-311.

BOMFIM, Alexandre Maia do, *et al.* Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 27-52, jan/abr, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8913.htm>. Acesso em: 15/02/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Saúde 1ª parte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº: CNE/CES 583/2001. Aprovado em: 04/4/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações subsecretaria de edições técnicas. Brasília – 2005. Disponível em : <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.

BRASIL. Lei de Segurança Alimentar e Nutricional. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>>.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1010, de 08 de maio de 2006b. Disponível em: <<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/handle/handle/1554>>.

BRASIL. Projeto de Lei nº 128, de 2007. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/83652>>.

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.

BRASIL. Cartilha Nacional da Alimentação Escolar. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União Grupo Nacional de Direitos Humanos. Brasília, DF 2014.

BRASIL, 2020. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_politica_inclusao_social.pdf, acesso em 11/11/2020.

BRASIL. Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-8-de-maio-de-2020-256309972>>. Acesso em: 26/01/2021.

BRICEÑO-LEÓN, Roberto. Parte III - Trabalhando com a diversidade metodológica Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas ciências sociais. In: GOLDENBERG, P *et al.*, (orgs). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

CANESQUI, Ana Maria. Pesquisas qualitativas em nutrição e alimentação. **Rev. Nutr.**, Campinas, 22(1): 125-139, jan/fev, 2009.

CECCIM, Ricardo Burg e FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(5): 1400-1410, set/out, 2004.

CERVATO-MANCUSO, Ana Maria *et al.* Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 26 [1]: 225-249, 2016.

CHIESA, Anna Maria *et al.* A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enferm.** abr/jun; 12(2): 236-40, 2007.

Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). Resolução CFN nº 465 de 23/08/2010. Dispõe sobre as atribuições do Nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112812>>. Acesso em: 22/11/2017.

Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). Perfil das(os) nutricionistas no Brasil. Fonte: CFN - Dados do 2º trimestre de 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.cfn.org.br/>>. Acesso em: 04/02/2019.

Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). Nota Pública: Pela defesa da alimentação escolar no Brasil, 11/11/2019. Disponível em: <<https://www.cfn.org.br/index.php/noticias/nota-publica-pela-defesa-da-alimentacao-escolar-no-brasil/>>. Acesso em: 02/02/2021.

Conselho Regional de Nutricionistas (CRN). Ensino Superior. Disponível em: <http://www.crn2.org.br/crn2/instituicoes-de-ensino/ensino-superior>, acesso em 15/05/2020.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, 12(1): 5-19, jan/abr, 1999.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Rev. Nutr.**, Campinas, 22(1): 97-104, jan/fev, 2009.

COSTA, Ester de Queirós e RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas. **Ciência & Educação**, v. 18, nº 3, p. 657-673, 2012.

COSTA, Giselle Cabral da *et al.* A integralidade, a partir do acolhimento, nas práticas de ensino clínico em uma faculdade de Odontologia. **Arq. Odontol**, Belo Horizonte, 50(2): 63-70, abr/jun, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação*. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, nº 3 (54), p. 525 – 536, set/dez, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária - USP**. Setembro, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Qualidade da Graduação: relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara. Junqueira & Marin Editores. 2012.

DENZIN, Norman K. and LINCOLN, Yvonna S. The SAGE Handbook of Qualitative Research Fourth Edition Norman K. Denzin Yvonna S. Lincoln © 2011 784 pages SAGE Publications, Inc Sample Materials and Chapters: Chapter 1 - Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research (pp. 1 - 20). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/144059012/The-Discipline-and-Practice-of-Qualitative-Research>>.

FERNANDEZ, Patrícia Martins e SILVA, Denise Oliveira e. Descrição das noções conceituais sobre os grupos alimentares por professores de 1ª a 4ª série: a necessidade de atualização dos conceitos. **Ciência & Educação**, v. 14, nº 3, p. 451-66, 2008.

FIORE, Elaine Gomes, *et al.* Abordagem dos Temas Alimentação e Nutrição no Material Didático do Ensino Fundamental: interface com segurança alimentar e nutricional e parâmetros curriculares nacionais. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 21, nº 4, p.1063-1074, 2012.

FISBERG, Mauro, *et al.* Obsesogenic environment-intervention opportunities. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), 2016; 92(3 suppl 1): S30-S39.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, nº 3, p. 601-614, jul/set, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, nº 247, p. 534-551, set/dez, 2016.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Referências Nutricionais para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Documento Final referente ao Grupo de Trabalho revisado pelo Centro de Referência. Junho, 2009.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico do PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 03/04/2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional>>. Acesso em 01/12/2018.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/FNDE/CD/No 32 de 10 de agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/397-legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22/02/2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>>.

FRANCO, Ana Carolina. **Educação nutricional na formação do nutricionista: bases teóricas e relação teoria-prática.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem), 188 p., Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, 2006.

FRANCO, Ana Carolina e BOOG, Maria Cristina Faber. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. **Rev. Nutr.**, Campinas, 20(6): 643-655, nov/dez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 54ª edição, Editora Paz & Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição, Editora Atlas, São Paulo, 2002.

GONZE, Gabriela Guerra e SILVA, Girlene Alves da. A integralidade na formação dos profissionais de saúde: tecendo valores. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 21 [1]: 129-146, 2011.

GUERRA, Paulo Henrique et al. Physical activity and nutrition education at the school environment aimed at preventing childhood obesity: evidence from systematic reviews. **J Pediatr.** (Rio J). 2016; 92(1): 15-23.

HONÓRIO, Andréa Riskala Franco. **Percepções e demandas dos nutricionistas atuantes na alimentação escolar no Estado de São Paulo sobre a formação necessária para atuar nessa área**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde). 143 p. Universidade Federal de São Paulo / Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Saúde, São Paulo, 2009.

