



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO HUMANA

GÉSSICA MERCIA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO NUTRICIONISTA EM  
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Brasília - DF  
2019

GÉSSICA MERCIA DE ALMEIDA

## **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO NUTRICIONISTA EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Faculdade Ciências da Saúde da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do Título de Doutor em Nutrição Humana

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabetta Recine

**Linha de pesquisa:** Nutrição e Saúde - dos indivíduos às coletividades

**Financiamento:** pesquisa vinculada ao projeto financiado pela Chamada Pública FAPDF/MS-  
Decit/Cnpq/SESDF nº. 001/2016.

Brasília - DF  
2019

**Aninha e suas pedras**  
“Não te deixes destruir...  
Ajuntando novas pedras  
e construindo novos poemas.  
Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras, planta roseiras e faz doces. Recomeça.  
Faz de tua vida mesquinha  
um poema.  
E viverás no coração dos jovens  
e nas memória das gerações que hão de vir.  
Esta fonte é para o uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a tua parte.  
Vem as estas páginas  
e não entres o seu uso  
Aos que têm sede “  
**(Cora Coralina - Poetisa brasileira e goiana)**

“A consciência do mundo e a consciência de si  
como ser inacabado necessariamente inscrevem  
o ser consciente em sua inconclusão num  
permanente movimento de busca”.  
**Paulo Freire**

Dedico este trabalho à minha mãezinha  
Manu, que me embala no mais sincero  
sentimento de amor e doação, que me  
ensina que toda conquista é fruto de uma  
busca.

## *Agradecimentos*

À Deus, trindade Santa e Nossa Senhora das Graças. Pai amado, obrigado por todas as bênçãos, sempre serei grata por sua presença, amor, cuidado, proteção e providência. Mãe Maria, obrigado pela sua divina intercessão, por sempre passar à sempre me mostrando o caminho da luz e colocando pessoas de luz no meu caminhar.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Elisabetta Recine, por todos os aprendizados e conhecimentos, por oportunizar vivências e experiências enriquecedoras. Obrigado pela generosidade, pela escuta, pela confiança e por impulsionar o meu crescimento e minha formação. Para mim, você significa luz, seus ensinamentos e reflexões sempre me ajudaram a enxergar além.

À minha mãezinha Manú! Sem você não seria impossível. Você simboliza a figura de mulher guerreira, batalhadora e resiliente. Obrigado por acreditar, buscar e enfrentar tudo comigo. De coração humilde e atitudes tão humanas, sem suas orações, seu abraço e sua força, indiscutivelmente não teria chegado até aqui. Esta conquista é toda sua, você sempre será minha maior inspiração.

Ao meu Papai Lázaro, por me ensinar muitas coisas de um jeito diferente, pela confiança.

Ao Rafael, meu maninho, pelo incentivo, por ser exemplo, por ser coração.

A minha sobrinha Lara Mercia, que veio ao mundo para alegrar minha vida e trazer leveza durante este processo.

Ao meu namorado, Anuar Abou Salha, pelo apoio, cumplicidade, companheirismo e amor. Agradeço sua paciência, dedicação e doação, mesmo em tantos momentos de ausência.

A toda minha família... de um modo particular as minhas tias, Manuela, Elza e Divina; os meus primos Vino, Thaís, Carol, Lucas, Thiago e Daniel; e minhas madrinhas Tide, Márcia e Divina, pela amizade, cuidado e torcida em todos os momentos.

Aos professores da banca de qualificação e de defesa, Rosa Wanda, Natacha Toral, Andrea Sugai e Anelise Rizzolo pelas contribuições essenciais à construção desta tese e à minha formação. Agradeço por terem se disponibilizado a discutir este trabalho comigo, pelo carinho que sempre me expressaram.

As minhas amigas, Klebya e Priscila Olin, companheiras de estudos e de risadas. Vocês são presentes de Deus. Durante esses quatro anos de doutorado fizeram com que essa trajetória se tornasse mais interessante e possível.

Aos meus amigos, Fernando Marcelo, Douglas Pereira, Simoni Urbano, Ingrid Garcia, Polianna Ribeiro e Flávia Moreno por confortar meu coração em tantos momentos de cansaço. Pelo diálogo problematizador e pelas provocadoras reflexões sobre a vida.

Ao grupo de estudo sobre a Teoria da Subjetividade, Elaine Pasquim, Anelise Rizzolo e Daniel Goulart, pelos momentos gostosos de reflexão, desconstrução e ressignificação sobre a subjetividade humana. Ainda construiremos muitos laços e parcerias.

Ao Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição (OPSAN) e as pessoas maravilhosas que tive a oportunidade de conhecer, Linda, Rafa, Maína, Ana Maria, Marília e Giovanna.

As alunas do Programa de Iniciação Científica que contribuíram com o projeto, Iara, Joyce, Carol, Rayssa, Karla e Bruna.

Aos nutricionistas da Secretaria de Estado de Saúde e de Educação, e aos Docentes da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional de instituições públicas e privadas do Distrito Federal e do Brasil, por aceitarem participar da minha pesquisa e me acolherem gentilmente.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal pelo financiamento concedido ao estudo por meio da Chamada Pública FAPDF/MS-Decit/Cnpq/SESDF nº. 001/2016.

Aos meus alunos, que me estimulam e inspiram permanentemente a buscar o melhor de mim. Obrigado por todo conhecimento construído e compartilhado dentro e fora da sala de aula.

À Universidade de Brasília, por despertar tantos sentimentos de alegria, superação e liberdade.

À Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás a qual tenho orgulho de ser parte, pela liberação do afastamento para realização do doutorado.

Às minhas colegas de trabalho, professoras da área de Saúde Pública da UFG, Claret, Marília, Zara, Veruska, Karine, Ida, Lucilene, Luciana, Fátima e Roberta por todo apoio.

Por fim, agradeço a todos que participaram e fizeram parte deste processo.

*A todos vocês o meu muito obrigado, de coração!*

## RESUMO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é reconhecida como um campo de conhecimento e ação estratégica para o alcance da Segurança Alimentar e Nutricional e da garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. Na formação em Nutrição, a EAN é conteúdo obrigatório, e visa sobretudo desenvolver o papel de educador em saúde que o nutricionista deve desempenhar. Nas universidades brasileiras o ensino de EAN ocorre geralmente no formato de disciplina específica, onde observam-se lacunas desde a necessidade de fundamentação teórica e metodológica, dificuldades de articulação com outros campos do conhecimento bem como um desequilíbrio entre teoria e prática. Este estudo teve como objetivo investigar a formação e atuação do nutricionista no campo da EAN no Brasil. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quali-quantitativa, fundamentado pela Teoria da Representação Social. Os participantes do estudo foram os docentes da disciplina de EAN de Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e os nutricionistas da Atenção Primária de Saúde (APS) e da Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Distrito Federal (DF). A pesquisa foi realizada em duas etapas. A 1ª etapa objetivou caracterizar a disciplina de EAN por meio de um questionário *online*, onde foram recolhidas informações sobre os aspectos formais da disciplina e seus objetivos, perfil do docente, conteúdo programático, metodologias de ensino, habilidades e competências almejadas, transversalidade do tema no currículo, desafios e potencialidades da EAN na formação. A 2ª etapa foi realizada por meio de entrevistas presenciais com docentes de EAN do DF e por meio de grupos focais com os nutricionistas que atuam na saúde e na educação do DF. Essa etapa teve o intuito de analisar em profundidade como a disciplina de EAN tem sido conduzida na graduação e como a formação em EAN subsidiou a atuação dos profissionais. Os dados quantitativos foram analisados no *software Data Analysis and Statistical Software (Stata) SE*®. As informações qualitativas foram analisadas por meio de duas abordagens advindas da teoria da Representação Social: Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e Teoria do Núcleo Central. Participaram do estudo 123 profissionais, sendo 104 docentes (um representante por instituição de ensino), 10 nutricionistas da APS e 9 nutricionistas da SEE do DF. Os dados foram coletados no período de março de 2017 a abril de 2018. As IES participantes equivalem a 27% das instituições brasileiras e são oriundas das seguintes regiões: 43,3% do Sudeste, 26,9% Nordeste, 16,4% Sul, 8,6% Norte e 4,8% do Centro Oeste. Mais da metade dos docentes (57,7%) se formaram em instituição pública e 65,4% atuam em IES privadas. Quanto a carga horária de trabalho, 57,6% dos docentes trabalham de 20 a 40 horas semanais e 37,5% ministram a disciplina de EAN de 5 a 10 anos. Em 51,0% dos cursos a carga horária total da disciplina de EAN é de 40 a 80 horas. Quanto à distribuição, 62,5% dos cursos destinam de 60 a 100% da carga horária total para a abordagem teórica. Os objetivos da disciplina de EAN na graduação visam preparar o aluno para atuar nos diferentes campos de prática, reconhecendo que a alimentação e nutrição não se reduzem a uma combinação de nutrientes. Além disso, na disciplina de EAN almeja-se ensinar desde o planejamento até a avaliação das estratégias. A maioria dos docentes mencionaram a necessidade do ensino transversal em EAN e também a presença de uma disciplina específica, o que permitiria entre outros aspectos, aprofundar conceitos e práticas, e assegurar que a EAN seja abordada adequadamente na formação. O conteúdo programático mais citado no ensino foi planejamento e desenvolvimento de ações educativas. Já as estratégias de ensino aprendizagem envolvem desde a elaboração de materiais e aula expositiva dialogada, até estudo de texto, seminários e outros métodos. As habilidades e competências identificadas como necessárias, perpassam pela criticidade, autonomia, comunicação, humanização e entre outras. Observou-se estreita relação entre os objetivos da disciplina de EAN e as competências desejadas. Foram realizadas duas sessões de grupo focal, uma com cada grupo (saúde e educação), onde os nutricionistas expressaram que a formação em EAN foi pontual e que disciplina não os capacitou suficientemente. Os nutricionistas da Educação mencionaram que a formação em EAN deveria ter dado mais subsídios no campo pedagógico, enquanto que os nutricionistas que atuam na saúde assinalaram que uma das fragilidades da formação foi a questão política e social, que contextualizam a alimentação enquanto um fenômeno social e político. Como potencialidades a formação em EAN desperta o senso crítico, sendo as atividades práticas o diferencial na aprendizagem. Como retorno aos participantes do estudo, foi realizado no formato de oficinas, um curso de extensão em EAN para os profissionais do DF.

**Palavras chaves:** educação alimentar e nutricional, formação profissional, atenção básica, educação e nutricionista.

## ABSTRACT

The Food and Nutrition Education (FNE) is recognized as a field of knowledge and strategic action for the achievement of Food and Nutrition Security and the guarantee of the Human Right to Adequate Food in Brazil. FNE is a mandatory content in Nutrition graduation and aims above all to develop the role of health educator that the nutritionist should play. In Brazilian universities, the teaching of FNE is usually takes place in the format of an specific subject, in which there are gaps from the need for theoretical and methodological foundation, difficulties in articulating with other fields of knowledge as well as an imbalance between theory and practice. This study aimed to investigate the formation and performance of the nutritionist in the field of FNE in Brazil. This is an exploratory study with a qualitative and quantitative approach, based on the Theory of Social Representation. The study participants were the teachers of the FNE discipline of Higher Education Institutions (HEI) in Brazil and the nutritionists of Primary Health Care (PHC) and the State Department of Education (SDE) of the Federal District (DF). The research was developed in two stages. The first stage aimed to characterize the discipline of FNE through an online questionnaire, which collected information on the formal aspects of the subject and its objectives, teacher profile, themes, teaching methodologies, desired skills and competences, transversality of the subject in the curriculum, challenges and potentialities in graduation. The second stage was conducted through face-to-face interviews with FNE teachers from the DF and through focus groups with nutritionists working in health and education in DF. This stage aimed to analyze in depth how the discipline of FNE has been conducted in undergraduate degree and how the training in FNE subsidized the action of professionals. Quantitative data were analyzed using the Data Analysis and Statistical Software (Stata) SE® software. Qualitative information was analyzed through two approaches from the theory of Social Representation: Collective Subject Discourse (CSD) and Central Nucleus Theory. The study included 123 professionals, 104 teachers (one representative per educational institution), 10 nutritionists from PHC, and 9 nutritionists from SEE from DF. Data were collected from March 2017 to April 2018. The participating HEIs are equivalent to 27% of the Brazilian institutions and come from the following regions: 43.3% from the Southeast, 26.9% from the Northeast, 16.4% from the South, 8.6% from the North, and 4.8% from the Midwest. More than half of the teachers (57.7%) graduated from public institutions and 65.4% work in private HEIs. Regarding the workload, 57.6% of teachers work from 20 to 40 hours per week and 37.5% teach the discipline of EAN from 5 to 10 years. In 51.0% of the courses the total workload of the FNE course is 40 to 80 hours. Among the courses, 62.5% allocate 60 to 100% of the total workload for the theoretical approach. The objectives of the undergraduate FNE course aim to prepare the students to work in different fields of practice, recognizing that food and nutrition cannot be reduced to a combination of nutrients. In addition, the FNE course aims to teach from planning to strategy evaluation. Most of the teachers mentioned the need for cross-sectional education in FNE as well as the presence of a specific subject, which would allow, among other aspects, to deepen concepts and practices, and to ensure that the FNE is adequately addressed in training. The most cited content in teaching was planning and development of educational actions. The teaching-learning strategies involve from the elaboration of materials and dialogued lecture, to text study, seminars and other methods. The skills and competences identified as necessary go through criticality, autonomy, communication, humanization and others. A close relationship was observed between the objectives of the FNE discipline and the desired competencies. Two focus group sessions were held, one with each group (health and education), where nutritionists expressed that the training in FNE was punctual and that discipline did not sufficiently train them. Education nutritionists mentioned that FNE training should have given more subsidies in the pedagogical field, while health nutritionists pointed out that one of the weaknesses of education was the political and social issue, which contextualizes food as a social and social phenomenon political. As potentialities, training in FNE arouses critical sense, and practical activities are the differential in learning. In return, to the study participants, an extension course in FNE was held in the format of workshops for the professionals of the DF.

**Keywords:** food and nutrition education, professional training, primary care, education and nutritionist.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Atenção Primária à Saúde
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
IES	Instituição de Ensino Superior
GENUT	Gerência de Nutrição
OPSAN	Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição
PPC	Projeto Político de Curso
PLANSAN	Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PNPS	Política Nacional de Promoção da Saúde
PNSAN	Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
MEC	Ministério da Educação
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

<b>Figura 1.</b>	Síntese de alguns marcos históricos da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil.....	26
<b>Figura 2.</b>	Interação entre dois sistemas: educação e saúde.....	31
<b>Figura 3.</b>	Fluxograma das etapas da pesquisa.....	44
<b>Tabela 1.</b>	Quantitativo de Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Nutrição nas regiões brasileiras, 2017.....	46
<b>Tabela 2.</b>	Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Nutrição em atividade no Distrito Federal, 2017.....	47
<b>Tabela 3.</b>	Quantitativo de nutricionistas que atuam na Atenção Básica de Saúde do Distrito Feral, segundo as Superintendências da Secretaria do Estado da Saúde, 2016.....	48
<b>Tabela 4.</b>	Quantitativo de nutricionistas que atuam na Secretaria de Estado de Educação, segundo regional de ensino, 2018.....	49
<b>Quadro 1.</b>	Resumo das principais variáveis de interesse do estudo.....	52
<b>Artigo 1</b>	Educational training of nutritionists in Public Health Nutrition: A systematic review.....	57
<b>Chart 1.</b>	Description of the PECOS criteria used to define the research question.....	60
<b>Chart 2.</b>	Databases and Individualized Truncations of Words.....	61
<b>Figure 1.</b>	Flow Diagram of Literature Search and Selection Criteria.....	64
<b>Chart 3.</b>	Summary of the main information extracted from the studies included in the present systematic literature review.....	65
<b>Chart 4.</b>	Checklists used to assess quality of quantitative, qualitative and mixed-methods studies.....	69
<b>Artigo 2.</b>	Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program.....	80
<b>Figure 1.</b>	Framework on training and development of competencies in Food and Nutrition Education. ....	83

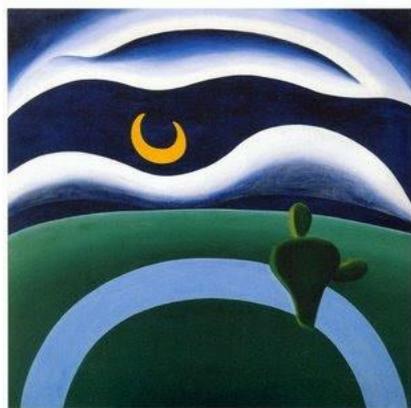
<b>Figure 2.</b>	Structure of the survey questionnaire and completion sequence.....	85
<b>Table 1.</b>	Characteristics of the professors and the discipline of Food and Nutrition Education of the courses of Nutrition in Brazil, 2017 (n=104) .....	87
<b>Table 2.</b>	Central Ideas on the Objectives of the Discipline of FNE of Undergraduate Courses of Nutrition in Brazil.....	88
<b>Table 3.</b>	Social Representation of the Term “Competencies” to be developed in the discipline of FNE.....	92
<b>Artigo 3.</b>	Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: transversalidade, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem.....	99
<b>Tabela 1.</b>	Informações sobre a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104) .....	104
<b>Tabela 2.</b>	Conteúdos Programáticos do ensino da Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição de Instituições Públicas e Privadas, Brasil (n=104) .....	107
<b>Tabela 3.</b>	Principais temas que os discentes apresentam maior dificuldade e maior interesse na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104) .....	108
<b>Tabela 4.</b>	Metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104) .....	109
<b>Artigo 5.</b>	Formação em Educação Alimentar e Nutricional na graduação de Nutricionistas: potencialidades e desafios.....	142
<b>Figura 1.</b>	Etapas da pesquisa.....	144
<b>Figura 2.</b>	Avaliação dos docentes da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional sobre a formação do nutricionista neste campo de conhecimento (n=104), 2017.....	147
<b>Tabela 1.</b>	Representação Social da pergunta “Como foi sua formação em EAN na graduação em Nutrição?”, segundo percepção de docentes do curso de Nutrição no Brasil, 2017 (n=104) .....	150
<b>Tabela 2.</b>	Desafios na formação em Educação alimentar e Nutricional em diferentes âmbitos, Brasil, 2017 (n=104) .....	154

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
2.1 Educação Alimentar e Nutricional e suas dimensões.....	21
2.2 Linha do tempo: Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil.....	22
2.3 Educação alimentar e Nutricional como estratégia de promoção da Saúde no Sistema Único de Saúde.....	26
2.4 Educação alimentar e Nutricional como estratégia de promoção da Saúde no ambiente escolar.....	28
2.5 Formação do nutricionista.....	30
<b>2.5.1 O que entendemos por formação em saúde?</b> .....	30
<b>2.5.2 Formação do nutricionista no Brasil: um olhar sobre a Educação Alimentar e Nutricional</b> .....	32
<b>3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS</b> .....	38
3.1 Teoria da Representação Social.....	38
<b>4. OBJETIVOS</b> .....	41
4.1. Objetivo geral.....	41
4.2. Objetivos específicos .....	41
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	42
5.1 Tipo de estudo.....	42
5.2 Fundamentos metodológicos: triangulação de métodos.....	42
5.3 Cenário do estudo.....	43
5.4 Participantes.....	43
5.5 Critérios de inclusão e exclusão.....	43
5.6 Etapas do estudo.....	44
5.7 Análises dos dados.....	50
<b>5.8.1 Análise dos discursos – Discurso do Sujeito Coletivo</b> .....	50
<b>5.8.2 Análise das evocações – Teoria do Núcleo Central</b> .....	51
5.8 Variáveis de estudo.....	52
5.9 Aspectos éticos.....	53
5.10 Instituição de execução da pesquisa e parcerias.....	54
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	55
6.1 Artigo 1- Educational training of nutritionists in Public Health Nutrition: A systematic review .....	57
6.2 Artigo 2 - Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program.....	80
6.3 Artigo 3 - Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: transversalidade, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem .....	99
6.4 Artigo 4 - Formação e atuação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional: estudo de caso do Distrito Federal .....	119

6.5 Artigo 5 - Formação em Educação Alimentar e Nutricional na graduação de Nutricionistas: potencialidades e desafios.....	142
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>8. RETORNO SOCIAL DA PESQUISA: UM PROJETO DE EXTENSÃO .....</b>	<b>171</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE 1.</b> Instrumento de coleta de dados: questionários <i>online</i> .....	<b>190</b>
<b>APÊNDICE 2.</b> Roteiro semi-estruturado para entrevista <i>in loco</i> .....	<b>197</b>
<b>APÊNDICE 3.</b> Planejamento do grupo focal.....	<b>199</b>
<b>APÊNDICE 4.</b> Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido digital.....	<b>202</b>
<b>APÊNDICE 5.</b> Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido físico.....	<b>203</b>
<b>APÊNDICE 6.</b> Modelo do Termo de Autorização de Som e Voz para fins de pesquisa.....	<b>205</b>
<b>ANEXO 1.</b> Parecer Consubstanciado do CEP/UnB.....	<b>206</b>

## APRESENTAÇÃO



A Lua – Tarsila do Amaral

Na imagem, a lua se mostra em uma de suas fases e guarda em si as outras, mas certa de que em outros momentos, outras formas virão. Esta figura simboliza um pouco como me senti durante a construção desta tese. Me vi em diferentes contextos, percorri vários caminhos, reinventei, adaptei, senti mudanças, estranhei e amadurei. Não fui sozinha, mas acompanhada de múltiplos saberes, vozes e anjos.

*“Caminhante, não há o caminho. O caminho se faz ao andar, ao andar se faz o caminho”*. O que me faz, hoje, reconhecer que tudo é um processo, foi exatamente as experiências que busquei, os medos e os preconceitos que ressignifiquei, os sorrisos e os abraços que dei e recebi.

Começo esta tese, explicitado, a partir de minhas configurações subjetivas quem sou e o que me motivou. Considerarei oportuno fazer este relato para esclarecer ao leitor minha implicação pessoal e construção profissional. Talvez seja uma breve introdução da minha aproximação com o objeto de estudo, Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Faço deste trecho de minha tese, uma apresentação de quem fala, de onde falo, e porque falo...

Encorajada pela possibilidade da transformação, cito Freire como grande inspirador *“como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas sou sujeito igualmente* (Freire, 1996, p. 77).

Quem fala é Géssica Mercia, filha de Dona Manú e Lázaro, irmã de Rafael. Cristã, devota de Nossa Senhora das Graças, nascida e criada em Petrolina de Goiás, cidade situada a

60km de Goiânia. Atualmente (ainda) sou a primeira a ter um diploma de ensino superior na família.

Meu olhar cuidadoso para comida e alimentação começou muito cedo, recorde-me de mamãe e minhas tias na cozinha, fazendo quitandas, doces e compartilhando receitas. A comida e alimentação sempre foi sinônimo de afeto, presente e comemoração em minha casa. E até hoje é assim, ela reúne e possibilita trocas. No meu cotidiano sempre foi valorizado a “comida de verdade”, mamãe plantava e colhia muitas coisas no quintal de casa, e também havia “barganhas” nas vizinhanças. Para mim, a comida definitivamente carrega a subjetivamente do sentimento de cuidado, a crença de presentear as pessoas queridas com aquilo que nutre a alma.

Minha história com a ciência da Nutrição iniciou-se em 2006, quando ingressei na faculdade. Concluí a graduação em 2010. Confesso que recorde vagamente da disciplina de EAN na graduação, lembro-me que era algo pouco problematizador, algo mais técnico. Na época ainda não existia o “*Marco de referência em EAN para as Políticas Públicas*”, e não se reforçava tanto a EAN como ferramenta de promoção da saúde, era uma ação atrelada a uma estratégia de “prevenção”.

Por outro lado, meus primeiros anos de atuação profissional foram balizadores nesta trajetória. Tive uma rica experiência profissional no Centro Colaborador em Educação e Nutrição do Escolar (CECANE/UFG), espaço onde construí meu alicerce teórico enquanto educadora em saúde. Nos inúmeros projetos os quais participei, ficou evidente o papel do nutricionista enquanto um mediador e promotor da saúde. Dentro das diversas atividades educativas, pude observar e compreender a amplitude conceitual da EAN e a importância do saber popular dentro dessa práxis.

A aproximação com a EAN enquanto um objeto de pesquisa teve antecedentes no mestrado em 2013. Minha pesquisa estava inserida dentro de um projeto matriz sobre as ações de EAN realizadas no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. A partir deste momento e imersão, percebi a EAN como um campo de conhecimento minado de possibilidades, vivo, provocador e complexo, sendo o diferencial do nutricionista. Um dos principais resultados que a dissertação indicou foi a fragilidade da formação em EAN e consequentemente, sua relação com a dificuldade de desenvolver estas práticas educativas no ambiente escolar.

A partir desta lacuna, em 2015 veio a oportunidade de pensar, explorar e refletir sobre a formação em EAN no doutorado, e isso foi um grande presente. Além de estudar sobre EAN, pude durante os últimos anos imergir no campo da educação. Tal movimento possibilitou inicialmente um estranhamento/intimidação, logo uma paixão acelerada. O vislumbre de

dialogar com as ciências humanas e sociais, me apresentou a epistemologia e ontologia, e o reconhecimento do ensino enquanto um ação histórica, social e política, foi (e esta sendo) positivamente estarrecedor.

De onde falo? Falo também do lugar que ocupo hoje. Moro em Goiânia e sou professora de uma universidade pública e gratuita, Universidade Federal de Goiás, espaço privilegiado, legítimo, de resistência e digno de minha dedicação. Espaço onde pretendo fortificar ações de EAN em diferentes contornos.

Porque falo? Acredito na educação e acredito na transformação pela educação. Posso dizer que a educação modificou a minha trajetória de vida. Entendo que a experiência “*é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece*” (Bondia JL. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev Bras Educ. 2002; 19:20-28). A Educação faz acontecer, é combustível, é subsidio, ela movimenta e alimenta sonhos e possibilidades. Quero leitor que você sinta essa sinceridade, pois essa tese é fruto de uma pesquisa, mas tem em sua essência, histórias de vida, inclusive a minha. Simboliza coragem, resistência, fé e muita busca.

*Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza  
Daquilo que eu sei,  
Nem tudo me foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido  
Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Chorei, toquei, provei Ah!  
Eu usei todos os sentidos  
Só não lavei as mãos  
E é por isso que eu me sinto  
Cada vez mais limpo!*  
(Ivan Lins & Victor Martins)

## 1. INTRODUÇÃO

A alimentação e nutrição constituem direitos humanos fundamentais consignados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e são requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde (ONU, 1999). No Brasil, o direito à alimentação é constitucional, sendo um direito do cidadão, portanto, dever do Estado e responsabilidade da sociedade (BRASIL, 2010).

A proposta de promoção da saúde surge como um caminho promissor nos campos da saúde, alimentação e educação, e pressupõem que a qualidade de vida não depende do oferecimento isolado de um serviço, mas da oferta de um conjunto de condições de vida e de trabalho (BRASIL, 2002). Por se tratar de uma estratégia que articula diversos setores e atores sociais, a promoção da saúde perpassa por questões como o modelo de saúde sob o enfoque da integralidade; intersetorialidade e parcerias de órgãos públicos e privados; articulação de saberes técnicos e populares valorizando a educação popular; cidadania; ética pública; empoderamento dos indivíduos e formação de profissionais (FERREIRA, MAGALHÃES, 2007).

Nesta direção, a integração ensino-serviço com o objetivo de aprimorar a formação dos profissionais de saúde é uma busca permanente. Intensifica-se a necessidade da formação profissional estar alinhada aos desafios de reorganização da atenção à saúde, no sentido de maior resolutividade e atendimento às necessidades de saúde da população (FRENK et al., 2010; JUNQUEIRA, COTTA; 2014).

Este alinhamento não se limita apenas aos aspectos técnicos da formação mas, também, ao próprio processo de aprendizagem, onde o futuro profissional precisa ter contato o mais precoce possível com a realidade do serviço e do território, além de ter sua formação técnica articulada com uma formação humanística e ética (JUNQUEIRA, COTTA; 2014).

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES), pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), devem construir e/ou atualizar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) visando tanto a formação dos estudantes, como a educação permanente dos profissionais em serviços, para atender as necessidades e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001; MEDEIROS et al., 2014).

O papel que o nutricionista pode ocupar na promoção e cuidado à saúde, encontra-se no próprio conteúdo das DCNs do Curso de Graduação em Nutrição, instituída a partir da Resolução nº 5 de 2001 do Conselho Nacional de Educação. As DCN conferem autonomia para as IES e apresentam recomendações para a estruturação mais qualitativa do curso, especificando princípios, competências e habilidades que devem reger a formação e futura

prática profissional. Estas diretrizes contemplam a complexa demanda social da saúde, reconhecendo a saúde como direito e atuando de forma a garantir a integralidade da assistência (BRASIL, 2001; SOARES, AGUIAR, 2010).

Apesar desse e de outros instrumentos legais que reforçam a importância do nutricionista no SUS e em diferentes áreas, como a Educação, ainda permanece o desafio de avaliação da implementação dessas diretrizes nos cursos de graduação em Nutrição no país, o que, possibilitaria a análise do grau de habilidade dos profissionais atuarem nos diferentes campos de trabalho de maneira a atenderem as necessidades sociais de saúde (VASCONCELOS, 2011; MEDEIROS, PRADO, BOSI, 2014).

Os desafios da formação profissional e organização do trabalho tornam-se ainda mais complexos diante dos determinantes sociais de saúde, onde fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais, étnico/raciais, psicológicos e comportamentais que impactam e influenciam a saúde da população, em um processo que supera o determinismo biológico da saúde (JUNQUEIRA, COTTA; 2014; VASCONCELOS, 2015). A sindemia global, definida como a ocorrência simultânea das epidemias de obesidade e desnutrição, além das mudanças climáticas em todo o mundo, constituem uma ameaça global à saúde humana e à do planeta e que, por compartilharem determinantes, deverão ser enfrentadas de maneira articulada (SWINBURN et al., 2019).

Estes determinantes se expressam claramente na situação alimentar e nutricional da população brasileira. O processo de transição alimentar e nutricional do Brasil, e de muitos países, é decorrente entre outros fatores, de um sistema alimentar que oferece alimentos relativamente baratos de alta densidade energética e com baixo valor nutricional (IBGE, 2014a). A urbanização, o aumento da renda e a desregulamentação da comercialização de alimentos são alguns dos fatores que impulsionam o aumento da produção, venda e consumo de alimentos ultraprocessados<sup>1</sup> (OPAS, 2015; MONTEIRO et al., 2019).

No Brasil, tanto o excesso de peso, como a obesidade, aumentaram continuamente entre 2002 e 2013 na população adulta. Mais da metade dos adultos tem excesso de peso e um quarto das mulheres brasileiras apresentava obesidade em 2013 (IBGE, 2014b). Estimativas mais

---

<sup>1</sup> Segundo o Guia Alimentar para a população brasileira os alimentos ultraprocessados são formulações industriais feitas inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em laboratório com base em matérias orgânicas como petróleo e carvão (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes). Técnicas de manufatura incluem extrusão, moldagem, e pré-processamento por fritura ou cozimento (BRASIL, 2014).

recentes da pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL) mostram que frequência de adultos obesos chegou em 2018 a 19,8% no Brasil, sendo ligeiramente maior entre as mulheres (20,7%) do que entre os homens (18,7%) (BRASIL, 2019).

No que se refere à população brasileira atendida pela Atenção Básica de Saúde, segundo dados de setembro de 2019, do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), 34,5% de indivíduos adultos estão com sobrepeso e 18,6% com obesidade grau I (SISVAN, 2019). Associado a isto, o consumo alimentar deste público indica uma alta ingestão de bebidas adoçadas (56,0%) e alimentos industrializados (38,0%) (SISVAN, 2015).

A última Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), revela que, a maioria dos estudantes brasileiros de 9º ano do ensino fundamental tem uma avaliação positiva da própria saúde, 73,0% deles classificaram seu estado de saúde como muito bom ou bom. Contudo, o indicador de excesso de peso nos escolares de 13 a 17 anos de idade demonstra uma prevalência elevada de 23,7%, que corresponde um total estimado de 3 milhões de escolares com excesso de peso. Somado a isso, entre os estudantes de 16 a 17 anos de idade, estão as maiores proporções daqueles que relataram práticas de realização de refeições em fast-food (16,7%) (IBGE, 2016).

Neste sentido, o acúmulo de evidências que apontam para hábitos alimentares como um dos fatores determinantes para o aumento, em todo mundo das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), faz com que a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) seja considerada uma medida necessária para a formação e promoção de hábitos alimentares saudáveis (SANTOS, 2013).

Se a atenção em saúde em geral, e a atenção nutricional em particular requer, diante das mudanças epidemiológicas, se reorganizar para lidar com a complexidade e multideterminação da alimentação contemporânea, a formação profissional também precisa atender a estas mudanças. A percepção de docentes, profissionais e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde coletiva explicita que o atual campo de atuação requer integração e habilidade para trabalhar em equipe multiprofissional, além da capacidade de solução de conflitos e compreensão do SUS como cenário de prática das ações de saúde em toda a sua abrangência (PINHEIRO et al., 2012).

A análise dos planos de ensino-aprendizagem de disciplinas da área de saúde coletiva dos cursos de Nutrição aponta que há um “hiato entre o biológico e o social”, ou seja, existe uma articulação insuficiente entre as disciplinas e os conteúdos, indicando uma distância entre os elementos biológicos, os determinantes sociais e a formação profissional. Tais resultados

mostram a importância de repensar a construção do conhecimento e a formação em Nutrição, uma vez que se trata de saberes transversais e interdisciplinares que abrangem o campo da alimentação e nutrição (RECINE et al., 2014).

Desta forma, a proposta deste estudo identifica-se com reflexões no campo acadêmico, científico e profissional, sobre a formação e prática do nutricionista no âmbito da Atenção Primária a Saúde e Educação, tendo como foco a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). A EAN compõe um dos campos de ação da Promoção da Saúde e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), qual seja o de desenvolvimento de habilidades pessoais para a adoção de práticas alimentares saudáveis<sup>2</sup>, e tem sido considerada uma estratégia fundamental para a promoção, prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais da atualidade (MDS, 2012; SANTOS, 2013).

Enquanto disciplina e campo de prática, a EAN integra o currículo dos cursos de graduação em Nutrição. Assim, deve ser concebida a partir de um referencial teórico, metodológico e instrumental que apresente abordagens teórico-conceituais contextualizadas e articuladas com vistas à promoção de práticas alimentares e modos de vidas saudáveis (MDS, 2012; FRANCO; BOOG, 2007).

Entretanto, a formação do Nutricionista em EAN apresenta desafios relacionados a dificuldades de articulação com outros campos do conhecimento, incorporação frágil e insuficiente de referenciais teóricos da área de educação e pedagogia, hegemonia do modelo biomédico, dificuldades em transversalizar a EAN no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ainda insuficiente disponibilidade de docentes com formação específica sobre a temática, financiamento reduzido destinado à pesquisa, bem como fragilidades nas articulações do tripé – ensino, pesquisa e extensão – que repercute na baixa produção científica e de impacto (MDS, 2012).

No Brasil, ainda são incipientes os estudos que analisam a formação do nutricionista em geral e, em EAN, em particular. Os resultados deste estudo poderão contribuir com esta lacuna, caracterização de limitações e indicações de passos futuros para maior qualidade do processo de formação e atuação profissional.

---

<sup>2</sup>Por alimentação adequada e saudável compreende-se “o direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis” (Guia alimentar para população brasileira – BRASIL, 2014).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação Alimentar e Nutricional e suas dimensões

O conceito de EAN decorre de sua evolução histórica e política, bem como das múltiplas dimensões do alimento e da alimentação, dos saberes e das práticas relacionadas aos processos de produção, abastecimento e transformação, sendo fruto de uma construção coletiva e dialógica, a qual à define como (MDS, 2012).

*“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”* (MDS, 2012, p. 23).

Tendo em vista este conceito, pergunta-se, a EAN é responsabilidade de quem? Enquanto um processo participativo e de abordagem integrada, a EAN pode e deve ser desenvolvida por vários profissionais. Diferentes são os segmentos da sociedade, que são corresponsáveis pela EAN, uma vez que, seu caráter intrinsecamente intersetorial, multiprofissional e interdisciplinar convida a atuar tanto as esferas do governo, sociedade civil, instituições formadoras, profissionais da saúde e de outras áreas, como as instâncias de participação social e comunidade em geral (MDS, 2012).

Na contemporaneidade, a EAN não se limita aos espaços formais como os serviços de saúde. Alcança a cada dia outros territórios, comunicando discursos, com intencionalidade educativa, por meio de outros aparatos pedagógicos, como as pedagogias culturais. Ou seja, todos os locais de “cultura” em que há poder, a EAN pode estar presente, como programas de TV, propagandas, livros, revistas, anúncios, filmes, esportes, entre tantos outros, considerados espaços que veiculam a informação e supostamente “educam” (RENOVATO, SANGALO, 2010).

A partir dessa clareza, Santos (2005) enfatiza que o papel da EAN está voltado para a:

*produção de informações que sirvam como subsídios para auxiliar a tomada de decisões dos indivíduos que outrora foram culpabilizados pela sua ignorância, sendo posteriormente vítimas da organização social capitalista, e se tornam agora providos de direitos e são convocados a ampliar o seu poder de escolha e decisão* (SANTOS, 2015, p.688).

Neste contexto, o *Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas* apresenta princípios estruturantes para uma EAN reflexiva, crítica e emancipatória, respaldadas por diferentes dimensões: sustentabilidade social, ambiental e econômica da produção/comercialização/consumo de alimentos; integralidade do sistema alimentar; valorização da cultura alimentar local e respeito a diversidade dos saberes e povos; promoção do autocuidado e da autonomia; preservação da comida e do alimento como referências; educação como um processo de participação ativa e permanente; planejamento, avaliação e monitoramento das ações de EAN em consonância com a diversidade dos espaços sociais (MDS, 2012).

Para Diez-Garcia (2011) as ações de EAN precisam ser desenvolvidas na perspectiva de mudanças alimentares voluntárias, que são aquelas que dependem de um esforço pessoal, enfrentamento contínuo sobre diferentes situações cotidianas e embate de ordem pessoal e social. Assim, nas ações de EAN alguns aspectos precisam ser refletidos e considerados como: o gosto e o prazer nas escolhas alimentares e nas construções sociais; a cultura alimentar e seu repertório regional; o sistema simbólico que perpassa a antropologia da culinária; os registros sensoriais ligados a comida que envolve linguagem, emoção e memória; e por fim os atributos do autocuidado, do convívio e da sociabilidade de valores sobre o “comer bem” (DIEZ-GARCIA, 2011).

Desta maneira, as ações de EAN, e consequentes mudanças na alimentação envolvem matrizes de apreciação da comida, que são socialmente construídas e sensorialmente registradas. Além disso, a carga simbólica da publicidade no consumo alimentar, as condições de vida urbana, a praticidade da vida moderna, o estado nutricional, os comportamentos alimentares dos indivíduos e as inter-relações biossociais são fatores que pressionam essas mudanças alimentares (DIEZ-GARCIA, 2011).

## 2.2 Linha do tempo: Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil

As primeiras iniciativas no campo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) surgiram em um contexto sociopolítico que datam da década de 1930, caracterizada pela vigência do governo de Getúlio Vargas. Denominada na época de Educação Alimentar (EA), tinha como intuito reverter o processo de desnutrição e modificar as condições alimentares da população trabalhadora (LIMA, 1998; BOOG, 2011).

No início dos anos 1940, com a implantação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), evento significativo e concomitante à criação dos primeiros cursos superiores

de nutrição, criou-se a primeira política de alimentação do Brasil. A proposta do SAPS era “capacitar” pessoas para visitar as casas dos trabalhadores mensalmente e realizar a EA aos operários e suas famílias, as chamadas “*visitadoras de alimentação*”. Esta ação baseava-se na premissa que as camadas de menor renda careciam de informações que possibilitassem uma boa alimentação, assim, a finalidade era ensiná-las a se alimentarem, orientando a coletividade sobre os processos de alimentação racional (ARRUDA; ARRUDA, 2007; BOOG, 2011; MDS, 2012).

Segundo Veloso (1940) e Silva (1995), com a criação do SAPS e do salário mínimo nesse período, fundou-se o Instituto Nacional de Nutrição (INN). Dentro do INN instituiu-se o Instituto de Tecnologia Alimentar, área que era voltada para: pesquisa biológica, pesquisa social, EA e patologia clínica. Foi assim que, na época, intelectuais como Josué de Castro, reorientaram o conjunto das pesquisas e produção da época, esboçando diferentes campos disciplinares de estudo e atuação como: fisiologia, higiene alimentar, dietética e dietoterapia, e EA (VELOSO, 1940; SILVA, 1995).

No pós-guerra, entre 1950 e 1960, a EA estava ligada às campanhas de introdução da soja na alimentação brasileira, em detrimento da preferência nacional pelo feijão. Assim, marcada por intervenções político-econômicas do país, nesse período a EA foi utilizada como estratégia para induzir a população a consumir os excedentes agrícolas dos Estados Unidos, por intercâmbio da *United States Agency for International Development* (USAID). A EA serviu para impor o consumo de alimentos não sintonizados aos hábitos e cultura alimentar dos brasileiros. Além disso, as medidas adotadas na época privilegiaram a suplementação alimentar, onde as indústrias alimentícias voltaram-se para produção de “alimentos formulados” afim de comercializar para os programas sociais (BOOG, 1997; CAMOSSA et al., 2005; LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003).

Na década de 1970 algumas modificações começaram a ocorrer, uma vez que pesquisas desenvolvidas por economistas sobre consumo alimentar e renda desmistificaram o paradigma de que o problema alimentar era decorrente da falta de informação. Nessa ocasião, o estudo de maior relevância foi o Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) realizado entre 1974 e 1975 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indicou uma relação entre insuficiência alimentar e baixa renda da população. Em decorrência disso, as intervenções de EA começaram a serem orientadas pelo binômio alimentação/renda (BOOG, 1997).

Nesse mesmo período houve a modificação da nomenclatura de educação alimentar para Educação Nutricional (EN). Esta mudança foi alicerçada pelo caráter mais técnico das intervenções na área de Nutrição, pelo surgimento de programas de EN em outros países e pela

influência das publicações científicas que usavam o termo EN. Foi em 1970 que surgiu o primeiro periódico com o escopo em EN, denominado de *Journal of Nutrition Education* e que posteriormente passou a chamar-se de *Journal of Nutrition Education and Behaviour* (BOOG, 2011; LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003).

Em 1978, o apelo lançado na Declaração de Alma-Ata, na I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, foi um marco referencial. Assim, os anos de 1980 caracterizaram um período de intensa discussão sobre a promoção da saúde e seu papel na qualidade de vida da população, e representou um ponto de partida mundial para reafirmar o significado da saúde como um direito humano (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

Desta forma, em 1986 a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde trouxe a discussão sobre direitos da população de influenciar os determinantes de saúde. Concomitante a isso, neste mesmo período as prevalências crescentes de obesidade começaram a abalar o pressuposto que a alimentação inadequada era estritamente um problema de poder aquisitivo (BOOG, 2011; MDS, 2012).

Tendo em vista as demandas do cenário epidemiológico e social, as políticas e os programas governamentais, viram na EN uma importante ferramenta para o enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais. A EN fortaleceu-se nesse momento, agora articulada com evidências científicas que indicavam estreita relação entre os hábitos alimentares e as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT). Paralelo a este processo os profissionais identificavam as limitações da formação (BOOG, 2011).

É nesse contexto, no final de 1990, que surge a discussão do termo Educação Alimentar e Nutricional (EAN), agora incluindo não apenas os aspectos nutricionais dos alimentos, mas a produção, abastecimento, transformação e industrialização. Ao unificar os dois termos, buscou-se promover uma interface entre os determinantes físicos, culturais, sociais e biológicos da alimentação e o sistema alimentar (BOOG, 2011).

Em 1999 a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) já abordava a EAN na perspectiva da promoção da saúde; que apesar de aparecer no documento de maneira vertical em uma única diretriz, já alertava para a necessidade de buscar consensos sobre conteúdos, métodos e técnicas do processo educativo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003; MDS, 2012; SANTOS, 2005).

Já no ano 2003, com o objetivo de erradicar a fome e assegurar o direito à alimentação adequada, foi lançado o Programa Fome Zero. A EAN era uma das linhas de ação previstas para garantir a SAN, o que fomentou na época a estruturação da Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional no Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar

(MESA), futuro Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (PROJETO FOME ZERO, 2001).

Entre os anos de 2006 a 2009, a EAN foi formalmente prevista no âmbito escolar. Isso se deu primeiramente com a aprovação da Portaria Interministerial nº1010 em 2006, cujo propósito era estimular e fortalecer as práticas de EAN na escola, e de forma mais efetiva, em 2009, com a nova legislação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que passou a incluir as ações de EAN como um dos eixos de atuação do programa (BRASIL, 2009; BRASIL 2006a).