KOGAWA, Camilla Botega Aguiar e COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Evidências da incorporação das diretrizes curriculares nacionais na formação do nutricionista no Brasil. **Atas CIAIQ**, 675-684, Investigação Qualitativa em Educação, 2018.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da justiça, currículo e educação jurídica. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre, Sulina, 2014.

LEITE, Damaris Beraldi Godoy e FRASSON, Antonio Carlos. **Avaliação das habilidades e competências gerais das diretrizes curriculares em nutrição no estágio supervisionado**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2016.

LEITE, Damaris Beraldi Godoy; OLIVEIRA, Antonella de Carvalho; FRASSON, Antonio Carlos. Avaliação das habilidades e competências gerais das diretrizes curriculares em nutrição no estágio supervisionado. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla 5-8 de septiembre de 2017. **Enseñanza de las Ciencias**, n.º extraordinario (2017): 1839-1844.

LIMA, Eronildes da Silva. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, V (1): 57-83, mar-jun, 1998.

LIMA, Eronildes da Silva *et al.* Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 10(2): 603-35, mai-ago, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (organizadores). São Paulo, Cortez, 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MADRUGA, Fernanda Pons. **Consumo alimentar de crianças de 6 a 24 meses no domicílio e em centros municipais de Educação Infantil**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Segurança Alimentar e Nutricional, Setor de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Paraná. 2015.

MADRUGA, Fernanda Pons. A atuação dos professores na educação alimentar e nutricional. **Anais do IV SIPASE** [recurso eletrônico]: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação / Bettina Steren dos Santos, Carla Spagnolo, Camila de Barros Rodenbusch (orgs.) – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Acesso em: [http://www.pucrs.br/edipucrs/ISBN 978-85-397-1116-1](http://www.pucrs.br/edipucrs/ISBN%20978-85-397-1116-1).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. v. 11, nº 22, p. 31-54, mai/ago, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo /Revista de ciências da educação**, nº 8, jan/abr, 2009.

MARCHESAN, Michele Roos; KUHN, Malcus Cassiano; DAL MOLIN, Naiara; ARAÚJO, Helena Miranda da Silva. Tempestade Cerebral, Phillips 66 e GV/GO: a prática com estratégias de ensino em uma turma de curso técnico. **Revista Thema**. Volume 14, nº 4, p. 307-318, 2017.

MATTOS, Ruben Araújo de. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(5): 1411-1416, set-out, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição, São Paulo, Hucitec Editora, 2014.

MIRA, Flavia Damaceno. Capacitação de professores em alimentação saudável na rede municipal de ensino de Mutuípe, Bahia: alcances e limitações. Dissertação de mestrado. UFBA, 2007.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, nº 2, p. 115-130, jul-dez, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Editora Cortez, 7ª edição, 2002.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe) *et al.* **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, vol. 2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/RIES, 2006.

MOROSINI, Marília. FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar**, Curitiba, nº 28, p. 55-70, 2006. Editora UFPR.

MOTTA, Denise Giacomo da *et al.* A formação universitária em nutrição. **Proposições**, v.14, nº 1 (40), jan/abr, 2003.

NASCIMENTO, Marina Noronha Costa do *et al.* Análise sobre orientações políticas de educação alimentar e nutricional. **Demetra**; 2017; 12(3); 637-66.

NEVES, Rita de Araújo; LEITE, Maria Cecília Lorea. Aplicando o Método Documentário de interpretação de imagens na análise de uma charge. In: **Anais do VI Encontro Nacional de Estudos da Imagem [e do] III Encontro Internacional de Estudos da Imagem** [livro eletrônico] / André Luiz Marcondes Pelegrinelli, Pamela Wanessa Godoi (orgs.). – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

NUNES, Denise Maria. **Educação, ciência e tecnologia na formação profissional do nutricionista**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Inajara Carla *et al.* Formação profissional em saúde: integralidade em perspectiva. **Sau. & Transf. Soc.**, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v. 4, nº 1, p. 69-72, 2013.

PEREIRA, Maria Virgínia Nunes. **O Desafio da Formação do Nutricionista como Educador**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2008.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciênc. Saúde Coletiva**. v.18, nº 4, Rio de Janeiro, abr, 2013.

PICOLLI, Liana; CORRÊA, Elisabeth Nappi. O ensino da educação nutricional em escolas municipais rurais de um município do oeste de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Liana-Piccoli.pdf>>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, set,1997.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira *et al.* Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Rev. Nutr.**, Campinas, 25(5): 631-643, set/out, 2012.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, R. P. da C.. Reflexões metodológicas para o estudo das práticas alimentares. **Rev. Nutr.** v.16, nº 4, Campinas out/dez, 2003.

RAMOS, Flavia Pascoal; SANTOS, Ligia Amparo da Silva; REIS, Amélia Borba Costa. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 29 (11): 2147-2161. nov, 2013.

RECINE, Elisabetta *et al.* A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, 25(1): 21-33, jan/fev, 2012.

RODRIGUES, Livia Penna Firme; RONCADA, Maria José. Educação nutricional no Brasil: evolução e descrição de proposta metodológica para escolas. **Rev. Com. Ciências Saúde**. 19 (4): 315-322, 2008.

ROSA-CASTRO, Raquel de Mendonça Rosa-Castro; JÚNIOR, Euro Marques; MARQUES, Emília de Mendonça Rosa. Universidades Comunitárias: Características e Desafios. **Anais Eletrônicos. Seminário Internacional de Educação Superior**. 2014. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/12.pdf>. Acesso em: 01/10/2020.

SANTANA, Thais Cristina Mantovani. **Formação do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar: Um estudo transversal sobre perfil profissional, trajetória de formação e demandas de aprimoramento**. Dissertação (Mestrado): Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação Ensino em Ciências da Saúde - Brasília, 2011.

SANTOS, Adriano Maia dos; ALVES, Thadeu Santos. Revisão sistemática sobre educação alimentar e nutricional: sujeitos, saberes e práticas em diferentes cenários. **Rev. Saúde. Com.** 11(4): 425-442. 2015.

SANTOS, Leonor Maria Pacheco, *et al.* Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa

Nacional de Alimentação Escolar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(11): 2681-2693, nov, 2007.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr.**, Campinas, 18(5): 681-692, set/out, 2005.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(2):453-462, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, nº 120, p. 15-49, nov, 2003.

SARTORI, Jordana Linassi. **Estado da arte da pesquisa em educação alimentar e nutricional**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, 2013.

SCARPARO, Ana Luiza Sander. **Crenças sobre o ensino da temática alimentação saudável no ambiente escolar**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2017.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. A dimensão subjetiva da educação alimentar e nutricional escolar: construindo subsídios para a formação docente. Tese. 233f. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP, 2019.

SILVA, Simoni Urbano da *et al.* As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(8): 2671-2681, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição; 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SIQUEIRA, Renata Lopes de *et al.* Análise da incorporação da perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada no desenho institucional do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, 19(1): 301-310, 2014.

SOARES, Gabriela Benevides. **Compreensão de nutricionistas da alimentação escolar sobre educação alimentar e nutricional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Nutrição (Fanut) , Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Goiânia, 2015.

SOARES, Nadia Tavares e AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas,

ambiguidades e perspectivas. **Rev. Nutr.**, Campinas, 23(5): 895-905, set/out, 2010.

SOUSA, Afra Suelene. **Recontextualização do currículo do Curso de Enfermagem da UFPel: do texto à prática**. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SOUZA, Maria Antonia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 4ª edición. Ediciones Morata. Madrid, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes/2005.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. Portal Institucional UFPel. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/1100>>. Acesso em: 04/04/2019.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Graduação em Nutrição. Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/famed/images/Projeto-Pedaggico-do-Curso-de-Nutrio.pdf>>. Acesso em: 04/04/2019.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. COPERSE. Comissão Permanente de Seleção. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2020>>. Acesso em: 04/04/2019.

UNIFRA. Universidade Franciscana. Projeto Pedagógico Curso de Nutrição. Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <<http://www.ufrn.edu.br/site/ensino/graduacao/nutricao>>. Acesso em: 04/04/2019.

UNIFRA. Universidade Franciscana. Portal Institucional. Disponível em: <<http://www.ufrn.edu.br/site/institucional>>. Acesso em: 04/04/2019.

VARELA, Danielle Santiago da Silva *et al.* Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Profissionais para o SUS. **Rev. Bra. Edu. Saúde**. V.6, nº 3, p. 39-43, 2016.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Rev. Nutr.**, Campinas, 15(2): 127-138, mai/ago, 2002.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Rev. Nutr.**, Campinas, 18(4): 439-457, jul/ago, 2005.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. CALADO, Carmen Lúcia de Araújo. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Rev. Nutr.**, Campinas, 24(4): 605-617, jul/ago, 2011.

WELLER, Wivian e BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº 28, p. 284-314, set/dez 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª edição, Editora Bookman, Porto Alegre, 2001.

ZACCARELLI, Eliana Menegon; PHILIPPI, Sonia Tucunduva. Avaliação de momentos de refeição em creches. **Nutrire: Rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.**, São Paulo, SP, v. 30, p. 17-29, dez/2005.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) COORDENADORES(AS) CURSO DE NUTRIÇÃO

1. Conte como você chegou na função de Coordenação do Curso de Nutrição, sua trajetória e perspectivas.
2. Li com atenção o currículo do Curso de Nutrição da UFPel (UNIFRA, UFRGS). Como você analisa essa proposta de currículo no contexto da profissão hoje?
3. Que percursos esse currículo tem percorrido ao longo da trajetória do Curso?
4. Certamente as DCN e as PCN vêm marcando os currículos. Que impactos eles têm tido no desenho atual do currículo do Curso?
5. A relação teoria/prática tem sido enfatizada como um aspecto qualitativo da formação. Esta é uma preocupação do Curso de Nutrição da UFPel (UNIFRA, UFRGS)?
6. O objetivo principal do meu estudo é a formação do nutricionista para atuar na EAN. Podes me falar um pouco dessa inserção no curso da UFPel (UNIFRA, UFRGS)?
7. Há relações entre o desenvolvimento da disciplina com o espaço escolar? Como se viabiliza?
8. O que você proporia para qualificar melhor o espaço da alimentação escolar na formação do nutricionista?
9. O que dificulta e/ou facilita caminhar nessa direção?
10. Você gostaria de falar mais algum aspecto que não foi abordado?

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DA DISCIPLINA DE EAN

1. Me fale sobre sua formação acadêmica e experiência profissional até chegar à função como docente na disciplina de EAN.
2. Você considera que sua formação profissional lhe preparou para a docência universitária?
3. Quais experiências profissionais ou acadêmicas você considera que exercem influência na sua formação como docente?
4. Você considera que sua trajetória anterior, como estudante, influencia na sua prática pedagógica?
5. Que bases teóricas você utiliza para auxiliar os alunos na construção do conhecimento necessário para a prática da EAN?
6. Você considera que a disciplina de EAN prepara os alunos para atuarem nas escolas?
7. Como você avalia o interesse e a percepção dos estudantes nessa área? Quais os motivos que favorecem essa percepção?
8. Existe uma relação teoria-prática no decorrer da disciplina de EAN? Como ela acontece?
9. O que você proporia para qualificar melhor o espaço da alimentação escolar na formação do nutricionista?
10. O que dificulta e/ou facilita caminhar nessa direção?
11. Você gostaria de falar mais algum aspecto que não foi abordado?

ANEXO 3**FACULDADE DE NUTRIÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS**

SEMESTRE: _____

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: MARIA ISABEL DA CUNHA
 Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação
 Endereço: Rua Alberto Rosa, 154 2º andar
 Telefone: 3284.5533/ 3284.5538

Concordo em participar do estudo A Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: O que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?

Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será *analisar o campo da educação alimentar e nutricional na formação do nutricionista, com vistas às atividades nas instituições escolares*, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá participação em questionários, entrevistas.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Desconforto ou constrangimento, pouco tempo para preenchimento dos dados. Para minimizar os riscos, iremos conversar com os respondentes para que fiquem o mais à vontade possível. Se necessário, marcar uma nova data ou outro local para responder à entrevista ou preencher o questionário.

BENEFÍCIOS: Colaborar na reflexão sobre a formação do nutricionista

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

ANEXO IMAGENS

ANEXO 5: CASO 1 GRUPO ESCOLA

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

Alimentação é importante para a alimentação com a saúde.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

Educação no aula ensinando sobre alimentação saudável.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

HABITOS SAUDÁVEIS

Passar ensinamentos

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

Tudo se trata de ensino e aprendizagem! dentro ou fora do sala de aula.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

*Uma brincadeira lúdica para explicar a importância da alimentação saudável para crianças.



ANEXO 6: CASO 1 GRUPO INSTRUMENTAL

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

* Exatidão concisas;
 * Discernimento;
 * Conhecimento;
 * Educação;

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

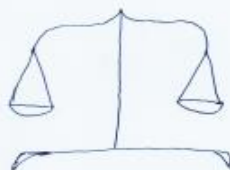
Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

A educação alimentar e nutricional para mim é uma "ferramenta" importantíssima para cada indivíduo da população, pois ela aplicada, digamos que salva vidas, pois muitas doenças não poderiam no organismo humano, se houvesse uma ingestão alimentar adequada. É a educação alimentar serve como um alerta à população, e também ensina uma população a ser saudável. É também conscientizar a população de que a alimentação saudável é fundamental para ter saúde plena.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

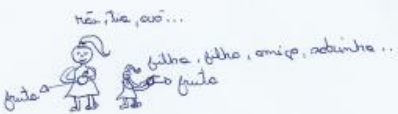
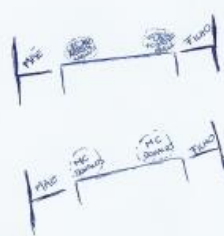
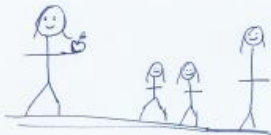
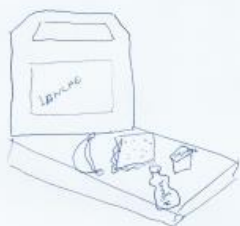


(Balança)

Para mim a educação alimentar e nutricional é um método para demonstrar que alimentação saudável não é ter sempre a melhor qualidade, mas buscar o equilíbrio entre o saudável e o não saudável.

É ensinar sobre as consequências de ter uma alimentação inadequada. Assim a pessoa pode pesar seus atos e escolher o que achou certo.

ANEXO 7: CASO 1 GRUPO FAMÍLIA

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL
Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).  Exemplos: - explicação - hábitos - rotina - residência (família) - escola	Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha). 
Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).  Formação de hábitos alimentares saudáveis, através de atitudes, para todas as faixas etárias.	Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).  Rotina, comprometimento do responsável pelo educando, uma vez que o preparo do "lanche" para a maior parte das vezes, passa por ele. Hábitos de alimentação escolar, adquiridos durante o período de escola e levados para o resto da vida.

ANEXO 8: CASO 1 GRUPO AMOR**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Quando se ama → que faz se faz
com amor e dedicação

ANEXO 9: CASO 1 GRUPO SAÚDE

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

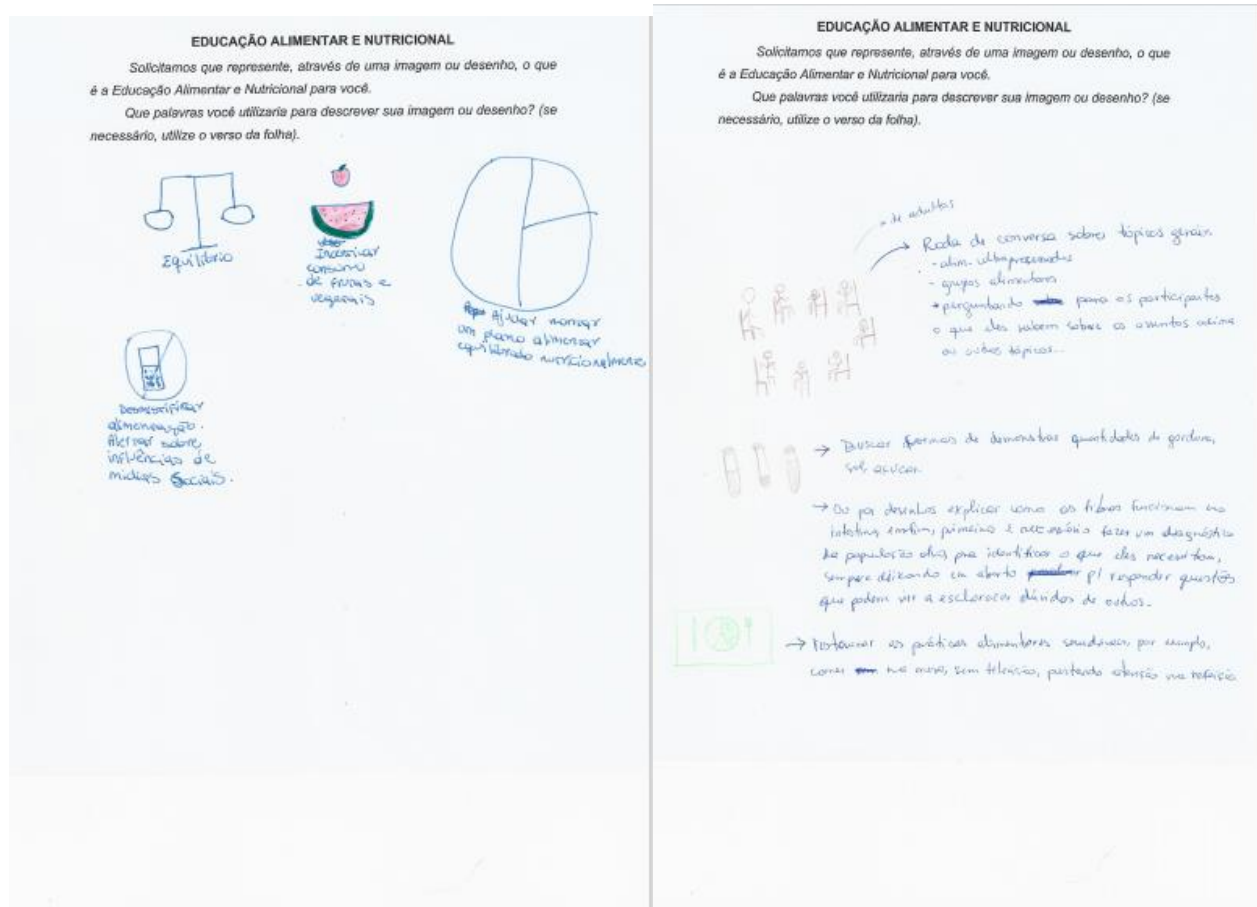
Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