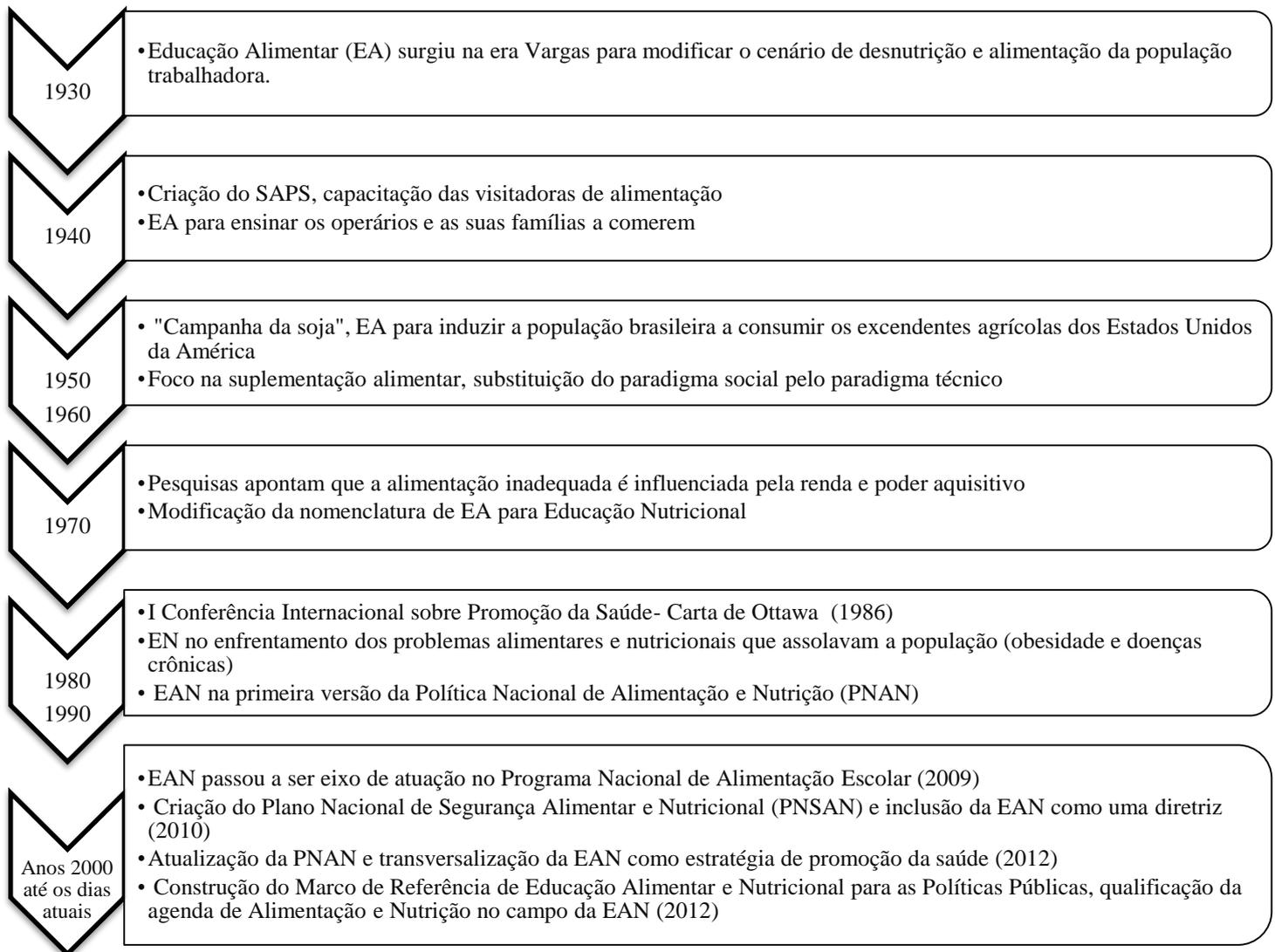
No ano de 2010, outros desdobramentos vieram com a regulamentação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN). No Decreto 7.272/2010, que apresenta o 1º Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) está prevista uma diretriz específica sobre EAN enquanto uma ação permanente para a garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA) (BRASIL,2010).

Ainda no âmbito das políticas públicas, com a atualização da PNAN em 2011, a EAN passou a estar presente de maneira transversal nas diretrizes desta política. Na primeira diretriz, “Organização da atenção Nutricional”, a EAN esta prevista enquanto prática referenciada nas ações de promoção, prevenção e tratamento. Na segunda diretriz, “Promoção da Alimentação Adequada e Saudável”, a EAN esta fundamentada como uma dimensão propositiva no desenvolvimento de habilidades pessoais e nos processos participativos e dialógicos de promoção da saúde. Nas demais diretrizes a EAN apresenta-se aliadas as estratégias de regulação de alimentos e ao incentivo à criação de ambientes institucionais promotores de uma alimentação adequada e saudável (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012).

Assim, é neste cenário que em 2012 é publicado o *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas*. Sendo o mais recente e atualizado documento, o Marco propõe um conceito ampliado de EAN e indica princípios e diretrizes para a ação (MDS, 2012). Considerado um movimento singular de valorização da EAN, o Marco tem como propósito promover um campo comum de reflexão e orientação prática nos diversos setores vinculados ao processo de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos (MDS, 2012).

Em suma, ao refletir sobre o processo histórico e os principais acontecimentos (figura 2) que marcaram, a evolução da “Educação Alimentar e Nutricional”, é possível destacar que no cenário nacional, são várias as políticas e os programas sociais que contribuíram para o que hoje conhecemos como EAN (BRASIL, 2007; BRASIL, 2006b; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006). Por outro lado, os fatos apontam para a necessidade

de divulgar, viabilizar e concretizar as estratégias nacionais, regionais e locais já teorizadas, e corresponsabilizar os diferentes atores sociais e setores nesse processo de fortalecimento da EAN (MDS, 2012).



**Figura 1.** Síntese de alguns marcos históricos da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil.

**Fonte:** MDS, 2012; BOOG, 2011; LIMA; OLIVEIRA, GOMES, 2003; LIMA, 1998.

### 2.3 Educação Alimentar e Nutricional como estratégia de promoção da Saúde no Sistema Único de Saúde

A EAN se constitui como uma das estratégias para a promoção da alimentação adequada e saudável. Enquanto campo de ação está prevista na Política Nacional de Alimentação e

Nutrição (PNAN) (BRASIL, 2011a); Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) e Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2011b); Estratégia Intersectorial para Prevenção e Controle da Obesidade (BRASIL, 2014); Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis no Brasil (BRASIL, 2011c) e a Política Nacional de Atenção Básica (Brasil, 2012).

No escopo das ações públicas e do SUS, a EAN contribui para a tomada de decisões dos indivíduos, favorecendo uma visão crítica das informações sobre alimentação que estão disponíveis e o empoderamento para que atuem com independência sobre suas escolhas alimentares, pautando-se na legitimidade dos saberes, na comida e no alimentos como referência, na autonomia e na diversidade dos cenários de prática (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2008; BRASIL, 2011).

Portanto, o desenvolvimento de habilidades pessoais em alimentação e nutrição implica pensar a EAN como processo de diálogo entre profissionais de saúde e dos diferentes grupos sociais e pessoas. A EAN no contexto do SUS pressupõe trabalhar com práticas referenciadas na realidade local, problematizadoras e construtivistas, considerando-se os contrastes e as desigualdades sociais que interferem no direito universal à alimentação (BRASIL, 2011).

A construção de um conceito mais amplo de Promoção da Saúde, assim como o desenvolvimento de novas práticas coerentes com estas bases, vem acontecendo, especialmente após a realização da I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, em 1986, no Canadá, onde aprovaram a “Carta de Ottawa”. Nesta ocasião a promoção da saúde foi definida como um “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo” (BRASIL, 2002).

A PNPS, atualmente instituída pela Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017 também valoriza a participação ativa da comunidade, e tem como objetivo promover a equidade e a melhoria das condições e dos modos de viver, ampliando a potencialidade da saúde individual e coletiva e reduzindo vulnerabilidades e riscos à saúde decorrentes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais (BRASIL, 2018). Com a 22ª Conferência Mundial de Promoção da Saúde realizada em 2016, em Curitiba, alertou-se ainda mais para a necessidade de um comprometimento global e local com os direitos sociais, a democracia, a justiça e com um mundo mais inclusivo e sustentável (IUHPE, 2016).

Neste contexto, a EAN enquanto ferramenta de promoção da saúde, precisa superar a concepção de uma ação centrada no alimento e sua composição nutricional. A EAN não pode ser mais vista como uma estratégia de intervenção para avaliar o certo/errado ou ainda a adesão/não adesão ao consumo de alguns alimentos. Há um campo transversal mais amplo,

envolvendo aspectos sociais, econômicos, culturais e comportamentais que envolvem o ato de comer e o indivíduo que, ao não serem contemplados, comprometem o alcance dos resultados almejados (BARBOSA et al., 2013; RAMOS; SANTOS; REIS, 2013).

Considerando a determinação complexa das práticas alimentares e os desafios que envolvem a organização do SUS, a EAN reforça o compromisso de contribuir para a realização dos Direitos Humanos à Saúde (DHS) e à Alimentação Adequada (DHAA) e para o desenvolvimento de estratégias condizentes com a realidade epidemiológica da população (MDS, 2012).

O lugar do profissional de saúde, em particular do nutricionista nesse contexto, requer habilidades e competências em uma relação dialógica, que amplie a sua abordagem para além da transmissão de conhecimento e gere situações de reflexão sobre as situações cotidianas, busca de soluções e práticas alternativas (SANTOS, 2013).

Nesta perspectiva, para que a EAN seja consolidada é preciso reconhecer sua importância e oportunizar no âmbito do SUS, práticas significativas, cujo desdobramento amplie a visão sobre a EAN enquanto estratégia contextualizada, mobilizada e emancipatória.

#### 2.4 Educação Alimentar e Nutricional como estratégia de promoção da Saúde no ambiente escolar

A escola tem sido um dos espaços mais focados pelas políticas públicas de alimentação e nutrição com a promoção da alimentação saudável, reconhecida como o locus propício de formação de hábitos e escolhas. Em 2006, a Portaria Interministerial nº 1.010, instituiu as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e de nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito brasileiro, sendo uma das primeiras iniciativas no âmbito escolar a incorporar as ações de EAN como eixo prioritário (BRASIL, 2006b; RAMOS; SANTOS; REIS, 2013; BARBOSA et al., 2013).

A trajetória histórica, política e social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), indica inúmeras alterações no seu aparato legal, propiciando cada vez mais a incorporação da promoção da alimentação saudável no ambiente escolar como uma importante meta. Neste sentido a Lei nº 11.947 de 2009 e a Resolução nº 26 de 2013, preveem a alimentação escolar como uma ferramenta pedagógica, e legisla sobre a inclusão da EAN no processo de ensino e aprendizagem, entendendo que esta perpassa pelo currículo escolar, e aborda tanto a alimentação e nutrição como o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da SAN (BRASIL, 2013; BRASIL, 2009).

O nutricionista é o responsável técnico do programa e tem dentre suas atribuições a coordenação e execução das ações de EAN, em conjunto com a coordenação pedagógica da escola (BRASIL, 2013; BRASIL, 2009). Todavia os principais entraves para a realização das ações de EAN no ambiente escolar estão, a falta de apoio, parcerias, recursos financeiros, materiais e/ou estrutura para a realização das práticas; falta de tempo e número insuficiente de nutricionistas; pouca sensibilização da comunidade escolar, excesso de atividades de cunho administrativo pelo nutricionista; dificuldades de inclusão do tema EAN no currículo escolar, desvalorização do profissional por parte dos gestores; bem como a necessidade de uma formação sólida para atuar em EAN (ALMEIDA et al., 2018).

Pesquisa brasileira desenvolvida com 388 nutricionistas do PNAE encontrou que 85,1% dos municípios realizam ações de EAN nas escolas e creches, sendo a palestra a estratégia educativa mais utilizada, seguida em menores proporções por atividades lúdicas, oficinas de arte culinária, hortas escolares e entre outras (ALMEIDA et al., 2018). Se existe nas práticas educativas em alimentação e nutrição um predomínio de metodologias verticais como palestra, que nem sempre considera o conhecimento prévio dos sujeitos e o diálogo, relaciona-se a isso o modelo hegemônico da formação do nutricionista, que ainda é focada no perfil biológico e técnico, na transmissão de informações, com ações de EAN pontuais e muitas vezes, prescritivas (SANTOS, 2012; ALMEIDA et al., 2018).

A escola tem o papel de formar protagonistas, que reflitam e participem ativamente das tomadas de decisões sobre diferentes aspectos, entre eles a saúde individual e coletiva. A EAN é uma estratégia de promoção da saúde no ambiente escolar, possibilita o desenvolvimento de formação de hábitos alimentares saudáveis, favorece a aceitação da alimentação escolar, oportuniza a discussão da alimentação enquanto um direito, assim como deve valorizar os alimentos locais, da agricultura familiar, em consonância com a cultura alimentar regional (ALMEIDA et al., 2018).

O estreitamento da relação entre os diversos atores sociais, bem como a construção dos saberes devem ser elaborados de forma transversal no ambiente escolar com o auxílio do nutricionista, para que possa ser garantida a sustentabilidade das ações dentro e fora da sala de aula, conduzindo maior efetividade e abrangência às atividades de EAN na escola (BOOG, 2008; IULIANO; MANCUSO; GAMBARDELLA, 2009). Assim, é fundamental repensar a formação profissional do nutricionista para atuar neste campo, uma vez que se impõem pelas atuais políticas de educação e saúde, como o PNAE, profissionais preparados para construir práticas e ações educativas em torno da comida de verdade.

## 2.5 Formação do Nutricionista

### 2.5.1 O que entendemos por formação em saúde?

A formação no contexto do ensino superior em saúde tem sido marcada, historicamente, pela concepção de Abraham Flexner, médico americano, que orientou e ainda orienta em muitos lugares o ensino e as práticas profissionais na área da saúde. O modelo flexneriano surgiu em 1910, e começou a ser implantado no Brasil na década de 40, influenciando os cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem, e por extensão, outras profissões na área da saúde (GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010; ARAÚJO et al., 2007).

A concepção flexneriana é caracterizada pela fragmentação dos saberes nos moldes cartesianos, com uma visão hospitalocêntrica do cuidado e ações pautadas no individualismo, biologicismo e curativismo. Nesse modelo, o conhecimento apresenta-se em forma de disciplinas estanques, com a influência da cosmovisão positivista, cujo o “conhecimento” é visto de forma linear, desvalorizando os aspectos históricos, psicológicos, comportamentais, sociais, ambientais, políticos e culturais que envolvem a saúde (CECIM, FEUERWERKER, 2004; GONZÁLEZ; ALMEIDA, 2010; HADDAD et al., 2010).

Na presente pesquisa, entendemos a “formação em saúde” sob outra perspectiva. Reconhecemos que a formação não se limita ao aprendizado de competências e habilidades de ordem técnica, mas que inclui a atenção aos aspectos intersubjetivos, éticos e humanos, por meio de uma abordagem educativa, pedagógica e curricular problematizadora.

Paulo Freire, em seu livro “*Pedagogia da autonomia*” com sua linguagem poética e política, enfatiza que

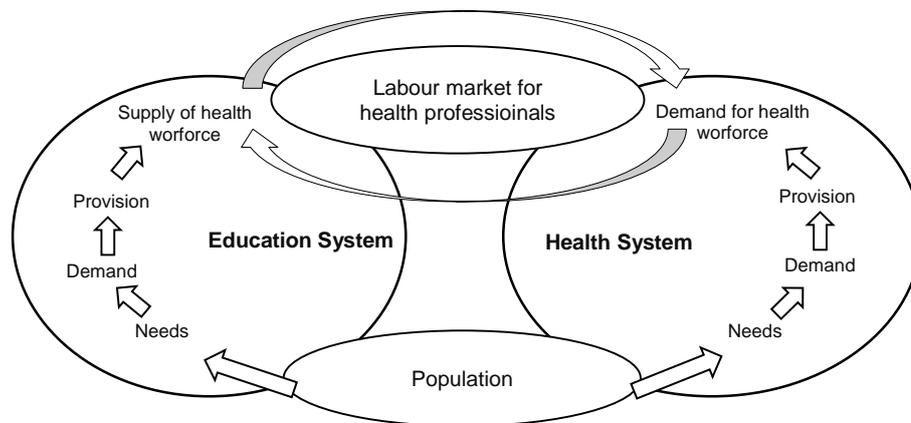
é preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2013, p.25)

Tal formação requer estímulos e reflexões críticas dos docentes, dos estudantes, dos profissionais de saúde, inseridos nos diferentes cenários de aprendizagem. A formação é um processo de transformação, e exige o saber questionar, criar, ouvir, pensar, refletir, discutir, compartilhar e agregar conhecimentos e experiências.

Desta forma, entendemos a formação em saúde como um processo contínuo de construção de conhecimentos, que de forma compromissada com os princípios ético-humanísticos busca uma compreensão holística do mundo e do ser humano. É um processo que atende e considera os desafios científico-tecnológicos, mas sobretudo as necessidades e mudanças da sociedade (ARAÚJO et al., 2007).

Segundo Ceccim e Ferla (2008), não cabe pensar o que “é”, ou o “*que deve*”, mas o que “*pode*” uma formação, assim, a mesma pode potencializar uma aprendizagem de si, dos entornos e dos papéis profissionais. A aprendizagem é uma atividade da educação problematizadora, que ao invés de priorizar configurações estilizadas e embasadas nos discursos vigentes, aposta para novas práticas de pensamento, transformação e reflexão.

Para Frenk et al.(2010), existe uma inter-relação complexa entre os sistemas, educação e saúde, sendo a população a base e o fio condutor entre os mesmos. A formação, representada pelo sistema educacional, deve gerar educadores que ligam as pessoas à informação e ao conhecimento. Logo os profissionais de saúde são as faces humanas do sistema de saúde. Assim, as pessoas não são apenas destinatárias de serviços, mas também coprodutores de sua própria educação e saúde (figura 2).



**Figura 2.** Interação entre dois sistemas: educação e saúde.

**Fonte:** The Lancet. Education of health professionals for the 21<sup>st</sup> century: a global independent commission, 2010. Disponível: [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/fulltext?\\_eventId=login](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/fulltext?_eventId=login).

É importante reconhecer que a formação profissional em saúde possui um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem aos estudantes (ou o sujeito imergido na formação) transformar.

Neste contexto para incorporar novas formas de aprendizagem que transcendam os limites da sala de aula, a formação nesta pesquisa é reconhecida como uma construção social, resultante de complexos processos históricos em torno do progresso científico, do

desenvolvimento tecnológico e de metodologias ativas, das relações econômicas, dos elementos políticos, dos esquemas culturais de valores e crenças e sobretudo das necessidades e demandas da sociedade (FRENCK et al., 2010).

Portanto, a noção de educação contempla o desencadeamento de novas emoções, reações e reflexões entre os participantes do processo. É uma experiência constituída por possibilidades de intercâmbio de reflexões e críticas, que estimula um posicionamento ativo em um espaço social dialógico, desenvolvendo as pessoas implicadas e, por outro lado, o espaço social em questão (GONZÁLEZ REY, 2009).

### **2.5.2 Formação do nutricionista no Brasil: um olhar sobre a Educação Alimentar e Nutricional**

Os aspectos históricos que contribuíram para a formação da Nutrição como um campo científico no Brasil e na América Latina tiveram grande influência do médico argentino Pedro Escudero, criador da Escola Nacional de Dietistas em 1933. No Brasil, o curso de nutrição teve seus primórdios em 1939, no Instituto de Higiene, a atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, onde então pela primeira vez, adotou-se a nomenclatura “nutricionista” (VASCONCELOS, 2002; YPIRANGA, GIL; 1989).

O processo de formação do nutricionista, em seu início, apresentava características bastante específicas, como por exemplo, a ênfase na capacitação de um profissional para atuação em Nutrição Clínica (Dietoterapia) e Alimentação Institucional (Alimentação Coletiva) (VASCONCELOS, 2002).

Entre 1950 a 1960, originou-se a Nutrição em Saúde Pública, uma outra especialização, voltada ao desenvolvimento da nutrição social, com ações de caráter coletivo e para os aspectos sociais e econômicos do processo alimentar (VASCONCELOS, 2002; RECINE et al., 2012).

No que se refere à formação em Educação Nutricional (EN), de acordo com Boog (2011) a primeira disciplina acadêmica que envolveu a temática, surgiu em 1964. Isso aconteceu por meio da Portaria nº 514 do Ministério de Educação e Cultura (MEC) que estabeleceu o primeiro currículo mínimo para o curso de Nutrição e que constava a disciplina “Pedagogia Aplicada à Nutrição”.

Posteriormente, no ano de 1966 com I Conferência sobre Treinamento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública (Cepandal) realizada na Venezuela, recomendou-se que as disciplinas do curso de Nutrição fossem agrupadas por áreas gerais, sendo umas delas, a

formação para uma visão social, e que deveria ocupar um quinto da carga horária do curso (BOOG, 2011).

Já na segunda Cepandal em 1973, realizada em São Paulo, apesar das discussões acerca da articulação entre as áreas biológicas e sociais, prevaleceu-se os conhecimentos na área biológica, e a disciplina de EN foi incluída na Nutrição aplicada, juntamente com Nutrição em Saúde Pública e Avaliação Nutricional (BOOG, 2011).

Em 1991, a EN passou a ser considerada uma atividade privativa do nutricionista, com respaldo na Lei nº 8.234/1991, que regulamenta esta profissão (BRASIL, 1991). Contudo, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, eliminou-se a obrigatoriedade de um currículo mínimo. A partir deste momento, as universidades passaram a ter mais autonomia para fixação de seus currículos, e desta forma, a disciplina de EN deixou de ser obrigatória, ficando a critério de cada instituição de ensino a sua inclusão (BRASIL, 1996).

Atualmente, na maioria dos cursos de Nutrição do Brasil a disciplina de EN, também denominada de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) está inserida na área de Saúde Coletiva (Saúde Pública, Nutrição Social). Pesquisa desenvolvida com 65 Instituições de ensino Superior (IES) no país, verificou que em relação as disciplinas obrigatórias que compõem a Nutrição em Saúde Pública, todas as IES pesquisadas ofereciam a disciplina de EN nos cursos de Nutrição (RECINE et al., 2012).

Progressivamente a Saúde Pública vem sendo valorizada na formação do nutricionista, uma vez que considera a realidade sanitária, social, política, econômica, histórica e cultural, bem como a diversidade regional brasileira, incorporando em um contexto epidemiológico o conhecimento do processo saúde/doença/cuidado e valorizando os postulados éticos e de cidadania (RECINE et al., 2012; PINHEIRO et al., 2012).

Vasconcelos e Calado (2011) ao desenvolverem uma análise histórica da profissão do nutricionista no Brasil observaram que, em 2009 existiam no país 391 cursos de graduação em Nutrição, com 49.185 vagas anuais e 60.554 nutricionistas registrados no Conselho. Estatísticas atuais do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) indicam um aumento significativo no número de profissionais em 2016, referindo 98.462 nutricionistas registrados no país (CFN, 2016).

Desta forma, o acentuado crescimento dos cursos de Nutrição, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas e de matrículas, tem provocado uma reflexão do ponto de vista da qualidade do processo de formação. Na dinâmica desse processo de expansão, tem-se um complexo e diversificado sistema de instituições com planos político pedagógicos,

planos de ensino, conteúdos programáticos, organização de disciplinas e práticas acadêmicas bastante diferenciadas (VELOSO, SOUSA, SILVA; 2011).

A profissão do nutricionista vem passando por algumas transformações, que são condicionadas em sua maioria, pelo projeto de sociedade adotado no país e pela gama complexa de fatores relacionados à alimentação e todos os processos relacionados a ela, sendo assim, as discussões sobre a formação acadêmica tem fundamental importância para refletir o profissional que almejamos no mercado de trabalho, e diante disso, repensar a atuação do nutricionista frente às ações de EAN nos cenários de prática (CFN, 2016).

Com relação à disciplina de EAN, análises dos cursos de Nutrição do país apontam algumas diferenças na organização da disciplina. Estudo de Recine et al., (2012), observou que o percentual médio de carga horária prática da disciplina de EAN é distante entre as instituições públicas e privadas, onde as públicas oferecem uma carga horária superior (27,6 horas) quando se comparado com as privadas (22,2 horas). Já uma pesquisa realizada no município de São Paulo com docentes da disciplina de EAN, demonstra não haver um consenso entre professores sobre o que é atividade prática em EAN. Para alguns docentes as práticas se limitam a elaboração de materiais de apoio como *folders* e simulação de atividades entre os colegas, enquanto outros, acreditam que as práticas só realmente acontecem nos estágios, que geralmente, ocorrem no final do curso (FRANCO, BOOG, 2007).

Os resultados retratados na literatura suscitam várias reflexões, dentre elas a linearidade no processo de ensino, onde as disciplinas do curso de Nutrição de uma forma geral (incluindo a EAN) abordam primeiro os aspectos teóricos, deixando a prática para o final da disciplina, quando existente, ou do curso. Essa supervalorização da teoria em detrimento da prática, dificulta os alunos a contextualizarem a teoria, a compreenderem a realidade e a buscarem soluções (FRANCO, BOOG, 2007; RECINE et al., 2012).

Com intuito de orientar o conteúdo e estratégias utilizadas na disciplina de EAN, estudo desenvolvido em uma universidade de São Paulo com alunos do curso de Nutrição encontrou que a “didática” é um aspecto de relevância para a disciplina de EAN. Para os estudantes a troca de experiência entre docente-discente, informações atuais, aulas atrativas e criativas, bem como a formação generalista do professor são elementos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem (CERVATO-MANCUSO et al., 2011).

Discussões entre os Conselhos Regionais de Nutricionistas do país e as Instituições de Ensino Superior (IES) apontam para uma formação insuficiente do profissional, com diversas lacunas que vão desde a falta de capacitação técnica/prática dos docentes, como também a

necessidade de modificações da matriz curricular e do PPC (VELOSO, SOUSA, SILVA; 2011, CFN, 2013).

Dados da literatura recomendam modificações dos PPC a fim de possibilitar a compreensão dos alunos sobre seu papel enquanto educadores e não meramente transmissores de conhecimentos ou executores de atividades técnicas. Contudo, Santos et al.(2005) ao descrever a reforma curricular do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal da Bahia, menciona várias barreiras enfrentadas nesse processo, como infra-estrutura insatisfatória da instituição, carências de recursos humanos e financeiros, tradicional estrutura organizacional que não contribui para construção de projetos inovadores, e como mencionado, falta de capacitação dos docentes na área educacional (SANTOS, 2005).

É evidente entre os docentes envolvidos com o tema educação e saúde a necessidade de qualificação profissional, uma vez que ela influi diretamente no processo de formação. Estudos realizados por Vieira et al. (2013) e Banduk et al. (2009), com coordenadores de cursos de Nutrição de São Paulo, demonstraram o reconhecimento de “como a formação adequada” constitui um elemento relevante para a atuação do nutricionista, inclusive para sua identidade profissional. Para os entrevistados, a formação precisa estar comprometida com os processos de transformação social e transcender a aprendizagem técnica:

[...] eu gostaria que o nutricionista que nós formamos aqui tivesse uma visão abrangente, e não apenas aplicar... o técnico que aplica a ciência específica, mas de um profissional dentro de um contexto de saúde, de um país em desenvolvimento, com muita diferença social. Estar trabalhando em equipe e nesses ambientes onde vários profissionais... eu acho que você tem que ter essa identidade de ser um elemento da área de saúde [...] (BANDUK et al., 2009, p.115)

"A gente tem disciplinas que trabalham isso, como as Políticas Públicas, a própria Saúde Pública Aplicada à Nutrição, a Saúde Pública, a Epidemiologia, o Saneamento, a Avaliação Nutricional, **Educação Nutricional**, que a gente acaba trabalhando essa teoria das competências e habilidades a serem desenvolvidas no aluno, né?" (VIEIRA et al.,2013, p.164,).

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Nutrição, Medeiros et al. (2013) ao analisarem documentos oficiais sobre carga horária mínima dos cursos de Nutrição e o atendimento às DCN e às premissas de formação para o SUS, verificaram que, comparados a outros cursos, Nutrição apresentou a menor expansão de carga horária. As autoras sugeriram o estabelecimento de 4 mil horas como carga horária mínima na

formação em Nutrição, com vistas a promover aos estudantes vivências interdisciplinares voltadas para o ensino/pesquisa/extensão.

Ainda no contexto das DCNs, para a superação dos problemas alimentares e nutricionais vivenciados pela população, almeja-se profissionais que tenham conhecimentos para atuar em políticas e programas visando à promoção da saúde, SAN, e EAN em âmbito local, regional e nacional, conforme também sugere o Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiva (BRASIL, 2001; OPSAN, 2013; RECINE et al., 2012).

A EAN enquanto estratégia de promoção da alimentação adequada e saudável, por sua abordagem ampliada, que considera as práticas alimentares como resultantes de um sistema alimentar que vai da produção ao consumo, é vista como uma importante estratégia no âmbito das políticas públicas brasileiras (MDS, 2012).

Por outro lado, apesar dos avanços recentes, como a elaboração de um Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, as práticas de EAN ainda parecem estar bastante voltadas para a transmissão de informação, no modelo biomédico tradicional, de forma autoritária e com enfoque nos aspectos puramente biológicos da alimentação, enfatizando a necessidade de repensar, pesquisar e propor mudanças na formação do nutricionista nesse campo de atuação (LIMA; OLIVEIRA; GOMES, 2003; MDS, 2012; SANTOS, 2012).

Santos (2013) ao analisar os possíveis avanços e desdobramentos para o campo da EAN a partir do lançamento do Marco, na dimensão “*Universidade e tripé ensino/pesquisa/extensão*”, encontrou que não há uma literatura específica em EAN e nem tampouco um retrato sobre como esta disciplina é desenvolvida nos currículos de Nutrição no Brasil. De uma forma geral, poucos estudos e reflexões têm apontado o lugar da EAN na formação do nutricionista, que se reduz no fluxo curricular a uma disciplina, com incipiências seja no referencial teórico-metodológico que a sustenta, seja nas aulas práticas.

Estudo publicado, analisou 46 planos de ensino da disciplina de EAN em cursos de Nutrição do Brasil e com relação ao conteúdo programático observou que o processo educacional deve ser composto por análise, planejamento e implementação. Contudo, estas etapas demonstram-se desarticuladas, indicando uma fragmentação no ensino de EAN. Neste mesmo estudo, entre os principais conjuntos de palavras associadas ao termo “educação” estavam a “prática profissional como prática educativa baseada em diferentes recursos e estratégias pedagógicas” e “o papel do educador no desenvolvimento tais estratégias” (RECINE et al., 2016).

Portanto, fortalecer e qualificar a formação do nutricionista em EAN requer uma articulação intra e intersetorial e uma abordagem integrada por parte das instituições de formação, uma vez que as demandas da saúde necessitam de profissionais com conhecimento, capacidade técnica e habilitação em EAN (MDS, 2012).

Nessa perspectiva, o ensino de EAN exige do docente a construção de conhecimentos que ultrapassem aqueles que compõem o instrumental técnico de Nutrição. Desafia professores e alunos a relacionarem contextos, pessoas, realidades em uma relação de teoria-prática (FRANCO; BOOG, 2007). Refletir sobre o processo de formação dos profissionais da saúde, sobretudo dos nutricionistas, as evoluções e limitações pedagógicas, a abordagem educativa e os recursos didáticos, é estratégico para subsidiar uma formação crítico-reflexiva e uma atuação sintonizada com os desafios e princípios do SUS.

### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

#### 3.1 Teoria da Representação Social

Adotamos nesta pesquisa a teoria da representação social proposta pelo francês Serge Moscovici (1978). O conceito de representação social tem sua raiz na teoria da “representação coletiva” elaborada por Émile Durkheim (MOSCOVICI, 2015; FARR, 1995). Do ponto de vista sociológico de Durkheim, representações coletivas são:

“a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisa-se considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos” (DURKHEIM, 1978, p.79).

Tendo em vista esse pressuposto, Moscovici (1978), ao discutir a insuficiência desse conceito frente à pluralidade dos modos de organização do pensamento, elabora o conceito de representação social na perspectiva da psicologia social.

Assim, a representação social é apreendida como a construção mental da realidade, a qual permite a compreensão e organização do mundo. É marcada pela relação fundamental entre o todo e suas partes, entre o universal e o particular, entre a unidade e a totalidade. Ou seja, visa superar a tentação de reduzir a sociedade e o sujeito individual, um ao outro (MOSCOVICI, 1978).

A representação social é um fenômeno, composto por entidades que circulam, entrecruzam e cristalizam continuamente, por meio de um palavra, um gesto, uma reunião em nosso mundo cotidiano. Ela está em todas as nossas relações, nos objetos que produzimos e consumimos, e nas comunicações que estabelecemos. Correspondem a uma substância simbólica e uma prática específica que produz essa substância (MOSCOVICI, 2015):

Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos e condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVISI, 2015, p.35).

Além disso, na visão de Moscovici, não há separação entre o universo interno e externo do indivíduo, como explica Alves Mazzotti (1994), ao fundamentar a ideia de representação social:

“não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material”(ALVES- MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Mediada pela comunicação, na representação social, um objeto se torna significante, sendo apreendido por meio de uma análise repleta de valores, conceitos, teorias e práticas, bem como de todo o processo histórico no qual o sujeito está envolvido. O conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH,1995).

A existência cotidiana é dotada de significados para os grupos sociais que vivem, pensam, agem, esperam, refletem em determinado contexto social. Esse conjunto de significados envolvem conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações que se denomina de “senso comum”, presente nas representações sociais (SCHUTZ, 1962).

O senso comum, uma forma de conhecimento, construído e socializado, permite os sujeitos e grupos sociais interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam, e em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos (MOSCOVICI, 2015).

Para Jodelet (2001) as representações sociais são importantes na vida cotidiana porque conduzem os indivíduos no modo de nomear e definir coletivamente os diferentes aspectos da realidade, na maneira de tomar uma posição e defender. Logo, intervém em processos variados de assimilação dos conhecimentos, na definição de identidades pessoais e sociais, nas expressões dos grupos e nas transformações sociais. Confere o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, interiorizações das experiências e práticas, modelos de conduta e pensamento, que são transmitidas pela comunicação social construída:

“Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode tanto ser um fenômeno, uma teoria, uma ideia, uma pessoa, um evento, real ou imaginário, mas que é um objeto. Não há representação sem objeto. A representação é, pois, a representante mental do objeto que reconstitui simbolicamente. Carrega a marca do sujeito e de sua atividade, assumindo um caráter construtivo, criativo e autônomo e que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito” (JODELET, 2001, p. 09).

Por meio da teoria das representações sociais buscamos aproximar e apropriar da compreensão de como é/está à formação em EAN, e como esta subsidia a atuação do nutricionista nos cenários de prática. Procuramos compreender a “formação” do ponto de vista de onde ela emerge, circula e se transforma, bem como, a representação dos sujeitos que participam desse processo, os atores sociais inseridos nestes espaços e os aspectos que engendram este contexto social.

## **4. OBJETIVOS**

### 4.1 Objetivo geral

Investigar a formação e a atuação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional sob a ótica de docentes e de profissionais atuantes na Atenção Primária à Saúde e Educação.

### 4.2 Objetivos específicos

- Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a formação do nutricionista em Nutrição em Saúde Pública;
- Caracterizar os aspectos formais e o arcabouço teórico-metodológico que fundamentam o ensino de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil;
- Descrever o perfil profissional dos docentes responsáveis pelo ensino de EAN no Brasil;
- Conhecer sob a ótica dos docentes os objetivos e as competências almejadas na disciplina de EAN na formação do nutricionista;
- Identificar as estratégias e as metodologias utilizadas pelos docentes para o ensino de EAN;
- Identificar como os nutricionistas da Atenção Primária à Saúde e da Educação do Distrito Federal avaliam a formação que tiveram em EAN;
- Analisar como a formação em EAN contribui para atuação profissional segundo os nutricionistas do DF;
- Compreender as potencialidades e os desafios para a formação e a atuação do nutricionista em EAN.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quali-quantitativa, fundamentado pela teoria da representação social de Moscovici.

### 5.2 Fundamentos metodológicos: triangulação de métodos

Os fundamentos metodológicos desta pesquisa pautam-se na triangulação, a qual representa uma articulação de métodos<sup>3</sup> qualitativos e quantitativos. O uso desta abordagem, apoia-se na combinação de perspectivas, teorias, métodos e técnicas de pesquisa, que aumentam o grau de proximidade com o objeto na medida em que os campos são explorados (FLICK, 2009).

O intuito deste estudo é ultrapassar a descrição da realidade, possível pela abordagem quantitativa, para compreender, interpretar e construir informações sobre as diversas relações sociais existentes entre o docente, a formação/ensino em EAN e atuação dos nutricionista que atuam na saúde e educação.

O emprego de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma interpretação em profundidade do objeto em questão. A triangulação não é uma ferramenta, nem uma estratégia de validação, mas uma alternativa em busca da compreensão do objeto. É um instrumento de iluminação da realidade sob vários ângulos, prática que propicia o aprofundamento teórico para problematização interdisciplinar de forma interativa e intersubjetiva (MINAYO; 2010, DELZIN; LINCON, 2006; GONZALEY REY, 2002).

Enquanto um processo circular, a abordagem quali-quantitativa necessita que o pesquisador reflita constantemente todas as etapas da pesquisa, e para que isso ocorra, a visão de mundo do pesquisador, bem como as teorias que este se coaduna, devem estar claras, para serem questionadas, reesignificadas, problematizadas e (re)construídas (DELZIN; LINCON, 2006; FLICK, 2009).

Neste estudo, a abordagem quali-quantitativa é compreendida como uma interação de metodologias mistas de construção de conhecimento que permite a criação social acerca da

---

<sup>3</sup>O termo “métodos” está sendo empregado aqui no sentido quadripolar de Bruyne, Herman & Schouthee(1991). Um método pode ser visto de quatro pólos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZALEY REY, 2002).

### 5.3 Cenários do estudo

A pesquisa permeou três cenários:

- Cenário (I): Instituições públicas e privadas de Ensino Superior (IES) do Brasil que oferecem cursos de Nutrição reconhecidos e autorizados pelo Ministério da Educação (MEC);
- Cenário (II): Secretária de Estado de Saúde, departamento de Atenção Primária à Saúde do Distrito Federal (DF);
- Cenário (III): Secretaria de Estado de Educação (SEE), coordenação de Alimentação Escolar do DF.

### 5.4 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram:

- Docentes responsáveis pelo ensino de EAN nas IES do DF e do Brasil. Onde houve mais de um docente responsável pela disciplina na instituição foi priorizado aquele com maior tempo de atuação no ensino de EAN;
- Nutricionistas que atuam na Unidades Primárias de Saúde ou Núcleos de Apoio à Estratégia Saúde da Família (NASF) do DF;
- Nutricionistas que atuam no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (SEE) do DF.

### 5.5 Critérios de inclusão e exclusão

O estudo definiu os seguintes critérios de inclusão:

- ✓ As IES do Brasil com curso de graduação em Nutrição reconhecidos e autorizados pelo MEC até dezembro de 2016, e que possuíam docentes responsáveis pela disciplina de EAN;

✓ Os nutricionistas que atuam na Atenção Primária à Saúde do DF, devendo ter no mínimo um profissional representando por cada região/superintendência de saúde do DF.

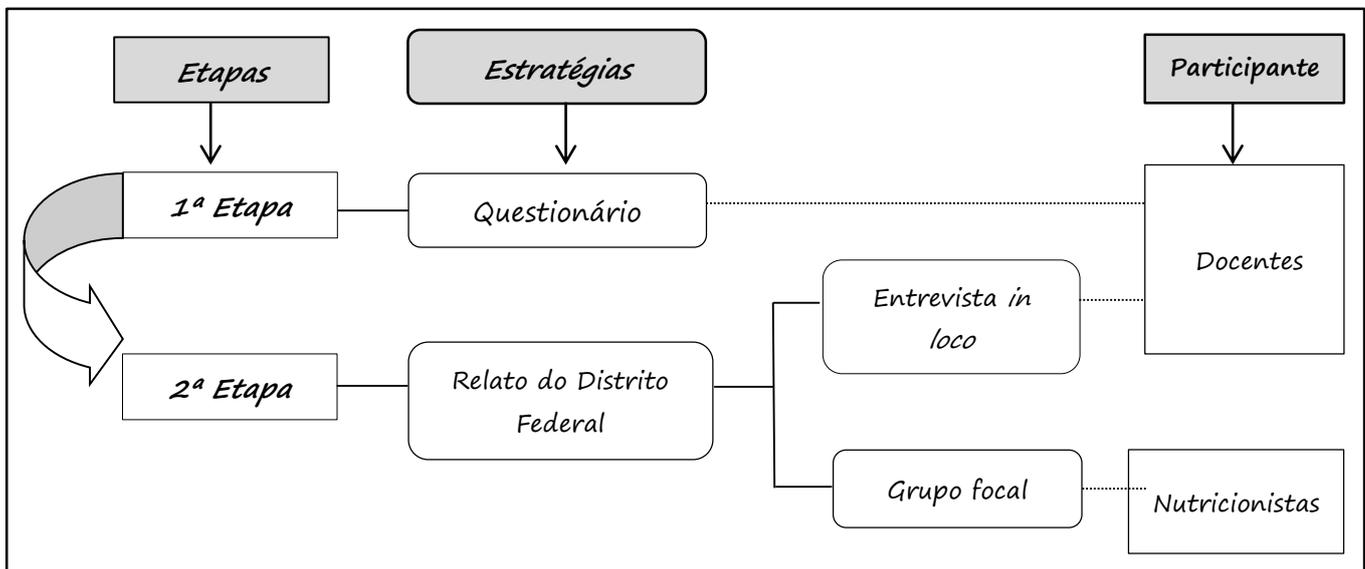
✓ Os nutricionistas que atuam na Secretaria de Estado de Educação do DF, devendo ter no mínimo um profissional representando por regional de ensino do DF.

#### Critérios de Exclusão:

- ✓ As instituições sem turma formada até o segundo semestre de 2016 ou que não aceitaram participar da pesquisa;
- ✓ Os participantes que desistiram e/ou não aceitaram participar do estudo.

#### 5.6 Etapas do estudo

A pesquisa foi conduzida em duas etapas, conforme figura 3. Realizou-se previamente uma revisão sistemática da literatura sobre o objeto de estudo, por meio das bases de dados internacionais (PubMed, Science Direct, LILACS, PsycINFO, SCOPUS e Web of Science).



**Figura 3.** Fluxograma das etapas da pesquisa.

➤ **1ª Etapa: Questionário online**

Para o desenvolvimento desta etapa, foram convidadas todas as IES que possuíam o curso de graduação em Nutrição no Brasil (Tabela 1), conforme os critérios de inclusão do estudo. Os dados das instituições foram resgatados junto ao Conselho Federal de Nutricionista (CFN), e posteriormente, uma atualização das informações foi desenvolvida por meio de mensagem eletrônica, sitio eletrônico ou telefone (em casos específicos).

O estudo contou com a divulgação em redes virtuais de amplo acesso, como os sites do CFN, *Redenutri* e *Ideias na mesa*. O convite da pesquisa e o *link* do questionário foram encaminhados para as instituições via mala direta dos cursos. Esclarecimentos e informações sobre a pesquisa foram descritas no corpo do email, e foi solicitado ao coordenador (a) do curso de Nutrição o envio do *link* ao docente responsável pelo ensino de EAN. Caso o docente da disciplina de EAN aceitasse participar da pesquisa, aparecia junto ao *link* do questionário, um ícone com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para o docente ter acesso ao questionário, primeiramente deveria ler e estar de acordo com o TCLE, clicando no tópico “Aceito participar do estudo”.

A coleta de dados nesta etapa foi conduzida por um questionário *online* (Apêndice 1), composto por seis blocos, com questões objetivas e discursivas sobre o perfil do docente e o processo de formação em EAN: *Bloco 1 – Identificação da instituição; Bloco 2 – Caracterização do Curso de Nutrição; Bloco 3 – Identificação do docente da Disciplina de Educação Alimentar e Nutricional; Bloco 4 – Ensino de Educação Alimentar e Nutricional; Bloco 5 – Potencialidades e desafios no ensino da Educação Alimentar e Nutricional; Bloco 6 – Plano de Ensino da Disciplina.*

Para a construção do questionário, algumas questões foram elaboradas com base na técnica do “Teste de Evocação de Palavras”. A evocação livre configura-se como uma técnica de dimensão projetiva, utilizada para acessar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Esta técnica caracteriza-se por estimular os sujeitos a descreverem as palavras, as expressões ou os adjetivos que lhes ocorrem a partir de um determinado tema indutor (VERGARA, 2015).

Segundo Vergara (2015) o teste de evocação de palavras constitui um método relevante para efetuar o levantamento dos possíveis elementos constituintes do núcleo central da representação. Em geral, solicita-se aos participantes evoquem de três a cinco palavras, a partir de uma expressão indutora. Toda representação é organizada em torno de um núcleo central,

constituindo de um ou mais elementos que dão à representação o seu significado (VERGARA, 2015).

Foi utilizado também no questionário, alguns perguntas no formato de *Escala likert*, baseado nos modelos de Likert (1932). Destaca-se que o uso da escala nesta pesquisa não foi no sentido de validar respostas, mas permitir uma avaliação subjetiva em um sistema de categorias que recupera uma aproximação de pensamentos e sentimentos relevantes.

No final do questionário, os participantes foram convidados a encaminharem o plano de ensino mais atual da disciplina de EAN.

**Tabela 1.** Quantitativo de Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Nutrição nas regiões brasileiras, 2017.

<b>Região brasileira</b>	<b>Estado</b>	<b>Número de IES</b>	<b>Privada*</b>	<b>Pública</b>
<b>Norte</b>	Acre	1	0	1
	Amapá	2	2	0
	Amazonas	7	6	1
	Pará	7	6	1
	Roraima	0	0	0
	Rondônia	4	4	0
	Tocantins	1	0	1
<b>Nordeste</b>	Maranhão	9	8	1
	Alagoas	6	5	1
	Piau	7	6	1
	Ceará	11	10	1
	Rio Grande do Norte	6	5	1
	Paraíba	11	9	2
	Pernambuco	10	9	1
	Sergipe	3	2	1
	Bahia	29	25	4
<b>Centro-Oeste</b>	Mato grosso	5	5	0
	Goiás	10	9	1
	Mato Grosso do Sul	7	5	2
	Distrito Federal	9	8	1
<b>Sudeste</b>	São Paulo	80	76	4
	Minas Gerais	59	47	12
	Rio de Janeiro	23	18	5
	Espirito Santo	7	6	1
<b>Sul</b>	Paraná	28	24	4
	Santa Catarina	14	13	1
	Rio Grande do Sul	25	22	3
<b>Total</b>		<b>381</b>	<b>330</b>	<b>51</b>

\*privada com e sem fins lucrativos. Fonte: e-MEC, 2016. <http://emec.mec.gov.br>.

### ➤ **2ª Etapa: Relato do Distrito Federal**

Por meio da abordagem qualitativa, prevê-se nesta etapa construir um “relato” da experiência/realidade do Distrito Federal (DF) sobre a formação e a atuação em EAN. Desta

forma, após a finalização da 1ª etapa, docentes e nutricionistas da Atenção Básica foram ouvidos por meio de duas estratégias: entrevistas *in loco* e grupo focal.

- *Entrevistas in loco:*

As informações sobre o processo de formação do nutricionista em EAN (variáveis de interesse no quadro 1), foram coletadas por meio de entrevistas presenciais com os docentes do DF utilizando um roteiro semi-estruturado (Apêndice 2). Foram convidados a participar da pesquisa as nove IES do DF pública e privadas que oferecem curso de Nutrição (Tabela 2).

Assim, nesta etapa, em cada IES, o primeiro contato foi por telefone com o (a) coordenador (a) do curso de Nutrição, o qual foi informado sobre a pesquisa e consultado sobre a possibilidade de participação da instituição. Após o consentimento, solicitou-se o endereço eletrônico (e-mail) e os telefones para contato do docente responsável pela disciplina de EAN. Após o aceite do docente, conforme a sua disponibilidade foi agendado um dia e horário para entrevista presencial.

Optou-se neste estudo pela entrevista como técnica de recolha das informações por acreditar que a mesma não se trata de um simples diálogo, mas sim, uma discussão orientada para um objetivo definido (ROSA, ARNOLDI; 2008). A entrevista *in loco* enquanto uma forma de interação social, foi utilizada para conhecer acerca do que os indivíduos sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como construir os discursos a respeito do objeto de estudo (MINAYO, 2010).

Neste estudo partimos da premissa que o trabalho em campo é em si, um momento relacional e intencional, onde o pesquisador incorpora uma busca comunicativa com as representações, valores, crenças, opiniões e categorias empíricas provenientes dos interlocutores, de maneira intersubjetiva (MINAYO, 2010).

As entrevistas foram individuais, com um auxílio de um gravador. No final do diálogo o entrevistador solicitou aos docentes uma cópia do Plano de Ensino da disciplina de EAN.

**Tabela 2.** Instituições de Ensino Superior que possuem o curso de Nutrição em atividade no Distrito Federal, 2017.

Nome da Instituição	Sigla
Universidade de Brasília	UnB
Universidade Paulista	UNIP
Centro Universitário de Brasília	UNICEUB
Universidade Católica de Brasília	UCB
Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília	IESB
Centro Universitário Euro-Americano	UNIEURO
Faculdade Anhanguera de Brasília	FAB

Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	UNIPLAN
Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central	FACIPLAC

Fonte: e-MEC, 2017. <http://emec.mec.gov.br>.

- *Grupo focal:*

Na 2ª etapa também foi utilizada a técnica do grupo focal para conhecer os discursos dos nutricionistas que atuam na saúde e na educação sobre a formação e atuação profissional em EAN. Foram convidados todos os nutricionistas atuantes no âmbito da Atenção Primária à Saúde e da Secretaria de Estado de Educação na alimentação escolar do DF, equivalendo respectivamente à 75 e 80 nutricionistas (Tabela 3 e 4).

**Tabela 3.** Quantitativo de nutricionistas que atuam na Atenção Básica de Saúde do Distrito Feral, segundo as Superintendências da Secretaria do Estado da Saúde, 2016.

Superintendência de Saúde	Área de Abrangência	Números de profissionais
Centro Norte	Asa Norte	08
	Cruzeiro	
	Lago Norte	
	Varjão	
	Vila Planalto	
Centro Sul	Asa Sul	17
	Guará	
	Lago Sul	
	Candangolândia	
	Núcleo Bandeirante	
Norte	Riacho Fundo	08
	Park Way	
	Planaltina	
Sul	Sobradinho	08
	Mestre D Armas	
Leste	Arapoanga	05
	Gama	
Oeste	Santa Maria	10
	Paranoá	
Sudoeste	São Sebastião	19
	Ceilândia	
	Bazlândia	
Sudoeste	Taguatinga	19
	Samambaia	
	Recanto das Emas	
<b>Total de nutricionistas</b>		<b>75</b>

**Tabela 4.** Quantitativo de nutricionistas que atuam na Secretaria de Estado de Educação, segundo regional de ensino, 2018.

<b>Regional de ensino</b>	<b>Números de profissionais</b>
Ceilândia	06
Brazlândia	03
Gama	03
Guará	03
Núcleo Bandeirante	03
Paranoá	02
Planaltina	04
Plano Piloto	05
Recanto das Emas	02
Samambaia	03
Santa Maria	02
São Sebastião	02
Sobradinho	03
Taguatinga	07
Secretaria de Educação	32
<b>Total de nutricionistas</b>	<b>80</b>

O levantamento das informações por meio do grupo focal possibilita a formação de opinião e atitudes durante a interação entre os indivíduos. Para Gatti o grupo focal permite:

“emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Segundo Morgan (1997) o grupo focal coleta as informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Além disso, é caracterizada como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

Em relação à seleção dos participantes do grupo focal, privilegia-se a escolha segundo alguns critérios, conforme o problema em estudo, e desde que possuam características comuns que os qualifiquem para a discussão da questão focal. Também convém assinalar que os participantes devem ter vivência com o tema a ser discutido, propiciando riqueza na troca de informações (BARBOUR, 2009; GATTI, 2005).

O número de nutricionistas em cada grupo segundo a orientação a acerca do grupo focal, se refere de 9 a 12 pessoas como um módulo recomendável (BARBOUR, 2009). Assim, neste estudo buscou-se desenvolver dois grupos focais, um com cada grupo (saúde e educação),

contendo em cada grupo, 10 participantes. Desta forma, foi adotado como critério de composição dos grupos o compartilhamento do mesmo local de trabalho dos profissionais.

As sessões de grupo focal aconteceram conforme planejamento (Apêndice 3) e disponibilidade dos nutricionistas, em dias e horários acordados com os profissionais. Além disso, com o objetivo de obter informações referentes à identificação pessoal, os nutricionistas foram convidados a auto preencherem um questionário sucinto. As falas e discursos dos participantes foram gravados em mídia digital e posteriormente transcritos para análise.

## 5.6 Análises dos dados

Os dados quantitativos coletados foram duplamente digitados no *software Epi-info 3.5.4* e analisados no *software Data Analysis and Statistical Software (Stata) SE®*. Uma análise descritiva dos dados foi realizada apresentando frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão, quando aplicáveis.

### 5.6.1 Análise dos discursos – Discurso do Sujeito Coletivo

Para analisar as informações qualitativas provenientes das entrevistas presenciais, dos grupos focais e de algumas informações do questionário *online*, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) com o auxílio do software *Qualiquantisoft*.

A técnica do DSC desenvolvida para pesquisas no âmbito da representação social, visa apurar a concepção de uma dada coletividade a partir de depoimentos coletados. O DSC favorece o resgate de pensamentos, valores e crenças individualmente internalizados via discurso. Para a construção do DSC partiu-se dos discursos em estado bruto. Tal processo contemplou as seguintes figuras metodológicas:

- ✓ *Expressões chaves (ECHs): são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser destacadas pelo pesquisador e que revelam a essência do depoimento;*
- ✓ *Ideias centrais (ICs): são nomes ou expressões linguísticas que revelam e descrevem de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos brutos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECHs;*
- ✓ *Ancoragem (AC): é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que está sendo usada pelo enunciador para enquadrar uma situação específica (LEFEVRE, 2005, p. 17).*

Nesse sentido, discurso síntese foi composto pelas expressões chaves (ECH) que têm a mesma ideia central (IC), ou seja, é uma forma de fazer a coletividade falar diretamente por meio de um discurso (LEFEVRE, 2005).

### **5.6.2 Análise das evocações - Teoria do Núcleo Central**

Uma das correntes de trabalho da representação social é a abordagem estrutural, também conhecida como Teoria do Núcleo Central, que possui como importante referencial, Jean Claude Abric (ABRIC, 1993). Nesta abordagem, a “estrutura” é compreendida como um conjunto de elementos (crenças, opiniões, atitudes) que mantem entre si relações qualitativas e quantitativas que podem provocar a mudança do todo (CAMPOS, LOUREIRO; 2003).

Na Teoria do Núcleo Central as representações sociais são organizadas e regidas por um duplo sistema:

- ✓ Núcleo Central: desempenha um papel na organização, estruturação e no funcionamento das representações sociais e assegura o cumprimento de duas funções essenciais. É determinado pela natureza do objeto representado e pelas relações que o grupo mantém com esse objeto vinculado. Vinculado as condições históricas, sociológicas e ideológicas, o núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere. O sistema central é bem hierarquizado, compreende elementos principais e elementos adjuntos. Um elemento principal é sempre mais ativado que um elemento adjunto. A ativação de um elemento do núcleo central é determinada pela finalidade da situação, a distância para com o objeto e o contexto de enunciação. Dois tipos de elementos no núcleo central são descritos, os normativos (originados do sistema de valores dos indivíduos, constituem a dimensão fundamentalmente social do núcleo, são eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto) e os funcionais (associados às características descritivas e a inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias/ são eles que determinam as condutas relativas ao objeto). A coexistência desses elementos permitem o núcleo central realizar seu papel avaliativo e de julgamento, ao mesmo tempo atribuir práticas (CAMPOS, LOUREIRO; 2003, p.41).
- ✓ Sistema Periférico: ligado ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais. O sistema

periférico se organiza em torno do núcleo central, é constituído de componentes mais flexíveis. É a parte mais acessível e da representação social é responsável pela estruturação e estabilidade. Ele procede uma triagem mais fina de cada situação e responde por três funções essenciais: concretização (os elementos oriundos do processo de ancoragem permitem o entendimento da representação em termos bem concretos), regulação (esquemas permitem a adaptação dos conteúdos e processos coletivos as mudanças do contexto externo), defesa (sistema desempenha o papel de um “para-choque”, modificando e neutralizando importantes modificações no meio, de modo a evitar transformações bruscas do núcleo e evitar o ataque aos elementos centrais por parte da realidade, quando esta sofre um mudança intensa). Os sistema periférico também funciona como proteção do núcleo central e personificação/individualização da representação coletiva (CAMPOS, LOUREIRO; 2003).

Utilizou-se a Teoria do Núcleo Central para analisar as informações qualitativas advindas do “Teste de Evocação de Palavras”. O software *Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Evocations* (EVOC) foi utilizado para identificar a estrutura das representações sociais, com seus possíveis elementos centrais e periféricos. Dois critérios foram considerados nessa análise: a frequência e a ordem de evocação. Após o cruzamento desses critérios, definiu-se a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

### 5.7 Variáveis do estudo

**Quadro 1.** Resumo das principais variáveis de interesse do estudo

Variável de interesse	Descrição	Etapa da pesquisa e público pesquisado	Instrumento de coleta de dados	Método de análise
Instituição de Ensino Superior	Estado, cidade e tipo de instituição (pública ou privada)	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i>	Análise descritiva
Curso de Nutrição	Duração do curso, carga horária total, tipo e regime do curso	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i>	Análise descritiva
Perfil do docente	Idade, sexo, curso de formação, ano de graduação, última titulação, carga horária semanal de trabalho, tempo de docência na graduação em Nutrição, tempo de docência no ensino da EAN e cursos de aperfeiçoamento realizado	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i>	Análise descritiva

Características da Disciplina de EAN	Objetivos da disciplina, nome da disciplina, transversalidade da EAN no currículo, carga horária da disciplina (teórica e prática), metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, presença de atividades práticas, conteúdo programático e sistema de avaliação da disciplina.	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i> análise	Análise descritiva Discurso do Sujeito Coletivo
		2ª Etapa - Docentes do DF	Entrevista presencial com roteiro sem-estruturado	Discurso do Sujeito Coletivo
Percepção da formação que tiveram na graduação em EAN (disciplina)	Como foi a formação em EAN na graduação e como está atualmente a formação do nutricionista em EAN na graduação.	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i> (Escala Likert e Evocação de palavras)	Análise descritiva e Teoria do Núcleo Central
	Como está a formação do nutricionista no campo da EAN, qualidades e entraves.	2ª Etapa - Docentes do DF	Entrevista presencial com roteiro sem-estruturado	Discurso do Sujeito Coletivo
	Como foi a formação em EAN na graduação	2ª Etapa - Nutricionistas que atuam na saúde e educação	Grupo focal	Discurso do Sujeito Coletivo
Potencialidades da formação em EAN	Competências almeçadas na disciplina de EAN	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i> (Evocação de palavras)	Teoria do Núcleo Central
	Papel da Educação Alimentar e Nutricional	2ª Etapa - Docentes do DF	Entrevista presencial com roteiro sem-estruturado	Discurso do Sujeito Coletivo
Formação em EAN e atuação prática	Importância e finalidade da disciplina, aplicação e articulação de conhecimentos relativos à EAN nos cenários de prática	2ª Etapa - Docentes do DF	Entrevista presencial com roteiro sem-estruturado	Discurso do Sujeito Coletivo
		2ª Etapa - Nutricionistas que atuam na saúde e educação	Grupo focal	Discurso do Sujeito Coletivo
Desafios	Desafios enfrentados no ensino da EAN nos seguintes aspectos: estrutura da instituição de ensino, estrutura do curso, relação docente/discente e abordagem metodológica/teórica/ prática	1ª Etapa - Docentes de IES do Brasil	Questionário <i>online</i>	Análise descritiva
	Desafios da disciplina de EAN e desafios enquanto docente	2ª Etapa - Docentes do DF	Entrevista presencial com roteiro sem-estruturado	Discurso do Sujeito Coletivo
	Desafios da formação em EAN e desafios na atuação profissional em EAN	2ª Etapa - Nutricionistas que atuam na saúde e educação	Grupo focal	Discurso do Sujeito Coletivo

### 5.8 Aspectos éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) sob o parecer nº 1.830.946 (Anexo 1). Destaca-se que o projeto atendeu a Resolução nº 466/2012 que se refere a pesquisa envolvendo seres

humanos. Todos os indivíduos que aceitarem participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), digital (Apêndice 4) ou físico (Apêndice 5).

#### 5.9 Instituição de execução da pesquisa e parcerias

Esta pesquisa foi vinculada à Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Nutrição, Programa de Pós-Graduação Nutrição Humana. O projeto contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, por meio da aprovação na chamada pública FAPDF/MS-DECIT/CNPQ/SESDF nº 001/2016.

O projeto foi desenvolvido no âmbito do Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição NUT/FS/UnB e contou com a colaboração do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) que disponibilizou os contatos das IES do Brasil.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa estão apresentados na estrutura de artigos científicos.

**Artigo 1) Título:** Educational training of nutritionists in Public Health Nutrition: A systematic review.

O artigo foi aprovado e publicado na Revista de Nutrição (ISSN online: 1678-9865), Qualis - Capes na área de Nutrição B2 e fator de impacto, segundo ISI/Web of Knowledge de 0,333. Destaca-se que inicialmente a proposta desta revisão sistemática era explorar na literatura a formação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional (EAN), contudo, após as buscas nas bases de dados, observou-se um número reduzido de artigos internacionais e nacionais sobre a temática. Nesta perspectiva, considerando que a EAN está inserida na área da Saúde Pública/ Saúde Coletiva, enquanto disciplina e conteúdo curricular na graduação em Nutrição, optamos por expandir a abordagem da *review*, e realizamos a revisão sistemática sobre a formação do nutricionista em Saúde Pública.

**Artigo 2) Título:** Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program.

O artigo foi aceito pelo periódico *Journal of Nutrition Education and Behavior* (ISSN: 1499-4046), Qualis - Capes na área de Nutrição B1, fator de impacto segundo ISI/Web of Knowledge de 2.869. Apresenta os principais objetivos e competências da disciplina de EAN na formação do nutricionista brasileiro. Como o mesmo ainda está sob editoração, será apresentado apenas nesta tese, não podendo ser divulgado ou disponibilizado até sair do período de embargo.

**Artigo 3) Título:** Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: transversalidade, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem.

O manuscrito encontra-se em versão preliminar. Será submetido a um periódico que possui como escopo, estudos qualitativos, educação e saúde. Este artigo discute o conteúdo programático, as estratégias de ensino-aprendizagem e a transversalidade da EAN na formação do nutricionista.

**Artigo 4) Título:** Formação e atuação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional: estudo de caso do Distrito Federal.

O manuscrito 4 encontra-se em sua versão preliminar. A intenção deste artigo é discutir os discursos dos nutricionistas sobre a formação e atuação em EAN, tecendo um movimento comparativo da realidade dos dois cenários, saúde e educação.

**Artigo 5) Título:** Formação em Educação Alimentar e Nutricional na graduação de Nutricionistas: potencialidades e desafios.

O manuscrito encontra-se em sua versão preliminar. Discorre sobre as potencialidades e os desafios da formação do nutricionista em EAN a partir de informações dos docentes do DF e de dados nacionais.

## 6.1 Artigo 1 - Educational training of nutritionists in Public Health Nutrition: A systematic review.

ALMEIDA, Gécica Mercia de et al. Educational training of nutritionists in Public Health Nutrition: A systematic review. *Rev. Nutr.* [online]. 2018, vol.31, n.1 n.1, pp.97-117. ISSN 1415-5273. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98652018000100009>.

<https://doi.org/10.1590/1678-98652018000100009>

Educational training of nutritionists in  
Public Health Nutrition:  
A systematic review

*Formação do nutricionista em  
Saúde Pública: uma revisão  
sistemática*



### Abstract

The present systematic review aimed to synthesize the findings of studies in the literature on the educational training of nutritionists in Public Health. The study was conducted by searching international databases (PubMed, Science Direct, Lilacs, PsycINFO, Scopus, and Web of Science), as well as in the gray literature. The steps of systematic search followed the recommendations of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis. Eligibility criteria included studies on the Public Health training in Nutrition Undergraduate courses, whose subjects were students, educators, and professionals who practice in the field of Nutrition. A total of 633 articles were identified, of which, 66 were eligible for reading and analysis of the full text and 12 were included in the systematic review. Of these, five of these 12 articles used quantitative methods, 3 used mixed methods, and 4 used exclusively qualitative methods. There was high heterogeneity among the studies, such as different samples, subjects, and evaluation methods. The studies included were carried out from 2008 to 2017 in 28 different countries, including Brazil, Canada, Vietnam, and some European countries. In most of these articles, Public Health was one of the main areas in the formal education of nutritionists, with predominant traditional teaching approach with a biological focus and a fragmented curricular structure. In spite of the limitations identified in the professional training of

nutritionists, there was a clear emphasis on the importance of the relationship between theory and practice, teaching-research-extension approaches, and practical activities or internships in Public Health, which can promote the development of skills and competencies that can exert an impact on their professional performance.

Keywords: Education higher. Nutrition, public health. Nutritionists. Professional training

### **Resumo**

A presente revisão sistemática objetivou sintetizar os achados disponíveis na literatura sobre a formação profissional do nutricionista em Saúde Pública. A pesquisa foi realizada em bases de dados internacionais (PubMed, Science Direct, Lilacs, PsycINFO, Scopus e Web of Science), bem como uma busca adicional na literatura cinzenta. As etapas da pesquisa seguiram as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis. Como critérios de elegibilidade incluiu-se os estudos sobre a formação em Saúde Pública nos cursos de Graduação em Nutrição, cujos sujeitos respondentes foram estudantes, docentes e profissionais do campo da Nutrição. Foram identificados inicialmente 633 artigos, dos quais 66 foram elegíveis para leitura completa e 12 incluídos na revisão sistemática. Destes, cinco utilizaram a abordagem quantitativa, três se serviram da metodologia mista, e quatro são estudos qualitativos. A heterogeneidade dos estudos foi alta, com amostras, público-alvo e métodos de avaliação distintos. As pesquisas incluídas foram realizadas em 28 países, entre eles Brasil, Canadá, Vietnã e países da Europa, nos anos de 2008 a 2017. Na maioria dos estudos, a Saúde Pública está entre as principais áreas na formação profissional do nutricionista, num processo de ensino que se mostrou tradicional, biologicista e com estrutura curricular fragmentada. A qualidade dos estudos indicou baixo risco de vieses. Houve um destaque para a importância da articulação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão e atividades práticas-estágios na formação em Saúde Pública, o que favorece o desenvolvimento de competências e habilidades que podem se refletir na atuação profissional.

Palavras-chave: Educação superior. Nutrição em saúde pública. Nutricionista. Capacitação profissional

## Introduction

Public Health (PH) is a set of organized measures that are proposed, organized, and implemented in the public and private spheres aiming to prevent diseases, promote health, and improve the quality of life of the population. Although this definition has been proposed by the World Health Organization (WHO) [1], there are differences in the conception of Public Health among countries. For example, the concept of Collective Health is used in Brazil, a concept that encompasses the diversity of a field aimed at going beyond the narrow approach of a health care system model based on the dichotomy between public and individual health care and on Biosciences. It is rooted in the social determination of the health-disease-care process and the need to analyze health practices integrated with other social practices [2,3].

Thus, it can be said that the organization of the health care system has undergone numerous structural changes over the years. The epidemiological scenario, along with its socioeconomic, cultural, environmental and political factors, has demanded closer attention from health professionals, including nutritionists, to their role in using strategies for health promotion, health care provision, and handling food and nutritional problems [4,5].

Therefore, in terms of PH, in order to meet the *demands of contemporary* health care practice, the educational training of nutritionists must consider the practice aspects and the challenges of professional performance, taking into account the transformations in the labor market, the social determinants of health, the epidemiological and nutritional transition, the complexity of chronic non-communicable diseases (CNCs), and Food and Nutrition Security (FNS) dimensions<sup>6,7,8,9</sup>.

Given the critical need to change the hegemonic perspective of health care, which is based on the biomedical conception and the need to promote reflection on health care, understanding the potential and limitations of professional training processes seems to be fundamental in order to effectively meet the demands of society and contribute to an improved and influential professional performance<sup>10</sup>.

In this perspective, due to the growth and aging of population, the need for new health service arrangements, and the search for healthier living conditions, there has been a significant increase in the number of Nutrition courses in Higher Education Institutions, and consequently in the number of professionals, in several countries<sup>9,11,12,13,14</sup>.

Therefore, some studies have proposed a consensus on the skills and competencies necessary for a good professional performance of nutritionists in PH that can contribute to a more adequate and thorough training for professional practice<sup>6,9,15</sup>. Thus, it is important to evaluate the *educational training of nutritionists in public health*<sup>15,16</sup>. The objective of this systematic review was to synthesize the findings of studies in the literature on the educational training of nutritionists in Public Health.

## Materials and methods

A systematic review was conducted according to the recommendations of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA)<sup>17</sup>. The review protocol is listed in the Prospective Register of Systematic Reviews - PROSPERO (CRD 42016050010).

The systematic review question was defined using the PECOS system terminology (Chart 1): How has the educational training of nutritionists in public health been provided?

Chart 1. Description of the PECOS criteria used to define the research question.

Criteria	Description
Participants (P) Exposure (E)	Nutritionist, Dietician and Nutrition Technician Staff Development, Health Human Resource Training, Higher Education and Professional Training in Nutrition Public Health
Comparison or control (C) Outcome measures (O)	- Health Promotion, Food and Nutrition Security, Food Advocacy, Food and Nutrition Education, Nutrition Education
Types of Studies included (S)	Observational studies with quantitative and qualitative approach

Note: PECOS: Participants, Exposure, Comparison or control, Outcome measures, Studies included.

### Information sources

A systematic literature search was conducted in the following databases: PubMed, Science Direct, LILACS, PsycINFO, SCOPUS, and Web of Science. Additional search was conducted in the gray literature (Google Scholar, OpenGrey, and ProQuest). The reference lists and citations in the selected articles were also analyzed.

### Search strategy

The search strategy was developed in April 2016 and updated in June 2017 using descriptors drawn from the Health Science Descriptors (DeCS) and Medical Subject Headings (MeSH) lists. The descriptor combinations were adapted for each database (Chart 2). All references were managed using the EndNote Web software, and duplicates were removed.

Chart 2. Databases and Individualized Truncations of Words.

Database	Descriptors used
<b>PudMed</b>	(Nutritionist OR Dietician OR Nutritionists OR Dieticians OR "Nutrition Technician") AND ("Staff Development" OR "Health Human Resource Training" OR "Higher Education" OR "Human Resources Capacity Building Centers" OR "Human Resources Development Centers" OR "Capacity Building" OR "Professional Training") AND ("Nutrition Public Health" OR "Public Health") AND ("Health Promotion" OR "Food and Nutrition Security" OR "Food Advocacy" OR "Food and Nutrition Education" OR "Nutrition Education")
<b>LILACS</b>	((((( "NUTRICIONISTA" ) or "NUTRICIONISTAS" ) or "DIETISTAS" ) or "DIETISTA" ) or "TECNICO EN NUTRICION" ) or "TECNICO EM NUTRICA"O [Palavras] and (((((( "DESARROLLO DE PERSONAL" ) or "DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL" ) or "CAPACITACION DE RECURSOS HUMANOS EN SALUD" ) or "CAPACITACAO DE RECURSOS HUMANOS EM SAUDE" ) or "EDUCACION SUPERIOR" ) or "EDUCACAO SUPERIOR" ) or "CAPACITACION PROFESIONAL" ) or "CAPACITACAO PROFISSIONAL" ) or "FORMACAOPROFISSIONAL" or "FORMACAO PROFISSIONAL" [Palavras] and ((( "NUTRICION EN SALUD PUBLICA" ) or "NUTRICA"O EM SAUDE PUBLICA" ) or "SALUD PUBLICA" ) or "SAUDE PUBLICA" [Palavras]
<b>SCORPUS</b>	( ALL ( nutritionist OR nutritionists OR dietician OR dieticians OR "Nutrition Technician" ) ) AND ( ALL ( "Staff Development" OR "health human resources training" OR "Higher Education" OR "human resources capacity building centress" OR "Human Resources Development Centers" OR "Capacity Building" OR "Professional Training" ) ) AND ( ALL ( "Nutrition Public Health" OR "Public Health" ) ) AND ( ALL ( "Health Promotion" OR "Food and Nutrition Security" OR "Food Advocacy" OR "Food and Nutrition Education" OR "Nutrition Education" ) ) )
<b>Web of Science</b>	TS=(Nutritionist* OR Dietician* OR "Nutrition Technician") AND TS= ("Staff Development" OR "Health Human Resource Training" OR "Higher Education" OR "Human Resources Capacity Building Centers" OR "Human Resources Development Centers" OR "Capacity Building" OR "Professional Training") AND TS= ("Nutrition Public Health" OR "Public Health" OR "Nutrition") AND TS= ("Health Promotion" OR "Food and Nutrition Security" OR "Food Advocacy" OR "Food and Nutrition Education" OR "Nutrition Education")
<b>PsycInfo</b>	<b>Any Field</b> : Nutritionist OR Nutritionists OR Dietician OR Dieticians OR "Nutrition Technician" <i>AND Any Field</i> : " Staff Development" OR " Health Human Resource Training" OR " Higher Education" OR " Human Resources Capacity Building Centers" OR " Human Resources Development Centers" OR " Capacity Building" OR " Professional Training" <i>AND Any Field</i> : " Nutrition Public Health" OR " Public Health" OR " Nutrition" <i>AND Any Field</i> : " Health Promotion" OR " Food and Nutrition Security" OR " Food Advocacy" OR " Food and Nutrition Education" OR " Nutrition Education"
<b>Science Direct</b>	All (Nutritionist* OR Dietician* OR "Nutrition Technician") AND All ("Staff Development" OR "Health Human Resource Training" OR "Higher Education" OR "Human Resources Capacity Building Centers" OR "Human Resources Development Centers" OR "Capacity Building" OR "Professional Training") AND All ("Nutrition Public Health" OR "Public Health") AND All ("Health Promotion" OR "Food and Nutrition Security" OR "Food Advocacy" OR "Food and Nutrition Education" OR "Nutrition Education")
<b>Open Grey</b>	Nutritionist* OR Dietician* AND "Staff Development" OR "Higher Education" AND "Nutrition Public Health" AND "Health Promotion" OR "Food and Nutrition Security" OR "Food and Nutrition Education"
<b>Google Scholar</b>	Nutritionists OR "Higher Education" OR " Nutrition Public Health"
<b>ProQuest</b>	Nutritionists OR "Higher Education" OR " Nutrition Public Health"

### Eligibility Criteria

Original studies evaluating the educational training of nutritionists in public health in undergraduate courses in *higher education institutions were included*. No language or date restrictions

were applied. Observational (cross sectional and longitudinal), quantitative, *mixed methods* (*quantitative* and *qualitative*) studies were included.

Comments, letters, books, editorials, communications, essays, opinions, reviews, cases, consensuses, report studies, and conference abstracts were excluded. Studies addressing other nutrition-related fields, as well as other health professionals, were also excluded. Similarly, Studies on the educational training of nutritionists in public health in graduate courses and programs and their practice in the labor market were excluded.

#### Article selection

Articles were selected in two stages. In stage I, two independent reviewers read the titles and abstracts of all articles identified in the electronic databases. In stage II, the same reviewers evaluated the full text of the selected articles and checked whether the inclusion and exclusion criteria were met to confirm eligibility. The reference list of the selected studies was critically evaluated by both reviewers. Any disagreements between the two reviewers in the first or second stages were resolved through discussion until mutual agreement was reached. When there was no consensus between the two reviewers, a third reviewer was consulted for a *final decision*.

#### Data collection and items analyzed

Two reviewers collected the data using a *standardized approach* to data *collection*, based on the Cochrane Consumers and Communication Review<sup>18</sup>. They gathered the necessary information from the selected articles and checked the retrieved information. A *third reviewer* was involved to offer input when *consensus* could not be *reached*.

The following information was extracted from the eligible articles: author and year of publication, country of origin, target audiences and sample, study design, methods, variables of interest (contents taught, subjects offered, relationship between theory and practice, internship workload, skills and competencies, weaknesses and positive points of the education provided), main results, and conclusions.

#### Risk of bias in the articles selected

The quality of the studies was evaluated using the critical appraisal tools of the Joanna Briggs Institute (JBI)<sup>19</sup>. The Checklist for Analytical Cross Sectional Studies<sup>20</sup> was used to evaluate the risk of bias in the observational studies and the Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research<sup>21</sup> was used to evaluate it in qualitative studies. Qualitative and longitudinal studies were evaluated using adapted JBI<sup>19</sup> appraisal tools. The risk of bias was classified as ‘high’ if 49% of the answers to the signaling questions were; ‘moderate’ for 50%-69% of “yes” answers; and ‘low’ for 70% or more

of “yes” answers. Two independent reviewers assessed the quality of each study included. Disagreements between these reviewers were resolved by the decision of a third reviewer.

## Results

### Selected Studies

A total of 633 articles were initially identified in the six databases. Sixty-six articles met the inclusion criteria and were eligible for reading and analysis of the full text; of these 66, 12 were included in the systematic review, as shown in the flowchart of article selection process (Figure 1).

### Characteristics of the studies selected

The twelve articles screened (7 Latin American, 1 North American, 1 Asian, 1 Eurasian, and 2 European articles) cited articles from 28 different countries, published between 2008 and 2017. The most frequent study subjects were students, educators, and nutritionists. The samples consisted of 12-283 respondents. Cross-sectional and qualitative studies were prevalent, and the documents and methods used to evaluate educational training of nutritionists in public health included: undergraduate course curriculum, syllabus, and pedagogical projects; face-to-face and telephone interviews; written records; focus group; and online questionnaire. The main research questions were: skills and competencies addressed in the educational training of nutritionists, Public Health Nutrition in disciplines, and professional practice settings. The summary of the characteristics of the studies is shown in Chart 3.

### Quality assessment

Of the 12 articles analyzed, two had a moderate risk of bias (50%-69% of “yes” answers) and 10 had low risk of bias (70% of “yes” answers). *Mixed method* studies revealed a weakness in terms of issues related to the epistemological perspective. The main limitations in the cross-sectional studies were the identification and control of potential confounding variables. Chart 4 shows a detailed description of the quality assessment of the studies included in the systematic review.

### Synthesis of results

Public Health (PH) is recognized by the students as one of the main areas of interest in the education of nutritionists<sup>11</sup>, and it is one of the most frequent fields in their senior year projects<sup>22</sup>. However, undergraduate programs still need to provide high quality and effective teaching in order to meet the social demands<sup>13</sup> and a more comprehensive curriculum that goes beyond the biologicist model focus of the undergraduate nutrition courses<sup>11,23,24</sup>.

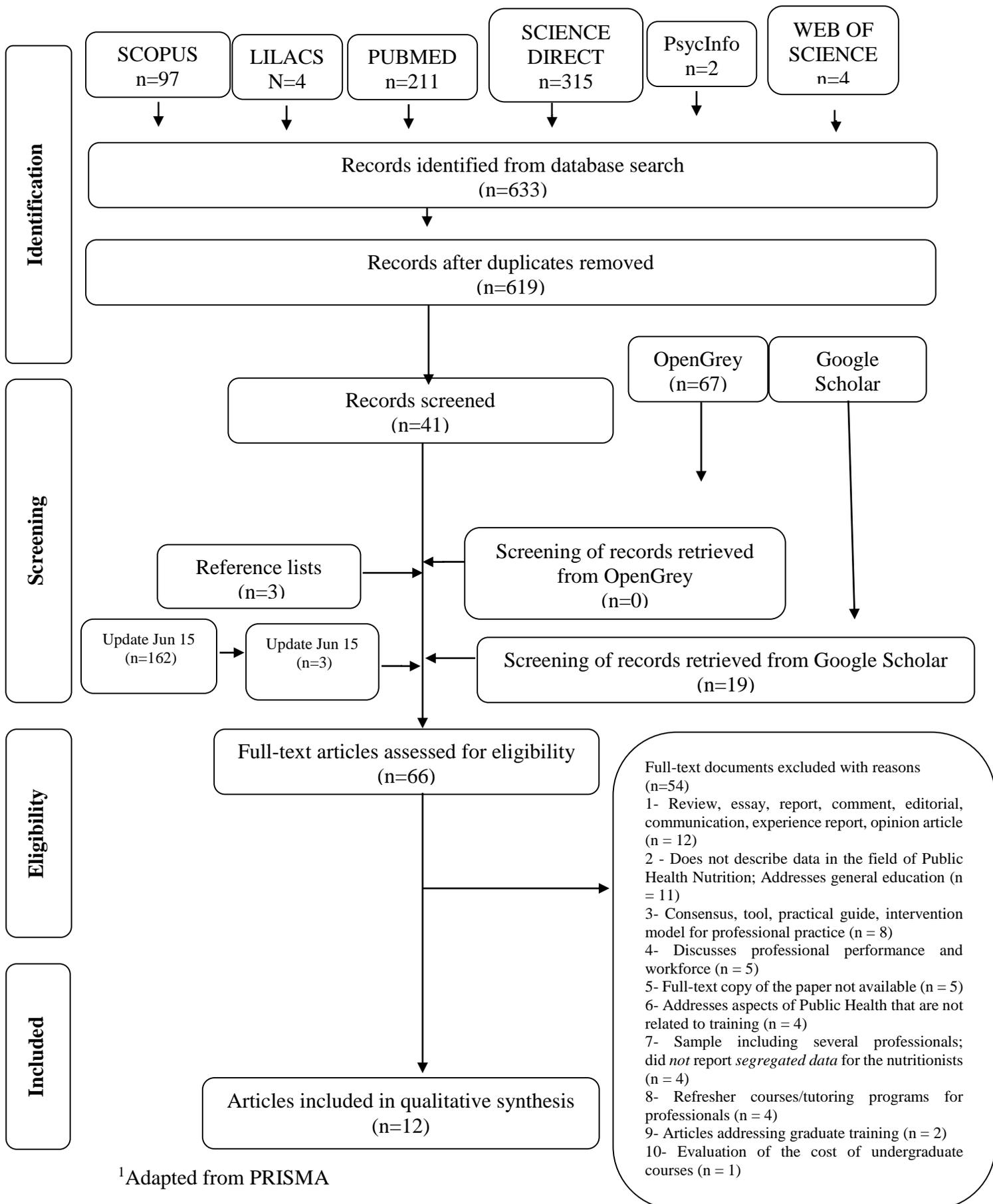
Figure 1 – Flow Diagram of Literature Search and Selection Criteria<sup>1</sup>.

Chart3. Summary of the main information extracted from the studies included in the present systematic literature review.

Author Year Country	Target audience/sample	Research Method/ Methodology	Method of data collection	Variables of interest	Main results	Conclusion
Pinheiro <i>et al.</i> <sup>11</sup> 2012 Brazil-Latin America	206 participants: Students, nutritionists, lecturers , and FCN supervisor	Mixed- methods study (quali- quantitative approaches)	-Structured Questionnaire and Focus Group  - Descriptive analysis and Collective Subject Discourse	Teaching, participation in extension projects, and skills and competencies in PHN	According to the students, PHN was the second most common area of interest (35%). The theory-practice relationship shows linear approach in the teaching method adopted and the biologicist focus of the courses. The lack of integrality in the educational training of nutritionists indicates curricular structure fragmentation. Fifty-six percent of the students took PHN extension courses during their undergraduate studies. Due to the lack of nutritionists in the teaching-service programs, HEIs need to adopt education strategies in order to provide students with practical experience, and students have to play the role of a professional during the curricular internships. Desired skills and competencies: reflection, proactivity, individual and collective attention, program coordination activities, teamwork, FNS assessment, implementation of actions to promote healthy eating, and participation in Nutritional Surveillance.	There is a need to review the traditional and hegemonic pedagogical perspective, which is based on the vertical knowledge transmission. New pedagogical practices should improve dialogue dimensions, interdisciplinary approach, problem-posing and critical analysis in PHN education.
Aksoydan & Mizikaci <sup>13</sup> 2015 Turkey- Eurasia	283 participants students, lecturers, and nutritionists)  6 universities from 3 different provinces	Mixed methods study	- Questionnaire  - 5-point Likert scale to evaluate the effectiveness of the programs	Importance and effectiveness of the knowledge and skills taught in undergraduate programs	All students, scholars, and nutritionists rated theory, practice, and extracurricular courses as “important” and “very important” to acquire skills and knowledge. There was a difference between the students, nutritionists, and lecturers in terms of the importance of theoretical courses in basic science and community nutrition. Practical teaching was considered as the most important by all participants. As for the effectiveness of the programs in providing knowledge and skills, the students gave higher ratings than the lecturers and nutritionists. Lecturers gave higher ratings to the effectiveness of the programs in providing knowledge and skills to theory and practice of community nutrition ( $4.30 \pm 0.23$ and $4.14 \pm 0.15$ , respectively) than the other participants ( $p < 0.05$ ). Importance and effectiveness of Community nutrition programs received the lowest ratings in terms of importance and effectiveness in promoting knowledge and skills, when compared to other fields such as, basic science, nutrition science, and nutrition and dietetics	Nutrition and dietetics programs should be systematically evaluated and revised to ensure that the needs and expectations of society and the profession are met

Looy <i>et al.</i> <sup>14</sup> 2010 Europe <sup>a</sup>	HIEs partners of The DIETS network in 2007 (n = 37) and 2009 (n = 4)  25 European countries	Longitudinal study	- Online questionnaire with qualitative and quantitative questions	Teaching, Disciplines, and Knowledge area	Most HEIs offer practice in health promotion and primary health care, but the highest prevalence is in the clinical area. Length in weeks of internships in the areas of health promotion and primary health care varied between countries; one week in Slovenia and 20 weeks in the Netherlands. Unlike other countries, the courses in Slovenia were strictly focused on educational training in PH. In 2002/2007, PH and Health promotion were taught in 60%-70% of HEIs; in 2009, they were taught in 70%-80% HEIs. Students were trained to counsel groups (100%) and individuals (94%), and to take responsibility for feeding groups of people (83%)	The time spent in practical learning is on average in agreement with the EDDBS. Despite the many advances, many HEIs have not yet included the full breadth of subjects accepted by the EFAD, which means that this may hinder the ability of nutritionists to meet workplace challenge.
Menezes <i>et al.</i> <sup>22</sup> 2016 Brazil-Latin America	195 SYPs from 5 nutrition courses in Rio Grande do Norte state.	Bibliometric study	- Document and statistical analysis	Core knowledge areas and settings for research	The area of interest in most senior year projects was public health (p < 0.001). Public health services accounted for 10.3% of the places or settings where the research was carried out. Most research projects used the quantitative approach. Collective health was the most researched topic.	Core knowledge areas which indicates a social perspective that goes beyond the biological focus. Ineffective methods were used in the research projects, suggesting the need to improve the scientific method in undergraduate courses.
Vieira & Cervato-Mancuso <sup>23</sup> 2015 Brazil-Latin America	39 participants (nutritionists and lecturers/course coordinators) 6 curricula of HEIs' Nutrition courses	Qualitative exploratory study	- Semi-structured interviews, focus group, and document analysis  - Descriptive analysis and Collective Subject Discourse	Topics included in the educational training in FNS	According to nutritionists and course coordinators: FNS course contents are fragmented; humanistic approach is important, but there is a need for a more comprehensive approach; practical activities are considered as important but insufficient, and there is a lack of professional supervision; the courses contribute to FNS actions through internships, visits and extension courses; education of nutritionists is inadequate showing essentially technical characteristics; there is limited and superficial reflection about PH and PH policies; teaching projects should have interdisciplinarity of the FNS contents; the proposed professional profile includes the humanistic approach; there is a combination between theory and practice. Desired skills and competencies: communication and teamwork. Education and training in PH and public policies were not mentioned in the curricula.	There is a need for human resource training that can effectively contribute to FNS promotion. HEIs need more support to redesign the courses they offer. There is also a need to implement the measures according to the intersectoral policies between health and education.
Recine <i>et al.</i> <sup>24</sup> 2014 Brazil-Latin America	46 Public and private HEIs that offer the Nutrition undergraduate courses  517 of PHN syllabuses 46 political-pedagogical projects	Qualitative cross-sectional study	Document analysis of teaching plans and pedagogical political projects  Use of <i>Alceste data</i>	Significant and recurrent words in the documents of the PHN disciplines.	Most of the content addressed in the PPPs referred to course structure and design. The structure and design of the courses are related to the teaching/research/extension triad; integration between academy and community; curricular approaches (practical activities, disciplines, and internship). In the PPP of the nutrition courses, the term educational training was related to curricular process and SYP. Disciplines such as nutritional assessment and those related to life stages corresponded to 34.2% of the syllabuses, whereas only 9.7% of the disciplines addressed aspects related to educational training and professional performance. In the syllabuses,	The PPPs have less information about the role of the professionals than information about operational and descriptive characteristics of the professional practice. The proposals of the nutrition courses need to go beyond the Cartesian paradigm, which

			<i>analysis software</i>		educational training for professional practice referred to actions, such as analyzing, reflecting, planning, and identifying, associating interventions with the local reality. Topics such as culture and social sciences in nutrition were briefly mentioned in the syllabuses	focuses on treatment overlooking prevention and promotion. There is a need to bridge the gap between the biological and social and to encourage and promote reflection and attention to the professional practice
Recine <i>et al.</i> <sup>25</sup> 2012 Brazil-Latin America	65 coordinators of HEIs undergraduate nutrition courses	Cross-sectional study	- Online questionnaire	PHN disciplines, workload, and theoretical and practical classes	In 89.2% of the courses evaluated, up to 50% of lecturers were responsible for Public Health Nutrition disciplines (80.0% in public institutions and 95.0% in private ones). On average, the courses offered 14.06 disciplines (mandatory and elective) that were considered PHN disciplines; 13.1 in public HEIs and 14.7 in private institutions. The percentage of the course credits (or hours in class hours) allocated to the study of PH disciplines, considering only the compulsory disciplines, was between 12.0-44.5%. Most courses (72.2%) allocated a maximum of 30.0% of the total workload to PHN disciplines. On average, 82.2% of PHN disciplines are mandatory. Almost a quarter of the PHN disciplines' workload referred to practical activities. The most commonly offered PHN disciplines were: Nutrition Assessment, Nutrition Education, Social Nutrition Internship, PHN, and Epidemiology	There is a need to offer more disciplines that can contribute to the educational training of professionals focusing on the Unified Health System. The alignment between educational training of nutritionists and current and future challenges faced by Health and PHN areas requires a deep reflection about its social role and insertion in public policies and programs
Toledo & Gambardella <sup>26</sup> 2014 Brazil-Latin America	12 nutrition graduates (from 1940 to 2006)	Qualitative exploratory descriptive study	- Semi-structured interviews  - Content analysis	Educational training Perception	According to the graduates, education training in public health made them aware of social issues and taught them critical and comprehensive thinking, which are distinct characteristics of Nutrition undergraduate courses in Brazil. Some weaknesses of the educational training programs pointed out include: insufficient PHN practical activities (in the first programs) and availability of PHN internships. According to the graduates, PHN internships should be associated with public services instead of private companies. They considered Nutrition public policies as important factors to enhance professional practice	The educational training of nutritionists included health disciplines, especially public health, with strong influence of educators who were sanitarians and recognized the value of community actions
Lourenço <i>et al.</i> <sup>27</sup> 2017 Brazil-Latin America	16 participants (9 students, 4 preceptors, 3 lecturers)	Qualitative study	- Written reports  - Thematic content analysis	Training Extension activities	The education extension activities proved to be an important experience enabling the interaction between theory and practice, promoting a greater contact of students with the local reality and with the SUS (Unified Health System) routine, contributing to a more socially engaged education. Practical experience enables learners to be participatory actors in the learning process. The education extension activities stimulated interdisciplinarity. According to the lecturers, having contact with preceptors made them feel closer to professional practice and contributed to their education	The education extension activities are important to redirect Nutrition education, allowing the interaction between undergraduate students and practical field experiences within the SUS

Fox <i>et al.</i> <sup>28</sup> 2008 Canada-North America	29 key informants (Nutrition professionals and representatives of regulatory agencies, PH stakeholders, and government representatives)	Qualitative study	Situational assessment of PHN practice using key informant telephone interviews	Training and qualification	A small number of internship programs focus on community and public health; however, educational training in clinical nutrition and food services remain the focus of most programs	Most participants considered the development of specific competencies for PHN practice as an important strategy for the promotion of knowledge construction through various education channels
Looy <i>et al.</i> <sup>29</sup> 2015 Europe <sup>b</sup>	39 HEIs or National Associations of Dietitians from 19 European countries	Cross-sectional study	- Online questionnaire	Diversity of fields for internship	Internships in PH, education, and social care were mentioned by 28% of the respondents as important in the pre-qualification placement of nutrition students, with a period of practice of 5 weeks. In the PH education and social care areas the most mentioned internships locations were: health promotion (39%); Local council and public health; government department; and nongovernmental agency (33%); Health centers (33%); and schools and kindergarten (31%). The duration in weeks of the internships in PH according to the median and the inter quartile range were: local health center (7.5, 3.5-20.0); health promotion (5.0, 2.5-7.8); schools and kindergarten (2.0, 2.0-4.0); local council/public health/ government department/ non-governmental agencies (6.0, 3.5-8.5)	There was a diversity of internship locations, selection methods, and duration among the countries. Higher education has an important role in quality of learning experiences learning and ensuring that the learning environment is able to offer new work environments for health professionals
Pham <i>et al.</i> <sup>30</sup> 2017 Vietnam-Asia	139 Nutrition Lecturers	Cross-sectional study	- Online questionnaire  - 5-point Likert scale to assess educational barriers	Barriers to teaching FNS and nutrition training courses to lecturers	The main barriers to teaching FNS are: large classes preventing lecturers from using interactive teaching methods (81.7%); lack of on-the-job training for nutrition lecturers (78.8%); and very rigid curricula framework (70.2%). Nutrition training courses that teachers would like to take the following courses related to food policies: food security and sustainability (28.1%); food system (18.8%); and food policies (18.8%).	The participant professionals showed a strong preference for training in the traditional focus on the biological dimension of nutrition science. This suggests the need to improve PHN professional development among university lecturers in Vietnam.