The image shows a hand-drawn sketch on a light blue background. It consists of a simple line drawing of a heart shape. Below the heart, the word "Saúde" is written in a cursive, handwritten style. The drawing is located in the upper left quadrant of the page.

ANEXO 10: CASO 2 GRUPO INSTRUMENTAL



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



ANEXO 11: CASO 2 GRUPO ESCOLA

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



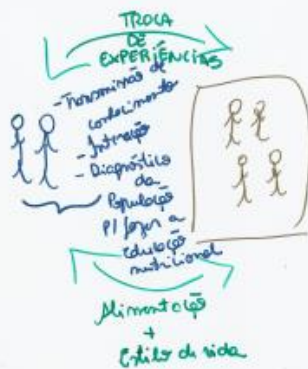
educação alimentar e nutricional é o conhecimento e contato com os alimentos desde criança, saber o que se come e como se come.

ANEXO 12: CASO 2 GRUPO COMPLEXIDADE

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



ANEXO 13: CASO 3 GRUPO ESCOLA

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



A figura é de uma criança que aprendeu sobre nutrição em escola e tem os aprendizados para casa, influenciando a família para fazer hábitos alimentares. Para o próximo tempo, o tempo a nutrir.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Escolas de forma clara e simples a importância de uma alimentação adequada no ciclo de todos os alunos.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você. (E.A.N.)

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Consequentemente crescimento saudável da população!

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Incentivar as crianças a trazerem lanche como lanche saudável, preparado em casa e promover nas escolas cantinas saudáveis com alimentos que supram as necessidades das crianças para que cresçam com uma educação nutricional adequada.

(concentrando a pais)

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Quando o pessoal do município trabalha com comunidade em suas atividades que ensinam e avaliam a ter uma alimentação saudável.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Importância de passar um olhar de ensino fundamental em por todos controlando melhor a alimentação saudável e a sua qualidade.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Os alunos dos cursos para ensinar a importância da alimentação para os estudantes, podemos resolver diversos problemas relacionados a saúde na escola.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Educação alimentar e nutricional: ensinar, mostrando como fazer alimentos bons para os alunos.

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



A professora explicando para seus alunos a importância da educação alimentar na infância, com uma rotina e consumo de frutas.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



crianças aprendendo a importância do consumo de frutas

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Passando importância de uma alimentação saudável e adequada, principalmente crianças, onde é o local que pode haver mudanças.

ANEXO 14: CASO 3 GRUPO INSTRUMENTAL

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

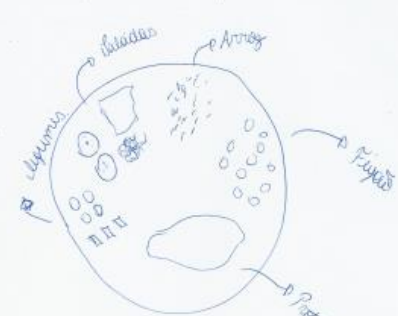


um prato bem distribuído e balanceado e/ou suprir as necessidades nutricionais

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Uma alimentação equilibrada, saudável, com o aporte calórico necessário, adequada em micronutrientes.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).

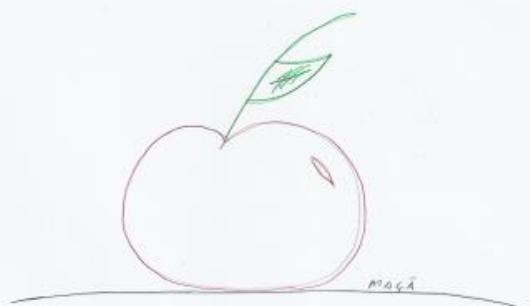


É dever do nutricionista ensinar a importância de montar uma alimentação rica em alimentos naturais, e os riscos de uma alimentação rica em alimentos ultraprocessados.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



- Eu represento a diversidade que uma refeição adequada deve ter, com o intuito de abrange todos os nutrientes para uma vida mais saudável.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



→ aprendendo, há um dia com vários alimentos ultraprocessados, mas não tem o conhecimento dos alimentos in natura e nem mesmo os conhecimentos.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Solicitamos que represente, através de uma imagem ou desenho, o que é a Educação Alimentar e Nutricional para você.

Que palavras você utilizaria para descrever sua imagem ou desenho? (se necessário, utilize o verso da folha).



NO DESENHO QUIS DEMONSTRAR QUE ED NUTRICIONAL ENVIOL-
VE EDUCAR O INDIVÍDUO PARA QUE ELE CONSIGA
FAZER BOAS ESCOLHAS ALIMENTARES, E SABER QUE
NADA É PROIBIDO, APENAS CUIDAR DOS EXCESSOS,
ASSIM PODERÁ OPTAR PELA FRUTA OU HAMBÚRGUER,
COMO FEZ NO DESENHO.