Abbreviations: PH= Public Health; HEI = Higher Education Institution; FCN = Federal Council of Nutritionists; FNS = Food and Nutrition Security; PPP = Political-Pedagogical Projects; SYP = Senior year project; EDBS = European Dietetic Benchmark Statement; PHN = Public Health Nutrition; EDBS = European Dietetic Benchmark Statement; EFAD = European Federation of the Associations of Dietitians; NDA = National dietetic association; DIETS = Dietitians Improving Education and Training Standards

<sup>a</sup> European countries that participated in the study conducted by Looy *et al.* 2010: Austria, Belgium, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Ireland, Lithuania, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, and United Kingdom.

<sup>b</sup>European countries that participated in the study conducted by Looy *et al.* 2015: The Netherlands, Portugal, Belgium, The Czech Republic, France, Greece, Spain, Austria, Hungary, Israel, Sweden, Lithuania, Ireland, Luxembourg, The Slovak Republic, The UK, Iceland, and Liechtenstein.

Chart 4. Checklists used to assess quality of quantitative, qualitative and mixed-methods studies.

<b>Checklist for Qualitative Research<sup>21</sup></b>										<b>Risk of bias<sup>1</sup></b>	
<b>Studies</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>		<b>10</b>
Vieira & Cervato-Mancuso, 2015	a	a	a	a	a	c	b	a	a	a	Low
Fox <i>et al.</i> , 2008	c	a	b	c	a	c	b	a	a	a	Moderate
Toledo & Gambardella, 2014	c	a	a	a	a	a	b	a	a	a	Low
Lourenço <i>et al.</i> 2017	a	a	c	a	a	a	b	a	b	a	Low

<b>Checklist for Analytical Cross Sectional Studies<sup>20</sup></b>								<b>Risk of bias<sup>1</sup></b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>		<b>8</b>
Menezes <i>et al.</i> 2016	a	a	a	a	b	b	a	a	Low
Recine <i>et al.</i> 2012	a	a	a	a	b	b	a	a	Low
Looy <i>et al.</i> 2015	c	a	a	a	b	b	a	a	Moderate
Pham <i>et al.</i> 2017	a	a	a	a	c	a	a	a	Low

<b>Checklist adapted for evaluation of mixed methods studies<sup>19</sup></b>									<b>Risk of bias<sup>1</sup></b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>		<b>9</b>
Pinheiro <i>et al.</i> 2012	c	c	a	a	a	a	a	a	a	Low
Recine <i>et al.</i> 2014	a	a	a	a	b	a	b	a	a	Low
Aksoydan & Mizikaci, 2015	b	c	a	a	a	a	a	a	a	Low

<b>Checklist adapted for evaluation of longitudinal studies<sup>19</sup></b>										<b>Risk of bias<sup>1</sup></b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>		<b>10</b>
Looy <i>et al.</i> 2010	a	a	a	b	a	a	a	c	a	b	Moderate

Label: a (yes), b (no), c (Unclear), d (not applicable).

<sup>1</sup>The risk of bias was classified as 'high' if 49% of the answers to the signaling questions were; 'moderate' for 50%-69% of "yes" answers; and 'low' for 70% or more of "yes" answers.

**Checklist adapted for evaluation of mixed methods studies<sup>19</sup>**

1. Is the epistemological perspective explicit in the study?; 2. Is there an alignment between the epistemological perspective and the research methodology? 3. Is there consistency between objectives and methods? 4. Were the inclusion criteria for participants clearly defined? 5. Is there triangulation of qualitative and quantitative methods? If so, is it satisfactory? 6. Are the data analysis methods used appropriate for research? Are the results clearly presented? 8. Is the research conclusion consistent with the objectives and results? 9. Are the ethical aspects considered in the research?

**Checklist adapted for evaluation of longitudinal studies<sup>19</sup>**

1. Were the participants' characteristics similar over time and were they recruited from the same population? 2. Are the inclusion criteria for the participants clearly defined? 3. Are the methods valid and appropriate according to the objective? 4. Was the percentage of participants lost to follow-up considered in the sample size calculation? 5. Is the participant loss to follow-up reported in the research? 6. Were the exposition conditions measured the same way over the years? 7. Is there a reliable evaluation of the results obtained? 8. Is the statistical analysis used appropriate? 9. Is the research conclusion consistent with the objectives and results? 10. Was the research approved by the Ethics Committee?

With regard to the public health-related disciplines in nutrition courses, only one Brazilian study<sup>25</sup> reported the presence of 14 different disciplines. The most common

PHN disciplines are: nutritional assessment, nutritional education, community nutrition, epidemiology, health promotion, and primary health care<sup>14,24,25</sup>.

According to Pinheiro *et al.*<sup>11</sup>, Vieira & Cervato-Mancuso<sup>23</sup>, Recine *et al.*<sup>24</sup>, there is a certain linear approach in the teaching of Public Health in the education of nutritionists. This indicates the educational training offered focuses on theoretical aspects in the initial years of undergraduate courses, whereas field practice classes are offered at the end of the program. This hinders the integration of the contents taught, fragmenting the learning process due to the insufficient articulation between the different disciplines and areas.

It is worth mentioning that the relationship between theory and practice was evaluated as a decisive factor for the development of skills and competencies in the educational training provided, and the practical experience in *nutrition* care was evaluated as an opportunity to contextualize and deepen the knowledge acquired<sup>11,13,23</sup>. However, practical activities were considered insufficient, and there was a lack of teacher supervision. The student assumes the responsibilities and plays the role of a professional during the curricular internship<sup>11,23,26</sup>. The length, frequency, and workload of internships in public health nutrition (PHN) are usually low and vary among the countries and higher education institutions<sup>14,22,24,25,27,28,29</sup>.

In Brazil, these practical activities correspond to approximately a quarter of the total number of *allocated hours* for the study of *these disciplines* in courses in this area, and the internships correspond to an average of 197.3 practical hours<sup>25</sup>. On the other hand, in European countries, the length of PH internship varied from one week in Slovenia to 20 weeks in the Netherlands, with an average of 2.0 weeks in kindergarten and schools and 7.5 weeks in community health care centers<sup>14</sup>.

The main skills and competencies required to ensure a good quality education and training of nutritionists in PH, including the course syllabus, concern the following: analysis, reflection, identification of priorities, planning, proactivity, teamwork, program coordination activities, evaluation of the Food and Nutrition Security, promotion of healthy eating, and participation in Nutritional Surveillance<sup>11,13,23,24</sup>. Considering that topics such as public policies and programs, management of actions, and organization of nutritional care are still insufficiently addressed, it is of primary importance to invest in the education of professionals including the *teaching of* critical thinking skills to increase the capacity to introduce and carry out actions according to the local reality and needs<sup>23,26,27</sup>.

In the context of food policies, nutrition educators reported the interest and need for improvement in topics such as food and nutrition security, food and sustainability, food system, and food and nutrition policies. In addition to the need to improve the training of teaching staff, the reported barriers to teaching PH include the rigid curricula framework, and large class sizes, which hinder the adoption of and participatory and problem-posing approaches<sup>30</sup>.

## Discussion

The results presented indicate that the educational training of nutritionists in PH is a comprehensive field of knowledge and practices, requiring a teaching-learning process focused on interdisciplinarity and the recognition of the value of ethical and citizenship postulates, considering the sanitary, sociocultural, and political dimensions of health and food and nutrition<sup>31,32</sup>. For example, in Western and Eastern Europe, eight out of 14 countries indicated the interest and need for educational training in public health and more community nutrition practices in nutrition courses<sup>33</sup>.

Despite this recognition, some limitations were observed. In Middle Eastern countries, there is a shortage of academic programs in PH nutrition and of professionals to work in this field<sup>34</sup>. In Brazil, for example, a representative study involving 587 nutritionists from five different regions in the country found that only 10.2% of those professionals work in PH nutrition<sup>35</sup>. In India, there are 190 institutes that offer nutrition courses, but none of them has public health nutrition (PHN) as an independent discipline<sup>36</sup>. A study carried out in 16 West African countries reported that only 24% of undergraduate nutrition programs emphasize the teaching of PH<sup>37</sup>.

A generalist and reflective training does not depend only on classroom training but also on the implementation of the teaching/research/extension triad<sup>31</sup>. In this systematic review, a Brazilian study highlighted the high number of research projects carried out on PH<sup>22</sup>, a fact that, according to Costa *et al.*<sup>38</sup>, contributes to addressing local problems and transforming knowledge into concrete actions. However, some studies emphasize the presence of the research-teaching dichotomy in formal education, and the lecturers were predominantly focused on research activities, overlooking teaching<sup>38,39,40</sup>.

The educational training in PH in Nutrition courses presupposes the teaching of different topics such as, biology; epidemiology; management of health prevention, promotion, recovery, maintenance, and education actions<sup>25</sup>, as also reported in the present systematic review. According to Medeiros<sup>3</sup>, it is of great importance to associate elements

of the Natural Sciences and Human and Social Sciences in order to ensure a more comprehensive education. Some studies show that the presence of contemporary topics for the educational training of nutritionists in PH, such as food and nutrition security (FNS), food systems<sup>8,3,31</sup>, protection and promotion of food culture and heritage, school feeding, and health and healthy eating promotion, need to be explicitly incorporated into Nutrition courses<sup>24,25,41</sup>. According to Neves *et al.*<sup>10</sup> and Recine *et al.*<sup>25</sup>, although these topics are specifically addressed in certain disciplines, they have become areas of knowledge or fields of professional practice, demanding a more comprehensive and detailed education of these professionals.

Some authors reported that PH teaching still adopts the traditional and hegemonic pedagogical perspective, with limited understanding of the broad *scope* of *PH* and its interface with other sciences<sup>10</sup>. There is a clear focus on treatment but not on the health-disease-care process. The gap between theory and practice and basic and specialized knowledge was also easily visible. The criticisms about this training model are centered on the predominance of a curative, reductionist, hospital-centric, and expensive approach, which does not take into consideration epidemiological problems related to the morbimortality profile of contemporary societies, whose determinants are associated with environmental modifiable factors<sup>10,24,42</sup>. These findings corroborate those of the present systematic review, indicating a fragmented, linear, and biologicistic focus of HP education.

Given that the educational training of nutritionists in PH faces a set of challenges, the teaching method used must be rooted in a pedagogical and curricular project based on problem-posing and reflective teaching strategies formulated according to the reality<sup>10</sup>. A study carried out in Colombia<sup>43</sup> describes the analysis of changes made in the curricular structure of the courses included in the educational training of dietitians, at the Universidad Nacional de Colombia. The authors highlighted the importance of enhancing practical experiences since they are an indispensable element in the development of professional skills<sup>43</sup>. The results of the present systematic review also demonstrate the need to strengthen the relationship between theory and practice and, above all, recognize the importance of practical activities and internships for the contextualization of the contents addressed in the classroom.

The feasibility of including practical activities in the education of nutritionists, both in HP and in other areas of knowledge, depends on a variety of factors, such as the lack of material and equipment, unsatisfactory structure, administrative procedures for acquisition of laboratory equipment<sup>44</sup>, barriers to establishing partnerships in order to

set up *internship* programs<sup>10,26</sup>, insufficient number of professionals to supervise the practical training; and insufficient internship workload<sup>25</sup>.

In Brazil, curricular practical activities account for approximately one-quarter of the total workload of PH disciplines<sup>25</sup>. In European countries, the PH practical training programs' length range from 1-20 weeks, mainly in local health care centers<sup>14</sup>. The Brazilian experiences indicate the need for transversalization of PH contents throughout all disciplines and practical activities, and broadening the range of *placement* and *internship* options to go beyond the health sector. According to some authors, practical activities demand the presence of supervising lecturers from different areas of knowledge, the placement of students in different locations, and the interaction of lecturers and students with other service professionals<sup>10</sup>.

Accordingly, two other challenges faced in the educational training of nutritionists are the pedagogical knowledge of lecturers and the teaching practices adopted. The development of innovative teaching projects using active strategies and tools for distance learning is not enough. Lecturers must have good subject knowledge and experience in order to develop them<sup>37,39</sup>.

In addition to the reduced number of lecturers and the excessive workload, there is a need to deepen the reflection on the pedagogical skills and practices adopted by educators and on the provision of continuing education for them<sup>39,44</sup>. According to Luz *et al.*<sup>44</sup>, rethinking lecturers' education and the *upgrade* of their skills or expansion of their *knowledge* base is essential to change teaching approaches and to ensure that students develop critical thinking skills and become more participative, ethical, inquisitive, and interactive. Therefore, there would be more qualified professionals entering the job market.

A study carried out by Ghotbabadi *et al.*<sup>45</sup> compared the essential competencies for *PHN practice*. The authors found that the ability to "asses and analyze" was the only common competency needed among some countries, such as Iran, Australia, Canada, the United States, and some European countries<sup>45</sup>. Mentoring is an important strategy for competency development and also for promoting the development of skills, workforce competence, and more effective practical experience programs<sup>46,47</sup>. Both mentors and students considered mentoring as a dialogic, reflexive, and motivational approach in the educational process<sup>48,49</sup>.

In Brazil, the *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs), National Curriculum Guidelines for undergraduate Nutrition courses, from 2001 are still used today. These

guidelines have been developed to support the reorganization of educational practices and the incorporation of active teaching-learning strategies, contributing to a more comprehensive education. Their central focus is on professional profile, principles of professional practice in nutrition, and skills and competencies required, overlooking the contents to be taught and the duration and workload of internships<sup>41</sup>. It worth highlighting that these guidelines also provide guidance for the training and education of nutritionists to work within the SUS, the national Unified Health System.

Globally speaking, the analysis of the outcome documents of the 2<sup>nd</sup> International Conference on Nutrition, organized by the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) and the World Health Organization (WHO) in 2014, and the framework for action of the UN Decade of Action on Nutrition, highlights that capacity development is one of the essential elements to promote actions aimed at the prevention and treatment of all forms of malnutrition<sup>50</sup>. Low- and middle-income countries deserve greater attention<sup>51,52</sup> because their nutrition-related workforce needs to tackle maternal and child undernutrition, which are the objectives to sustainable development<sup>51</sup>.

## **Conclusion**

The educational training of nutritionists in PH is still addressed using traditional approaches with hegemonic biologist focus and a fragmented curricular structure, hindering the dialogue with other sciences. Students, educators, and professionals have shown interest in PH education, emphasizing the importance of the relationship between theory and practice, the teaching-research-extension dimensions, and practical activities and internships. PH education enables the development of skills and competencies that can exert an impact on professional performance. However, there are gaps in this process, such as the verticalization of academic programs and the lack of clarity with respect to these skills in political-pedagogical projects of undergraduate Nutrition courses. It is hoped that HP nutritionists will be able to critically reflect on the multi-determination of food problems contributing to effective actions that meet the needs of the population. It is also hoped that they will work within the boundaries of their professional practice in an interdisciplinary and multiprofessional way, focusing on the broad scope of nutritional care actions and the promotion of healthy eating and adequate nutrition.

One limitation of the present systematic review is the fact that there are few studies available on the educational training of nutritionists in PH in undergraduate programs. On the other hand, this clearly fact demonstrates the originality and innovation nature of

the presents study, contributing to the advancement of knowledge in this field, based on the synthesis of information found in the literature. Furthermore, it is worth highlighting that that more countries should address this topic since most of the studies found in the systematic review were carried out in Brazil. Further studies are needed to deepen the analysis of the role of education due to the demands of society and the required professional attributes of PH nutritionists.

## References

1. World Health Organization [Internet]. Public health. [cited 2017 june]. Available from: <http://www.who.int/trade/glossary/story076/en/>.
2. L'Abbate, S. A análise institucional e a saúde coletiva. *Ciênc. Saúde Coletiva*. 2003; 8 (1): 265-274. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000100019>.
3. Medeiros MAT. Desafios do campo da alimentação e nutrição na Atenção Básica. In: Garcia, RWD, Cervato-Mancuso AM, editors. *Mudanças alimentares e educação nutricional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011. p. 80-173.
4. World Health Organization [Internet]. Ottawa Charter for Health Promotion (1986). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. [cited 2017 june]. Available from: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
5. Caspi CE, Sorensen G, Subramanian SV, Kawachi I. The local food environment and diet: a systematic review. *Health & Place*. 2012; 18(5):1172–1187.
6. Jonsdottir S, Hugles R, Thorsdottir I. Consensus on the competencies required for public health nutrition workforce development in Europe – the JobNut project. *Public Health Nutr*. 2010; 14(8):1439-1449. <http://doi.org/10.1017/S1368980010000625>.
7. World Health Organization. *Diet, Nutrition and the Prevention of Chronic Diseases*. WHO Technical Report Series no. 916. 2003, Geneva: WHO.
8. Vieira VL, Utikava N, Cervato-Mancuso AM. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. *Interface*. 2013; 17(44): 57-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000100013>.
9. Ghotbabadi FS, Shakibazadeh E, Omidvar N, Kolahdooz F. Consensus development on the essencial competencies for Iranian public health nutritionists. *Public Health Nutr*. 2014; 18(4): 752-758. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980014000895>.

10. Neves J, Sousa AA, Vasconcelos FAG. Formação em Nutrição em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina: reflexões sobre o processo de ensino para fortalecer o Sistema Único de Saúde. *Rev. Nutr.* 2014; 27(6): 761-773. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-52732014000600010>.
11. Pinheiro ARO, Recine E, Alencar B, Fagundes AA, Sousa JS, Monteiro RA, Toral N. Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. *Rev. Nutr.* 2012; 25(5): 631-643. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732012000500008>.
12. Steyn NP, Mbhenyane XG. Workforce development in South Africa with a focus on public health nutrition. *Public Health Nutr.* 2008;11(8):792-800. <http://doi.org/10.1017/S1368980008001961>.
13. Aksoydan E, Mizikaci F. Evaluation of Nutrition and Dietetic programs in Turkey as perceived by stakeholders. *Nutrition & Dietetics.* 2015; 72(2): 176-182. <http://doi.org/10.1111/1747-0080.12161>.
14. Looy A, Naumann E, Govers E. Thematic Network DIETS mapping dietetic education in Europe 2006-2009: comparisons to the European Academic and Practitioner Standards for Dietetics. *Act diet.* 2010; 14(3):109-119. [https://doi.org/10.1016/S1138-0322\(10\)70022-5](https://doi.org/10.1016/S1138-0322(10)70022-5).
15. Bruening M, Udarbe AZ, Jimenez EY. Academy of Nutrition and Dietetics: Standards of Practice and Standards of Professional Performance for Registered Dietitian Nutritionists (Competent, Proficient, and Expert) in Public Health and Community Nutrition. *J. Acad. Nutr. Diet.* 2015; 115(10):1699-1709.
16. Swanepoel E, Fox A, Hugles R. Practitioner consensus on the determinants of capacity building practice in high-income countries. *Public Health Nutr.* 2014; 18(10):1898-1905. <https://doi.org/10.1017/S136898001400216X>.
17. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. 2009; e123–e130.
18. Cochrane, Communication CCa, Group R. Data Extraction Template. Available from: <https://cccr.org/cochrane.org/authorresources> [Accessed october 17, 2016].
19. Joanna Briggs Institute [Internet]. Critical Appraisal Tools. [cited 2016 nov]. Available from: <http://joannabriggs.org/>.
20. The Joanna Briggs Institute. Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual: 2016 edition. Australia: The Joanna Briggs Institute; 2016.
21. Lockwood C, Munn Z, Porritt K. Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *Int J Evid Based Healthc.* 2015; 13(3): 179-187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>.

22. Menezes TB, Borges LSB, Santos LM, NORO, LRA. Bibliometric analysis of undergraduate final research projects in Nutrition courses in the state of Rio Grande do Norte, Brazil. *Rev. Nutr.* 2016; 29(1): 139-149. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98652016000100013>.
23. Vieira VL, Cervato-Mancuso AM. Professional training in the context of food and nutrition security. *Prim Health Care Res Dev.* 2015; 16(5): 540-544. <https://doi.org/10.1017/S1463423614000334>.
24. Recine E, Sugai A, Monteiro RA, Rizzolo A, Fagundes A. Saúde Coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e plano de ensino. *Rev. Nutr.* 2014; 27(6): 747-760. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-52732014000600009>.
25. Recine E, Gomes RCF, Fagundes AA, Rizzolo A, Teixeira BA, Sousa JS, et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. *Rev. Nutr.* 2012; 25(1): 21-33. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732012000100003>.
26. Toledo AAD. Saúde, formação e trabalho: A perspectiva do nutricionista ao longo de sete décadas. [dissertation]. Universidade de São Paulo; 2014.
27. Lourenço AEP, Cordeiro AA, Capelli JCS. O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e a formação do nutricionista num campus de interiorização. *Demetra.* 2017; 12(1): 41-58.
28. Fox A, Chenhall C, Traynor M. Public health nutrition practice in Canada: a situational assessment. *Public Health Nutr.* 2008; 11(8): 773-781. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980007001516>.
29. Looy A, Markaki A, Joossens S. Practice learning a prelude to work: studies by DIETS2. *Nutrition & Food Science.* 2015; 45(1): 112-124. <https://doi.org/10.1108/NFS-04-2013-0047>.
30. Pham QTH, Worsley A, Mark L. Opportunities and barriers to public health nutrition education in Vietnamese universities. *Asia Pac J Clin Nutr.* 2017; 26(3): 494-503. <https://doi.org/10.6133/apjcn.042016.06>.
31. Medeiros MAT, Diez-Garcia RW. Challenges to building capabilities in the field of food and nutrition in collective health: preliminary notes. *Demetra.* 2013; 8(1): 349-354. <http://dx.doi.org/10.12957/demetra.2013.5515>.
32. Haddad AE, Morita MC, Pierantoni CR, Brenelli SL, Passarella T, Campos FE. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Rev Saúde Pública.* 2010; 44(3): 383-93. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102010005000015>.
33. Gurinović M, Novaković R, Satalic Z. Professional training in nutrition in Central and Eastern Europe: current status and opportunities for capacity development. *Public Health Nutr.* 2014; 18(2): 372-377. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980014000172>.

34. Hwalla N, Weaver CM, Meakary RA, Labban SE. Public health nutrition in the middle east: situation analysis. *Frontiers in Public Health*. 2016; 4 (33):1-3. <http://dx.doi.org/10.3389/fpubh.2016.00033>.
35. Akutsu, RC. Os nutricionistas brasileiros: perfil profissional e demográfico. *Rev. Nutr.* 2008; 21(1): 7-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732008000100002>.
36. Khandelwal S, Dayal R, Jha M, Zodpey S. Mapping of nutrition teaching and training initiatives in India” the need for Public Health Nutrition. *Public Health Nutr.* 2012; 15(11), 2020–2025. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980011003016>.
37. Sodjinou R, Fanou N, Derat L, Baker S, Bosu W. Region-wide assessment of the capacity for human nutrition training in West Africa: current situation, challenges, and way forward. *Global Health Action*. 2014; 7(1): 1-11. <http://dx.doi.org/10.3402/gha.v7.23247>.
38. Costa EQC, Domingues JR, Malheiros LR. Desafios à reforma curricular em um curso de graduação em nutrição. *Demetra*. 2013; 8(3): 469-485.
39. Costa NMSC. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Rev. Nutr.* 2009; 22(1): 97-104. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732009000100009>.
40. Diniz-Pereira JE. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *R. Bras. Est. Pedag.* 2011; 92(230): 34-51. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541>.
41. Brasil. Ministério da Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001. *Diário Oficial da União*. 2001; Seção 1. p.39.
42. Ferreira VA, Magalhães R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cad. Saúde Pública*. 2007; 23(7): 1674-1681. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007000700019>.
43. Pertuz-Cruz SL. La formación de Nutricionistas Dietistas en la Universidad Nacional de Colombia en el contexto de la reforma curricular del año 2008: antecedentes, proyecciones y retos curriculares. *Rev Fac Med*. 2012; 60: 75-86. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed>.
44. Luz MMA, Romero ABR, Brito AKS, Batista LP, Nogueira LT, Santos MM, et al. Professional nutritionists education from the perception of the teacher. *Interface*. 2015; 19(54): 589-601. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0753>.
45. Sadeghi-Ghotbabadi F, Shakibazadeh E, Omidvar N, Mortazavi F. Consensus development on the essential competencies for Iranian public health nutritionists.

- Public Health Nutr. 2014; 18(4): 752-758. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980014000895>.
46. Palermo C, Hughes R, McCall L. An evaluation of a public health nutrition workforce development intervention for the nutrition and dietetics workforce. *J Hum Nutr Diet.* 2010; 23(3): 244 -253. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-277X.2010.01069.x>.
  47. Palermo C, McCall L. The role of mentoring in public health nutrition workforce development. Perspectives of advanced-level practitioners. *Public Health Nutr.* 2008; 11( 8), 801-806. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980008002279>.
  48. Sheikholeslam R, Ghassemi H, Galal O, Djazayeri A, Omidvar N, Nourmohammadi I, et al. Graduate Level Training in Nutrition: An Integrated Model for Capacity Building- A National Report. *Iran J Public Health.* 2015; 44(3): 388-395.
  49. Oliveira VTD, Basista NA. Avaliação formativa em sessão tutorial: concepções e dificuldades. *Rev. Bras. Educ. Med.* 2012; 36(3): 374- 380. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000500012>.
  50. Food and Agriculture Organization of the United Nations - FAO (2014). Second International Conference on Nutrition. World Health Organization. Available from: <http://www.fao.org/3/a-ml542e.pdf> (accessed June 2017).
  51. Shrimpton R, Hughes R, Recine E, Mason JB, Sanders D, Marks GC, et al. Nutrition capacity development: a practice framework. *Public Health Nutr.* 2013; 17(3): 682–688. <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980013001213>.
  52. Shrimpton R, Plessis LM, Delisle H, Blaney S, Atwood SJ, et al. Public health nutrition capacity: assuring the quality of workforce preparation for scaling up nutrition programmes. *Public Health Nutr.* 2016 19(11): 2090-2100. <http://dx.doi.org/10.1017/S136898001500378X>.

## **6.2 Artigo 2 - Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program**

### **ABSTRACT**

**Objective:** To identify the objectives and competencies sought by the discipline of food and nutrition education (FNE) in the training of nutritionists.

**Design:** A qualitative study, based on the Theory of Social Representations.

**Setting:** A total of 381 Brazilian public and private higher education institutions with undergraduate courses in nutrition were invited to complete an online questionnaire.

**Participants:** A total of 104 professors of FNE participated in the study.

**Analysis:** Qualitative analysis using the Discourse of the Collective Subject method and the Central Core Theory.

**Results:** The FNE discipline aims to bring awareness to the importance of the promotion of health and food and nutrition security, to break with the biological and normative vision of food, to problematize the factors related to food, and to seek strategies of promoting healthy eating habits. In addition to preparing students for their role as educators, from planning to the evaluation of FNE actions, the intended competencies range from the development of criticality in educational practices to the application of appropriate pedagogical approaches. **Conclusion:** The objectives of FNE and the desired competencies are articulated and involve, among others, preparing nutritionists for their role of educators.

**Key Words:** nutritionists, capacity building, food and nutrition education, competency-based education

### **INTRODUCTION**

The epidemiological scenario and its socioeconomic, cultural, environmental and political determinants have required health professionals to reorganize their health promotion and health care practices and to address food and nutritional problems. The different fields of health promotion play fundamental roles in generating individual, environmental and collective conditions that facilitate the adoption of healthy living habits.<sup>1,2,3</sup> In this context, food and nutrition education (FNE) aims to broaden the information repertoire and develop people's skills and critical capacity to support eating

decisions and practices. Eating practices are the result of biological, sociocultural, environmental, and economic factors, and are related to food availability, access, and affordability. The integration of these factors results in better food choices, preferences, preparation, and consumption. Considering these aspects, FNE aims to promote autonomous, healthy, and sustainable ways of living and eating.<sup>4,5,6</sup>

The field of FNE can and should involve nutritionists and other professionals. Professional action is determined by a number of factors, including training characteristics and continuous professional development.<sup>6,7</sup> To support the principle of integral health care, a major challenge for institutions is to train professionals to act in a contextualized way according to the complexity of health determinants and different health care needs.<sup>3,8</sup>

In Brazilian public and private universities, FNE is a compulsory subject for undergraduate nutrition students that covers food behavior, the biopsychosocial and cultural aspects of eating practices, education theories, developing educational plans for different life stages, and nutritional counseling, among other aspects.<sup>5,9</sup> In the last decade the number of nutrition courses has increased, resulting in an increased number of nutrition professionals in the country.<sup>10</sup> However, there are few national and international studies on FNE education,<sup>5,11,12</sup> despite an evident need for improved skills and abilities training.<sup>13</sup>

Within undergraduate nutrition programs, the FNE course should develop students' skills and competencies so that in their professional practice they take multiple aspects of food behavior into account and go beyond the biological dimensions of nutrition when promoting healthy eating practices. The aim of this study was to identify the FNE course target objectives and competencies needed to educate nutritionists.

### **Developing the Food and Nutrition Education and Nutrition Competencies Framework**

This framework was developed as a conceptual guide to contextualize and substantiate what is known about food and nutrition education and nutrition competencies in the scope of public health in Brazil, establishing an organizational and multidimensional model for FNE training. The framework was based on three national documents: "National Curriculum Guidelines of the Undergraduate Course in

Nutrition,”<sup>14</sup> *Food and Nutrition Education Frame of Reference for Public Policies*,<sup>6</sup> and *Consensus on Nutritionist Skills and Competencies in the Public Health Field*.<sup>13</sup>

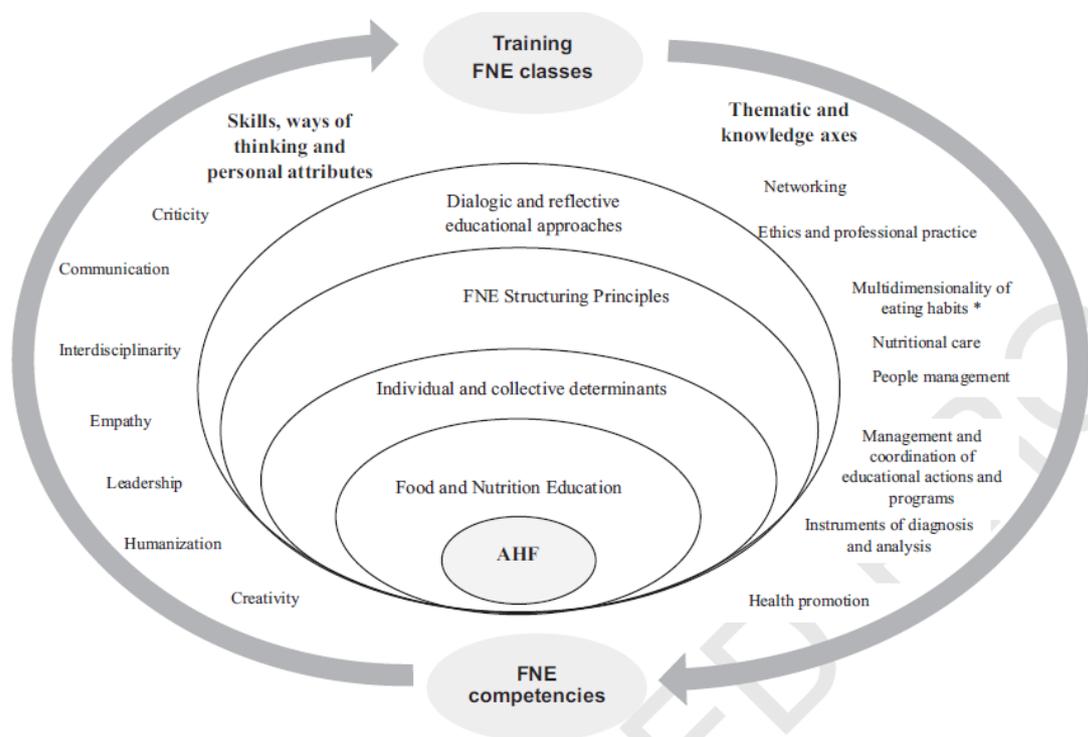
The “National Curriculum Guidelines of the Undergraduate Course in Nutrition”<sup>14</sup> of the *Ministério da Educação* (Brazilian Ministry of Education) defines the qualitative structure elements of the course, specifying principles, competencies, and skills that should govern training and future professional practice. Recognizing health as a human right, they indicate that the practice should be developed to focus on integral care, describe the curricular contents of academic development, and cite nutrition education as the science of food and nutrition.

The Frame of Reference<sup>6</sup> is the result of a joint collaboration among several institutions and was published by the *Ministério do Desenvolvimento Social* (Brazilian Ministry of Social Development) in 2012 to promote reflection and practical guidance on FNE in different public policy areas. The FNE concept considers the history of eating, societies, and people, and recognizes the knowledge transformation processes, as well as the means of production and social reproduction that influence food choices. From this perspective, the Framework proposes that FNE practice be guided by ten structuring principles: social, environmental, and economic sustainability; including the complete food system (from production to consumption); retaining food cultural values (resulting from the knowledge and practices that compose the national culture); retaining cooking values (a prerequisite for autonomy and for exercising the sensorial, affective, symbolic, and cognitive dimensions of food); fostering self-care and autonomy (with individuals as agents, promoting their own health); promoting education as a permanent process, generating autonomy, information, and active participation; maintaining diversity of practice scenarios; facilitating intersectionality, planning, evaluation, and monitoring of actions.<sup>6</sup>

The Consensus on Skills and Competencies, published in 2013, is a set of functions and nutritionist competencies in the public health field. Elaborated on by a panel of Brazilian experts and professionals using the Delphi technique, the proposal was made available to universities, colleges, and institutions involved with food and nutrition education, and training as a contribution to curricular discussions.<sup>13</sup>

The proposal and concepts of these documents were used to inform the present methods of the study (Figure 1). They link the elements that produce a dialogical, procedural, and interconnected relationship between knowledge, practices, and the process of developing FNE competencies. In professional training, teaching FNE as a

field of knowledge and as a field of practice implies the understanding that food choices are influenced by individual (subjective aspects, biological needs, knowledge about food, and others) and collective (cultural, social, economic, and other) determinants. In addition, actions need to consider FNE's structuring principles educational approaches should be based on dialogue and active participation for permanent, ongoing, transdisciplinary, and multi-professional practices. Thus, FNE training should reflect the skills necessary for developing actions within these parameters.



**Figure 1.** Framework on training and development of competencies in Food and Nutrition Education.

Abbreviation: Adequate and Healthy Food (AHF)

Key: \*Multidimensionality of eating habits: Understanding aspects related to human nutrition, food, food systems, human right to adequate food, food and nutrition security, food sovereignty and public policies

The present research was undertaken to identify the current content and scope of FNE curricula in the Brazilian higher education system and to produce robust evidence based FNE curriculum guidelines.

## **METHODS**

### **Study Design and Participants**

This was a qualitative, exploratory study based on the Social Representation Theory,<sup>15</sup> which holds that knowledge is present in common sense and reflected in the daily life of a particular social group.<sup>15</sup> It is a set of concepts, propositions, and explanations originated in everyday life in the course of interpersonal communication. Thus, discourses on popular knowledge and common sense, elaborated and shared collectively, are used to construct and interpret reality.<sup>5,16,17</sup>

The data were generated from the experiences and work of Brazilian food and nutrition education professors, who were questioned about FNE's objectives and the competencies that need to be developed through nutritionist training.

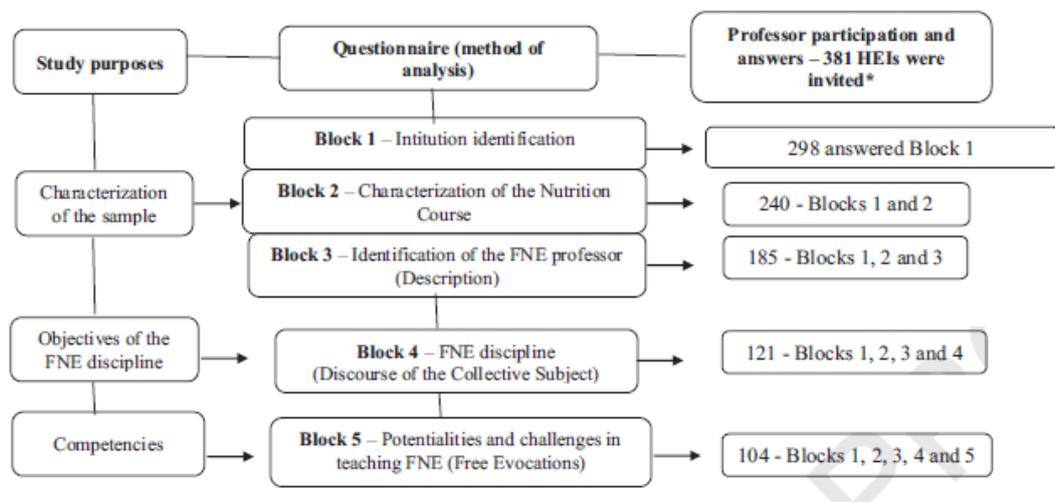
The research universe included professors from 381 public and private higher education institutions (HEIs) that offered undergraduate courses in nutrition and were recognized and certified by the Brazilian Ministry of Education prior to the beginning of 2017 (the first year of research). The institutions' data were obtained from the *Conselho Federal de Nutricionistas* (Federal Nutritionist Council)<sup>18</sup> and updated by means of electronic mail to the HEIs, or via website or telephone when necessary. Only one FNE professor from each HEI was asked to participate in the survey. In HEIs with more than one professor, the one with the most professional experience was invited to participate.

### **Instrument and Data Collection**

Data collection was performed through an online questionnaire between May and October 2017. The instrument was developed by researchers from the Food Security and Nutrition Policies Observatory of the University of Brasilia, using the conceptual elements of FNE from the framework we developed (Figure 1). The questions were formulated within the scope and objectives of the research and Social Representation Theory assumptions.<sup>15</sup> The participants' written responses were automatically recorded and were the source of information for the opinions and statements regarding the purpose of the study.

A two-month pilot study was conducted online with ten Federal District HEIs to improve the data collection instrument. Responses were used to improve the questions, the access format, and response time.

The research invitation containing information about the research and the questionnaire link was widely disseminated in national virtual networks via e-mail to the HEIs' nutrition departments. The course coordinator was asked to forward the invitation to the professor responsible for teaching FNE at the institution. Three electronic messages were sent, with intervals of 15 days, encouraging the professors to complete the questionnaire (Figure 2). To access the questionnaire, respondents were required to first provide informed consent to participate. Responses were automatically saved after each access.



**Figure 2.** Structure of the survey questionnaire and completion sequence.

FNE indicates food and nutrition education; HEIs, higher education institutions. <sup>a</sup>381 HEIs were invited to participate in this study. The authors have the number of answers discriminated according to the blocks of the questionnaire. A total of 104 HEIs were included in this study.

The final questionnaire contained five blocks of questions. Blocks 1 through 3 contained descriptive data (supplemental material). Block 4 identified the HEI's objective for the FNE discipline; respondents were asked: "What are the objectives of the Food and Nutrition Education course in undergraduate nutrition programs?" Block 5 identified the professional skills that should be developed in the course using the Free Evocation of Words<sup>19</sup> relative to the Central Core Theory<sup>16,17</sup> technique, where the participants recorded the three main competencies that must be developed through the FNE course in descending order of importance.<sup>19</sup>

## Data Analysis

The descriptive data from Blocks 1 through 3 were double digitized using Epi-info software (Epi-info, Centers for Disease Control and Prevention - CDC, version 3.5.4,

Atlanta, Georgia, United States of America, 2012), and analyzed in Data Analysis and Statistical Software (Stata version 12.0, StataCorp LLC, College Station, Texas, United States of America, 2014). Only complete questionnaires were considered for analysis. The sample characteristics are presented in both relative and average frequencies.

Two Social Representation Theory approaches were used to analyze the qualitative information: the Discourse of the Collective Subject (DCS)<sup>20</sup> for Block 4 and the Central Core Theory<sup>17</sup> for Block 5.

Responses regarding the FNE discipline objectives were analyzed using the DCS technique, with the help of the Qualiquantisoft® software (Institute for Research on the Discourse of the Collective Subject - IPDSC, version 1, São Paulo, Brazil, 2017). Based on individual responses, the accounts of each participant were organized according to the methodological figures called Key Expressions (KEs), which are literal excerpts from the participants' discourses that reveal the essence of the testimony, and Central Ideas (CIs), the names or linguistic expressions that summarize the meaning of the KEs and discourses.<sup>20</sup> Key expressions with similar central ideas were clustered. The cluster of key expressions formed the discourses, and there was a particular central idea for each discourse.<sup>20</sup>

The Central Core Theory<sup>17</sup> was used to analyze the competencies through the *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* software (EVOC 2000 version 5, Aix-en-Provence, Provence, France, Pierre Vergès, 2002). This theory establishes that the representations are organized around a central theme comprised of one or more elements that permeate the whole representation and play a role in the organization and functioning of social representations.

The three words mentioned by each participant were included in EVOC, which identifies the structure of the social representations, with their possible central and peripheral elements, based on two criteria: frequency and order of evocation. The results are presented in quadrants organized in two axes: the vertical axis corresponds to the frequency of evocation of words; and the horizontal axis corresponds to the order of evocation.<sup>16,17</sup>

The study was approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Health Sciences of the University of Brasilia, archive #1.830.946, in compliance with the applicable Brazilian legislation.

## RESULTS

From the universe of 381 HEIs, 104 professors from 27% of Brazilian institutions responded to the questionnaire. The participants worked in institutions from different regions of the country: 43.3% from the Southeast, 26.9% from the Northeast, 16.4% from the South, 8.6% from the North and 4.8% from the Midwest. Of the total participating HEIs, 65.4% (n = 68) were private institutions.

Respondent characteristics indicated that 49% (n = 52) had master's degrees and 33% (n = 34) had PhDs. Respondents' working hours varied from 20 to 60 hours per week (mean: 37.5h, SD = 15.9), and 25% (n = 26) had signed contracts to work exclusively for public institutions; that is, they worked in public institutions and could not engage in any other remunerated activity. A total of 17% (n = 18) had been in the FNE discipline for more than 10 years, and 74% were exclusively responsible for the subject. The respondents' FNE disciplines provided theoretical contents and practical activities and, in 51% of the institutions, was developed with weekly workload ranging from 40 to 80 hours (Table 1).

**Table 1. Characteristics of the professors and the discipline - Discipline of Food and Nutrition Education of the courses - Courses of Nutrition in Brazil, 2018 (n=104).**

Variables	n	%
Highest degree of the professor		
University graduate	4	3.9
Specialization	12	11.5
Residence	1	1.0
Master's degree	51	49.0
PhD	34	32.7
Post-PhD	2	1.9
Professor's weekly workload		
<20 hours/week	14	13.5
20 hours/week	20	19.2
30 hours/week	12	11.5
40 hours/week	28	26.9
60 hours/week	1	1.0
Exclusive dedication	26	25.0
Other	3	2.9
Experience in the FNE discipline (years)		
<1 year	21	20.2
1-2 years	14	13.5
2-5 years	30	28.8
5-10 years	21	20.2
>10 years	18	17.3
Does the professor share the FNE discipline with another professor?		
Yes	17	16.4
Yes, but not every semester	10	9.6
No	77	74.0
Total of hours allocated - FNE discipline		
<30 hours	1	1.0
30-40 hours	22	21.1
41-60 hours	29	27.9
61-80 hours	24	23.1
81-100 hours	18	17.3
>100 hours	5	4.8
Did not answer	5	4.8

## Central Ideas of Discipline Objectives Revealed by DCS Analyses

The respondents' discourses on the objectives of the FNE discipline in the training of nutritionists were organized into eight central ideas (Table 2).

**Table 2. Central Ideas on the Objectives of the Discipline of FNE of Undergraduate Courses of Nutrition in Brazil**

Central Idea 1	Understanding the Role of FNE in Health Promotion and in Ensuring Food and Nutrition Security
Central Idea 2	Breakaway with the biologist, technician and normative view of food and nutrition in the course of Nutrition
Central Idea 3	Recognize food as a human right and cultural heritage
Central Idea 4	Address factors related to the determinants of eating behavior; create strategies for change regarding the perspective of healthy eating habits, disease prevention and quality of life
Central Idea 5	Prepare the student for the practice of FNE in all fields to understand the individual in its entirety
Central Idea 6	Prepare the student to perform the role of an educator
Central Idea 7	Enable the student to understand the process of planning, executing and evaluating FNE programs, as well as developing and applying techniques
Central Idea 8	Develop skills and competencies to understand the phenomenon of food and nutrition

In Central Idea 1, participants mentioned that the objective of the course is to prepare the student to understand the role of FNE in promoting health and ensuring food and nutrition security, and that professionals must be trained in view of these pillars:

*At the global level, FNE is a resource for health promotion and guaranteeing Food and Nutrition Security, enabling the student to perceive the nutritionist's multiple relationships with the world, the environment, food choices, and means of production, in view of the orientation of fresh products that are free of pesticides, considering the availability, consumption and biological use of food, improvement of the quality of life and self-care.*

The professors emphasized that students need to recognize that there are several ways to promote health beyond prescribing diets and that strategies need to be built together with the community, considering the determinants of health:

*The objective is to collaborate to train professionals who are able to promote health, to respect different cultures, the regionality, their clientele, their socioeconomic situation, the environmental issues, the respect for popular diversity, and the human subjectivity, among other aspects. Students need to understand that the issues around food involve more than just nutrients.*

Respondents indicated that approaches based exclusively on the biological aspects of nutrition were not sufficient to address the multidimensionality of food, and that the FNE discipline needs to break with the biologic, technical, and normative view of food and nutrition (Central Idea 2):

*Future nutritionists need to understand that food goes well beyond kcal/kg in weight. FNE should compose an understanding of health that does not only value the nutritional, and present that the act of eating depends on several factors, contextual and personal, as it enters the fields of politics, anthropology, sociology, economics, culture, psychology and others. It is not a purely biological thing ; it carries cultural, social and economic aspects, allowing the interventions not only to remain in technicist, prescriptive and normative practices, but in a shared search, with exchange of information and the collective construction of knowledge, languages and practices among those involved.*

From this perspective, it emerged in the discourses that the FNE discipline should gather elements to understand the social and cultural aspects of food and offer debates about habits, meanings, and experiences that bring together the different dimensions of eating and food. Therefore, in Central Idea 3, the professors reinforced that the discipline has a responsibility to train students to understand food as a right and a cultural heritage:

*Train professionals who can contribute to the realization of the Human Right to Adequate Food, the valorization of food culture, popular knowledge and practices related to food, an inclusive education, with respect to regional, Afro-Brazilian and indigenous food history and culture... eating habits as cultural heritage.*

The FNE professors' responses included the need to ensure that future FNE professionals develop empathy and recognize the legitimacy and factors involved in individual food choices. Thus, the FNE discipline was described by the respondents as space for constructing and reflecting on the determinants of food behavior, and that its objectives include developing strategies for healthy food practices, disease prevention, and quality of life (Central Idea 4):

*This discipline represents the creation of strategies to change food behavior, that is, it should discuss the determinants of food behavior at individual, community and social levels. To approach the symbolic, psycho-emotional and social aspects that permeate the food behavior, and as an aid in the change to healthy eating habits in the prevention of Chronic Noncommunicable Diseases, reducing the risks of diseases and mortality, as well as improving the quality of life of people.*

Professors described food and nutrition education as a fundamental discipline of the nutrition course and with practical application in the various areas of professional performance. It should enable future nutritionists to develop FNE in different spaces, contexts, and phases of life, considering the principle of the integral human (Central Idea 5):

*The objective is to provide a broad and comprehensive view of the individual in the academic background. This discipline integrates the contents covered in other disciplines and is fundamental for the training of the nutritionist in the various areas of professional activity.*

It was evident in the discourses that the professors believed that students needed to construct pedagogical knowledge to develop educational actions according to reality. In Central Idea 6, the discipline aims to develop the educator's future professional role, discussing methodological and critical-reflective references that contribute to a humanistic approach:

*They need to understand their role as educators, not merely as transmitters of knowledge or performers of technical tasks. As an agent of change in society, they need to understand the educational processes in food and nutrition, their principles, limitations, possibilities and current conceptions, providing references that contribute to the practice of a humanist approach by the nutrition professional.*

Additionally, it was reported by the respondents that it is essential that the curriculum prepares graduates to be able to guide the stages of conception, planning,

execution, and evaluation of educational projects and actions in the FNE field, from an interdisciplinary, problematizing, and active perspective (Central Idea 7):

*Within the discipline, it is essential to guide the student to the importance of the transversality of FNE, from planning to monitoring their actions, in different spaces, complexities and characteristics. To enable the academic to work together with the multidisciplinary team, FNE has among its objectives, to learn how to work in a team.*

Therefore, the participants indicated that the nutritionist should be trained to promote learning and to develop mechanisms that facilitate the construction of knowledge:

*The objective is to enable academics to develop and apply strategies, techniques and teaching methods in nutrition education programs in a qualified manner. This includes the presentation of differentiated resources such as games, puzzles, individual and group activities, among others.*

On the other hand, respondents indicated that FNE needs to be valued as a nutritionist's tool during academic training. In this context, the discipline is considered a space for theoretical training and practical learning for future professionals to develop skills and abilities (Central Idea 8):

*To develop skills and abilities in pupils to make them skilled professionals. The student develops in a critical, active, participative and creative manner the functions of leadership, management, ability to bring knowledge about food and its relationship with food and communication skills to the population.*

### **Central Core Theory Results**

The role of the FNE discipline in developing competencies was analyzed using the Free Evocation of Words Technique, where each participant (n = 104) evoked three words or phrases from the expression "Competencies in FNE." The evoked phrases were

summarized in one word, according to the context. A total of 312 words were collected and grouped into 28 distinct categories.

The analysis of Central Core Theory (Table 3) shows in the first quadrant (upper left) the elements considered to be central to Social Representation because they were evoked first and more frequently. The main terms were “criticality,” “communication,” “education-transformation,” “empathy,” “autonomy,” “humanization,” “FNE health care,” and “pedagogical approach.”

**Table 3.** Social Representation of the Term “Competencies” to Be Developed in the Discipline of FNE

1st Quadrant			2nd Quadrant		
f (%) $\geq 1.5$	Evocations	MOE < 2	f (%) $\geq 1.5$	Evocations	MOE $\geq 2$
9.6	Criticality	1.8	15.4	Planning and evaluation of actions	2.1
9.0	Communication	1.9	11.2	Contextualized actions	2.1
7.0	Transformative education	1.8	8.0	Creativity	2.2
5.1	Empathy	1.8	4.5	Multidimensionality of eating	2.0
4.5	Autonomy	1.6	2.9	Qualified listening	2.0
2.9	Humanization	1.8	2.9	Health promotion	2.1
1.9	FNE in health care	1.7	2.2	Enlarged view of the human being	2.7
1.6	Pedagogical approaches	1.8			
3rd quadrant			4th quadrant		
f (%) < 1.5	Evocations	MOE < 2	f (%) < 1.5	Evocations	MOE $\geq 2$
1.0	FNE through life	1.3	1.3	Motivation	2.7
1.0	Ethics	1.7	1.3	Information technologies	2.7
1.0	Practical learning	1.7	1.3	FNE in fields of practice	3.0
0.3	Lecturing	1.0	1.0	Proactive	2.0
0.3	Understanding public policies	1.0	1.0	Team work	2.3
			1.0	Developing interest in the topic	2.7
			0.6	Innovation	2.5
			0.3	Spirit of citizenship	3.0

**Key:** f (frequency); MOE (equals the mean order of evocation).

The second and third quadrants present the elements that probably belong to the peripheral system of Social Representation which corresponds to more flexible and contextual aspects. The terms “planning and evaluation of actions” and “act contextualized,” located in the second quadrant, were the most frequently evoked. The third quadrant, also called contrast, is composed of elements that had a low frequency of evocations, but were considered in some way important by the subjects and therefore were evoked. These elements were related to FNE development at different stages of life, ethics, and practice-based learning. The fourth quadrant contains the most fluctuating and distant elements of the likely central axis. These elements may represent new aspects or even personal needs of participants such as motivation, information technologies proficiency, innovation, teamwork, and the spirit of citizenship. The peripheral system

supports the heterogeneity of the group, and this allows for the integration of individual experiences and desires.

## **DISCUSSION**

This study has pioneering aspects, as it presents a national overview on FNE training of nutritionists in higher education institutions and points to characteristics that reflect on the process of training in other realities. The objectives of the FNE discipline in the nutrition course are intended to prepare the student to work in different fields of knowledge, recognizing that food and nutrition are not reduced to an adequate combination of nutrients. Food and nutrition education plays a key role in promoting health and preventing today's leading causes of death and illness. Professors indicated that students need to understand the determinants of eating behavior and seek strategies to promote healthy eating habits, breaking with the reductionist view of the health-disease process. In the FNE discipline, the aim is to teach planning and evaluation of strategies, as well as to prepare the students for their role as health educators. Skills and competencies that need to be developed include criticality, autonomy, communication, and humanization.

The professors who participated in the survey differed in work hours (ranging from 20 to 60 hours per week), and in their employment by private or public universities. Given these differences, respondents may have been involved in FNE courses at different levels. These differences, as well as professors' understanding of FNE, may affect nutrition students' education; a lack of clarity or a limited notion of the FNE role may result in decontextualized or inadequate<sup>6</sup> education of future professionals, thus creating an impact on the development of abilities and skills needed for professional activities.<sup>13</sup> Therefore, another challenge in the training of nutritionists is the pedagogical training of professors. These characteristics are even more fundamental, considering that students tend to reproduce the way they learned in their professional practices, being a projection of the professors who marked their histories.<sup>21</sup>

In Brazil, FNE is included in several plans and public policies,<sup>6,22,23,25</sup> and defined as a field of knowledge and continuous, permanent, transdisciplinary, intersectoral, and multi-professional practice that aims to promote the autonomous and voluntary practice of healthy eating habits, considering the interactions and meanings that compose food behavior.<sup>6</sup> The results of this study are aligned with the elements of the theoretical

framework adopted by the study. The importance given to FNE training for nutritionists was evident for understanding health promotion and contributing to food and nutrition security. In addition, it is a disciplined responsibility of the discipline to contribute to the deconstruction of the biological approach to nutrition, emphasizing the need to value the social, economic and cultural aspects that involve food, and to recognize food as a human right.

Many studies have emphasized the role of the nutritionist as a health educator.<sup>25,26,27,28,29</sup> The training of nutritionists (or dietitians) foresees the development of skills and abilities that meet the demands of the population's health and integral care, taking into account the social determinants of health, the multidimensionality of food, the epidemiological and nutritional transitions, and changes in the labor market.<sup>13,30,31,32</sup> The future professional needs to develop a critical and reflective sense, an ethical and active posture, the capacity to act within a team, and professional characteristics that facilitate the educational process, such as knowledge sharing and solution building.<sup>8</sup>

Several countries have developed consensus on the skills and abilities required for health professionals.<sup>30,31,33</sup> When analyzing the professors' social representations regarding the competencies to be developed, the elements that make up the central core are not equivalent. The most salient term, "criticality," indicates that the critical sense about the teaching-learning process, the pedagogical praxis, and the professional posture to solve problems, constitute the structural element of the competencies' representation. In this quadrant, competencies are represented by professors mainly as behaviors and attitudes to be developed in the students; that is, the need to develop a critical, communicative, humanized, empathetic, and autonomous professional who regards education as something that can transform. On the other hand, competencies are also represented as knowledge and the mobilization of knowledge in practice; in other words, the FNE in health care and the application of pedagogical approaches.

*"Food and Nutrition Education is everywhere and at the same time it is nowhere."*<sup>6</sup> The FNE training of nutritionists in Brazil presents challenges that include: difficulties of articulation with other fields of knowledge; fragile and insufficient incorporation of theoretical references in the area of education and pedagogy; the hegemony of the biomedical model; difficulties in mainstreaming FNE in the pedagogical course project; limited availability of professors with specific training on the subject; reduced financial resources available for research; and weaknesses in the articulation of

the teaching, research, and extension tripods that result in low impact and low volume scientific production.<sup>6</sup>

A limitation of this study is that the questionnaire was administered online, which did not allow direct contact with the participants. On the other hand, the online administration allowed professors to express themselves with more freedom and anonymity, and allowed participation by diverse courses and different regions of the country. A second limitation is that some professors may have failed to complete the questionnaire because there were discursive questions, which required availability and time to complete. It is also possible that those who participated in the study had greater FNE involvement, which could have resulted in the findings expressing results closer to the positive aspects and challenges of the education process.

## **IMPLICATIONS FOR RESEARCH AND PRACTICE**

A close relationship was observed between the objectives of the FNE discipline and the desired competencies. The results of this study may contribute to improving nutritionists' professional practice by providing a critical analysis on the subject, subsidizing the characterization of FNE challenges, limits and developments, and contributing to reorienting the academic training process and consequently, professional practice. This study fosters the reflection and appreciation of FNE; problematizes the issues involved in the nutrition course, as well as the needed changes; collaborates to overcome the technical vision of FNE actions when practicing the profession; and, finally, stimulates development of future research on the subject.

The recognition of FNE as a strategy for public policies and as a potential health care instrument has required both conceptual and practical scaling. Therefore, strengthening nutritionists' FNE qualifications requires educational institutions to adopt an integrated approach.

It is understood that several professionals can develop FNE actions; however, in contexts involving disease or injury, FNE is considered a therapeutic resource and must respect technical approaches involving different professional specialties. In this respect, nutritionists within the scope of their duties must be permanently better trained and qualified to develop FNE. The data gathered and organized may be used as a framework for creating minimum standards for course contents in FNE courses for nutritionists.

## REFERENCES

1. Kumar S, Preetha G. Health promotion: An effective tool for global health. *Indian J Community Med.* 2012;37(1):5. <http://dx.doi:10.4103/0970-0218.94009>.
2. International Union for Health Promotion and Education. Promoting health and equity. 22ND IUHPE World Conference on Health Promotion in Curitiba, BRAZIL. <https://www.iuhpe.org/index.php/en/iuhpe-world-conferences-on-health-promotion/22nd-iuhpe-world-conference-in-brazil>. Published 2018. Accessed November 27, 2018.
3. World Health Organization. A Universal Truth: no Health Without a Workforce. <https://www.who.int/workforcealliance/knowledge/resources/hrhreport2013/en/>. Published 2013. Accessed November 27, 2018.
4. Santos L. Advances and developments of the Reference Landmark of food and nutrition education for public policies within the university and for the cultural aspects of food. *Rev Nutr.* 2013;26(5):595-600.
5. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. *Rev Nutr.* 2016; 29(6):885-897. <http://dx.doi:10.1590/1678-98652016000600012>.
6. Brasil. *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional Para as Políticas Públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.
7. Mormina M, Pinder S. A conceptual framework for training of trainers (ToT) interventions in global health. *Global Health.* 2018; 14(100):1-11. <http://dx.doi:10.1186/s12992-018-0420-3>.
8. Frenk J, Chen L, Bhutta ZQ, Cohen J, Crisp N, Evans T, et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet.* 2010;376 (9756):1923-1956. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5).
9. Boog MCF. Educação Nutricional como Disciplina Acadêmica. In: Diez-Garcia R, Cervato-Mancuso A, eds. *Mudanças Alimentares e Educação Nutricional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011:74.
10. Vasconcelos F de AG, Calado CL de A. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. *Rev Nutr.* 2011;24(4):605-618. <http://dx.doi:10.1590/S1415-52732011000400009>.

11. Ettienne-Gittens R, Lisako E, McKyer J, Goodson P, Guidry J, Outley C. What about health educators? Nutrition education for allied health professionals: A Review of the literature. *Am J Heal Educ.* 2012;43(5):288-309. <http://dx.doi:10.1080/19325037.2012.10599247>.
12. Santos LADS. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Cien Saude Colet.* 2012;17(2):453-462. <http://dx.doi:10.1590/S1413-81232012000200029>.
13. Recine E, Mortoza AS. *Consenso Sobre Habilidades e Competências Do Nutricionista No Âmbito Da Saúde Coletiva*. Brasília; Observatório de Políticas de Segurança e Nutrição, 2013.
14. Brasil, Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, 2001. Accessed Jan 15, 2019.
15. Moscovici S. *A Representação Social Da Psicanálise*. (Zahar Editores, ed.). Rio de Janeiro; 1978.
16. Guareschi P, Jovchelovitch S. *Textos Em Representações Sociais*. 8ª ed. (Vozes, ed.). Petropolis, Rio de Janeiro; 2003.
17. Campos P, Loureiro M. *Representações Sociais e Práticas Educativas*. 8ª ed. (UCG E da, ed.). Goiânia, Goiás; 2003.
18. Conselho Federal de Nutrição. Sobre o CFN. <http://pesquisa.cfn.org.br/>. Published 2018. Janeiro 02, 2019
19. Sá Celso Pereira. *Nucleo Central Das Representações Sociais*. 2ª ed. (Vozes, ed.). Petropolis, Rio de Janeiro; 1996.
20. Lefreve F. *Discurso Do Sujeito Coletivo: Um Novo Enfoque Em Pesquisa Qualitativa*. (Educs, ed.). Rio Grande do Sul; 2005.
21. Costa NMSC. Formação pedagógica de professores de nutrição: Uma omissão consentida? *Rev Nutr.* 2009;22(1):97-104. <http://dx.doi:10.1590/S1415-52732009000100009>.
22. Brasil. *Política Nacional de Promoção Da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde; 2014:32. [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_promocao\\_saude\\_pn\\_aps.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_pn_aps.pdf).
23. Brasil. *Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasil: Presidência da República; 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-)

- 2010/2010/decreto/d7272.htm. Accessed Jan 15, 2019.
24. Brasil. *Guia Alimentar Para a População Brasileira*. 2<sup>a</sup> ed. Ministério da Saúde, Brasília, 2014.  
[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Accessed December 14, 2018.
  25. Recine E, Sugai A, Monteiro RA, Rizzolo A, Fagundes A, Objetivo MO. Public Health in the undergraduate Nutrition programs: Analysis of the educational and political projects and teaching plans. *Rev Nut* 2014;27(6):747-760.  
<http://dx.doi:10.1590/1415-52732014000600009>.
  26. Boog MCF. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. *Rev Ciência Saúde*. 2008;1(1):33-42.
  27. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud*. 2017;19(2):215.  
<http://dx.doi:10.22267/rus.171902.84>.
  28. Franco A, Boog MCF. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Rev Nutr*. 2007;20 (6):643-655.
  29. Souza TSN de, Fonseca ABC da. Critical analysis of knowledge about and practices about health and education professionals' eating habits. *Trab Educ e Saúde*. 2015;13(3):739-756.
  30. Jonsdottir S, Hughes R, Thorsdottir I, Yngve A. Consensus on the competencies required for public health nutrition workforce development in Europe - The JobNut project. *Public Health Nutr*. 2011;14(8):1439-1449.  
<http://dx.doi:10.1017/S1368980010000625>.
  31. Sadeghi-Ghotbabadi F, Shakibazadeh E, Omidvar N, Mortazavi F, Kolahdooz F. Consensus development on the essential competencies for Iranian public health nutritionists. *Public Health Nutr*. 2015;18(4):752-758.  
<http://dx.doi:10.1017/S1368980014000895>.
  32. Vieira V, Cervato-Mancuso AM. Professional training in the context of food and nutrition security. *Prim Health Care Res Dev*. 2015;(16):540-544.  
<http://dx.doi:10.1017/S1463423614000334>.
  33. Olson DK. Competency to collaboration: an interactive process for cross-sectoral development. *Lancet Glob Heal*. 2014;2:S39. [http://dx.doi:10.1016/S2214-109X\(15\)70061-6](http://dx.doi:10.1016/S2214-109X(15)70061-6).

### 6.3 Artigo 3 - Educação Alimentar e Nutricional na formação do nutricionista: transversalidade, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi caracterizar a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) nos cursos de Nutrição de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas do Brasil, com vistas a identificar a transversalidade da EAN no currículo acadêmico, os conteúdos e as estratégias de ensino-aprendizagem. Estudo quanti-qualitativo, fundamentado pela Teoria da Representação Social. Utilizou-se um instrumento *online*, sendo as informações analisadas de forma descritiva e com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Participaram do estudo 104 IES. A maioria (92%) dos docentes mencionaram a necessidade do ensino transversal em EAN e também a presença de uma disciplina específica, o que permitiria aprofundar conceitos e práticas, desenvolver o papel do nutricionista como educador e assegurar que a EAN seja abordada na formação. O conteúdo mais citado foi planejamento e desenvolvimento de ações educativas. As estratégias de ensino envolvem desde a elaboração de materiais e aula expositiva dialogada, até estudo de texto, seminários e outros métodos. Para os docentes as atividades práticas fortalecem a construção de conhecimentos e competências, e as metodologias ativas e problematizadoras são essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação Alimentar e nutricional, nutricionista, transversalidade, métodos de ensino, formação.

**Abstract:** The objective of this study was to characterize the discipline of Food and Nutrition Education (FNE) in the Nutrition courses of Higher Education Institutions (HEIs), public and private in Brazil, to identify the transversality of the FNE in the academic curriculum, the contents and the teaching-learning strategies. Quantitative and qualitative study, based on the Social Representation Theory. An online instrument was used, and the information was analyzed descriptively and using the technique of the Discourse of the Collective Subject. A total of 104 professors of FNE participated this study. Most (92%) of professors mentioned the need of the transversality on FNE education and also the presence of a specific discipline. as the discipline allows to deepen concepts and practices, develop the nutritionist's role as an educator and ensure that the

FNE will be worked on in training. The most cited content was planning and development of educational actions. Educational strategies involve the creation of materials and dialogued class, text study, seminars and other methods. For professors, practical activities strengthen the construction of knowledge and skills, and active and problematizing methodologies are essential in the teaching-learning process.

Key words: Food and Nutrition Education, Nutritionist, transversality, teaching method, training.

## **INTRODUÇÃO**

A formação é um processo contínuo de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o atendimento às necessidades e expectativas que uma dada sociedade tem, em um determinado período histórico sobre a atuação de um profissional (1). Tendo em vista o desafio de mudar o paradigma sobre o “cuidado em saúde” é fundamental a compreensão sobre a formação dos profissionais da saúde, considerando as demandas da sociedade e um cuidado à saúde resolutivo (2).

Numa perspectiva ampliada do conceito de saúde, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apontam a promoção da saúde como uma importante estratégia. O alcance destes objetivos requer que os profissionais da saúde ampliem suas atuações incorporando o olhar para as iniquidades sociais e os Determinantes Sociais da Saúde (3). A promoção da saúde é compreendida como o conjunto de dimensões e intervenções sociais e ambientais que visam beneficiar e proteger a saúde e a qualidade de vida das pessoas, gerando autonomia, autocuidado e modos de viver saudáveis (4).

No plano das iniciativas e políticas públicas brasileiras, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) compõe o conjunto de estratégias para promoção da saúde, enfrentamento dos problemas alimentares e nutricionais e cuidado das doenças crônicas não transmissíveis. Conceituada como um campo de conhecimento e prática, a EAN se configura como uma ação multiprofissional, intersetorial e transdisciplinar que visa promover a adoção voluntária de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis (5).

Contudo, mesmo frente aos avanços e a crescente valorização da EAN como ferramenta de promoção da saúde e garantia da Segurança Alimentar e Nutricional,

sobretudo com sua inserção em políticas públicas no campo da alimentação e nutrição (6), sua abordagem no ensino e na formação profissional ainda enfrenta desafios (7).

Na área da saúde, diferentes profissionais tem contato com este campo de conhecimento e observa-se entendimentos variados quanto a EAN, tanto no âmbito prático como conceitual (8). Muitas vezes a EAN é vinculada a uma visão reducionista e ação prescritiva onde se desconsidera o contexto sociocultural que fornece significado ao ato alimentar, e privilegia-se apenas a dimensão biológica focalizada no atendimento às necessidades nutricionais. Ao lado disso, há ainda uma incorporação insuficiente de referenciais teóricos e metodológicos na prática de EAN (6).

O Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas (5) indica que as abordagens educativas e pedagógicas da EAN devem privilegiar os processos ativos, considerar os conhecimentos e práticas populares, as realidades dos indivíduos, suas famílias e grupos e integrar sistematicamente a teoria e a prática. Desta forma, é fundamental tanto os aspectos metodológicos como instrumentais da EAN serem aprofundados nos processos de formação e educação permanente dos profissionais envolvidos (5).

Atualmente na formação do nutricionista, a EAN compõem de forma obrigatória o currículo do curso de graduação. São raros os estudos que analisam os conteúdos abordados e as estratégias de ensino na formação em EAN e observa-se, ainda, uma discussão tímida sobre a organização deste conhecimento entre as disciplinas e na própria matriz curricular do ensino.

Sendo o processo educativo reconhecido como um fenômeno social, que se constrói a partir das intencionalidades dos sujeitos, o planejamento do ensino potencializa a ação dos estudantes enquanto sujeitos de aprendizagem, e perpassa tanto a identificação dos conteúdos como as estratégias de ensino utilizadas dentro e fora da sala de aula (9)(10). É fundamental conhecer os recursos, de maneira a avaliar a coerência dos mesmos em relação aos objetivos definidos e resultados esperados (10).

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o ensino de Educação Alimentar e Nutricional em cursos de graduação em Nutrição de Instituições de Ensino Superior do Brasil, de forma a identificar a opinião dos docentes sobre a transversalidade da EAN na matriz curricular, o conteúdo programático da disciplina e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas.

## METODOLOGIA

Estudo qualitativo, fundamentado pela Teoria da Representação Social de Moscovici (11), entendida como um saber presente no senso comum e refletido no cotidiano de determinado grupo social. Pode ser acessada por meio de palavras, gestos, opiniões e atitudes a propósito de um dado objeto social. É um conjunto de conceitos, proposições e explicações, originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Dessa forma, são consideradas discursos sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real (11).

As informações deste estudo são oriundas de uma pesquisa nacional, realizada entre maio e outubro de 2017. Foram convidados para participar do estudo os docentes das 381 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que ofereciam curso de graduação em Nutrição no país, reconhecido e autorizado pelo MEC até o início de 2017. Os dados das instituições foram obtidos junto ao Conselho Federal de Nutricionista (CFN)(12) e atualizados por meio de mensagem eletrônica às IES, sítio eletrônico ou telefone, quando necessário. Foi solicitado que apenas um docente da disciplina de EAN participasse da pesquisa e foi prioridade aquele com maior tempo de atuação.

As informações foram obtidas por meio de um instrumento *online*, com perguntas objetivas e subjetivas divididas em seis blocos. Para aprimorar a abordagem das perguntas, forma de acesso e tempo de preenchimento foi realizado um estudo piloto com docentes da disciplina de EAN do Distrito Federal. Esta etapa durou dois meses, onde representantes de 10 IES participaram.

No presente estudo foram considerados os questionários respondidos por completo. Para o docente ter acesso ao instrumento era necessária a concordância com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As respostas eram salvas automaticamente a cada acesso. Três mensagens eletrônicas, foram enviadas com intervalos de 15 dias, encorajando os docentes a finalizarem o preenchimento. Neste artigo estão analisadas as informações referentes aos blocos de 1 a 4, onde o Bloco 1 descreve as características das instituições; Bloco 2 as características dos docentes; Bloco 3 continha questões sobre a transversalidade e os conteúdos programáticos da disciplina de EAN; e no Bloco 4 foram utilizadas duas perguntas: 1) Quais são as metodologias e/ou estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para o ensino da EAN? e 2) Com relação as

metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, cite e comente uma que você considera essencial no processo de ensino/aprendizagem da EAN.

As informações foram analisadas utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)(13) a qual baseia-se nas seguintes figuras metodológicas: *Expressões Chaves (ECHs)*, que são trechos literais dos discursos dos participantes, que revelam a essência do depoimento; e *Ideias Centrais (ICs)*, nomes ou expressões linguísticas que descrevem de forma sintética o sentido dos discursos(14). O software Qualiquantisoft foi empregado para auxiliar a análise qualitativa.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) sob o Parecer nº 1.830.946, atendendo as legislações brasileiras.

## RESULTADOS

Participaram da pesquisa 104 IES públicas e privadas, localizadas nas cinco regiões brasileiras, sendo 43,3% do Sudeste, 26,9% Nordeste, 16,4% Sul, 8,6% Norte e 4,8% do Centro Oeste. Mais da metade (65,4%) das IES pesquisadas eram privadas, com regime de ensino parcial (63,5%) e duração dos cursos de Nutrição de oito semestres (78,9%). Os docentes relataram que 46,1% dos cursos possuem uma carga horária de 3000 e 3500 horas e em quase todas as instituições (96,1%) a modalidade de ensino mencionada foi o bacharelado.

No que se refere a disciplina de EAN, em 51,0% dos cursos a carga horária total da disciplina de EAN está entre 40 e 80 horas. Quanto à distribuição, 62,5% dos cursos destinam de 60 a 100% da carga horária total da disciplina de EAN para a abordagem teórica, ficando o restante para as atividades práticas.

Mais da metade dos cursos de Nutrição (57,7%) denominam a disciplina como “Educação Nutricional” na grade curricular e em 28,9% dos cursos a disciplina é chamada de “Educação Alimentar e Nutricional”. A realização de atividades práticas fora da sala de aula foi mencionada por 82,7% dos docentes, sendo desenvolvidas atividades que configuram um ciclo completo de ação, incluindo, diagnóstico, desenvolvimento/planejamento, intervenção e avaliação de ações (78,1%), seguida por palestras e/ou atividades de grupo para diferentes públicos (51%). Em 37,5% das instituições a disciplina de EAN tem a disponibilidade de um laboratório ou espaço específico utilizado para armazenar réplicas de alimentos, folhetos, manuais, cartazes e materiais de papelaria (Tabela 1).

**Tabela 1.** Informações sobre a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104).

Variáveis	N	%
<b>Nome da disciplina na grade curricular do curso de Nutrição</b>		
Educação Nutricional	60	57,7
Educação Alimentar	5	4,8
Educação Alimentar e Nutricional	30	28,9
Outro <sup>a</sup>	9	8,6
<b>Realização de atividades práticas fora da sala de aula</b>		
Sim, todos os semestres	86	82,7
Sim, mas de maneira irregular	10	9,6
Não	8	7,7
<b>Se sim, quais atividades regulares? (n=96)<sup>b</sup></b>		
Atividades de diagnóstico, desenvolvimento/planejamento, intervenção e avaliação de ações	75	78,1
Palestras e/ou atividades de grupo para diferentes públicos	49	51,0
Visita/observação de profissionais desenvolvendo atividades	33	34,4
Outra <sup>c</sup>	8	8,3
<b>A disciplina de EAN possui laboratório ou algum espaço específico</b>		
Sim	39	37,5
Não	62	59,6
Não, mas haverá nos próximos 12 meses	3	2,9
<b>Caso sim, quais materiais estão disponíveis (n=39)<sup>b</sup></b>		
Réplicas de alimentos	32	82,1
Folhetos, guias, manuais, cartazes	30	76,9
Material de escritório/papelaria	28	71,8
Livros	27	69,2
Vídeo, projetor, gravadores	24	61,5
Réplicas de rótulos	14	35,9
Outros <sup>d</sup>	5	12,8
<b>A EAN deve aparecer de forma transversal nas diferentes disciplinas no curso de Nutrição</b>		
Sim, mas não é necessário haver uma disciplina específica	2	1,9
Sim, mas também deve haver uma disciplina específica	95	91,3
Não, acho que deve haver uma disciplina específica	7	6,7

Slígas: Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

Legenda: <sup>a</sup> o participante apenas assinalou/escreveu a opção "outro(s)" não houve detalhamento da informação; <sup>b</sup> os participante podiam referir mais de uma opção de resposta; <sup>c</sup> outra: práticas integradas com outras disciplinas, dramatizações, gravação de vídeos, atividades utilizando mídias digitais, oficinas culinárias e aulas em laboratórios de informática.

Para 91,3% dos docentes participantes, a EAN deve ser transversal às diferentes disciplinas do curso de Nutrição, entretanto, esta alternativa não exclui a permanência de uma disciplina específica sobre o tema. Seis ideias centrais respaldam tal resposta, na Ideia central 1 tem-se que a EAN perpassa as diferentes áreas de atuação do nutricionista e por isso deve haver uma disciplina específica para aprofundar os conceitos teóricos e a aplicação prática. A disciplina tem o papel de fundamentar conceitos e abordagens que poderão (deverão) ser aplicados em diferentes áreas de ação.

*“A Educação Nutricional é uma ferramenta educativa que permeia todas as grandes áreas da Nutrição. É importante que se mantenha a disciplina para formalizar conceitos; seja por seus conteúdos programáticos, seja por práticas integradas, levando o aluno a se interessar mais e correlacionar o conteúdo e sua prática de forma mais eficiente nas situações presenciadas.*

Neste sentido, foi destacado que a disciplina de EAN requer e favorece a interdisciplinaridade (Ideia central 1):

*“Pois já que a EAN é a base da formação do Nutricionista deve-se utilizá-la de forma interdisciplinar. Em vários momentos da formação do nutricionista faz-se necessário trabalhar esta interdisciplinaridade, compreendo que é imprescindível uma disciplina específica, contemplando temáticas interdisciplinares”.*

Apesar da EAN estar presente nas diversas áreas da prática profissional, para os docentes há a necessidade de uma atividade curricular (disciplina) que contemple o referencial da Educação, da Educação em Saúde e da EAN com profundidade (Ideia Central 2):

*“Devido o papel do Nutricionista ser um educador da alimentação, o tema deve ter tratado em todas as disciplinas de forma a qualificar o profissional para tal responsabilidade. Contudo, é importante preservar um espaço em uma disciplina específica para o aprofundamento e reflexões relacionadas à EAN, não há outra disciplina que as teorias pedagógicas são abordadas, que contemple a educação, educação em saúde e EAN com profundidade. Nem todos os profissionais da área de nutrição entendem a EAN como um aspecto de trabalhar educação. Muitos a consideram como “desnecessária”. Assim, a exclusão do conteúdo específico poderia limitar a visão dos alunos”.*

Os docentes também destacaram que a EAN deveria ser transversal, mas a maioria dos professores de outras áreas não está capacitada para abordar a temática, portanto, caso não tenha uma disciplina específica, corre-se o risco da EAN não fazer parte da formação (Ideia Central 3):

*“Corre-se o risco do tema não fazer parte da formação caso não tenha uma atividade acadêmica específica. Este assunto é muito importante e em muitos momentos não é visto tanto pelos professores das outras disciplinas como um tema fundamental e transversal. Acho que a maioria dos professores não está capacitada para abordar a temática”.*

Ainda no conjunto de considerações, foi exposto que para ser transversal, deveria haver um processo de alcance de consenso sobre conceitos e abordagens, o que se configura como desafio. Assim, na realidade atual, ainda é necessário haver uma disciplina específica sobre este campo de conhecimento (Ideia Central 4):

*“Todos os professores devem ter a mesma concepção do que seja a EAN e de como se faz. Eu diria que a EAN deveria ser tema entre os professores periodicamente para debate e construção de entendimento comum a respeito.*

A ideia central 5, revela que no discurso dos docentes a disciplina de EAN pode contribuir para a reflexão crítica dos estudantes a respeito dos hábitos alimentares, por isso, por mais que seja transversal, precisa haver uma disciplina que discuta os aspectos relacionados as escolhas alimentares e que trabalhe técnicas e métodos com vistas às mudanças de hábitos alimentares.

*“O preparo do aluno em relação ao processo de formação dos hábitos alimentares deve ser contínuo ao longo de sua formação, visto a importância de se compreender melhor o que leva às pessoas a fazer suas escolhas alimentares. No entanto, as técnicas e métodos aplicados no processo de ensino-aprendizagem da educação alimentar e nutricional necessitam um espaço específico para serem abordadas e trabalhadas.*

Por fim, foi colocado que a EAN possui um caráter transversal que possibilita conectar os conhecimentos, logo a disciplina de EAN serve para demonstrar ao aluno as características multidisciplinares tanto da disciplina como da própria alimentação, e portanto deve ser valorizada (Ideia Central 6):

*“Embora algumas disciplinas trabalhem de forma transversal o tema da Educação Alimentar e Nutricional, esta disciplina é uma excelente ferramenta de transformação da sociedade e por isso deve ser valorizada. Por ter essa característica maior, macro, deve demonstrar ao aluno que a EAN não é uma área isolada das demais, na verdade ela serve para conectar os conhecimentos de uma forma de que qualquer indivíduo possa utilizá-los no seu dia a dia. É importante que seja valorizada e tenha ênfase na grade curricular”.*

Para os 6,7% dos docentes que responderam que a EAN não deveria ser transversal no currículo acadêmico, observou-se uma crítica ao modelo atual de projeto político pedagógico.

*É mais efetivo quando se tem uma disciplina específica, dado a importância da educação alimentar e suas complexidades, apesar da transversalidade ser pressuposto de muitos educadores. Além do mais existe uma preeminente necessidade discente quanto ao contexto filosófico, psicológico e pedagógico abordado especificamente em EAN. Talvez, em outros arranjos de projetos políticos pedagógicos faça sentido ela ser transversal.*

Sob outra perspectiva, apenas 1,9% dos participantes disseram que a EAN deve ser transversal e sem disciplina específica.

*“A transformação deve ser gradual e dialogada. A EAN promove a base para todas as áreas de atuação do nutricionista, e atuação hoje no mercado deverá ser aplicada transversalmente durante todo o curso, não devendo ficar isolada em um semestre”.*

Os conteúdos programáticos da disciplina mais citados pelos docentes foram: planejamento e desenvolvimento de ações educativas (94,2%), Comportamento alimentar (88,5%), Histórico da EAN (87,5%) e Avaliação de ações educativas (87,5%). Outros conteúdos também foram citados: EAN nas diferentes fases do curso da vida; teorias de educação; comunicação; mídias, publicidade e propaganda; aspectos sócio antropológicos e políticos da alimentação e entre outros temas (Tabela 2).

**Tabela 2.** Conteúdos Programáticos do ensino da Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição de Instituições Públicas e Privadas, Brasil (n=104).

Variáveis	N	%
<b>Conteúdo Programático da Disciplina de EAN</b>		
Planejamento e desenvolvimento de ações educativas	98	94,2
Comportamento Alimentar	92	88,5
Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil	92	88,5
Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas	91	87,5
Avaliação de ações educativas	91	87,5
EAN nas diferentes fases do curso da vida	87	83,7
Correntes teóricas e pedagógicas da Educação	82	78,8
Educação em Saúde	78	75,0
Guia Alimentar para população brasileira	78	75,0
Aconselhamento nutricional (clínicas, ambulatórios e consultórios)	78	75,0
EAN em espaços comunitários e públicos	69	66,3
Comunicação	67	64,4
Mídias, publicidade e propaganda	68	65,4
EAN na atenção primária à saúde	67	64,4
Aspectos sócio antropológicos e políticos da alimentação	64	61,5
EAN em ambulatórios, clínicos e hospitais	64	61,5
EAN nas escolas e centros educativos	53	51,0

Sigla: Educação Alimentar e Nutricional (EAN)

Legenda: <sup>a</sup> Outros: Modelo Transteórico do Comportamento Alimentar, Alimentação e Cinema, Alimentação e artes plásticas, Alimentação e Literatura, rotulagem nutricional, instrumentos gráficos, subjetividade e relações interpessoais, Agroecologia e ecologia integral, Sustentabilidade, Meio Ambiente, *Empowerment*, Direito Humana à Alimentação Adequada e Culinária criativa.

Segundo os participantes, os temas que os discentes apresentam maior dificuldade são: correntes teóricas e pedagógicas da educação e planejamento de ações educativas. Por outro lado, no que se refere aos temas de maior interesse pelos discentes, foram destacados: planejamento e desenvolvimento de ações e comportamento alimentar (Tabela 3).

**Tabela 3.** Principais temas que os discentes apresentam maior dificuldade e maior interesse na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104).

Temas	Dificuldade		Interesse	
	N	%	N	%
Correntes teóricas e pedagógicas da Educação	38	36,5	0	0,0
Planejamento/desenvolvimento de ações EAN	24	24,9	38	39,5
Comportamento Alimentar	10	9,6	22	21,2
Aspectos sócio antropológicos e políticos da alimentação	9	8,7	0	0,0
EAN nos ciclos da vida	0	0,0	14	13,0
Aconselhamento Nutricional	0	0,0	10	9,6
Mídia, publicidade e propaganda	0	0,0	9	8,7

Sigla: Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

As principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na disciplina são: desenvolvimento de materiais educativos, aula expositiva dialogada, estudo de texto, seminários/apresentações orais e estudo dirigido (Tabela 4). Sobre a estratégia considerada essencial no processo de ensino-aprendizagem em EAN, os discursos dos docentes exprimem cinco ideias centrais.

Na Ideia central 1, os docentes referiram que a elaboração e o uso de materiais educativos pelos alunos é uma estratégia de ensino-aprendizagem essencial, porque faz com que eles se sintam os responsáveis pelas informações transmitidas.

*“[...] Tem o desafio de trazer o estudante a se ver como ator responsável pela informação que está sendo transmitida, assim, necessitam acessar conhecimentos prévios para articulá-los no planejamento e execução. É essencial o desenvolvimento de materiais educativos sobre os conteúdos (portfólios, álbum seriado, mural educativo, elaboração de jogo, cartazes, folders e outros), principalmente sua aplicação na prática, pois percebo que os alunos têm*

*dificuldades em transmitir conhecimentos para diferentes situações as quais são expostos. [...]”*

**Tabela 4.** Metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Nutrição, Brasil (n=104).

Variáveis <sup>a</sup>	N	%
Desenvolvimento de materiais educativos sobre os conteúdos <sup>b</sup>	92	88,5
Aula expositiva dialogada	87	83,6
Estudo de texto <sup>c</sup>	62	59,6
Seminários/apresentações orais com estudo prévio	62	59,6
Estudo dirigido <sup>d</sup>	30	28,8
Oficina	30	28,8
Dramatização	26	25,0
Estudo de caso	23	22,1
Fórum	16	15,4
Solução de problemas	15	14,4
Mapa conceitual	13	12,5
Grupo de verbalização e de observação	13	12,5
Outra <sup>e</sup>	42	40,4
Não houve resposta	9	8,6

Legendas: <sup>a</sup> Cada participante poderia registrar até 5 opções de resposta; <sup>b</sup> materiais educativos: portfólio, álbum seriado, mural educativo, elaboração de jogo, cartazes e *folders*; <sup>c</sup> Estudo de texto foi considerado como a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto (Anastasiou et al., 2004); <sup>d</sup> Estudo dirigido foi considerado como ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor (Anastasiou et al., 2004), visando sanar dificuldade específicas <sup>e</sup> outra: Phillips 66, discussão por meios informatizados, júri simulado, simpósio e painel.