ANEXO 15: MATRIZ CURRICULAR CASO 1

SEM	CÓD	COMPONENTE CURRICULAR	UNID	PRÉ-REQUISITOS	C (T-E-P) S *
1	0160007	Bioquímica I	CCQFA		6(4-0-2) 102
	0040021	Anatomia	IB		4(2-0-2) 68
	0040020	Histologia I	IB		3(1-0-2) 51
	0400062	Bioestatística e Epidemiologia	FN		5(2-0-3) 85
	0050051	Genética do Metabolismo	IB		3(1-1-1) 51
Total do semestre (c - h/a)					21 - 357
2	0030035	Microbiologia e Imunologia	IB	Bioquímica I	5(3-0-2) 85
	0020028	Fisiologia I	IB	Histologia I; Anatomia; Bioquímica I	4(3-0-1) 68
	0040024	Histologia II	IB	Histologia I	3(1-0-2) 51
	0160009	Bioquímica II	CCQFA	Bioquímica I	6(4-0-2) 102
	0030029	Parasitologia	IB	Anatomia	3(2-0-1) 51
	0400027	Bromatologia	FN	Bioquímica I	4(2-0-2) 68
Total do semestre (c - h/a)					25 - 425
3	0400055	Ciência Tecnologia de Alimentos	FN	Bromatologia	5(3-0-2) 85
	0020029	Fisiologia II	IB	Bioquímica II; Fisiologia I; Histologia II	4(3-0-1) 68
	0400010	Administração de Saúde Pública	FN		2(2-0-0) 34
	0400056	Dietética I	FN	Bromatologia	5(2-0-3) 85
	0400031	Nutrição e Saúde Pública	FN	Bioestatística e Epidemiologia	4(2-0-2) 68
	0050052	Ecologia e Saneamento Ambiental	IB	Parasitologia	2(1-0-1) 34
Total do semestre (c - h/a)					22 - 374
4	0400057	Dietética II	FN	Dietética I; Fisiologia II	4(2-0-2) 68
	0000000	Gestão em Unidades de Alimentação e Nutrição I	FN	Dietética I; Ciência e Tecnologia de Alimentos	6(4-0-2) 102

	0400033	Microbiologia e Higiene dos Alimentos	FN	Microbiologia e Imunologia; Ciência e Tecnologia de Alimentos	4(2-0-2) 68
	0400156	Patologia Geral	FN	Fisiologia II	2(2-0-0) 34
	0400063	Avaliação Nutricional	FN	Nutrição e Saúde Pública	6(4-0-2) 102
	0020031	Farmacologia	IB	Fisiologia II	4(3-0-1)68
Total do semestre (c - h/a)					26 - 442

	0400035	Fisiopatologia e Dietoterapia I	FN	Dietética II; Patologia; Farmacologia	4(2-0-2) 68
	0000000	Gestão em Unidades de Alimentação e Nutrição II	FN	Dietética II; Gestão em Unidades de Alimentação e Nutrição I; Microbiologia e Higiene de Alimentos; Ciência e Tecnologia de Alimentos	6(4-0-2) 102
5	0400002	Ética Profissional	FN		2(2-0-0) 34
	0400042	Educação Nutricional	FN		2(1-0-1)34
	0400052	Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I)	FN	Gestão em UAN I; Dietética II; Avaliação Nutricional; Microbiologia e Higiene dos Alimentos	2(0-0-2)34
	0560042	Sociologia e Ação Comunitária	ISP	Nutrição e Saúde Pública	4(3-0-1)68
	1000072	Psicologia	FaMed		2(2-0-0) 34
Total do semestre (c - h/a)					22 - 374

	0400039	Fisiopatologia e Dietoterapia II	FN	Fisiopatologia e Dietoterapia I;	3(1-0-2) 51
	0400065	Nutrição Materno-infantil	FN	Dietética II; Fisiopatologia e Dietoterapia I	6(4-0-2) 102
6	0060110	Geografia e Economia Aplicada à Nutrição	ICH		2(2-0-0) 34
	0400053	Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC 2)	FN	Trabalho de Conclusão de Curso I	4(0-0-4) 68
Total do semestre (c - h/a)					15 - 255
7/8	0400043	Estágio em Coletividade	FN	Todas as disciplinas	306

		Enferma		obrigatórias até o 6º semestre	
	0400044	Estágio em Administração de Serviços de Alimentação	FN	Todas as disciplinas obrigatórias até o 6º semestre	306
	0400045	Estágio em Nutrição e Saúde Pública	FN	Todas as disciplinas obrigatórias até o 6º semestre	306
Total do semestre (horas)					918
Carga horária total (horas)					2773,4

ANEXO 16: MATRIZ CURRICULAR CASO 2

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01034	<u>ALIMENTOS E NUTRIÇÃO</u>	45	3	Obrigatória
CBS05026	<u>ANATOMIA HUMANA APLICADA À NUTRIÇÃO</u>	45	3	Obrigatória
HUM05005	<u>ANTROPOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO</u>	60	4	Obrigatória
BIO12036	<u>BIOLOGIA MOLECULAR E CELULAR</u>	30	2	Obrigatória
AGR06018	<u>ESTUDO DOS ALIMENTOS I</u>	30	2	Eletiva
MED05008	<u>INFORMÁTICA APLICADA À SAÚDE</u>	30	2	Eletiva
NUT01007	<u>INTRODUÇÃO À NUTRIÇÃO</u>	30	2	Obrigatória
CBS06026	<u>MICROBIOLOGIA GERAL</u>	30	2	Obrigatória
NUT01035	<u>SAÚDE COLETIVA I</u>	30	2	Obrigatória