Além do desenvolvimento de materiais, os docentes consideram que os projetos e as atividades práticas favorecem a construção de conhecimentos, habilidades e competências na aprendizagem dos discentes (Ideia Central 2).

*“A realização do projeto de intervenção em diferentes cenários e nas várias faixas etárias de vida com comunidades/grupos específicos, fortalece o processo de construção do conhecimento, pois considera todo o contexto do processo educativo. Envolve desde elencar os pontos-chave que são questões relevantes que gerem a necessidade de proposições de ações, apropriação e ampliação do referencial conceitual, análise de viabilidade e, aplicação à realidade. Permitem que os acadêmicos desenvolvam as habilidades e competências profissional”.*

Os docentes referiram na Ideia central 3 que a metodologia ativa é uma estratégia essencial pois facilita a compreensão da multidimensionalidade da alimentação e faz com que o discente desenvolva estratégias didáticas.

*“A metodologia ativa é uma forma a agregar múltiplos componentes na compreensão da multidimensionalidade da alimentação humana, em diferentes ciclos da vida. Assim, o aluno compreende o tipo de abordagem, linguagem, conceitos a serem trabalhos para aquele público, aprende a lidar com as dúvidas, interesse e desinteresse e diversas dificuldades práticas da EAN (custo, tempo, material lúdico...) [...]”*

Outro aspecto abordado pelos profissionais foi a problematização (Ideia central 4), que possibilita a resolução de problemas reais, reflexão, questionamentos e postura crítica para o desenvolvimento de ações educativas.

*“Entre as metodologias utilizadas, a problematização proposta por Paulo Freire, como perspectiva de ensino e aprendizagem, possibilita o levantamento de questionamentos, reflexões e debates sobre o cotidiano alimentar dos discentes, bem como do meio social que vivem e também de outros sujeitos. Possibilitamos que o aluno desenvolva habilidades e postura crítica e ativa para o desenvolvimento de ações educativas de forma a promover autonomia consciente dos sujeitos. Através da realidade exposta exemplificadas o aluno pode ver que o estudo não é estanque”.*

Em contrapartida, na Ideia central 5 alguns docentes consideram que as diversas metodologias têm potenciais diferentes, valorizando principalmente o diálogo pois é um elemento que possibilita a reflexão sobre a importância da EAN.

*“Diversas metodologias têm potenciais diferentes, cada uma será mais adequada que outra, dependendo do conteúdo e do resultado que se pretende alcançar. O diálogo entre o professor e o aluno, desenvolve a habilidade pedagógica dos discentes. A discussão gera estímulo sobre a reflexão da importância da EAN nas diferentes áreas da nutrição. Não teria uma metodologia específica, é imperativo que trabalhem com os nossos estudantes, dando-lhe autonomia e a oportunidade de serem protagonistas na sua formação”.*

## **DISCUSSÃO**

Menos de 30% das IES pesquisadas, denominam a disciplina de “Educação Alimentar e Nutricional” no currículo dos cursos. Segundo o Marco de EAN (5), o conceito de EAN deve a multidimensionalidade da alimentação e os diferentes campos de saberes e práticas. Portanto a diferença não é apenas de nomenclatura mas de escopo

uma vez que a EAN abrange desde os aspectos nutricionais e biológicos relacionados ao alimento (Educação Nutricional), até os processos de produção, abastecimento, comercialização e consumo, que perpassam o sistema alimentar (Educação Alimentar).

Estudos (15)(16) relatam uma valorização da teoria em relação à prática no ensino da EAN, fato que pode ser observado nos resultados encontrados nesta pesquisa, onde a maioria dos docentes referiram que 60 a 100% da carga horária total da disciplina é teórica. Parece não haver um consenso entre os professores de EAN sobre o que é atividade prática (15), para alguns as práticas se limitam a elaboração de materiais de apoio e simulação de atividades em sala de aula, enquanto que para outros, a prática só realmente acontece nos estágios, que geralmente, ocorrem no final do curso (16).

Observa-se uma linearidade no processo de formação, onde as disciplinas do curso de Nutrição de uma forma geral (incluindo a EAN) abordam primeiro os aspectos teóricos, deixando a prática para o final do curso. Essa valorização da teoria em detrimento da prática e a visão de que a prática somente pode ocorrer após o desenvolvimento do conteúdo teórico, dificulta a contextualização da teoria, a compreensão da realidade e a busca de soluções (15)(16).

De acordo com o Consenso de Habilidades e Competências do Nutricionista no âmbito da Saúde Coletiva (17), deve-se estimular a inserção dos alunos de graduação em campos práticos o mais precoce possível durante o curso, para construção de conhecimento e para integração ensino-serviço. Relato de experiência(18) com alunos e docentes do curso de Nutrição em uma unidade de Atenção Básica de Saúde, levanta questões relacionadas a formação contextualizada e baseada nas demandas do território. Os alunos evidenciaram a necessidade de buscarem alternativas que, muitas vezes, envolvem a articulação de pessoas, saberes e serviços. Desta forma, não se trata de desvalorizar na formação e na prática profissional a utilização de protocolos, técnicas e prescrições no cuidado em saúde, mas de dar sentido ao uso de tais ferramentas (18).

No que se refere a existência de um laboratório ou espaço específico para a disciplina de EAN, o presente estudo indica como este aspecto ainda necessita ser problematizado nas instituições de ensino. O ideal é que se tenha não apenas um local para armazenar materiais, mas um espaço de diálogo e construção de conhecimentos para além da sala de aula, possibilitando a interação com o outros elementos e objetos estudados, favorecendo atividades práticas criativas e servindo para superar a rotina de sala da aula, facilitando a contextualização e problematização dos conteúdos abordados (19).

A maioria dos docentes consideram importante a transversalidade da EAN no ensino de Nutrição, mas ao mesmo tempo defendem a necessidade de uma disciplina específica. A justificativa relaciona-se à necessidade de um componente curricular que, aprofunde conceitos como os referenciais da Educação e Educação em Saúde; fundamente abordagens pedagógicas e práticas; articule saberes e promova a interdisciplinaridade, experienciando com os alunos o potencial da EAN na articulação dos conhecimentos. A disciplina específica de EAN, visa superar obstáculos como a falta de consenso, clareza conceitual e formação frágil na temática entre os docentes das outras áreas.

Na prática educativa, a transversalidade diz respeito à possibilidade de estabelecer uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção. Revela um movimento de incluir explicitamente e estruturalmente na organização curricular, conhecimentos, saberes e significados garantindo sua continuidade, articulação e aprofundamento ao longo da formação. Não é possível uma formação pautada na transversalidade dentro de uma proposta disciplinar rígida. A transversalidade abre, ainda, espaço para a inclusão de saberes extracurriculares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (20).

Neste sentido, os diferentes contextos e situações a serem enfrentadas na prática profissional do nutricionista não pode ser simplificada e reduzida a questões que se resolvem dentro de uma ou outra disciplina (15). No presente estudo, entende-se que os docentes reforçaram a necessidade de ter uma disciplina específica de EAN, mesmo pautando-se na transversalidade, porque a EAN fundamenta a atuação do nutricionista nas diferentes áreas da Nutrição e desenvolve sobretudo o seu papel como educador em saúde (7)(9)(21)(22).

Para os docentes que avaliaram que o ensino da EAN necessita acontecer apenas de forma transversal e também aqueles que referiram que basta a disciplina, tem-se percepções polarizadas desconsiderando o conceito atual da EAN que remete a uma prática contínua, permanente e transdisciplinar (5). É necessário refletir também sobre o senso comum de que a EAN está restrita à prática profissional no campo da saúde coletiva. Compreendendo o currículo como uma práxis, ou seja, a transposição de saberes de diferentes naturezas para o domínio da ação, a função de “educador em saúde” deve estar presente em todos os campos de conhecimento e prática da Nutrição (10)(15).

O tema planejamento e o desenvolvimento de ações educativas foi o conteúdo programático mais citado pelos docentes. Este também foi mencionado como o conteúdo que os alunos tem dificuldade e interesse. Essa aparente contradição sugere o quanto o conceber e desenvolver ações educativas é desafiador. Recine et al., (2016) (7) ao avaliarem os planos de ensino da disciplina de EAN no Brasil, observaram que o processo educacional deve ser composto por análise, planejamento e implementação, mas essas três etapas não parecem suficientemente articuladas no interior da disciplina, revelando uma fragmentação no ensino e uma fragilidade na formação. Para Cruz & Neto (2014) (23) a abordagem pedagógica em EAN sempre esteve mais próxima da instrução, voltada a técnicas e procedimentos; ao invés da educação como um elemento potencializador da sensibilização, enquanto envolvimento dinâmico e que favorece autonomia, o pensamento e a transformação.

No presente estudo, vários outros temas foram destacados como integrantes da disciplina, como comportamento alimentar, EAN nas diferentes fases do curso da vida, Educação em Saúde e Educação Popular. A abordagem de Educação em Saúde e Educação Popular possibilita a discussão do conceito ampliado de saúde e de práticas educativas humanizadas e emancipatórias, que adotem o princípio da integralidade do cuidado, e promovam o exercício da cidadania alimentar, reforcem a ação comunitária, a intersectorialidade e o desenvolvimento de parcerias (23) (24).

As correntes teóricas da educação presentes no conteúdo programático da disciplina foram apontadas como temas nos quais os alunos apresentam dificuldades. Para Cervato et al. (2015) na formação do nutricionista, há maior ênfase nos conteúdos biológicos e um distanciamento com as ciências sociais e humanas (25). Isso dificulta o estudante a se aproximar de outros saberes, como o da Educação, limitando o preparo do profissional para as atividades educativas.

Observa-se que o próprio docente enfrenta desafios em relação a estes temas. Estudo (26) destaca a preocupação de docentes e a insatisfação dos estudantes quanto à formação pedagógica de professores dos cursos de Nutrição. Muitos estudantes se queixaram da falta de didática de alguns professores, o que provavelmente podem estar relacionados a reprodução dos modelos de ensino vivenciados em seus processos de formação. Luz et al., (2015) relata que a discussão sobre a formação do profissional nutricionista requer a reflexão sobre a qualificação do corpo docente, uma vez que cabe a este adotar práticas de ensino capazes de gerarem tanto reflexão como vivência nos alunos sobre os desafios e o cotidiano da profissão (19).

Nesta perspectiva, Costa (2009) enfatiza que encontrar estratégias adequadas ao fazer docente constitui uma tarefa essencial para a formação do educador (27). Na presente pesquisa várias estratégias pedagógicas no ensino de EAN foram relatadas. A aula dialogada foi mencionada por 83,6% dos participantes como a principal estratégia didática. Uma pesquisa realizada com estudantes de um curso de Enfermagem demonstrou a efetividade dessa estratégia, desde que planejada de forma a valorizar a estrutura cognitiva e experiências prévias dos alunos. A aula expositiva dialogada tem o diálogo como ferramenta chave, favorecendo a análise crítica, a produção de novos conhecimentos e propondo aos alunos a superação da passividade (28).

Quando questionados sobre a estratégia de ensino-aprendizagem considerada essencial no processo de ensino-aprendizagem, foi possível identificar nos discursos dos docentes que há uma necessidade sobretudo de superar o ensino tradicional e muitas vezes conservador. O domínio de conteúdos conceituais já não é suficiente, são necessárias novas abordagens e estratégias de ação pedagógica. Observa-se que dentre as transformações metodológicas no processo de formação dos profissionais de saúde, há ênfase na adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (29).

Utilizar metodologias que envolvam ativamente os sujeitos do processo ensino-aprendizagem aplicadas a situações reais e concretas, contribui para a atuação contextualizada, crítica e participativa do futuro profissional. Entretanto, é preciso que o aluno identifique a importância do seu papel nesse processo, tornando-se um sujeito participativo, questionador e interativo (19).

Neste estudo, a estratégia da problematização mencionada pelos docentes, pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente quando o objetivo é solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento (30)(31). A abordagem problematizadora consiste em estabelecer uma conexão viva com aquilo que mobiliza e acontece na existência dos educandos, fomenta a recriação da realidade e confere à educação um caráter político, pois questiona-se as relações de poder e de opressão (32).

Alguns docentes, consideram que as diversas metodologias têm potências diferentes, portanto é fundamental uma compreensão teórica e epistemológica das abordagens utilizadas, sendo que para os participantes o diálogo é o fio condutor. Segundo Freire (32) o modo como o professor compreende o papel do aluno é norteador de sua prática docente. Se o docente compreende o aluno a partir de uma relação vertical, este passa a ser detentor das orientações de comando na sala de aula, tem-se neste caso a

repetição automática das informações e escuta passiva. Por outro lado, se o docente concebe uma relação horizontal, a partir da ação mediadora, o aluno tem a oportunidade de uma participação ativa e de assumir um papel central no processo.

O diálogo é portanto, ferramenta básica nos processos de interação, valorizando-se muito mais o processo de aprendizagem do que o produto final, e a prática docente uma forma de intervenção no mundo (32). Anastasiou et al.(33), e Luz et al.,(19) ressaltam que não existe uma pedagogia perfeita para ser desenvolvida em todos os momentos e para todos os conteúdos. Trazem importantes reflexões ao dizer que as estratégias educativas visam à consecução de objetivos, assim é preciso ter clareza sobre aonde se pretende chegar com determinado processo de ensinagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os docentes relataram que o tema de EAN deve ser transversal na matriz curricular e ao mesmo tempo contemplado em uma disciplina específica. Apesar de reconhecerem a importância da transversalidade da EAN, os discursos expressam o quanto a disciplina específica representa a oportunidade de aprofundar conceitos e discutir abordagens educativas, qualificar o profissional para seu papel de educador, preparar o aluno para a compreensão da formação de hábitos e escolhas alimentares saudáveis, e apresentar métodos e técnicas para a mudança de comportamento. Fica evidente que a disciplina de EAN é indispensável pelo fato de não haver um consenso conceitual da EAN e uma formação/qualificação satisfatória sobre a temática por parte dos docentes de atuam em outras áreas.

Sobre os conteúdos programáticos da disciplina de EAN, observou-se um destaque para o tema planejamento e desenvolvimento de ações educativas. Este aspecto demonstra o papel que a EAN desempenha no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao fazer pedagógico. Já as correntes teóricas e pedagógicas da Educação importantes para compreender os arranjos epistemológicos e teóricos das práticas educativas emergem como temas que os discentes apresentam dificuldades. Isso reforça o quanto o diálogo com outros campos de conhecimento, dentre eles, as Ciências Humanas ainda não avançaram e configuram uma lacuna pouco explorada e priorizada nos currículos dos cursos de Nutrição.

Ainda que a elaboração de materiais e as aulas expositivas dialogadas sejam as estratégias de ensino-aprendizagem prevalentes, os discursos dos docentes exprimem a

necessidade de desconstruir o ensino tradicional, dar mais espaço para as atividades práticas e apropriar de metodologias ativas e problematizadoras. Algo interessante entre a fala dos docentes é justamente o potencial das diversas metodologias existentes, enfatizando que o diálogo deve ser reconhecido como elemento balizador de todo processo pedagógico.

Este estudo possui como limitação o uso de um instrumento *online*, não havendo contato direto com os participantes. Por outro lado permitiu que os docentes discorressem com mais liberdade e anonimato suas realidades. Uma segunda limitação é que alguns participantes podem não ter respondido o questionário devido a falta de disponibilidade e/ou tempo para responder as questões discursivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Frenk J, Chen L, Bhutta ZA, Cohen J, Crisp N, Evans T, et al. Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*. 2010;376(9756):1923–58.
2. Das Neves J, Araújo A, Sousa D. Formação em Nutrição em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina: reflexões sobre o processo de ensino para fort. *Rev Nutr Rev Nutr*, Campinas 2014;27(276):761–73. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-52732014000600010>
3. WHO. Promoting healthier populations [Internet]. World Health organization. 2019 [cited 2019 Apr 16]. Available from: <https://www.who.int/healthpromotion/introduction/en/>
4. OPAS. Carta de Curitiba sobre Promoção da Saúde e Equidade [Internet]. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS). 2016 [cited 2019 Apr 16]. Available from: [https://www.paho.org/bra.../index.php?option=com\\_content&view=article&id=5211:carta-de-curitiba-sobre-promocao-da-saude-e-equidade&Itemid=839](https://www.paho.org/bra.../index.php?option=com_content&view=article&id=5211:carta-de-curitiba-sobre-promocao-da-saude-e-equidade&Itemid=839)
5. Brasil. Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012. 36 p.
6. Santos LADS. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. *Cien Saude Colet*. 2012;17(2):453–62.
7. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. *Rev Nutr*. 2016;29(6):885–97.
8. Ettienne-Gittens R, Lisako E, McKyer J, Goodson P, Guidry J, Outley C. What

- about health educators? Nutrition education for allied health professionals: A Review of the literature. *Am J Heal Educ.* 2012;43(5):288–309.
9. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud [Internet].* 2017; 19(2):215. Available from: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/3092>
  10. Lima MDS, Sá-Chaves I. Formacao reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface.* 2008;12(27):721–34.
  11. Moscovici S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores; 1978.
  12. Conselho Federal de Nutrição. Sobre o CFN [Internet]. 2018 [cited 2018 Dec 2]. Available from: <http://pesquisa.cfn.org.br>
  13. Lefevre F, Lefevre AMC, Marques MC da C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Cien Saude Colet.* 2009;14(4):1193–204.
  14. Lefreve F. Discurso Do Sujeito Coletivo: Um Novo Enfoque Em Pesquisa Qualitativa. Rio Grande do Sul: Educs; 2005. 256 p.
  15. Franco A, Boog MCF. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Rev Nutr.* 2007;20(6):643–55.
  16. Recine E, Gomes RCF, Fagundes AA, Pinheiro AR de O, Teixeira B de A, de Sousa JS, et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduaçatild;o de nutrição no Brasil. *Rev Nutr.* 2012;25(1):21–33.
  17. Recine E, Mortoza AS. Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiv a. Brasília: Observatório de Políticas de Segurança e Nutrição; 2013. 64 p.
  18. Frutuoso MFP. O cuidado em saúde em cena: relato de Experiência na formação em Nutrição na Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista. *DEMETRA Aliment Nutr Saúde.* 2017;12(3):683–98.
  19. Luz MM de A, Romero AB da R, Brito AK da S, Batista LPR, Nogueira LT, Santos MM dos, et al. A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. *Interface Commun Heal Educ.* 2015;19(54):589–601.
  20. Brasil. Pcn - Terceiro E Quarto Ciclos Do Ensino Fundamental - Temas Transversais. 1998;
  21. Boog MCF. Public health nutritionists' role in the promotion of healthy food practices. *Ciência & Saúde.* 2016;1(1):33.
  22. Souza TSN de, Fonseca ABC da. Critical analysis of knowledge about and

- practices about health and education professionals' eating habits. *Trab Educ e Saúde*. 2015;13(3):739–56.
23. Cruz PJSC, De Melo Neto JF. Educação popular e nutrição social: Considerações teóricas sobre um diálogo possível. *Interface Commun Heal Educ*. 2014;18:1365–76.
  24. Luiz J, Sales L De. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. 2009
  25. Cervato AM, Derntl AM, Latorre MDRDDO, Marucci MDFN. Nutrition education for adults and the elderly: an experience in Open University for the Third Age. *Rev Nutr*. 2005;18(1):41–52.
  26. Souza TSN de. A formação do nutricionista como educador: reflexividade, integração e práxis. Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2015.
  27. Costa NM. Formação pedagógica de professores de nutrição: Uma omissão consentida? *Rev Nutr*. 2009;22(1):97–104.
  28. Lopes T. Aula expositiva dialogada e aula simulada: Comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem. Universidade de São Paulo; 2012.
  29. Girardi-de-Mendonça JM, Meirelles C de AB, Moreira T, Siqueira-Batista R, Morais-Pinto NM de, Hoffmann LMA, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Cien Saude Colet*. 2008;13:2133–44.
  30. Brasil. Conselho Federal de Nutricionistas. Relatório do II Encontro Nacional de Formação Profissional. [Internet]. 2016 [cited 2019 Apr 1]. Available from: <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Relatorio-do-II-ENFP.pdf>
  31. Qin Y, Wang Y, Floden RE. The Effect of Problem-Based Learning on Improvement of the Medical Educational Environment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Med Princ Pract*. 2016;25(6):525–32.
  32. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1996. 56 p.
  33. Anastasiou L, Leonir, PA. *Processos de Ensino na Universidade*. 3ª edição. Joinville: Univille; 2004. 145 p.

#### **6.4 Artigo 4-** Formação e atuação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional: estudo de caso do Distrito Federal.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, os processos educativos que dão suporte à formação dos profissionais, em especial, da área de saúde, vem nas últimas décadas sofrendo importantes modificações devido o acelerado ritmo de evolução do conhecimento; as mudanças do mercado de trabalho; as transformações nos aspectos sociais, demográficos e epidemiológicos; tendo como perspectiva ampliar a coerência entre abordagem técnica-científica e relevância social; e a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para uma atuação de acordo com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (1) (2) (3).

O cenário mundial, indica uma situação epidemiológica e nutricional, em que coexistem tanto a desnutrição, quanto o excesso de peso e obesidade. As doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) que incluem as doenças do aparelho circulatório, diabetes, câncer e doença respiratória crônica (4); correspondem no país 72% das causas de morte (5), sendo que mais de 45% da população brasileira adulta relata pelo menos uma DCNT (6).

Nesta direção, a formação do nutricionista requer um processo de ensino e aprendizagem capaz de colocar nos cenários de prática profissionais que, além da competência técnica, estejam preparados para compreender, analisar e atuar nos sociais e demandas dos locais que atuam.

Tendo em vista que as ações educativas em Alimentação e Nutrição devem pautar-se na promoção da saúde e na garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA), a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é reconhecida como uma importante ferramenta do nutricionista nos diferentes campos de atuação profissional (7)(8). Trata-se de uma ação estratégica para a prevenção, controle e cuidado dos problemas alimentares e nutricionais contemporâneos, e que tem em seu bojo a valorização das diferentes expressões da cultura alimentar e saberes populares, o fortalecimento de hábitos regionais e a promoção de uma alimentação adequada e sustentável (9).

A EAN é conceituada como prática contínua e permanente, transdisciplinar,

intersectorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis e a promoção do consumo sustentável por meio do uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais (9).

Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) com curso de Nutrição, desde 1966 implementaram nos currículos acadêmicos, a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional. Na época a disciplina surgiu para articular as áreas biológicas e sociais, e hoje ela se configura como um campo de conhecimento, que enquanto disciplina consiste na construção de conceitos e estratégias para compreender a multidimensionalidade da alimentação; e possibilita a construção compartilhada de saberes e diálogos como outras áreas do conhecimento como a ciências sociais e humanas (10). Entretanto, são incipientes os estudos que apontam o lugar da EAN na formação do nutricionista. Não há uma literatura específica sobre este aspecto, muito menos um panorama sobre como essa disciplina é desenvolvida nos cursos de Nutrição no Brasil (11).

No que se refere a atuação profissional, no campo da educação, a EAN é vista como uma das atividades que os nutricionistas julgam mais importantes no seu trabalho, porém aparecem listadas entre as mais difíceis. Os profissionais mencionam que as atribuições do nutricionista da alimentação escolar são pouco ou nada exploradas na graduação, inclusive nos estágios curriculares, além disso, indicam que existe uma tendência da graduação em privilegiar outras áreas da Nutrição, como a clínica. Muitos nutricionistas ingressam na alimentação escolar para aproveitar uma oportunidade de trabalho (12).

Já no contexto da saúde, evidências indicam que o nutricionista se sente pouco capacitado para atuar na Atenção Primária à Saúde (13). Por outro lado, parece haver a transição de um modelo de assistência primária centrado no atendimento individual para um que prioriza ações educativas em grupo (14). A construção da intersectorialidade no âmbito da saúde ainda constitui uma necessidade premente, pois apesar de ser evidente o conceito ampliado de saúde, persistem dificuldades para obtenção da transversalidade de ações necessárias à promoção da saúde (15).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo conhecer a formação e atuação em Educação Alimentar e Nutricional, a partir da representação social de nutricionistas que atuam na área da saúde e da educação do Distrito Federal, Brasil.

## **METODOS**

Pesquisa qualitativa, inserida no estudo nacional “Formação e Atuação do nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional no Brasil”. Fundamentada pela Teoria da Representação Social de Moscovici (16), a presente pesquisa foi realizada entre dezembro de 2017 e abril de 2018 e teve como sujeitos de diálogos os nutricionistas do Distrito Federal que atuam na Secretaria Estadual de Saúde (SES) no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS) e os nutricionistas da Secretaria Estadual de Educação (SEE) que atuam na gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Foram convidados todos os profissionais lotados nas duas secretarias, de saúde e educação. Na SES/APS havia na época do estudo 88 profissionais divididos em sete superintendências de saúde, na SEE havia 80, distribuídos em 15 regionais de Educação.

Para conhecer a representação social dos nutricionistas sobre como foi a formação em EAN na graduação e as possibilidades e os desafios da EAN na atuação profissional, utilizou-se a técnica do grupo focal para o levantamento das informações. Segundo Morgan (1997) o grupo focal coleta as informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Além disso, é caracterizada como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (17).

Como critério de composição do grupo, estabeleceu-se como elemento central, o compartilhamento do mesmo local de trabalho dos profissionais, desta forma, os nutricionistas da saúde e da educação participaram de grupos focais distintos. Além disso, fixou-se como parâmetro a presença de no máximo 8 a 10 participantes por sessão de grupo focal, conforme recomendado por Barbour (2009) (18).

As sessões aconteceram em dias e horários acordados com os profissionais. Cada grupo focal teve a presença de dois moderadores, sendo um responsável por estimular a discussão e outro por fazer as anotações das reflexões e o monitoramento do funcionamento dos equipamentos. Para facilitar a interação entre os participantes, utilizou-se uma sala agradável, cedida pela Universidade de Brasília, Faculdade de Saúde, onde as cadeiras foram organizadas em círculo. Após a concordância dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da autorização de uso de voz, foi realizada uma dinâmica para apresentação dos grupos.

Os moderadores estimularam os participantes a resgatarem na memória e a

relembrem individualmente como foi o processo de formação na graduação, como era o curso de Nutrição, em específico como era conduzida a disciplina de EAN. Além disso, sobre a atuação em EAN, as pessoas foram incentivadas a dar exemplos específicos para apoiar seus pontos de vista. Cada seção de grupo focal foi desenvolvida no máximo em 1 hora e 40 minutos, gravada com um auxílio de gravador digital e conduzida por 4 perguntas norteadoras.

As informações qualitativas foram transcritas literalmente e analisadas por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e com o auxílio do software Qualiquantisoft. Partiu-se das respostas individuais, e empregou-se as seguintes figuras metodológicas: *Expressões Chaves (ECHs)*, que são trechos literais dos discursos dos participantes, que revelam a essência do depoimento; e *Ideias Centrais (ICs)*, nomes ou expressões linguísticas que descrevem de forma sintética o sentido dos discursos.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) sob o Parecer nº 1.830.946, atendendo as legislações brasileiras pertinentes.

## RESULTADOS

Foram realizadas duas sessões de grupo focal, uma com cada grupo (saúde e educação), onde participaram 19 profissionais sendo: 10 nutricionistas que atuam na SES/APS e 9 nutricionistas que atuam na SEE/PNAE. Todos as participantes eram do sexo feminino e a maioria na faixa etária de 30 a 40 anos.

Das nutricionistas da APS, 90,0% realizaram sua formação em uma instituição pública, ao contrário das nutricionistas da SEDF, onde a maioria (66,7%) cursou a graduação em uma instituição privada. O tempo de atuação das nutricionistas apontam que 60,0% das profissionais da APS trabalham na Secretaria de Saúde de 3 a 7 anos, enquanto 88,9% das nutricionistas da SEDF trabalham de 3 a 5 anos na alimentação escolar. Quase todas as nutricionistas que participaram do grupo focal referiram desenvolver ações de EAN.

Tanto as nutricionistas da saúde como da educação expressaram que a formação em EAN foi pontual, realizada em uma única disciplina e que deveria ter sido transversal durante todo o curso.

*“Não teve aquela coisa continuada. Foi só naquele momento mesmo. A gente não pode pegar e colocar tudo dentro só de uma matéria, fez e acabou. Deveria ser uma coisa desde o começo do curso, até o final. Deveria ser bem transversal, e não pontual”.* (DSC - nutricionistas da APS)

*“A Educação nutricional não deveria ser uma única disciplina, deveria...permear todo o curso. Deveria ter mais integração”.* (DSC - nutricionistas da SEDF)

Também foi consenso entre as nutricionistas que na época da graduação elas não tinham maturidade para compreender a importância da EAN.

*“Naquela época não tinha maturidade, eu não encarava da forma como eu percebo hoje, era muito distante da prática. Mas, a maturidade, como tudo na vida, vem com a experiência. Acho que, como tudo, você precisa desse tempo de amadurecimento”.* (DSC – nutricionistas da APS)

*“Realmente a gente entra muito imaturo na faculdade. Não aproveitei a disciplina da forma como poderia ter aproveitado. Não tinha muita noção do que era Educação Alimentar e Nutricional, não tinha maturidade para poder entender a importância que é”.* (DSC- nutricionistas da SEDF)

As nutricionistas pontuaram a ausência de atividades práticas na formação em EAN e ânsia de ver a aplicabilidade do conteúdo em ações concretas.

*“Eu sentia falta de ver na prática. Falta de ver: “mas como fazer?”, queria ver, queria ver na hora. Ir à prática, né? Ver a vivência. Eu queria ver um profissional atendendo um paciente e fazendo...sentia falta de ver na prática”.* (DSC- nutricionistas da APS)

*“Você aprende bastante na prática, né? Prática não teve muito, teve pouca prática [...] lembro, assim, que a gente teve muita teoria, a gente teve bastante teoria”.* (DSC- nutricionistas da SEE)

Entretanto, apesar das nutricionistas referirem pouca carga horária prática na disciplina de EAN, algumas disseram que “gostaram” da disciplina, sendo as atividades práticas reconhecidas como diferencial do ensino.

*“Lembro perfeitamente, foi uma das disciplinas que eu mais gostei, que eu mais me identifiquei, acho que foi a minha disciplina preferida na época, quando eu finalizei o curso, foi muito boa, eu me identifiquei muito. Eu me lembro que a gente teve um trabalho final que foi em escola mesmo, e eu*

*lembro que a gente se fantasiou, foi muito interessante. (DSC- nutricionistas da APS)*

*“Foi uma lição de vida para todas nós. Lembro bem da disciplina, gostei muito, foi prática, nós fizemos um trabalho fora, o meu grupo a gente fez receitas, a gente fez pizza diferenciada, fez sucos diferentes, fez a oficina lá na escola, lá na creche, com as crianças. Foi bem legal, mostrou projetos de jogos diferentes que eram possíveis de serem ou utilizados ou confeccionados, e trouxe propostas diferentes para que a gente pudesse aproveitar no futuro. Eu gostei, gostei bastante da disciplina”. (DSC- nutricionistas da SEDF)*

Além de serem vistas como as “solucionadoras dos problemas”, as nutricionistas relataram que existe uma cobrança quanto a necessidade de estarem sempre prontas para orientar. E frente a isso, relataram que a disciplina de EAN não as capacitou suficientemente.

*“E, hoje em dia, o que eu percebo mais é que as pessoas, elas querem muito que a gente seja o milagre na vida delas, o curador, o solucionador dos problemas e, hoje, eu venho muito no sentido de fazer perguntas e trazer para a realidade que eles é que vão fazer a diferença, sabe?” (DSC- nutricionistas da APS)*

*“Tem gente que olha o nutricionista e já pergunta: quanto que é a caloria disso. E a gente não é uma tabela para saber. Mas, assim, não são todas as informações que a gente tem na hora. Então, eu acho que sempre pronto para orientar, a gente não tá não. Ainda mais em relação a formação que a gente teve em EAN, capacitou a gente pra tá sempre pronto pra orientar? Claro que não”. (DSC- nutricionistas da SEE)*

Nesta perspectiva, para as profissionais que atuam na Educação, os nutricionistas precisam defender seu espaço, porque nos dias atuais todo mundo é nutricionista.

*Hoje todo mundo é nutricionista, e chegou num ponto que realmente a gente precisa defender quem é a gente, o que estamos falando. Tem uma problemática muito grande para nós nutricionistas, porque todo dia surge alguma coisa e o blogueiro, o Globo Repórter, não sei o que, pessoas formadas em bem-estar, né, a mídia, eles têm muito mais popularidade do que os nutricionistas. Então, às vezes, o que eles falam colocam como verdade e aí vem indagar a gente, né, e a gente tem que se*

*defender como se fosse um meliante. A gente tá..., até em Marte vai ter nutricionista daqui uns dias, porque nunca vi”. (DSC- nutricionistas da SEE)*

Somado a isso, estas profissionais também destacaram a importância de constantes atualizações dos conhecimentos, pois muitas informações que foram aprendidas na faculdade, hoje não se aplicam.

*“Até porque quando eu aprendi coisas na faculdade, hoje, já não valem mais. A pirâmide era o boom do negócio, você fazer... Trabalhar com pirâmide, hoje em dia, pouco se vê, ninguém nem fala muito. Então, assim, a gente não tá sempre pronto com o que a gente aprendeu na faculdade. Então, o nutricionista tem que sempre se reciclar pra tentar acompanhar. Mas, o problema é porque é muito mais rápido do que a nossa atualização. E aí assim, antes eu ficava muito frustrada até comigo, porque eu não conseguia responder, meu Deus, que palavra é essa? (...) e Whey. Meu Deus, o que é isso, né?”. (DSC- nutricionistas da SEE).*

Enquanto educadoras as nutricionistas da Educação mencionaram que a formação em EAN deveria ter dado mais subsídios no campo pedagógico, ter trabalhado a didática, as técnicas pedagógicas e como avaliar as ações educativas.

*“Tenho essa dificuldade no trabalho, de como chegar no público, assim, como chegar na criança de tal faixa etária, ensino médio... Como agir, como controlar uma turma. Como que eu vou fazer ele se sensibilizar. Então, o que falta para a gente, eu acho que o pedagógico, para que a gente chegue e consiga fazer o nosso trabalho de educação nutricional. (...) Técnicas de ensino, a gente não tem. É a pedagogia mesmo. A didática. (...) Nós somos educadores, nós somos professores, na verdade, então a gente tinha que ter tido mais atenção nessa formação da gente como educadora mesmo, para a gente poder saber lidar com aquele público, diferentes públicos, e a gente saiu crua mesmo da faculdade em relação a isso. Esse suporte, você vai utilizar tal método, eu sinto dificuldade, vamos supor, é igual a gente tem que fazer o relatório das nossas atividades, aquela parte lá de avaliação, eu não sei, me falta teoria, como que eu vou avaliar? Entendeu? Eu consigo fazer, eu não tenho esse embasamento de realmente avaliar a minha ação”. (DSC- nutricionistas da SEE).*

Já as nutricionistas que atuam na saúde assinalaram que uma das fragilidades da formação foi a questão política e social, a falta de discutir a EAN como um ato político.

*“Sabe uma coisa que senti muita falta? Foi de colocar as escolhas alimentares como uma questão política, social também, de, por exemplo, quando você escolhe comprar*

*uma Coca-Cola, você está dando dinheiro para uma multinacional, e não para um pequeno agricultor. Essas questões vão ajudar muito sabe, porque eu acho que mexe mais, assim, eu costumo dizer para os pacientes que nós somos os cobaias de muitas coisas que vão acontecendo, tipos os transgênicos. Então, eu acho que a gente viveu uma fase de boom industrial, como o lançamento das caixinhas Tetra Park, foi um máximo. (Risos), e agora estamos vendo que essa história do prático, do industrial, que tudo: “oh, que legal”, não está legal. Então fomos os cobaias e, agora estamos vendo que temos que resgatar, sair desses, correr do industrializado, e retomar as origens”. (DSC- nutricionistas da APS)*

Uma nutricionista da saúde destacou como falha na formação acadêmica a ausência da abordagem psicológica na disciplina de EAN.

*“Então, o fato de não ter um manejo de psicologia nessa matéria, eu acho uma falha grande na minha formação. Eu não sei se hoje em dia já tem, mas eu acho que tem que ter. Acredito que na formação tinha que ter um fator psicológico nessa Disciplina de Educação Alimentar e Nutricional, porque o ser humano é um todo, né? Ele também não é só o que está comendo, ele tem a parte mental e a parte emocional, que interferem 90% nas atitudes da vida dele. Um casal, por exemplo, que eu atendi, eles estavam em conflito e, assim, ameaçando suicídio mesmo, e ela queria falar, falar sobre os dramas deles e, aí, eu falei que: “olha, vocês precisavam procurar com urgência atendimento psicológico, um acompanhamento”, “Não, mas eu sei que você não é psicóloga, mas, por favor, ouve a gente, mesmo como amiga.” Como eu vou fazer educação alimentar e nutricional? Precisava de um mediador, né?”. (DSC- nutricionista da APS)*

Uma fala denota outro desafio na formação. Segundo outra nutricionista da saúde, o processo de mudança procede mediante o ato da repetição, e isso deveria ter sido trabalhado durante a formação.

*“Eu percebo que educação nutricional tem que ser algo repetitivo, você não educa uma vez e plim, o processo é repetitivo mesmo, é igual menino mesmo, mudança de hábito, então é repetitivo mesmo. A formação deveria nos preparar para isso, “olha, o seu trabalho é repetitivo”. Eu costumo brincar e dizer que educação é a arte de repetir mil vezes a mesma coisa. A mesma coisa, às vezes, de formas diferentes, né? Eu falo de índice glicêmico de várias formas diferentes, até teatro já rolou lá, mas é sempre a mesma coisa. E, eu percebo, hoje, com as avaliações, que os pacientes desse grupo, eles sabem mais do que o paciente comum, pela repetição. Eles não sabem no*

*mesmo nível que foi passado, mas eles entendem. Alguma coisa fica.*  
(Nutricionista, APS)

Em contraponto, as nutricionistas da saúde mencionaram a necessidade de desenvolver na formação em EAN a habilidade de escutar e reconhecer que não somos os detentores do conhecimento.

*“E eu acho, assim, uma coisa que faltou muito foi essa questão da habilidade de escutar, de desenvolver a nossa habilidade de escutar, e não sair com aquela ideia de que a gente tem as respostas, pensando que vai salvar todo mundo, né. Eu acho que quando a gente se forma, a gente tem uma necessidade de demonstrar conhecimento, Então, eu vejo as estagiárias que eu recebo lá, às vezes, numa única consulta, eles querem falar tudo de uma vez, e faz assim, uma vez eles fizeram três páginas de orientação...E, aí, no final a senhora que eles estavam atendendo falou: “Nossa, é tão bonito ver vocês estudando, né? Eu não sei ler.”. (Risos!). Então, acho que a gente sai da universidade com essa necessidade de: “Nossa, eu preciso passar o que eu sei” e a gente fica nessa angústia de, às vezes, de escuta, né?”. (DSC – nutricionistas da APS).*

A questão da linguagem e experiência do professor foi exemplificada pelos nutricionistas como algo importante na formação:

*“Ela tinha uma linguagem, uma forma de explicar, falava assim por exemplo, “a glicose tem que subir de escada, e não de elevador, que é muito rápido”. Então trazer também um profissional experiente para dar aula, eu acho que está lá na prática, vai passar muita informação legal, ou levar os alunos para ver como é uma roda em um centro de saúde”. (Nutricionistas da APS).*

Por fim as nutricionistas (APS), problematizaram que nos dias atuais, existem muitas ferramentas de informática que não existiam na época da graduação. Os profissionais mais jovens desenvolvem e manuseiam vários recursos pois possuem mais facilidade nesta era digital:

*“Na minha época não tinha nem computador, eu fui conhecer um computador, que era um monstro, e que a gente tinha que marcar hora para usar aquela geringonça. E, aí, fazer um PowerPoint era papel almaço, mimeógrafo, alguém sabe o que é mimeógrafo? Então, as ferramentas eram outras. Então, essa questão, assim, para a gente que já não é tão jovem mais, é bem complicada. Eu vejo as meninas que, às vezes, são mais jovens montam*

*um PowerPoint em um minuto, aquilo desce, sobe. Eu fico: “Meu Deus, socorro!”.*

Ao questionar as nutricionistas sobre as potencialidades da EAN na prática, foi um consenso entre as profissionais que atuam na Saúde e na Educação que a EAN desperta o senso crítico:

*“Despertar o senso crítico. Nosso e da população, do profissional de saúde, questionar as propagandas, questionar tudo. É desconstruir mitos, esses dias eu atendi uma senhora, que fiquei de cara, aí ela: “Ah não, eu não posso comer alface...a pressão abaixa”, eu falei: “Tá bom”. E você tem que desconstruir isso. Sendo crítico, para mim, na minha atuação, é o que me dá mais retorno positivo”. (Nutricionistas da APS)*

*“A gente fazendo a Educação Nutricional, a gente força as crianças a terem a consciência do que elas têm que comer e consciência pra cobrar o que tem que ser servido. Então, a gente só vai policiar as crianças pra terem uma percepção do que é bom com a EAN e aí elas tendo essa percepção a cobrança por uma melhora vai ser melhor”. (Nutricionistas da SEE)*

Segundo as profissionais que atuam na saúde, o nutricionista enquanto educador, pode utilizar de diferentes espaços para promover uma alimentação adequada e saudável, e neste sentido os nutricionistas que atuam na educação reforçaram o quanto a EAN motiva a realização do trabalho do nutricionista e facilita um elo com a escola:

*“Então você é um educador... eu sou um educador, seja onde eu estou, se estou num casamento, se estou num aniversário, se estou no corredor, se é o meu lanchinho que eu levo todos os dias, se é um almoço que eu faço para receber criança, idoso, adolescente, é sempre uma oportunidade que a gente tem de colocar (...) uma promoção hábitos saudáveis ou de escolhas melhores. Educação nutricional é continuada”. (Nutricionistas da APS)*

*“Então, assim, eles acabam me tendo como um elo entre a Regional e a escola, porque eu estou presente na vida deles. Entendeu? A Educação Nutricional é a menina dos olhos, que a gente brinca, ou é onde a escola começa a nos amar, porque normalmente a escola nos odeia, aí quando a gente faz a Educação Nutricional, eles olham a gente com outros olhos. É o que incentiva mesmo, a gente continuar fazendo o que a gente faz, eu busquei a parte de EAN pra eu me motivar. Entendeu? quando a gente faz alguma*

*Educação Nutricional, a gente nossa que legal trabalhar na Secretaria de Educação”. (Nutricionistas da SEE)*

Outra qualidade apresentada pelas nutricionistas da Educação é que a escola é um lugar propício para o desenvolvimento da EAN. Sendo uma ambiente voltado para a educação, oferece diversas possibilidades, inclusive de iniciar a EAN nos primeiros anos de vida do aluno:

*“A escola é o ambiente mais rico que existe pra fazer Educação Nutricional. Então, assim, é um ambiente muito rico, muito aberto, muito frutífero, ambiente super propício, que você consegue trabalhar de diversas formas. É o ambiente de educar as crianças, eles estão começando e aí você ver exatamente a diferença de quando você pega ali do pequenininho, quando você vai fazer um trabalho pontual lá no Ensino Médio, que você não tem êxito nenhum, nenhum, nenhum, nenhum, por quê? Porque aquele aluno que tá lá, ele nunca teve contato com a Nutrição. Então, o ambiente que a gente tá é um ambiente riquíssimo, que tem mil possibilidades”. (Nutricionistas da SEE)*

As dificuldades referidas pelos nutricionistas indicam falta de estratégias pedagógicas para desenvolver a EAN, limitação advinda de uma formação insatisfatória neste aspecto:

*“O grande desafio é ... acho que exigem técnicas que a gente não domina, porque não tem na formação. É um desafio, eu tento fazer isso verbalmente, mas eu acredito que tenham ferramentas que vão ajudar a fazer isso, né?”. (Nutricionistas da APS)*

*“Os desafios, primeiro que já foi colocado aqui, é que a grande maioria não tem a questão pedagógica pra desenvolver essas ações de forma efetiva. Então, esbarra nessa situação, questão pedagógica. Então, tem essa questão de formação, essa questão pedagógica...será que é esse o caminho mesmo da EAN legalmente, né? Será que é isso mesmo que tem que ser feito? Então, esse é o grande problema, a gente fica parado em questões técnicas”. (Nutricionista da SEE)*

Também foi consenso entre as nutricionistas que a questão financeira, a falta de material e o suporte restringem a realização da EAN no campo de prática:

*“Outro desafio é a questão financeira, tudo nosso, na atenção primária, é pago conosco, então qualquer recurso audiovisual, qualquer recurso extra é*

*a gente que aporta, que investe. Então é uma dificuldade, tinha que ter um arsenal de equipamentos, materiais, né? Cursos, por exemplo, para fazer um e-book, fazer... Materiais educativos diferenciados, eu acho que a gente tinha que receber isso, pensando no ideal, mas a gente consegue fazer com pouco que a gente tem”. (Nutricionista da APS)*

*“E a questão financeira, que a gente não tem, não tem; pra eu, às vezes, conseguir um (...), às vezes, nas escolas eu consigo, tem escola que me dá, tem escola que fala: “Eu estou sem nada”; eu falo: “não, pode deixar que eu compro, eu compro”; se eu quero fazer uma oficina, é tudo com o meu dinheiro, a gente compra tudo e assim vai. A gente não pode fazer isso sempre, porque o nosso salário já não é... um a mais aí pra isso”. (Nutricionistas da SEE)*

A necessidade de contínuas atualização frente ao grande número de informações que surgem diariamente sobre a Alimentação e Nutrição também foi exposto como um dos desafios pelos nutricionistas, além do que, há pouca oferta de cursos de aprimoramento, especializações, residências e pós-graduação sobre o tema:

*“Existe uma infinidade de problemas, de dúvidas que as pessoas têm, que, às vezes, te perguntam e você fala: “hã?”. Porque passou um ano, passou dois anos, e será que é a mesma conduta? Será que já não mudou? a gente tem que estar o tempo todo se atualizando. E, assim, é fato que a gente não vai saber sobre tudo, não vai estar preparada a todo o momento para responder todas as novidades.” (Nutricionista da APS)*

*“Então, teria que ter uma ampliação mesmo, de forma que todo mundo saísse com o mínimo, porque se você for ... você precisa fazer alguma coisa depois, mas muitas vezes a oferta de pós-graduação é muito pequena, a oferta de residência é... às vezes, você tem que sair de Brasília pra fazer alguma coisa melhor. Então, realmente é complicado”. (Nutricionista da SEE)*

Para as nutricionistas um outro obstáculo para desenvolver a EAN é lidar com as questões sociais que circundam os sujeitos e cenários de atuação:

*“A questão social também é um desafio... o fator social, assim, que o filho está preso, a esposa está não sei o quê, o pai abusa da filha, então, assim, são questões que levam ao descontrole nutricional, né? Tem outras coisas que fogem muito, e a questão social é muito forte na população que a gente alimenta, não é um caso...ou outro. A gente não trata muito na Educação*

*Nutricional porque foge da nossa capacidade, assim, a pessoa está sofrendo problemas muito maiores, mas o problema dela não é a nutrição que vai ajudar a resolver nesse momento. Ou param de comer, ou comem muito para compensar na comida. Eu já fiz, em orientação, orçamento junto com a pessoa, do salário mínimo dela, de destinar, ensinar, destinar os recursos, listar o que ela ia deixar de comprar, somar o valor para ver se dava para comprar aveia no lugar do biscoito. Sabe? Os alunos do estágio travam na hora que a pessoa diz que pega comida do lixo, eu: “não, você vai orientar a higienizar, orienta a higienizar, não fica espantado”. (Nutricionista da APS)*

*“E aí quando você faz uma atividade, ela não funciona, às vezes, a criança tá lá cansada, com fome, não sei o que ... então, assim, cada um tem a sua realidade, tem que ter essa sensibilidade que existem peculiaridades, né. Hoje a gente tem um Núcleo de Educação Alimentar e Nutricional que manda essas atividades pra gente desenvolver. Então, é obrigatório desenvolver algumas atividades e, além disso, têm as outras que as escolas solicitam, enfim. E eu acredito que esse Núcleo mesmo, ele deveria participar ativamente pra ele ver a realidade”. (Nutricionista da SEE)*

Nesta ótica, para os nutricionistas que atuam na Saúde abarcar o princípio da integralidade na abordagem educativa é um desafio:

*“O profissional deve se atentar a integralidade do ser humano. E o que o paciente, hoje, precisa mais não é de conhecimento só, ele precisa de muitas outras coisas que você como educador pode... E fome de quê, né? A gente tem que se perguntar que ele está com fome de quê. É um desafio. E isso é educação, isso é educar”. (Nutricionistas da APS).*

A qualidade das instituições de ensino superior foi questionada pelos nutricionistas da saúde, sinalizaram uma deficiência na formação em Nutrição e não apenas no ensino em EAN. Destacaram que os estagiários que chegam nos campos de práticas apresentam-se despreparados. Contudo, problematizaram também que o próprio nutricionista em sua atuação profissional as vezes reproduz de forma mecânica as atividades, sem muita reflexão:

*“Recebendo estagiários, o que eu observo é que chegam atrocidades, assim, da Nutrição, que tiveram a formação, não sei se foi deficiente, se o processo de aprovação ou a avaliação é ineficiente, eu não sei, porque as faculdades*

*investem em bons professores. Não sei se é o nível de exigência, porque o que eu observo é que os alunos saem completamente inábeis em orientar mesmo, em educar. Tá? Então, isso, é um desafio para a Nutrição, a formação de alguns locais. Mas também...tantas vezes eu vi aqui coisas (no trabalho) que eu não fazia e não sabia, assim, só repetia, sabe?. (Nutricionistas APS)*

Portanto, alegaram que nas ações de EAN uma dificuldade é colocar em prática aquilo que é orientado, ou seja, não ficar apenas no “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

*“Como você vai orientar alguém se você não faz? Com que propriedade? Com que segurança? Tem muita gente que não coloca em prática. Então, por exemplo, será que no processo de educação nutricional um pode educar o outro? Eles exercitam na prática? E eu vejo direto vários profissionais nutricionistas que não têm uma alimentação compatível com o que se fala. E, aí, é aquela coisa, faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço, não dá, gente, não rola”. (Nutricionista APS)*

Diante da necessidade de reconhecer que todos os profissionais podem desenvolver EAN, também foi mencionado como algo desafiador, contestar condutas obsoletas de outros profissionais, como as do médico:

*“A gente sabe que a alimentação é um assunto também de domínio público e que tem muitos profissionais de outras áreas que se estudarem muito vão saber mais que a gente, principalmente de determinados assuntos específicos, temos que ter muita humildade em relação a isso, não é porque a pessoa não é nutricionista que você não vai considerar, dependendo de quanto ele lê aquele assunto, ele vai saber mais do que você”.(Nutricionistas APS)*

*“E, outra coisa, tenho dificuldade é contestar condutas médicas ainda meio obsoletas. Então, eles chegam: “Mas, o doutor mandou eu tirar a fruta cítrica, eu tenho gastrite, o doutor disse que eu não posso chupar...”, sei lá, “...comer maracujá”, comer isso, comer aquilo, contestar ainda a orientação do médico também é uma dificuldade na educação, porque, muitas vezes, você vai de encontro ao que ele ouve no consultório médico”. (Nutricionistas APS)*

Na Educação, as participantes da pesquisam enxergam que existe uma dificuldade da escola em reconhecer o seu trabalho e valorizar também a EAN:

*“O grande desafio que a gente tem é chegar na escola e que a gente seja reconhecido. Quando eu cheguei de licença agora, eu vi uma lista que eu fiquei chocada, aquilo me entristeceu muito. Alguém fez uma lista, passou na escola assim, você quer uma nutricionista na sua escola sim, ou não; não, algumas escolas responderam não”. (Nutricionista SEE)*

*“A gente escuta, porque eu mando, às vezes, foto pro grupo fazendo piquenique com as crianças; “nossa, em vez de trabalhar, ela tá fazendo piquenique”. (Nutricionista SEE)*

As nutricionistas que atuam na educação expressaram também que as vezes são vistas como profissionais que fiscalizam e punem, e que o seu papel de educadoras não é observado:

*“Eu sei que elas enxergam a gente como Vigilância Sanitária, né, aquela que vai me punir e é isso que a gente... eu acho que é o grande desafio... Por isso que eu falo: hoje eu não estou aqui pra ver nada, só ver os alunos. Eu acho que a gente tem que mostrar porque a gente tá lá, que a gente também tá lá pra fazer EAN, que não é só pra apontar o que está errado, o que está certo dentro da cozinha”. (Nutricionistas da SEE)*

Além disso, criticam que o Estado (governo) preza pelo quantitativo de escolas atendidas e não pela qualidade do trabalho que é desenvolvido.

*“Então, você vai em quantas visitas você fez, quantas você fez... Então, o tempo que você passa na visita não conta. Então, é muito questão de quantidade, quantidade. Mas no Governo, eles ... e a qualidade?”. (Nutricionista da SEE)*

For fim, as nutricionistas da educação explicitam que dentre os maiores empecilhos para desenvolver a EAN tem-se a sobrecarga de atividades administrativas, ou seja, inverte-se as prioridades, a EAN é realizada apenas quando sobra tempo.

*“Então, quando entrei na Secretaria de Educação, achava que a gente ia fazer a Educação Alimentar e Nutricional, mas não é. É mais uma questão mesmo administrativa, o nosso trabalho é administrativo, mais isso, né? Então, algum momento que a gente consegue fazer uma EAN, uma escola assim e outra. E você se libertar de todas as questões administrativas, que tomam a maior parte do seu tempo, e conseguir chegar na escola. O maior desafio hoje é a gente saber separar a atividade do nutricionista de EAN da*

*atividade que a gente tem como administrativa. O maior desafio seja esse, a nutricionista ser olhada como nutricionista da alimentação escolar para os alunos, não pra ficar fazendo um monte de planilha. E aí é que tá, eu acho que é uma pirâmide que se inverte, a EAN deveria ser o trabalho mais amplo, mais tudo, mas acaba que a EAN fica quando você tem um pouquinho de tempo”. (DSC- Nutricionistas da SEE)*

## **DISCUSSÃO**

Este estudo representa um estudo de caso do Distrito Federal e é pioneiro no cenário brasileiro. Tem como diferencial a investigação e análise simultânea da EAN enquanto um campo de conhecimento, na formação e nos espaços de atuação do nutricionista.

Para os nutricionistas a formação em EAN apresenta desafios que perpassam deste um ensino pontual e poucas de atividades práticas na graduação, como imaturidade dos alunos para reconhecer a importância da EAN. Os nutricionistas da saúde expressam fragilidade na formação quanto ao desenvolvimento da questão política e social que envolve a multidimensionalidade da alimentação, a necessidade de trabalhar a habilidade de escutar e a importância de ter uma abordagem psicológica na disciplina. Já os nutricionistas da educação frisam a necessidade do nutricionista defender seu espaço e nesse sentido há uma deficiência no ensino no que se refere a abordagem pedagógica, metodológica e didática das ações educativas.

Alguns estudos (19)(13)(20) analisaram a formação do nutricionista. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Nutrição recomendam a realização de atividades teóricas e práticas de forma integrada, presentes desde o início do curso, e permeando toda a formação do nutricionista. Logo a formação acadêmica deve estar vinculada às necessidades sociais de saúde, assim o aluno inserido no ambiente de trabalho aprende com situações concretas por meio da experiência prática, o que contribui para a atuação com maior resolubilidade e efetividade. Para Guiar e Costa (2015) na formação do nutricionista a disciplina de EAN esta articulada no âmbito da saúde coletiva, que perpassa as atividades de alimentação e nutrição em políticas e programas sociais e atenção básica (19). Entretanto deve-se ampliar esta visão pois a EAN, como visto nos resultados do presente estudo apresenta-se relacionada a diferentes dimensões dentro as quais a formação exerce a função de instrumentar quanto a abordagem pedagógica e

sobretudo a necessidade de estimular a reflexão dos alunos frente o contexto social.

Estudo qualitativo verificou nas falas de alguns profissionais de saúde, representações com uma visão bastante restrita do trabalho do nutricionista, caracterizadas pelas expressões: “nutricionista é o profissional que passa dieta”, “nutricionista é para perder peso”, “controla a dieta dos pacientes” e “passa receitas”. A prática do nutricionista tem sido criticada por muitas vezes por valorizar principalmente o referencial biológico e tecnicista, que vê o corpo humano como máquina (21).

Pesquisa realizada com nutricionistas que atuam na APS, especificamente nos Núcleos de Apoio a Saúde da Família (NASF) demonstrou que 59,1% das participantes sentiam-se pouco capacitadas para trabalhar nos núcleos, demonstrando dificuldades em refletir sobre os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais. As entrevistadas relataram uma insegurança para o trabalho, remetendo à lacunas na formação acadêmica para atuar em saúde da família (13).

No âmbito da educação, estudo realizado com nutricionistas que atuam no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), demonstra que a maioria 78,8% dos entrevistados consideraram sua formação acadêmica insuficiente para atuação no PNAE (22). Outra pesquisa encontrou que de 246 nutricionistas, apenas 66% referiram a abordagem dos conteúdos referentes ao PNAE na graduação, além disso, 79% deles acreditam que de forma insatisfatória, pois reconhecem o descompasso entre a teoria e a prática como uma limitação e desafio do alcance da formação almejada (23).

Desde 2005, as discussões sobre processo de formação profissional foram intensificadas no Brasil, e em uma ação conjunta, os Ministérios da Educação e da Saúde deram início à criação de dispositivos para reorientar a formação profissional; entre eles tem-se o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), que nasceram com a perspectiva de valorizar o conhecimento para o SUS e a interação ensino-serviço (24)(25). Luz et al, apresenta que os docentes enfrentam como uma das dificuldades no ensino, a imaturidade e dedicação dos alunos nas disciplinas, sendo uma dificuldade na prática docente mostrar, aos alunos, que eles não devem dedicar-se apenas àquelas disciplinas que, em princípio, julguem mais interessantes (20).

No presente estudo, os discursos das nutricionistas descrevem que na atuação profissional a EAN possui como potencial a possibilidade de desenvolver o senso crítico da população. As nutricionistas da saúde reforçam a EAN como uma ferramenta de promoção da saúde nos diferentes espaços, enquanto que as nutricionistas da educação

relatam a escola como um ambiente propício para a realização das ações educativas, o que conseqüentemente, propicia o vínculo e o elo do nutricionista como a comunidade escolar.

No Brasil a APS é a principal porta de entrada do SUS e possibilita resolver grande parte dos problemas de saúde, uma vez que é definida como um conjunto de ações de saúde, nos âmbitos individual e coletivo, que envolve a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o tratamento, a reabilitação e a redução de danos por intermédio do trabalho em equipe dirigidos a populações de territórios definidos. É necessário valorizar e discutir o lugar que ocupa a APS desde o início da formação dos profissionais de saúde, fortalecendo a relação entre teoria e prática e oportunizando aos alunos um espaço de construção do conhecimento, em atuação articulada com o serviço (26).

Para alguns autores, há urgência na definição de uma política de Estado para a formação de profissionais de saúde, com base no modelo da integralidade (27)(28), logo é necessário um movimento de reforma na graduação. Sob este aspecto, observa-se uma insatisfação dos próprios profissionais, pois estudos nacionais com a categoria dos nutricionistas deflagram sentimentos de frustração e impotência frente ao seu trabalho cotidiano (28)(29).

Se por um lado temos a possibilidade de repensar nossa prática enquanto profissionais de saúde e nossa atuação, de outro temos importantes percalços a serem superados. No presente estudo, os desafios na prática profissional envolvem falta de estratégias pedagógicas, ausência de material e infraestrutura, necessidade de constantes atualizações o que esbarra nos poucos cursos de especialização e pós-graduação sobre EAN e dificuldade de lidar com questões sociais do público atendido. Além disso, os nutricionistas da saúde deparam com dificuldades de diálogo com outros profissionais, como o médico. Já as nutricionistas da educação muitas vezes são vistas como profissionais que punem e não como educadoras, além disso são sobrecarregadas com atividades administrativas o que inviabiliza a continuidade das ações de EAN na escola.

Estudo de Roecker et al., (2012), apresenta relatos dos enfermeiros sobre a necessidade de constante aprimoramento, por meio de cursos, estudos e leituras, por acreditarem que a educação permanente é uma alternativa para superar as dificuldades com a educação em saúde. Segundo os autores, para realizar a prática educativa é necessário que os profissionais acreditem e apostem em seu trabalho, pois os obstáculos existem, mas com empenho e dedicação é possível iniciar o processo de mudança (30).

Na prática, de maneira geral, o que se visualiza são profissionais sobrecarregados em seu dia a dia. Ratifica-se a necessidade de se garantir condições de trabalho para que os profissionais possam exercer suas atividades conforme planejado (31). Estudo realizado com profissionais de saúde observa nos discursos dos entrevistados a fragmentação do trabalho em equipe, onde cada membro da equipe domina um campo de conhecimento relacionado às suas atribuições e o aplica de modo isolado (32). Entretanto, para atender os complexos problemas que envolvem a saúde e educação é preciso somar saberes, discutir condutas, problematizar a realidade, procurando trazer à tona as relações entre os sujeitos sociais.

### Considerações finais

A ausência de estratégias pedagógicas e didáticas foi mencionada tanto na formação como na atuação profissional, o que sinaliza a necessidade de uma maior aproximação da Nutrição com as ciências sociais e humanas na formação do nutricionista. Outro aspecto relevante retrata a reflexão das nutricionistas para uma formação mais contextualizada com as demandas sociais e políticas do país, as diferentes realidades e iniquidades sociais são fatores que muitas vezes dificultam as ações de EAN, demandando portanto outras iniciativas em uma esfera mais macro, de gestão governamental.

O senso crítico aparece como o diferencial da EAN, mas também tem-se uma crítica quanto a postura de alguns nutricionistas que ficam apenas nas orientações teóricas, ou seja, “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. É interessante ressaltar o quanto a escola é descrita como um ambiente rico de aprendizado e propício para a EAN, mas em oposição o quanto as atividades de cunho administrativo ainda travam a atuação do nutricionista no âmbito da educação. Tem-se uma exigência para o nutricionista enquanto gestor e administrador, e isso também precisa de ser melhor discutido na formação profissional.

Na saúde a dificuldade de contestar condutas médicas e lidar com a integralidade do cuidado foram pontuadas na atuação profissional, ao passo que os nutricionistas da educação se deparam com a resistência de algumas unidades escolares que enxergam na figura do profissional, um nutricionista que apenas fiscaliza, e não um educador em saúde. Além disso, ao mesmo tempo que há um reconhecimento de constantes atualizações por parte das nutricionistas, este desafio configura uma inquietação, uma vez que isso exige

mais oportunidades de cursos de EAN e recursos para investirem em especializações e aprimoramento.

Uma profissional da saúde expressou um incomodo com a falta de abordagem psicológica na disciplina de EAN, contudo esta responsabilidade não pode ser direcionada apenas para uma disciplina, deve ser uma dimensão suficientemente trabalhada no currículo do curso de nutrição. Outro elemento que chama atenção é o fato da ação educativa estar associada a um ato de repetição por uma nutricionista, o que evidencia o quanto a formação como transmissão de informação, totalmente verticalizada ainda é uma paradigma a ser rompido. Isso também exprime o quanto a carência de atividades práticas é um obstáculo, ao passo que alguns profissionais também questionam a qualidade das IES.

Este estudo possui como limitações poucas seções de grupo focal devido a disponibilidade das participantes, além do que, pode-se supor que as nutricionistas que participaram da pesquisa se sentem de alguma forma interessadas pela temática, o que pelo perfil pode ter influenciado em um relato maior de desafios do que de potencialidades, tanto na formação quanto na atuação do nutricionista em EAN.

#### Referências Bibliográficas

1. Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências [Internet]. Brasília; 1990. Available from: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm).
2. Recine E, Poliany K, Alves DS, Monego E, Sugai A, Cristina A, et al. Formação profissional para o SUS : análise de reformas curriculares em cursos de graduação em nutrição. *Avaliação*. 2018;23(3):679–97.
3. Brasil. Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação [Internet]. Ministério da Educação. 2001 [cited 2019 Apr 15]. Available from: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>
4. World Health Organization. Global status report on noncommunicable diseases 2014. WHO, 2014. Acesso: 05 de outubro de 2019. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/148114/9789241564854\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/148114/9789241564854_eng.pdf)
5. Schmidt MI, Duncan BB, E Silva GA, Menezes AM, Monteiro CA, Barreto SM, et al. Chronic non-communicable diseases in Brazil: Burden and current challenges. *Lancet* [Internet]. 2011;377(9781):1949–61. Available from:

- [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60135-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60135-9)
6. Brasil. Pesquisa Nacional de Saúde [Internet]. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2014. 181 p. Available from: <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>.
  7. Soares NT, Cavalcanti A. Curricular guidelines for nutrition courses: advances, ambiguities, omissions and perspectives. *Revista de Nutrição*. 2010;23(5):895–905.
  8. Recine E, Gomes RCF, Fagundes AA, Pinheiro AR de O, Teixeira B de A, de Sousa JS, et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. *Revista de Nutrição*. 2012;25(1):21–33.
  9. Brasil. Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas [Internet]. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; 2012. 36 p.
  10. Diez-Garcia RW, Cervato-Mancuso AM, Boog MCF. Educação Nutricional como disciplina acadêmica. In: *Mudanças Alimentares e Educação Nutricional*. Rio de Janeiro: Editor da Série Helio Vannucchi; 2011. p. 406.
  11. Santos LADS. Advances and developments of the Reference Landmark of food and nutrition education for public policies within the university and for the cultural aspects of food. *Rev Nutr*. 2013;26(5):595–600.
  12. Honório, ARF.; Batista, SH. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. *Trab. Educ. Saúde*, 13(2); 473–92, 2015.
  13. Aguiar CB, Costa NM da SC. Formação e atuação de nutricionistas dos núcleos de apoio à saúde da família. *Rev Nutr*. 2015;28(2):207–16.
  14. Cervato-mancuso AM, Vieira VL. The participation of the nutritionist in Primary Health Care in a large urban center. *Ciencia &Saúde Coletiva*, 17(12) 3289–300, 2012.
  15. Junqueira LAP. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. *Ciencia &Saúde Coletiva*, 34(6): 35-45, 2000.
  16. Moscovici S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar; 1978. 291 p.
  17. Morgan DL. *Focus group as qualitative research*. 2<sup>a</sup> ed. SAGE Publications; 1997. 88 p.
  18. Barbour R. *Grupos focais*. Coleção Pe. Porto Alegre: Artmed; 2009.
  19. Alves CGL, Martinez MR. *Lacunias entre a formação do nutricionista e o perfil de*

- competências para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS). *Interface Commun Heal Educ.* 2016;20(56):159–69.
20. Luz MM de A, Romero AB da R, Brito AK da S, Batista LPR, Nogueira LT, Santos MM dos, et al. A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. *Interface Commun Heal Educ.* 2015;19(54):589–601.
  21. Camossa ACA, Telarolli Jr R, Machado MLT. What dieticians do, in practice and in theory, in the family health strategy: views of health team professionals. *Rev Nutr.* 2012;25(1):89–106.
  22. Luiza A, Scarparo S. Training for nutritionists working on the Brazilian School Nutrition Program : an evaluation of its effectiveness. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18 (4):1001–8, 2013.
  23. Santana TCM. Formação do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE : um estudo transversal sobre perfil profissional, trajetória de formação e demandas de aprimoramento. Universidade Federal de São Paulo; 2011.
  24. Brasil. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde PRÓ-SAÚDE [Internet]. Brasília; 2007. Available from: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07\\_0323\\_M.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0323_M.pdf).
  25. Brasil. Portaria interministerial nº 1.802, de 26 de agosto de 2008. 2008 p. 2.
  26. Paula A, Gauer M, Rosane C, Arruda P, Ferraz L, Cristina M, et al. Ações de reorientação da formação profissional em Fisioterapia : enfoque sobre cenários de prática. *Interface*; 22(65):565–76, 2018.
  27. Feuerwerker LCM. Changes in undergraduate education in the health professions from the perspective of comprehensive training. *Caderno de Saúde Pública*, 20(5):1400–10, 2004.
  28. Mattos RA. A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). *Caderno de Saúde Pública*, 20(5):1411–6, 2004.
  29. Amorim STSP, Moreira H, Carraro TE. A formação de pediatras e nutricionistas : a dimensão humana. *Revista de Nutrição*, 14(2):111–8, 2001.
  30. Roecker S., Budó MLD, Marcon SS. Trabalho educativo do enfermeiro na Estratégia Saúde da Família: dificuldades e perspectivas de mudanças. *Revista Escola de Enfermagem*, 46(3):641–9, 2012.
  31. Corrêa S. The role of the nutritionist in the National School Food Program in the southern region of Brazil. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 22(2), 563–74, 2017.

32. Moutinho CB, Almeida ER, Leite MTS, Vieira MA. Dificuldades, desafios e superações sobre educação em saúde na visão de enfermeiros e saúde da família. *Trab Educ Saúde*, 12(2) ;253–72, 2014.

## 6.5 Artigo 5 - Formação em Educação Alimentar e Nutricional na graduação de Nutricionistas: potencialidades e desafios.

### INTRODUÇÃO

A formação enquanto prática social precisa ser pensada como um modo de promover a reflexão e a consciência crítica das pessoas sobre sua situação de vida. Para tanto, deve estar pautada no diálogo, no qual o indivíduo é considerado como um ser potencialmente capaz de construir seu próprio caminho histórico (1). O processo educativo envolve mais que uma estrutura didático- pedagógica, tece relações afetivas e sociais que compõem a aprendizagem, pois o local em que a educação acontece é um campo de aprendizado que se nutre das experiências vivas do estar junto, para possibilitar refletir e aprender em coletividade (2).

No contexto da formação de profissionais de saúde, em especial do nutricionista, as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Nutrição, estabelece a necessidade de uma formação generalista, humanista e crítica; visando a Segurança Alimentar e Nutricional e a atenção nutricional, 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 (3). Entre as competências e habilidades específicas estima-se que o nutricionista atue na formulação e execução de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)(4).

A EAN é considerada uma importante ferramenta de promoção da saúde. No Brasil, nas décadas de 40 a 70, a EAN oscilou entre o *status* de ação pública até um importante descrédito, por seu caráter muitas vezes de redução da alimentação à sua dimensão biológica e prescritiva. O tema foi retomado nos anos 90, a partir de pesquisas realizadas no campo da saúde, que apontaram os hábitos alimentares como um dos fatores determinantes para o aumento das doenças crônicas não transmissíveis (5).

Atualmente, o conceito de EAN vem avançando, o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas define a EAN como “*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*”, que valoriza a multidimensionalidade da alimentação e as etapas do sistema alimentar. Apesar da conjuntura promissora e dos avanços mais recentes sobre a temática, ainda é necessário

ampliar a discussão sobre suas possibilidades, seus limites e o modo como esse conhecimento tem sido explorado no ensino e na formação dos profissionais (6).

Na formação dos nutricionistas brasileiros a EAN tem sido trabalhada em uma disciplina específica no curso de Nutrição. As ementas da disciplina de EAN demonstram uma delimitação teórica, insuficiência de métodos de ensino específico para a EAN, poucas atividades práticas, escassa utilização de referências da educação e hegemonia da abordagem biológica. Destaca-se por outro lado, aspectos importantes neste processo, como as políticas públicas da área; Política Nacional de Alimentação e Nutrição, Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, Política Nacional de Promoção da Saúde; e a publicação de documentos orientadores, Marco de EAN e Consenso de Habilidades e Competências do Nutricionista na Saúde Coletiva, que tem possibilitado uma prática educativa menos intuitiva e mais pautada em princípios e pressupostos teóricos consoantes com os avanços da área (5)(6)(7)(8).

Considerando o princípio da atenção integral à saúde, um dos maiores desafios das instituições é formar profissionais para atuarem de maneira contextualizada à complexidade dos determinantes da saúde e nas diferentes necessidades de cuidados. Isso também reforça a necessidade de fortalecer nos projetos políticos pedagógicos a compreensão do nutricionista como educador em saúde (6)(9). O presente estudo teve como objetivo identificar as potencialidades e os desafios na formação do nutricionista em EAN em Instituições de Ensino Superior do Brasil.

## **METODOS**

### **Tipo de estudo**

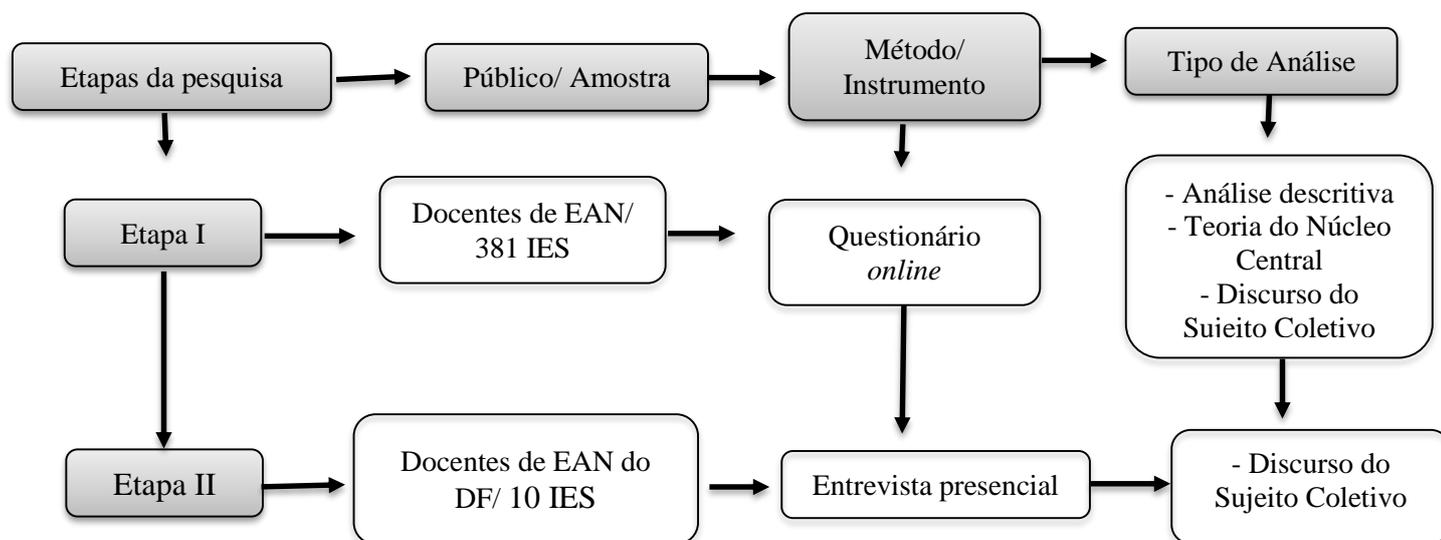
Estudo quanti-qualitativo, fundamentado na Teoria da Representação Social de Moscovici (10). As informações são oriundas de uma pesquisa nacional intitulada “Formação do Nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional no Brasil”, que foi desenvolvida de forma consecutiva, entre abril de 2017 a abril de 2018. Seus fundamentos metodológicos pautaram-se na triangulação que articula métodos quantitativos e qualitativos.

## Participantes e Amostra

Os participantes da pesquisa foram os docentes da disciplina de EAN dos cursos de graduação em Nutrição do Brasil. Foram convidados todos os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que ofereciam curso de graduação em Nutrição no país, reconhecido e autorizado pelo MEC até o início de 2017 (ano inicial da pesquisa), totalizando 381 IES. Os dados das instituições foram obtidos junto ao Conselho Federal de Nutricionista (CFN) (11) e atualizados por meio de mensagem eletrônica às IES, sítio eletrônico ou telefone, quando necessário. Foi solicitado que apenas um docente da disciplina de EAN participasse da pesquisa e foi prioridade aquele com maior tempo de atuação.

## Etapas da pesquisa e análise de dados

A pesquisa foi composta em duas etapas (conforme figura 1).



**Figura 1.** Etapas da pesquisa.

Na Etapa I, as informações foram obtidas por meio de um instrumento *online*, com perguntas objetivas e subjetivas divididas em blocos. Este questionário passou por um teste piloto para aprimorar a abordagem das perguntas, forma de acesso e tempo de preenchimento.

Para conhecer a avaliação dos docentes sobre a formação que tiveram em EAN, utilizou-se a Técnica da Livre Evocação, cada docente poderia evocar três palavras ou

frases a partir da expressão “Como foi sua formação em EAN na graduação?”. Para mensurar como está a formação atual do nutricionista em EAN, empregou-se uma escala Likert, com seis opções de respostas, cujas respostas deveriam ser comentadas. No que se refere aos desafios do processo de formação em EAN, no final do questionário cada participante poderia citar de um a três desafios segundo quatro eixos: estrutura da instituição de ensino; estrutura do curso de Nutrição; abordagem pedagógica, didática e metodológica de ensino e na relação docente e discente. As respostas dos participantes foram salvas automaticamente a cada acesso. Três mensagens eletrônicas foram enviadas com intervalos de 15 dias, encorajando os docentes a finalizarem o preenchimento.

Na etapa II, entrevistas presenciais foram realizadas com docentes de EAN do DF. Foram convidadas todas as IES do DF com curso de Nutrição, totalizando 10 instituições. Como critério de inclusão os docentes de EAN deveriam ter participado da Etapa I. Entrevistas individuais foram desenvolvidas com o auxílio de um roteiro semiestruturado e gravador digital. Os docentes foram indagados sobre como foi a sua formação em EAN e a existência de potencialidades e desafios na formação do nutricionista.

Para as análises da Etapa I foram considerados os questionários respondidos por completo. Na etapa II as falas gradavas foram transcritas na íntegra. Duas abordagens advindas da teoria da Representação Social foram utilizadas para analisar as informações qualitativas: a Teoria do Núcleo Central e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Os dados descritivos estão apresentados em frequência absoluta e relativa. Para analisar as informações advindas da Técnica da Livre Evocação foi utilizada a Teoria do Núcleo Central (12), por meio do *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC), versão 2000. Essa teoria estabelece que as Representações são organizadas em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou mais elementos, que impregnam de sentido toda a representação e desempenha um papel na organização e funcionamento das Representações Sociais. O EVOC identifica os possíveis elementos centrais e periféricos, a partir de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. Os resultados estão apresentados em quadrantes organizados em dois eixos: o vertical corresponde à frequência de evocação das palavras; e o horizontal, à ordem de evocação.

As perguntas subjetivas foram analisadas utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) a qual baseia-se nas seguintes figuras metodológicas: *Expressões Chaves (ECHs)*, que são trechos literais dos discursos dos participantes, que revelam a essência do depoimento; e *Ideias Centrais (ICs)*, nomes ou expressões linguísticas que descrevem

*de forma sintética o sentido dos discursos.* O software *Qualiquantisoft* foi empregado para auxiliar a análise qualitativa.

### **Aspectos éticos**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) sob o Parecer nº 1.830.946, atendendo as legislações brasileiras. Todos os docentes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido da pesquisa.

## **RESULTADOS**

### **Caracterização dos docentes**

Participaram do estudo 104 docentes da disciplina de EAN, equivalendo a 27% das instituições brasileiras, oriundos das seguintes regiões: 43,3% do Sudeste, 26,9% Nordeste, 16,4% Sul, 8,6% Norte e 4,8% do Centro Oeste. As características dos participantes indicam que a maioria encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos e é predominantemente do sexo feminino. Mais da metade das docentes (57,7%) se formaram em um instituição pública e 65,4% atuam em IES privadas. Quanto a carga horária de trabalho, 57,6% das docentes trabalham de 20 a 40 horas semanais e 42,3% ministram a disciplina de EAN de 1 a 5 anos (Tabela 1).

### **Avaliação dos docentes sobre a formação em EAN**

As frases evocadas pelos docentes sobre como foi a própria formação em EAN foram resumidas em um palavra, segundo o contexto. Foram evocadas um total de 312 palavras, agrupadas, posteriormente em 36 palavras (Tabela 1).

**Tabela 1.** Representação Social da pergunta “Como foi sua formação em EAN na graduação em Nutrição?”, segundo percepção de docentes do curso de Nutrição no Brasil, 2017 (n=104).

1º quadrante			2º quadrante		
f (%) ≥ 6	Evocações	OME < 2	f (%) ≥ 6	Evocações	OME ≥ 2
9,3	Fraca e precária	1.5	6,1	Praticas insuficientes	2.0
7,0	Limitada	1.9	6,1	Ensino tradicional e biologicista	2.7
3º quadrante			4º quadrante		
f (%) < 6	Evocações	OME < 2	f (%) < 6	Evocações	OME ≥ 2
5,4	Satisfatória	1.6	5,4	Poderia ter sido melhor	2.1
5,4	Criativa	1.8	3,8	Teoria satisfatória	2.2
5,1	Prática	1.9	3,5	Descontextualizada	2.4
4,5	Teoria maçante	1.7	3,2	Problematizadora	2.1
3,5	Teoria insuficiente	1.9	3,2	Transformadora	2.3
1,9	Rígida	1.3	2,9	Desmotivante	2.1
1,3	Responsabilidade social	1.5	2,9	Essecial	2.4
1,3	Identificação com a disciplina	1.7	2,2	Afetiva	2.9
0,6	Professor sem habilidade	1.0	1,6	Rápida e curta	2.0
0,6	Falta de relação entre Educação e Nutrição	1.5	1,6	Transversal	2.0
0,3	Diferente da Universidade Particular	1.0	1,3	Cultura alimentar	2.0
			1,3	Humanista	2.0
			1,3	Combate à fome	2.0
			1,3	Boa professora	2.7
			0,9	Promoção da saúde	2.3
			0,9	Poucas ferramentas	2.3
			0,9	Equilíbrio teoria e pratica	2.6
			0,9	Desvalorizada	2.6
			0,6	Não teve	2.0
			0,6	Autonomia	2.0
			0,6	Professor desmotivado	2.0

**Legenda:** f (equivale a frequência); OME (equivale a ordem média de evocação).

A análise da Teoria do Núcleo Central demonstra no 1º quadrante os elementos considerados como provavelmente centrais da Representação Social, porque foram prontamente evocados pelos participantes e de forma mais frequente. Foi assinalado como “fraca-precária” os participantes que mencionaram os seguintes sinônimos “muito fraca, péssima, pobre, ruim, falha e frustrante”. Os docentes que referiram “limitada” indicaram uma disciplina “pouco exploradora, incompleta, superficial, vaga, restrita, isolada, fragmentada e incipiente”.

Os 2º e 3º quadrantes apresentam os elementos que provavelmente pertencem ao sistema periférico da Representação Social, que correspondem aos seus aspectos mais flexíveis e contextuais. As palavras “práticas insuficientes” e “ensino tradicional e biologicista”, localizadas no 2º quadrante demonstram também críticas na formação, assim como no 1º quadrante.

No 3º quadrante situam-se os elementos de contraste, podendo indicar mudanças em curso na representação ou a existência de subgrupos. Neste quadrante observa-se que

a formação foi ligada a termos positivos como, “satisfatória”, “criativa”, “prática” e “identificação com a disciplina”, mas também apresenta características indesejáveis na formação em EAN, como teoria insatisfatória e maçante, disciplina rígida e professor sem preparado para ministrar o ensino.

O 4º quadrante contém os elementos mais flutuantes e distantes do provável eixo central. Estes elementos podem representar aspectos novos e ou até mesmo necessidades pessoais dos participantes. Tem-se neste quadrante uma dicotomia, pois para alguns docentes a formação em EAN foi descontextualizada, desmotivante e desvalorizada, ao passo que outros avaliaram como uma disciplina problematizadora, transformadora, essencial, humanista e transversal. Aqui aparecem representações da figura do professor tanto como bom profissional como também desmotivado.

Ao fazer uma análise dos discursos dos professores do DF, foi possível observar que aqueles que possuem um tempo maior de conclusão da graduação avaliaram a formação como muito fraca e insuficiente. Contudo, os docentes que fizeram a disciplina em um contexto mais recente, mencionaram que foi uma das melhores disciplinas do curso.

*“Não foi boa. Muito fraca. Muito fraca. Eu formei em 2001, era outro momento político, foi antes do Marco. Tem outras disciplinas que eu tenho muito mais claro na minha cabeça, como é que elas se conduziram, e essa eu acho que não, não tocou como precisaria ter tocado”.*

*“Então, era 2009, talvez, a gente tinha o guia alimentar antigo, a gente tinha... Não tinha Marco de EAN, mas pra mim foi muito bacana. Foi uma das melhores disciplinas da minha vida. EAN pra mim foi, tipo, não, é isso que eu quero. Então, aí eu saí da crise quando eu fiz EAN e foi com a EAN que eu vi a área que eu queria seguir”.*

Neste sentido, nos discursos dos docentes mais antigos observou-se uma reflexão para o momento histórico da EAN na época de sua formação, indicando o reconhecimento de um arcabouço conceitual insuficiente, diferente dos dias atuais. Além disso reconheceram as poucas condições que os professores tinham para trabalhar o tema, não os culpabilizando pelas lacunas na formação que tiveram.

*“Era outro momento na história do campo da educação alimentar e nutricional. Então, a gente tinha alguns livros, muitos incipientes e alguns livros que... a gente não tinha o arcabouço que a gente tem hoje, a gente não*

*tinha a discussão sobre cultura alimentar que você tem hoje, a gente não tinha o conceito de segurança alimentar e nutricional que a gente tem agora, o conceito de alimentação adequada e saudável de 2007”.*

*“Era tudo muito diferente, eu não acho que ela não foi uma boa disciplina, assim, tipo, “Ah, a professora deu uma disciplina mal dada” não acho que é esse o ponto, eu acho que era outro momento, acho que era outro contexto, que os fundamentos que a gente tinha eram poucos, mas eu não levo uma linha de culpabilizar a professora. Hoje a Educação Nutricional tem muito mais subsídios teóricos até para o próprio professor oferecer na disciplina do que existia de subsídio teórico na minha época. Era bem mais vago. Então, eu acho que faltava para o professor também subsídios, hoje se estuda mais a Educação Nutricional, a gente tem mais artigos e mais subsídios teóricos”.*

Em contrapartida, foi citado que a motivação dos alunos era abalada pelo uso de metodologias tradicionais e poucas participativas, características acentuadas em um período onde as abordagens pedagógicas eram majoritariamente menos problematizadoras.

*“Eu acho que era a metodologia que o professor usava. Eu acho que ainda era da época da transparência. Então, o professor sentava, colocava uma transparência, e a gente ia discutir coisas que não, que talvez não interessasse pro aluno naquele momento. Faltava muito a motivação”.*

Os docentes que se formaram mais recentemente, apontam que a formação foi interessante e satisfatória porque trouxe uma ressignificação da Nutrição e da atuação enquanto nutricionista:

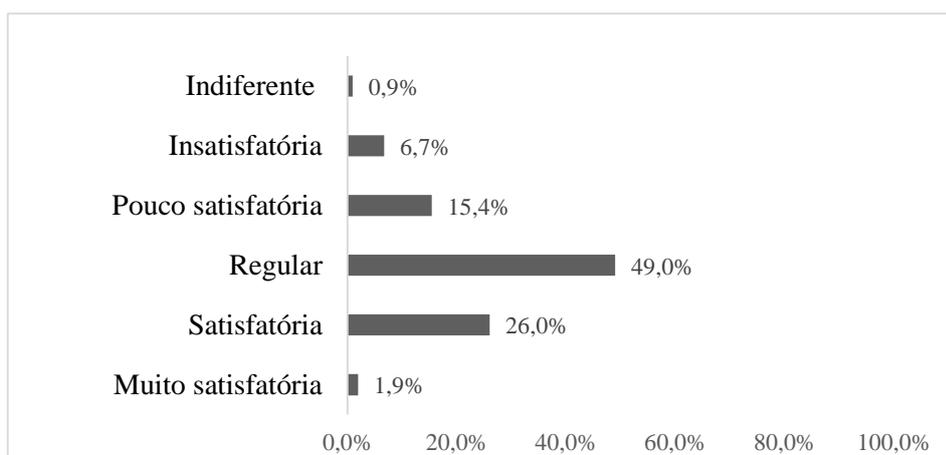
*“A EAN me trouxe...a nutrição é muito mais ampla do que eu tava achando e quando eu terminei a faculdade...me fizeram ver: não, eu sou nutricionista sim. Às vezes, eu não me sentia nutricionista, depois de formada, mas depois eu entendi. Eu sou nutricionista sim. A nutrição, ela pode ser transformadora pras pessoas, não precisa ser a nutrição focada lá, nutriente, aquelas coisas eu acho muito chato. A nutrição quando você aborda alimentação, essa dimensão mais alimentar, eu acho, ela faz sentido, porque você vai considerar a história daquela comida tem pra pessoa, a relação com a família que ela tem e como aquela comida tem uma representação. Todos*

*aqueles aspectos que a alimentação traz, né? A alimentação mais ali na abordagem da Ciências Sociais, talvez”.*

Por outro lado, tanto os professores mais antigos e os novos manifestam que existe uma tendência à reproduzir a prática dos professores que foram referência na formação. E ao mesmo tempo, fazem uma crítica a falta de embasamento pedagógico no ensino:

*“Eu tento reproduzir a minha professora, grande mestre, eu reproduzo o exemplo, eu dou o mesmo exemplo que ela dava, eu falo o mesmo tom que ela usava em sala, eu uso, porque ela é a minha referência. Então, quer dizer, você não tem embasamento teórico, você reproduz o que você viu com o professor que te marcou. Então, nós somos a mistura, nós somos a reprodução dos professores que marcaram a gente. Então a gente vai no feeling, ela cobrava pontualidade, eu falo: “gente, tem que ser pontual”, porque eu estou reproduzindo a minha professora, aquela que eu admirava. Então é isso. A gente é isso, a gente é a reprodução, a gente é a soma dos nossos professores que nos marcaram, a gente não é um professor com um embasamento pedagógico”.*

Na pesquisa nacional *online* ao questionar os docentes sobre a formação atual (Figura 2), 49,0% dos docentes avaliaram a formação atual do nutricionista em EAN como “regular”. As justificativas desta avaliação sinalizam que o ensino de EAN ainda é tradicional, com fragmentação entre a teoria e a prática, e cujo ensino de EAN deveria ser transversal na matriz curricular.



**Figura 2.** Avaliação dos docentes da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional sobre a formação do nutricionista neste campo de conhecimento (n=104), 2017.