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01017	<u>AValiação Nutricional I</u>	60	4	Obrigatória
NUT01014	<u>BASES DO PLANEJAMENTO DIETÉTICO</u> INTRODUÇÃO À NUTRIÇÃO	60	4	Obrigatória
MED05009	<u>BIOESTATÍSTICA EM NUTRIÇÃO</u> INTRODUÇÃO À NUTRIÇÃO	30	2	Obrigatória
CBS01018	<u>BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO A</u>	60	4	Obrigatória
AGR01003	<u>ESTUDO DOS ALIMENTOS II</u>	30	2	Eletiva
CBS05071	<u>HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA GERAL PARA A NUTRIÇÃO</u> BIOLOGIA MOLECULAR E CELULAR e ANATOMIA HUMANA APLICADA À NUTRIÇÃO	45	3	Obrigatória
NUT01038	<u>SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL I</u>	30	2	Obrigatória
NUT01003	<u>TÉCNICA DIETÉTICA I</u> ALIMENTOS E NUTRIÇÃO	60	4	Obrigatória

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
CBS01019	<u>BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO B</u> BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO A	60	4	Obrigatória
NUT01010	<u>EPIDEMIOLOGIA</u> BIOESTATÍSTICA EM NUTRIÇÃO	60	4	Obrigatória
CBS03026	<u>FISIOLOGIA NUTRIÇÃO I</u> BIOLOGIA MOLECULAR E CELULAR	45	3	Obrigatória
ECO02032	<u>FUNDAMENTOS ECONÔMICOS E INSTITUCIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS</u>	30	2	Obrigatória
CBS06056	<u>IMUNOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO</u> BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO A e MICROBIOLOGIA GERAL e HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA GERAL PARA A NUTRIÇÃO	30	2	Obrigatória
NUT01012	<u>NUTRIÇÃO E DIETÉTICA APLICADA NOS CICLOS DA VIDA</u> BASES DO PLANEJAMENTO DIETÉTICO	60	4	Obrigatória
NUT01022	<u>PRÁTICA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL I</u>	30	2	Eletiva
NUT01004	<u>TÉCNICA DIETÉTICA II</u> TÉCNICA DIETÉTICA I	60	4	Obrigatória
NUT01029	<u>TÓPICOS ATUAIS DE NUTRIÇÃO I</u>	30	2	Eletiva

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01046	<u>AVALIAÇÃO NUTRICIONAL DO PACIENTE HOSPITALIZADO</u>	60	4	Eletiva
NUT01039	<u>AVALIAÇÃO NUTRICIONAL II</u> AVALIAÇÃO NUTRICIONAL I	60	4	Obrigatória
ITA01011	<u>BROMATOLOGIA</u> BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO B	60	4	Obrigatória
CBS03027	<u>FISIOLOGIA NUTRIÇÃO II</u> BIOLOGIA MOLECULAR E CELULAR	60	4	Obrigatória
ITA01034	<u>MICROBIOLOGIA E HIGIENE DOS ALIMENTOS</u> MICROBIOLOGIA GERAL	60	4	Obrigatória
CBS06025	<u>PARASITOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO</u> ANATOMIA HUMANA APLICADA À NUTRIÇÃO e HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA GERAL PARA A NUTRIÇÃO	30	2	Obrigatória
NUT01026	<u>PRÁTICA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL II</u>	30	2	Eletiva
PSI01011	<u>PSICOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO</u> ANTROPOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO	60	4	Obrigatória
NUT01036	<u>SAÚDE COLETIVA II</u> SAÚDE COLETIVA I	30	2	Obrigatória
NUT01025	<u>TÓPICOS ATUAIS DE NUTRIÇÃO II</u>	30	2	Eletiva

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01028	<u>ÉTICA NA ALIMENTAÇÃO E NA PROFISSÃO</u>	30	2	Obrigatória
BIO07017	<u>GENÉTICA - NUT</u> BIOLOGIA MOLECULAR E CELULAR	30	2	Obrigatória
ITA01012	<u>NUTRIÇÃO APLICADA À TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS - NUT</u> BROMATOLOGIA	30	2	Obrigatória
NUT01040	<u>NUTRIÇÃO CLÍNICA I</u> AVALIAÇÃO NUTRICIONAL II	30	2	Obrigatória
NUT01005	<u>NUTRIÇÃO EXPERIMENTAL</u>	60	4	Eletiva
MED04001	<u>PATOLOGIA GERAL -A</u> ANATOMIA HUMANA APLICADA À NUTRIÇÃO e FISIOLOGIA NUTRIÇÃO II e HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA GERAL PARA A NUTRIÇÃO	60	4	Obrigatória
NUT01041	<u>PLANEJAMENTO E GESTÃO EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA</u> MICROBIOLOGIA E HIGIENE DOS ALIMENTOS	45	3	Obrigatória
NUT01023	<u>PRÁTICA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL III</u>	30	2	Eletiva
NUT01019	<u>REFEIÇÕES PARA COLETIVIDADES</u>	30	2	Obrigatória
HUM04014	<u>SOCIOLOGIA DA SAÚDE - A</u>	60	4	Obrigatória
NUT01030	<u>TÓPICOS ATUAIS DE NUTRIÇÃO III</u>	30	2	Eletiva
ITA01014	<u>TOXICOLOGIA DOS ALIMENTOS APLICADA À NUTRIÇÃO</u>	30	2	Obrigatória

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01016	<u>MÉTODOS DE PESQUISA EM SAÚDE</u> EPIDEMIOLOGIA	45	3	Obrigatória
NUT01001	<u>NUTRIÇÃO CLÍNICA II</u> PATOLOGIA GERAL -A e NUTRIÇÃO CLÍNICA I	75	5	Obrigatória
NUT01027	<u>NUTRIÇÃO MATERNO-INFANTIL</u> NUTRIÇÃO E DIETÉTICA APLICADA NOS CICLOS DA VIDA e AVALIAÇÃO NUTRICIONAL I	75	5	Obrigatória
NUT01009	<u>NUTRIÇÃO NO ESPORTE</u> NUTRIÇÃO E DIETÉTICA APLICADA NOS CICLOS DA VIDA e BIOQUÍMICA DA NUTRIÇÃO B	30	2	Eletiva
MED04005	<u>PATOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO</u> PATOLOGIA GERAL -A	75	5	Obrigatória
NUT01024	<u>PRÁTICA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL IV</u>	30	2	Eletiva
NUT01042	<u>SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL II</u> FUNDAMENTOS ECONÔMICOS E INSTITUCIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS e SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL I	30	2	Obrigatória
NUT01020	<u>SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO DE REFEIÇÕES</u> SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL I	45	3	Obrigatória
NUT01031	<u>TÓPICOS ATUAIS DE NUTRIÇÃO IV</u>	30	2	Eletiva

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
NUT01013	<u>EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL</u>	60	4	Obrigatória
NUT01043	<u>GESTÃO OPERACIONAL EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA</u> REFEIÇÕES PARA COLETIVIDADES e PLANEJAMENTO E GESTÃO EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA	45	3	Obrigatória
CBS09018	<u>INTERAÇÃO MEDICAMENTOS E NUTRIENTES</u> NUTRIÇÃO CLÍNICA II	30	2	Obrigatória
NUT01002	<u>NUTRIÇÃO CLÍNICA III</u> NUTRIÇÃO CLÍNICA II e PATOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO	90	6	Obrigatória
NUT01008	<u>NUTRIÇÃO CLÍNICA INFANTIL</u> NUTRIÇÃO MATERNO-INFANTIL	60	4	Obrigatória
NUT01037	<u>SAÚDE COLETIVA III</u>	60	4	Obrigatória
CBS09017	<u>USO RACIONAL DE PLANTAS MEDICINAIS</u>	30	2	Eletiva

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
	<u>ESTÁGIO DE NUTRIÇÃO CLÍNICA</u> Créditos Obrigatórios: 157	270	0	Obrigatória
	<u>ESTÁGIO DE NUTRIÇÃO EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA</u> Créditos Obrigatórios: 157	270	0	Obrigatória
	<u>ESTÁGIO DE NUTRIÇÃO EM ÁREA LIVRE</u> Créditos Obrigatórios: 157	270	0	Obrigatória
	<u>ESTÁGIO DE NUTRIÇÃO EM SAÚDE COLETIVA</u> Créditos Obrigatórios: 157	270	0	Obrigatória

Etapa 9

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - NUT</u> Créditos Obrigatórios: 157	30	0	Obrigatória

ANEXO 17: MATRIZ CURRICULAR CASO 3

1º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
METODOLOGIA CIENTÍFICA	40h
AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM SAÚDE	40h
ALIMENTOS E NUTRIÇÃO	60h
ANATOMIA E HISTOLOGIA HUMANA	80h
CITOLOGIA E EMBRIOLOGIA	40h
GENÉTICA HUMANA	40h
DEONTOLOGIA EM NUTRIÇÃO	40h
EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE	80h
2º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
BIOÉTICA E CIDADANIA	60h
FISIOLOGIA HUMANA	40h
FUNDAMENTOS DE BIOQUÍMICA	40h
EDUCAÇÃO EM NUTRIÇÃO I	40h
MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA	40h
NUTRIÇÃO HUMANA	80h
PARASITOLOGIA	40h
RECOMENDAÇÕES NUTRICIONAIS	40h
TÉCNICA DIETÉTICA	80h
3º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
AVALIAÇÃO NUTRICIONAL I	60h
BIOESTATÍSTICA	60h
FISIOLOGIA DO SISTEMA DIGESTÓRIO	40h
EDUCAÇÃO EM NUTRIÇÃO II	40h

EPIDEMIOLOGIA	40h
MICROBIOLOGIA DE ALIMENTOS	60h
NUTRIÇÃO E METABOLISMO	80h
PSICOLOGIA APLICADA À NUTRIÇÃO	40h
TÉCNICA DIETÉTICA II	60h
4º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
AVALIAÇÃO NUTRICIONAL II	60h
BROMATOLOGIA	80h
GESTÃO EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA I	100h
INTERPRETAÇÃO DE EXAMES LABORATORIAIS	40h
NUTRIÇÃO ESPORTIVA	40h
NUTRIÇÃO MATERNO INFANTIL	80h
QUALIDADE E SEGURANÇA DE ALIMENTOS	80h
5º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
GESTÃO EM ALIMENTAÇÃO COLETIVA II	80h
ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	100h
NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	40h
NUTRIÇÃO DO ADULTO E DO IDOSO	40h
NUTRIÇÃO E ATENÇÃO À SAÚDE	40h
NUTRIÇÃO ESPORTIVA II	40h
PATOLOGIA GERAL	40h
TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	100h
6º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
DIETOTERAPIA NA GESTAÇÃO E NA INFÂNCIA	60h

DIETOTERAPIA NAS DOENÇAS METABÓLICAS	60h
ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO NA ALIMENTAÇÃO COLETIVA	220h
POLÍTICAS E GESTÃO EM SAÚDE COLETIVA	40h
TERAPIA NUTRICIONAL NAS DOENÇAS DO TRATO GASTROINTESTINAL	100h
7º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
DIETOTERAPIA NAS DOENÇAS CRÔNICAS	60h
ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO CLÍNICA AMBULATORIAL	100h
NUTRIÇÃO EM SAÚDE COLETIVA	80h
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO DE NUTRIÇÃO I	40h
TERAPIA NUTRICIONAL E IMUNONUTRIÇÃO	60h
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	40h
ANTROPOLOGIA E COSMOVISÃO FRANCISCANA	40h
8º SEMESTRE	OBRIGATÓRIAS
ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO CLÍNICA HOSPITALAR	220h
ESTÁGIO EM NUTRIÇÃO NA SAÚDE COLETIVA	220h
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II	40h

FONTE: A autora, 2021; *site* do curso.