*“Ainda permanece bastante centrada na EAN tradicional, pouco emancipatória...ainda demonstram dificuldades em romper com a forma tradicional de educação normativa, disciplinar e tecnicista. A formação ainda encontra-se isolada dentro da caixinha da EAN, não ocorrendo a transversalidade necessária. Existe uma formação muito centrada na teoria, com pouca vivência prática. Explorada em apenas uma atividade acadêmica não aprofunda e estimula o aluno nas competências pretendidas”.*

Os docentes que avaliaram como regular também mencionaram a imaturidade e falta de interesse dos alunos, pequena carga horária para a disciplina e poucas atividades práticas, bem como a necessidade de formação do professor na área de Educação:

*“Apesar dos esforços da equipe de docentes da disciplina, em sensibilizar e motivar os discentes para um olhar ampliado a EAN, percebo pouco interesse de alguns alunos e imaturidade. A carga horária do curso também é insuficiente diante da amplitude dos temas e dificulta inclusive o desenvolvimento de ações práticas [...] Poderia melhorar se os professores que assumem estes componentes tivessem melhor formação na área de Educação”*

Menos de 25% dos docentes avaliaram a formação atual do nutricionista como “pouco satisfatória”, “insatisfatória” e “indiferente”, alegando alguns argumentos:

*“A formação do nutricionista ainda é muito tecnicista e biologicista, a formação em EAN ainda é muito limitada e aquém da necessidade da sociedade, apresentando dificuldade de desenvolvimento de senso crítico em entender que a EAN se dá por meio de um processo”.*

*“A EAN é vista muitas vezes como orientação nutricional e desenvolvimento e distribuição de materiais educativos, como folders ou cartazes”.*

*“A disciplina de EAN tem sido negligenciada ao longo dos anos, o que pode ser percebido pelo número reduzido de livros e de especializações específicas dessa área, o que tornam escassos os profissionais especialistas”.*

*“As instituições de ensino não fomentam a formação de professores para atuar nessa área, o que por vezes compromete a qualidade do ensino e faz com que a disciplina seja apenas uma colcha de retalhos de atividades de extensão pontuais, com pouca ou nenhuma reflexão teórica”.*

Em contrapartida, 27,9% dos docentes que assinalaram que a formação atual em EAN é “satisfatória” e “muito satisfatória” enfatizaram que a disciplina tem sido valorizada e que os alunos estão saindo bem preparados para o mercado:

*“Acredito que a EAN tem sido mais valorizada, os alunos estão saindo mais preparados para desenvolver. São observados atitudes dos alunos relacionados ao conteúdo das disciplinas de Educação, certificando o quanto foi absorvido. O profissional entende que em qualquer área de atuação vai inserir a EAN para melhoria das condições de saúde da clientela atendida”.*

### **Potencialidades na formação em Educação Alimentar e Nutricional**

Segundo os discursos, uma das potencialidades da disciplina de EAN na formação do nutricionista é a “transformação”, no sentido de desconstruir, reconstruir, ressignificar e transformar os alunos. O processo é marcado pelo incômodo e por mudanças que implicam no vislumbre de como será a atuação profissional:

*“Uma coisa forte, assim, toda aula tem essa coisa da provocação pra desconstrução, pra reconstrução, pra ele ressignificar. Ele tem que ser um processo incômodo, porque a transformação ela via-de-regra é incômoda. Então isso me faz perceber que, assim, que eles são tocados, eu sei que eles saem da disciplina diferente do que chegaram, isso pra mim é importante, eu acho que isso é um ponto forte, desenvolver o que ele imagina que será a prática profissional”*

Nesta perspectiva os docentes explicitam como um aspecto favorável a oportunidade dos alunos aprenderem vivenciando e aplicando conhecimento em diferentes realidades:

*“Eu mostro pros alunos que tudo que eles aprendem pode ser passado. E eles também aplicam neles mesmos. E sempre falo, olha, não é pra você passar pra pessoa não. Você tem que aplicar em você, né? Então, eu acho que esse é um ponto positivo”.*

Outro aspecto relevante nos discursos é o quanto a formação em EAN desenvolve a criatividade nos alunos, habilidade que vai se intensificando.

*“Os pontos fortes é eles desenvolverem a criatividade deles, uma vez que eles se abrem pra esse conceito do que é nutrição mesmo né, eles... é impressionante, desabrocham assim, a criatividade vai fluindo, no final a gente vê cada projeto bacana, cada ideia legal, enfim, cada recurso audiovisual bacana, dá trabalho, tem que colocar a mão na massa, mas eles curtem muito, muito”.*

Ficou evidente o quanto a liberdade para planejar as aulas é vista como uma facilidade que gera autonomia, e isso para o docente é configurado como algo positivo e que propicia o uso de metodologias diferentes.

*“Facilidades é a liberdade que eu tenho, apesar de tá numa instituição particular eu tenho uma liberdade muito grande de fazer o que eu quiser em sala de aula. Eu acho que o fato da instituição apoiar já facilita bastante, inclusive eu tenho total autonomia de escolher o método pedagógico que eu vou usar para ensinar, a ementa que não é, não tenho autonomia, mas a forma que eu vou dar aula é minha. E aí tem como eu fazer metodologias diferentes, com certeza”.*

### **Desafios na formação em Educação Alimentar e Nutricional**

No que se refere aos desafios enfrentados no processo de formação em EAN, os resultados da Etapa I do estudo estão apresentados na Tabela 2. Dentre os principais desafios relacionados à estrutura da instituição destaca-se tanto a ausência de espaço físico específico para a EAN, como as poucas parcerias entre as instituições para realizar estágios/atividades em campo e a estrutura acadêmica tradicional e pouco flexível. Na estrutura do curso de Nutrição os desafios perpassam desde a ausência da transversalidade do ensino, como a carga horária insuficiente e a desvalorização da disciplina. Já os desafios apontados na abordagem pedagógica, didática e metodológica do ensino, observou-se por parte dos docentes o reconhecimento de falta de metodologias inovadoras, criativas, participativas e ativas. Foram acentuados também como desafios o desequilíbrio entre teoria e prática. Os desafios relativos à relação docente e discente demonstram que existe uma falta de interesse, maturidade dos discentes pela disciplina

de EAN, além da falta de tempo e comunicação dos docentes que limita uma aproximação com os discentes.

**Tabela 2.** Desafios na formação em Educação alimentar e Nutricional em diferentes âmbitos, Brasil, 2012.

Variáveis	Brasil (n=104)	
	N	%
<b>Desafios relacionados a estrutura da instituição de ensino</b>		
Ausência de um laboratório/espço específico para a EAN	41	39,4
Falta e/ou pouca manutenção dos materiais didáticos <sup>a</sup>	27	26,0
Falta de recursos financeiros e apoio logístico	20	19,2
Poucas parcerias com outras instituições <sup>b</sup>	14	13,5
Estrutura acadêmica tradicional e pouco flexível <sup>c</sup>	12	11,5
Condições de trabalho dos docentes <sup>d</sup>	10	9,6
Necessidade de uma grade curricular interdisciplinar	9	8,7
Necessidade de investir em estudos no campo da EAN	5	4,8
Não há desafios	13	12,5
Outros <sup>e</sup>	12	11,5
<b>Desafios relacionados a estrutura do curso de Nutrição</b>		
Ausência de transversalidade	23	22,1
Carga horária insuficiente da disciplina	22	21,2
Falta de infraestrutura (laboratório, materiais e transporte)	16	14,4
Romper com o ensino tradicional	14	13,5
Dificuldades enfrentadas pelos docentes <sup>f</sup>	11	10,6
Existência de curso noturno	8	7,7
Desvalorização da disciplina de EAN	6	5,8
Fragilidades na matriz curricular	6	5,8
Outros <sup>g</sup>	5	4,8
Não há desafios	12	11,5
<b>Desafios enfrentados no ensino de EAN na abordagem pedagógico/didática/metodológica</b>		
Falta de metodologias inovadoras <sup>h</sup> , criativas, participativas e ativas	29	27,9
Abordagens limitadas e tradicionais com o ensino tecnicista <sup>i</sup>	22	21,2
Sobreposição da teoria em detrimento da prática	16	15,4
Fragilidade na capacitação/especialização do docente	10	9,6
Poucos espaços <sup>j</sup> disponíveis, recursos didáticos e financeiros	8	7,7
Carga horária insuficiente	6	5,8
Compreensão da proposta metodológica pelos alunos	6	5,8
Dificuldades relacionadas com as atividades práticas (disponibilidade de campo e supervisão do docente)	6	5,8
Baixa reflexividade	5	4,8
Desinteresse dos alunos pela disciplina	5	4,8
Necessidade de aprofundamento do conteúdo	2	1,9
Dificuldades em desenvolver métodos avaliativos	2	1,9
Grade curricular limitada	2	1,9
Curso noturno limita as práticas	1	1,0
Não respondeu	15	14,4
<b>Desafios enfrentados na relação docente/discente</b>		
Desinteresse do discente	26	25,0

Falta de tempo/interação na relação docente/discente	17	16,3
Valorização do ensino tradicional e tecnicista pelos alunos	19	18,3
Boa comunicação com os discentes (diálogo)	16	15,4
Relação desafiadora que desperta emoções	13	12,5
Desvalorização da disciplina de EAN <sup>k</sup>	12	11,5
Amadurecimento/envolvimento/responsabilidade dos alunos	10	9,6
Falta de respeito dos discentes	8	7,7
Não há desafios	2	1,9
Outros <sup>l</sup>	13	12,5

<sup>a</sup> Falta de materiais didáticos principalmente livros e recursos audiovisuais.

<sup>b</sup> Falta de parcerias, em alguns casos para realizar estágios e atividades em campo.

<sup>c</sup> Estrutura tradicional: regras da instituição, contexto cultural institucional e dificuldades relacionadas inclusive a perspectiva conteudista.

<sup>d</sup> Condições de trabalho dos docentes: alta carga horária de ensino, baixo incentivo e suporte, número excessivo de alunos.

<sup>e</sup> Outros: pouco apoio para a organização de eventos, carga horária insuficiente do curso, falta de profissionais qualificados.

<sup>f</sup> Dificuldades enfrentados pelos docentes: disponibilidade, parceria entre os docentes, carga horária excessiva, número elevado de discentes por turma

<sup>g</sup> Outros: livros ultrapassados, dificuldade por parte dos discentes, pouco campo de prática, falta de incentivos para eventos)

<sup>h</sup> Inclusive metodologias que utilizem recursos digitais.

<sup>i</sup> Ensino tradicional foi entendido como a dificuldade de romper com a formatação no âmbito acadêmico de reprodução das informações, com a centralidade das ações nos instrumentos e não nos sujeitos. Ensino tecnicista foi pontuado como um distanciamento do ensino com as ciências humanas e sociais, maior valorização do saber biológico.

<sup>j</sup> Fragilidades no que se refere à disponibilidade de espaços para a implementação de abordagens diversificadas e com ênfase nos processos práticos

<sup>k</sup> Desvalorização inclusive com que diz respeito a preconceitos e a mitos trazidos pelos alunos.

<sup>l</sup> Outros: turmas grandes, desenvolver a criatividade e autonomia, empatia, dificuldade de ir a campo, matriz curricular, melhorar o processo de avaliação e carga horária insuficiente.

Já na etapa II, os docentes do DF relataram que a formação deveria oferecer mais atividades práticas, contudo há limitações de várias dimensões que perpassam a resistência e dificuldade de encontrar campos de prática, carga horária insuficiente da disciplina, quadro docente reduzido e resistência dos docentes em desenvolver parcerias:

*“Um é a falta de prática, que eu acho que precisaria ter mais prática. Eu acho que colocar mais prática, colocar esse aluno pra ir para fora, colocá-los em diferentes lugares, situações etc., eu acho que falta muita prática”.*

*“Resistência dos cenários de prática, a gente tem dificuldade dos cenários pra acolher os alunos de estágio, ou é uma resistência ou é uma necessidade de contrapartida financeira”.*

*“O principal desafio de cara é a carga horária, dificuldade é ensinar EAN na sua essência numa disciplina tão curta. A carga horária é enxuta e a*

*disciplina não tá organizada pra ter carga horária pra isso, esse é um desafio”.*

*“Só é um só professor, então, eu acho essa uma dificuldade, bem complicadinha, o quadro docente reduzido”.*

*“Outro desafio, resistência de outros professores pra atividade conjunta, porque vai dar mais trabalho, então os professores acabam resistindo”.*

O semestre curricular que acontece a disciplina, a falta de transversalidade do ensino de EAN e o favorecimento de certos conteúdos e disciplinas também são desafios apontados pelos docentes. Além disso, há uma supervalorização dos aspectos biológicos e fisiológicos da alimentação e nutrição em detrimento da abordagem social, antropológica e psicológica do comportamento alimentar:

*“Eu acho que a fase em que ela é dada, assim, eu acho que não é legal, porque eu faço todo um discurso de sensibilizar o aluno da importância das estratégias de Educação Nutricional. E o que acontece? Eles vêm no começo do curso o ciclo básico, Fisiologia Humana, etc., quando eles começam a ver Nutrição, eles vêm a Educação Nutricional, daí para frente é só Fisiologia Aplicada, Dietoterapia I, Dieta II, Nutrição Funcional, Nutrição Esportiva, ciclos da vida I, ciclos da vida II, então eles vão ver a Biologia e ponto. Como Educação Nutricional não é transversal, ou seja, os professores da clínica não resgatam os conceitos de Educação Nutricional, eles proporcionalmente eles vêm muito mais o aspecto biológico e fisiológico do alimento e do paciente, do que o aspecto social, antropológico e de estratégias de marketing, comunicação e psicologia para intervir no paciente”.*

Desta forma, o pouco espaço para trabalhar alguns conteúdos é colocado pelos docentes como uma barreira. Consideram que numa formação generalista a EAN precisa ser abordada de maneira transdisciplinar, reconhecendo a alimentação como um processo transdisciplinar. Portanto, a formação necessita oportunizar no ensino habilidades de comunicação e conhecimentos como *Marketing*, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia.

*“Precisaria espaço para ensinar ...a formação generalista que eu preciso ter ou uma formação pra eu poder abordar educação alimentar e nutricional de uma maneira transdisciplinar, encarar a alimentação como um processo*

*transdisciplinar eu preciso ter uma formação multidisciplinar e isso exige de mim um conhecimento de educação, conhecimento de sociologia, de antropologia, de psicologia. Estratégias de marketing, o que é marketing? Como que eu vendo uma coisa? Porque eu estou vendendo uma ideia? Então, é habilidade de comunicação. As estratégias, elas abarcam várias disciplinas como Antropologia, Sociologia, Comunicação, Marketing, Psicologia e Pedagogia”.*

A falta de conhecimentos em “Pedagogia” na formação indica um ciclo vicioso, onde o próprio docente questiona a formação que ele teve neste campo de conhecimento e conseqüentemente se vê sem subsídios para trabalhar este assunto em sala de aula:

*Desafio? Não ter tido Pedagogia. Como é que eu aplico? A gente precisa, eu como aluna gostaria de ter tido mais embasamento teórico sobre a Pedagogia, mais embasamento teórico Psicologia Comportamental para que eu tivesse subsídios para tomada de decisão. Não tivemos nenhum preparo. Fui jogada, foi uma oportunidade de trabalho: Você pode dar aula? Posso. Fui jogada em sala de aula e, enquanto estava dando aula, fui procurando”.*

Neste sentido, os docentes também expõem outro desafio, os discentes caracterizam o estudo das teorias pedagógicas como algo abstrato e desnecessário:

*“Nossa, muita dificuldade, tem um relato dos alunos, os alunos dizem, “Professor, a sua disciplina dá crise de existência na gente”, “Professor a sua disciplina é filosófica demais”, principalmente as iniciais, onde a gente vai falar das pedagogias, porque eles já vem com um bloqueio de “Não, eu estou fazendo Nutrição, por que eu tenho que...?” Ainda é muito abstrato pra eles, principalmente essa parte inicial mais relacionada a pedagogia”.*

Outros obstáculos explicitados pelos docentes no processo de formação em EAN envolvem os discentes. Revelaram que é difícil despertar o interesse dos alunos para importância da EAN, e muitas vezes a desmotivação dos alunos, desmotiva também os docentes.

*“É fazer com que os alunos entendam a importância da disciplina. Então, você fazer com que aquela disciplina se torne importante pra todas as áreas. Então, hoje nosso público é muito assim, ah eu quero muito nutrição esportiva. Então, pra quê que eu quero educação nutricional? Aí você vai mostrar pra esse aluno porquê que ele tem que ter educação nutricional, dentro da nutrição esportiva. Então, eu acho que esse é um desafio enorme*

*dentro da disciplina, o perfil do aluno que a gente enfrenta hoje. É encontrar alunos, às vezes, desmotivados que acabam desmotivando também o professor”.*

Um professor destaca a resistência dos alunos à leitura, além disso, este mesmo docente problematiza algumas situações vividas pelos discentes que dificultam atividades da disciplina:

*E o outro é a resistência dos alunos ou a falta do hábito de leitura dos alunos. Tenho muita dificuldade que os alunos leiam, e eu intensifico, e coloco eles pra ler, faço seminário, faço... E coloco muita coisa pra ler, mas eles têm muita resistência. Acontece de um grupo de alunos se prepararem pra apresentar um seminário de um artigo científico, faltar um e ninguém ter condição de comentar a parte dele, porque eles não leram o artigo inteiro. Isso me assusta muito, eu digo isso pra eles, me assusta muito que eles se recusem a ler um artigo de 15 páginas.*

*“Isso é uma dificuldade, tem alunos que têm filho, alunos que têm família pra cuidar, muitos alunos que trabalham e isso também é um limitador, porque eu acabo tendo que me restringir a uma atividade que seja no horário de aula, porque pra fazer uma visita de campo eu preciso que o ônibus saia no horário que começa a aula, e que esteja de volta no horário que acaba a aula, e a disponibilidade de tempo e de condição de deslocamento dos alunos”.*

Por fim, é desafiador para os docentes da disciplina de EAN a necessidade de constantes atualizações e novidades para buscar aprofundar o conhecimento em EAN.

*“O desafio é realmente está se reciclando o tempo inteiro, estar a par das novidades, tentar aplicar uma coisa nova. Eu acho que a educação nutricional é algo que a gente tem que ir muito pra fora. Então, por exemplo, eu comprei muitos livros e li muito sobre a Educação Nutricional, depois que eu virei professora de Educação Nutricional”.*

## **DISCUSSÃO**

A maioria dos professores que participaram da pesquisa atua em uma instituição privada, porém foram formados em uma instituição pública. Isso pode ser explicado em parte, pelo crescimento maciço de instituições de ensino superior nos últimos anos, em

especial de instituições privadas, o que conseqüentemente, demanda a oferta de trabalho nesta área. Este é o primeiro estudo nacional que identifica a representação social de docentes da disciplina de EAN, sobre a formação que tiveram neste campo de conhecimento e os desafios deste processo. O trabalho traz como destaque que, a formação que os docentes tiveram em EAN foi considerada fraca e limitada, e que eles acreditam que atualmente, esta regular. Porém a época que a formação aconteceu parece influenciar nesta avaliação, pois os profissionais que se formaram em um contexto mais atual, avaliam de forma mais satisfatória o ensino. Essa dicotomia ficou visível tanto nos discursos como na análise do EVOC, logo a avaliação da formação assumiu uma dualidade entre fraca e boa, com termos equivalentes a esses dois extremos.

Segundo Santos (2013), com a publicação do Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas *“pode-se considerar que a EAN ancorou em um porto e confere à sociedade brasileira uma bússola. A metáfora pode ser apropriada pelo fato de a bússola ser um instrumento de orientação tão relevante na Era dos Descobrimentos, pois colaborava para que os navegadores encontrassem novas terras, desbravassem novos mundos, e promovessem incessantes descobertas”*(13). De fato, o Marco trouxe não apenas a definição de EAN, que ainda permanece em construção, como também explícita alguns princípios para uma EAN transformadora. Os docentes com mais tempo de formação não tiveram o respaldo deste documento reflexivo e orientador. Diferente dos profissionais que concluíram a graduação em um contexto mais recente, uma vez que o Marco surgiu para contribuir na construção de práticas referenciadas a serem traduzidas em eixos, programas e ações de EAN mais qualificadas (6).

Estudos avaliaram a formação do nutricionista sob diferentes vertentes (7)(9)(14)(15)(16)(17). Pesquisa de Domene (2017) observou divergências nas falas de egressos do curso de Nutrição sobre a formação que receberam durante a graduação, enquanto para uns a formação foi boa, para outros, ficaram algumas lacunas (18). Segundo Costa (1999) é necessário pensar *“para que formar nutricionistas?”* e *“qual a razão social dessa formação?”* Para a autora a evolução da formação do nutricionista, não deve ser entendida como uma etapa linear, mas resultado de processos contraditórios, de avanços e retrocessos, de lutas e interesses. Logo, o currículo é um recorte intencional, não se trata de substituir uma disciplina por outra, ou um currículo por outro, mas de construir, criticamente, uma base fundamentada, cuja as novas categorias do pensamento estejam alinhadas as aspirações da realidade e da sociedade (19).

Parece mais fácil para os participantes do estudo falar dos desafios do que das potencialidades. A transformação por meio do ensino foi uma das potencialidades conferidas à disciplina de EAN. Streck (2009) discute as possibilidades e os limites de uma pedagogia transformadora, e elenca importantes elementos neste processo de reflexão. Para o autor a “*educação passou a ser vista como fator chave para o avanço da ciência, para a eliminação dos problemas sociais e para o funcionamento das instituições democráticas*”. Logo a transformação, infere a necessidade de ouvir as muitas vozes de dissenso; o empenho por transformar os espaços educativos, novos e antigos, em *ethos* de humanização; e a importância de assumir a pluralidade como uma oportunidade de alargar a visão e valorizar a diversidade de experiências (20).

Sobre os desafios, elementos centrais foram observados nos resultados da presente pesquisa. Primeiro, desafios envolvidos na necessidade de desconstruir o ensino tradicional, fragmentado, instrumentalista e focado no biológico. A ênfase do enfoque biologista aparece desde o início da formação do nutricionista, que surgiu no Brasil como dietista dentro de uma equipe técnica individualista, com a responsabilidade de prestar assistência ao paciente, por meio da alimentação. Por outro lado, além dessa prática hegemônica, a profissão também teve raízes na fase em que o modelo capitalista de produção, a necessidade de implementação da formação de recursos humanos nessa área ligava-se, à política assistencialista-populista assumida pelo Estado. Como um instrumento de alívio de tensões sociais, os nutricionistas foram colocados para designar a alimentação dos trabalhadores (19)(21).

Segundo ponto, observou-se por parte dos docentes dificuldades de dialogar com as teorias da educação e avançar em estratégias pedagógicas, sendo muitas vezes uma reprodução dos métodos já vivenciados. As tendências no campo da educação expressam a necessidade de voltar o ensino para a realidade da atuação profissional atual, empregando uma metodologia presidida pela pesquisa-ação como importante estratégia de aprendizagem, a fim de possibilitar a reflexão para construir a teoria a partir da prática, aprendendo a lidar com o inesperado (22). Emerge nesse sentido, a emergência de se pensar na continuidade do processo de formação desse profissional, visando aprimorar sua prática cotidiana e melhorar a dinâmica do trabalho (23). Pesquisa desenvolvida com nutricionistas, apontam que as participantes consideraram ter recebido uma formação acadêmica generalista, humanista, crítica e reflexiva. Contudo, apenas 40,9% demonstraram possuir uma percepção ampliada do conceito de formação para além da graduação (17).

Para os coordenadores dos cursos de Nutrição, a resistência dos docentes a mudanças, especialmente a um trabalho mais integrado, é uma das principais dificuldades no ensino da Nutrição. Além do mais, os próprios estudantes citam, a existência de docentes não inteirados da prática do nutricionista, pouco criativos e reprodutores de estratégias de ensino desestimulantes: "*A partir do momento que a gente tem professor qualificado para aquela disciplina... nossa!!! Desperta!*"(24). Reconhece-se ainda que, a maioria dos docentes das disciplinas de EAN não tem formação específica na área. Os professores tendem a se formar de maneira "*autodidata*", moldando-se a partir das referências de suas próprias experiências, na base do "deu certo" e "deu errado". Evidencia-se nesta direção, escassez de programas de pós-graduação em nutrição do país tendo o campo da EAN uma área específica. Isso também se expressa na pouca produção científica no campo, o que certamente corrobora a precária formação dos docentes da área (13).

Terceiro aspecto a ser destacado é o desafio relacionado ao perfil do aluno. Foi mencionado que os próprios discentes valorizam o ensino tradicional, e entre outros fatores, há desafios para melhorar a comunicação professor-estudantes, gerar experiências que propiciem o amadurecimento tanto técnico como pessoal dos estudantes e geração de compromisso. A idade dos alunos, ao ingressarem na Universidade, é cada vez menor e muitos deles apresentam uma série de expectativas que, algumas vezes, não condizem com a realidade tanto em relação ao curso quanto em relação às condições de ensino (25). Segundo Tani (2007), para que o corpo discente assuma o papel de protagonista no processo ensino-aprendizagem, é necessário criar um contexto que promova o pensamento crítico e pró ativo que propicie já no período de formação o estabelecimento de um vínculo com o que será a prática profissional futura (26).

Outra reflexão importante do estudo é que, alguns desafios interferem ou regem outros desafios. Por exemplo, para os docentes entrevistados o desafio da falta de atividades práticas está relacionado também aos desafios de carga horária insuficiente da disciplina, número reduzido de docentes, dificuldades de desenvolver parcerias e encontrar campos de prática. Experiências de mudanças na formação de nutricionistas tendo o SUS como eixo norteador, demonstraram que as atividades práticas nos serviços de saúde nos semestres iniciais dos cursos objetivam o reconhecimento e a compreensão dos determinantes sociais do processo saúde-doença e da organização dos serviços nos territórios. Enquanto que a inserção nos semestres mais avançados é voltada para as práticas profissionais específicas do nutricionista. Segundo os relatos, a inserção

gradativa nos serviços de saúde contribui para que as práticas específicas dos graduandos em nutrição, sejam mais contextualizadas e integradas às demandas profissionais e da população (28).

As práticas educativas em saúde apontam para a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional e têm estimulado a formação com base em competências e habilidades específicas. Na perspectiva crítica, a educação é uma prática social que visa a formação de indivíduos críticos, reflexivos, que gera questionamentos e preposições, valorizando sobretudo os saberes advindos da experiência de vida de alunos e professores (30).

Em contrapartida, no âmbito das políticas educacionais, a produção de conhecimento como mercadoria espalha-se e penetra no cotidiano acadêmico (29). As reformas neoliberais mais recentes vêm criando uma espécie de “pedagogia de resultados”, que reduz o ser humano a mero consumidor ou produtor de mercadorias. Registra-se um contexto de conformação de novas regras no jogo científico. Este cenário mercadológico, alinha-se ao investimento para a formação tecnológica e ágil para pesquisa, contudo insuficiente ao preparo pedagógico e ao exercício da criticidade que liberta (31).

## CONCLUSÃO

A representação social dos docentes sobre a formação que tiveram em EAN, em suma, indica que a mesma foi insatisfatória, e que atualmente, a mesma encontra-se regular. Tais informações estão atreladas, primeiro, a permanência de um ensino tradicional, pouco dialógico, cuja tendência é reproduzir a própria formação experienciada pelos professores, e segundo, o quanto o conhecimento em EAN ainda é negligenciado, com poucos referencias; bem como necessidade de avançar na compreensão de estratégias pedagógicas.

O período histórico em que a formação em EAN foi realizada parece influenciar na avaliação dos docentes, pois os profissionais mais antigos, avaliam sua formação insuficiente refletindo a ausência de um arcabouço conceitual na época de sua formação, enquanto os docentes mais novos manifestam uma formação interessante, a qual possibilitou compreender a multidimensionalidade da alimentação e a atuação do nutricionista no campo da Nutrição.

Poucas foram as potencialidades mencionadas na formação em EAN, talvez, não porque elas não existam, mas pela urgência apresentada pelos participantes em

problematizar e superar os desafios. Autonomia dos docentes em planejar a aula aparece como potencialidades do fazer docente, enquanto a transformação do aluno e o despertar para sua atuação profissional e criatividade, emergem como potencialidades na formação em EAN.

Os desafios na formação em EAN mais proeminentes são, o formato de ensino na graduação que continua alicerçado no modelo cartesiano e voltado a ensinar técnicas; sobreposição da teoria em detrimento da prática; a falta de uma abordagem pedagógica consistente, sendo pouco reflexiva, ativa e inovadora; a imaturidade dos alunos e desvalorização da disciplina; a ausência de transversalidade; bem como qualificação do docente para este campo de conhecimento.

Poucos foram os participantes que mencionaram a falta de estudo no campo da EAN como um desafio. Para tanto, a presente pesquisa indica a necessidade de conhecer a formação em EAN pelo prisma de docentes que atuam em outras disciplinas e nas diferentes áreas da Nutrição, com vista a refletir, discutir e propor caminhos de fortalecimento sobre este campo de conhecimento dentro da atuação do nutricionista. O presente estudo visa contribuir para repensar a formação do nutricionista em EAN, e partir dos resultados, favorecer mudanças na matriz curricular dos cursos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Freire P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9th ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
2. Ceccim RB, Ferla AA. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trab. educ. saúde* [online]. vol.6, n.3, pp.443-456, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300003>.
3. Ministério da Educação [Internet]. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição, Resolução CNE/CES N° 5, de 7 de novembro de 2001 Brasília; 2011 p. 6.
4. Jonsdottir S, Hughes R, Thorsdottir I, Yngve A. Consensus on the competencies required for public health nutrition workforce development in Europe - The JobNut project. *Public Health Nutr*. 2011;14(8):1439–49.
5. Boog MCF. Educação Nutricional como Disciplina Acadêmica. In: Diez-Garcia R, Cervato-Mancuso A, editors. *Mudanças Alimentares e educação nutricional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011. p. 74.
6. Brasil. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas

- públicas. Brasília: MDS. Social M do D, Fome e C à F, editors. 2012. 1-68 p.
7. Nascimento V de M. Educação Alimentar e Nutricional: percepção de professores, coordenadores pedagógicos e nutricionistas. Universidade Federal de São Paulo; 2016.
  8. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. *Rev Nutr.* 2016;29(6):885–97.
  9. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud [Internet].* 2017;19(2):215. Available from: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/3092>.
  10. Campos P, Loureiro M. Representações sociais e práticas educativas. 8ª ed. UCG E da, editor. Goiânia, Goiás; 2003. 246 p.
  11. Conselho Federal de Nutrição [Internet]. Sobre o CFN. 2018 [cited 2018 Nov 29]. Available from: <http://www.cfn.org.br/index.php/sobre-nos/>.
  12. Guareschi P, Jovchelovitch S. Textos em representações sociais. 8ª ed. Vozes, editor. Petropolis, Rio de Janeiro; 2003.
  13. Santos L. Advances and developments of the Reference Landmark of food and nutrition education for public policies within the university and for the cultural aspects of food. *Rev Nutr.* 2013;26(5):595–600.
  14. Franco A, Boog MCF. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Rev Nutr.* 2007;20(6):643–55.
  15. da Silva Campos Costa NM. Formação pedagógica de professores de nutrição: Uma omissão consentida? *Rev Nutr.* 2009;22(1):97–104.
  16. Recine E, Sugai A, Monteiro RA, Rizzolo A, Fagundes A, Objetivo MO. Public Health in the undergraduate Nutrition programs: Analysis of the educational and political projects and teaching plans. 2014;27(6):747–60.
  17. Aguiar CB, Costa NM da SC. Formação e atuação de nutricionistas dos núcleos de apoio à saúde da família. *Rev Nutr.* 2015;28(2):207–16.
  18. Martins S, Domene Á, Pezzato LM, Juzwiak CR, Thieme L, Zangirolani O. Avaliação dos egressos do curso de nutrição da UNIFESP: subsídios para a reforma da matriz curricular. *Demetra*, 12(3):593–610, 2017.
  19. Costa NMSC. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação nutricionista no Brasil. *Rev. Nutr., Campinas*, 12(1):5–19. 1999.

20. Streck DR. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. 2009;89–100.
21. Freitas M, Minayo M, Fontes G. Sobre o campo da Alimentação e Nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. *Ciênc saúde coletiva*. 2011;16(1):31–8.
22. Imbernón F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4th ed. Cortez, editor. São Paulo; 2004.
23. Honório ARF, Batista SH. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. *Trab. educ. saúde* [online], vol.13, n.2, pp.473-492,2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00013>. 2015;473–92.
24. Luiza M, Banduk S. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. *Interface (Botucatu)* [online]. 2009, vol.13, n.28, pp.111-120. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000100010> 2009;111–20.
25. Esperidião E MD. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre a sua formação. *Rev Esc Enferm USP*. 2004;38(3):332–40.
26. Tani, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 2007;6(2):55–70.
27. Luz MMA, Romero ABR, Brito AKS, Batista LPR, Nogueira LT, Santos MM dos, et al. A formação do profissional nutricionista na percepção do docente. *Interface Commun Heal Educ*. 2015;19(54):589–601.
28. Recine E, Poliany K, Alves DS, Monego E, Sugai A, Cristina A, et al. Formação profissional para o SUS: análise de reformas curriculares em cursos de graduação em nutrição. *Avaliação*. 2018;23(3):679–97.
29. Frigotto G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Rev Bras Educ*. 2011; 16(46):235-74. doi: 10.1590/S1413-24782011000100013.
30. Menezes, MFG; Morgado CMC; Maldonado, LA. *Diálogos em Práticas em Educação Alimentar e Nutricional*. Rubio: Rio de Janeiro, 2019, p.210.
31. Souza, LKCS; Prado SD, Ferreira FR, Carvalho MCVS. "Eu queria aprender a ser docente": sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. *Rev. Nutr.* [online]. 2014, vol.27, n.6, pp.725-734.

## 7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato trago, não apenas reflexões dos resultados encontrados, mas uma análise de todo processo e suas implicações. Ao questionar, ouvir e acessar os diferentes sujeitos de fala desta pesquisa, pude perceber que tanto a formação como a atuação em Educação Alimentar e Nutricional exigem permanentes transformações e disposição para enfrentar os desafios.

Na concepção do estudo, não se previa inicialmente a participação dos nutricionistas que atuam na área da educação, embora considerando sua notória relevância. O ganho que o trabalho teve com a inclusão deste público, se deve em parte, as sugestões advinhas da banca de qualificação, momento provocador e decisivo na evolução deste trabalho.

Na 1ª etapa da pesquisa, a disponibilidade e participação voluntária de professores de instituições de todo país, denota um senso de pertencimento e responsabilidade para com a EAN. A formação do nutricionista em EAN ocupa um lugar de reconhecimento e existem pessoas e educadores querendo dar mais visibilidade a sua importância. Tivemos o cadastro de mais de 200 professores de EAN, que por algum motivo, a metade não finalizou o preenchimento do questionário *online*. Os 104 professores que concluíram a pesquisa nos trouxeram informações valiosas e correspondentes de diferentes realidades e contextos, e torna essa tese um espaço de experiências e vivências. Destaco que, o movimento de pensar um instrumento que contemplasse diversas particularidades e arranjos, foi em si, um rico aprendizado.

No artigo 2, construímos um framework enquanto uma estrutura conceitual para contextualizar e fundamentar o que se tem discutido sobre EAN e competências do nutricionista em Saúde Coletiva no Brasil. Foi um exercício de reflexão sistêmica, não pretendendo ser um modelo definitivo, mas um *insight* da teorização desse processo. Os significados atribuídos pelos docentes aos objetivos da disciplina de EAN, buscam fazer com que os alunos percebam, além do seu papel como educadores, as múltiplas relações do nutricionista com o mundo, e isso é fundamental para desconstruir o imaginário da figura do nutricionista como um profissional que faz dietas e prescreve nutrientes.

Neste sentido, o intuito da disciplina também é despertar os alunos para lidar com a multidimensionalidade da alimentação, o que implica articulações com outros campos como a política, antropologia, sociologia, economia, cultura, psicologia e dentre outros. Entretanto, apesar de aparecer nos objetivos da disciplina de EAN a necessidade de

problematizar juntos aos alunos a alimentação como um direito e patrimônio cultural, tive a percepção que, as discussões sobre soberania alimentar e sistemas alimentares, ainda precisam ganhar corpo e espaço. Parece estar implícito a importância destas questões, porém elas não aparecem nos discursos com a intensidade que merecem.

Surge na fala dos docentes, a EAN como a capacidade geradora do nutricionista de planejar e a avaliar as ações educativas, com intuito de preparar o aluno para as diferentes áreas de atuação, devendo ser valorizada como um instrumento de trabalho. Isso nos chama a atenção para um aspecto, será que os docentes de outras disciplinas compartilham do mesmo pensamento? Este questionamento abre elementos para pensarmos outra questão de pesquisa, qual a narrativa de professores de outras áreas da Nutrição sobre a formação em EAN?

Nesta perspectiva, conhecer o que os professores de EAN pensam sobre a transversalidade deste tema no currículo acadêmico, nos ajuda a entender características não só da realidade da disciplina de EAN, mas também de outros saberes. Ter um espaço específico para compartilhar o conhecimento é de certa forma, uma estratégia para assegurar que isso não se perca na formação. A questão é que, no formato atual dos projetos pedagógicos do curso de Nutrição, a transversalidade não atinge seu propósito e o sistema permanece com as disciplinas em compartimentos, reforçando o *status quo*.

Mesmo frente as críticas explicitadas pelos professores ao modelo de ensino tradicional e puramente biológico, ainda me parece inconsistente o discurso com a realidade. Os discursos dos docentes indicam veementemente a necessidade de estratégias metodológicas e pedagógicas ativas, participativas, problematizadoras e dialógicas; mas por outro lado, alguns indícios demonstram que os professores ainda seguem uma lógica de transmissão, com uso predominantemente de aulas expositivas, que apesar de serem ditas como dialogadas, apenas o docente tem voz, sendo muitas vezes uma reprodução dos modelos já vivenciados. Associa-se a isso o fato das atividades práticas serem consideradas o principal elemento de aprendizagem na disciplina, pois embora merecidamente reconhecidas como o diferencial, possui pouco espaço na carga horária.

Na 2ª etapa do estudo, os momentos de entrevista com os docentes e os grupos focais com os nutricionistas, ambos no Distrito Federal, foram uma oportunidade auspiciosa de imergir na conjuntura do ensino e da atuação em EAN. Ao ouvir os áudios, consigo lembrar precisamente das expressões e dos sentidos colocados por cada participante, dos gestos e das feições; esse vínculo e escuta sensível fez toda diferença no processo de análise e reflexão.

O papel do nutricionista como educador permeia a fala dos docentes e dos nutricionistas do DF, em contrapartida, algo que precisa obter realce nesta discussão é como os alunos chegam na graduação e o que fazer frente a isso. A maturidade para compreender e se envolver na disciplina de EAN parece ser algo primordial nesse processo, pois existe a manifestação de um série de dificuldades e distanciamento pelos alunos na disciplina, e os mesmos só enxergam sua necessidade no final da graduação ou até mesmo quando estão no mercado de trabalho.

O fazer pedagógico precisa ser dinâmico, a unicidade dos discursos dos nutricionistas indicam uma avaliação insatisfatória da formação que tiveram em EAN. Existe uma dificuldade por parte dos nutricionistas de encontrar alternativas didáticas, e com isso, atuar de forma mais segura nas ações de EAN. Outra mensagem dada foi exatamente a fragilidade da formação na questão política e social, a falta de discutir a EAN como um ato político. Isso reforça o compromisso que a educação tem de formar profissionais para um agir contextualizado, reconhecendo a legitimidade de indivíduos e grupos, exercendo o princípio da integralidade e da prática humanista e empática.

Tanto os docentes como os nutricionistas, retrataram a complexidade de atuar frente a uma era globalizada, que produz diariamente toneladas de informações (muitas das vezes sem fundamentos), e que o profissional é cobrado como se tivesse que “dominar” todas as novidades. Este aspecto confronta com a necessidade de constantes atualizações, a ausência de cursos, aprimoramentos e especializações em EAN representa uma dificuldade de aperfeiçoamento, sendo mais acessíveis para aqueles profissionais que adentram na pós-graduação *strito sensu*.

Foi tido pelos nutricionistas que o profissional precisa defender seu espaço, mas será que temos a compreensão do lugar que ocupamos e as responsabilidades advindas deste lugar enquanto categoria? E o que fazemos com isso? Essas perguntas me levam a outros pontos, a necessidade de desenvolver o senso crítico, a habilidade de escutar e reconhecer que não somos os detentores do conhecimento, e sobretudo, a consciência de saber que a resposta para muitas indagações esta em nós mesmos. Como enxergo a realidade? O que faço para modificá-la enquanto indivíduo, profissional e grupo? Um profissional disse que “*a educação é a arte de repetir mil vezes a mesma coisa*”, e eu contraponho, a realidade não precisa de pessoas mecânicas, a repetição é a estagnação, precisamos de mentes pensantes, que se proponham a fazer o novo, que acredite em uma educação progressista, inclusiva, crítica e emancipatória.

Quando olhamos os termos evocados pelos professores brasileiros sobre como foi sua formação, encontramos que as palavras “fraca”, “precária” e “limitada” ocupam o núcleo central da representação social dos professores. No entanto, os discursos dos docentes do DF nos ajuda a compreender com mais detalhes essa avaliação. O discurso dos profissionais mais antigos destacam o momento histórico da EAN na época de sua formação, reconhecendo que existia um arcabouço conceitual insuficiente, e admitindo as poucas condições que os professores tinham para trabalhar o tema, não os culpabilizando. Essa ponderação demonstra a consistência de uma avaliação sensata e contextualizada.

A vivência coletiva dos docentes elenca vários desafios para a formação do nutricionista, no tocante as instituições de ensino, ao curso, a relação com os alunos e as dificuldades metodológicas, pedagógicas e didáticas. Essa última, ao meu ver, é o ponto central da fala dos docentes, houve um destaque evidente para a falta de conhecimentos em “pedagogia”. O próprio docente muitas vezes se vê sem subsídios para trabalhar este assunto em sala de aula (porque teve uma deficiência na sua formação), e por outro lado, o estudo das teorias pedagógicas é visto como algo abstrato e desnecessário pelos alunos *“professor a sua disciplina é filosófica demais”*.

A disciplina não pode ser uma *“colcha de retalhos de atividades”*, avalio que nos últimos anos, principalmente com a publicação do Marco de EAN, o ensino de EAN vem evoluindo no seu formato e sustentação. Porém, o peso conferido a disciplina de EAN pelos participantes, no sentido de englobar as várias dimensões e facetas da alimentação e nutrição e suas conexões com outras ciências, pode desencadear uma certa frustração e impressão de desconforto. Neste contexto, é preciso ter clareza que a EAN não dá conta de tudo, por isso discussões e debates transdisciplinares e intersetoriais são necessários para propor devidas articulações e pontes com as outras disciplinas do curso de Nutrição. A práxis educativa em saúde precisa incentivar a construção compartilhada de conhecimento por diferentes campos, saberes e profissionais.

No que se refere as potencialidades, na atuação do Nutricionista, a EAN foi considerada uma motivação, a possibilidade de promover uma alimentação adequada e saudável. Especificamente para os nutricionistas da educação, a EAN foi representada como a oportunidade de tecer laços com a escola. Uma das participantes ressaltou, *“a Educação Nutricional é a menina dos olhos”*, mas o que confere a EAN essa potencialidade? Em contraparte, tem-se uma crítica emitida no grupo focal dos nutricionistas da saúde, *“é aquela coisa, faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço,*

*não dá, gente, não rola*”. Onde pretendo chegar com essa provocação? O profissional precisa ter uma coerência do seu discurso com suas práticas. Mas, “dizer e não fazer”, não deve configurar uma “culpabilidade” de ambas as partes do processo (enquanto profissional e indivíduo), mas um estímulo a repensar rotas e alternativas, que nem sempre, dependem do indivíduo, mas do contexto social inserido. A potência da EAN, ao meu ver, se deve a premissa do diálogo, escuta, respeito, sendo uma construção coletiva, onde existem corresponsáveis, e acima de tudo um cuidado com a identidade do outro.

Houve o relato de mais desafios do que potencialidades pelos nutricionistas e docentes. O que me marcou na análise dos docentes sobre a potencialidade da disciplina de EAN na atuação profissional, foi a possibilidade da “transformação”. A EAN no sentido de desconstruir e transformar os alunos. Este elemento tonifica um discussão fundamental, a criatividade, essa no sentido de “criação” e autonomia. Não precisamos de profissionais que façam “mais do mesmo”, mas que, mesmo frente o incômodo, se permita reinventar, criar novos caminhos e capacidades.

No primeiro ano de doutorado fiz uma disciplina qualitativa no departamento de psicologia da UnB que foi um divisor de águas para a construção desta tese. Me deparei com leituras de *aproximação* extremamente provocadoras, e que a princípio, me pareciam impossíveis de entender, teóricos como Vygotsky, Bourdieu, Moscovici, Marx, Piaget, Foucault, Ângela Branco, Gonzalez Rey e entre outros. Admito que foi um contato, de longe não tenho uma adensamento teórico sobre as diferentes correntes ontológicas e epistemológicas citadas, mas mesmo sendo um rápido contato, foi impossível sair ileso dessa alquimia de pensamentos.

No final da construção desta tese, tenho a inquietação de que, a representação social por si só, não consegue analisar “totalmente” as informações que foram levantadas. Essa percepção talvez seja um dos maiores aprendizados, pois é exatamente essa sensação que alimenta e impulsiona a gente a navegar por caminhos desconhecidos e procurar respostas sob outras premissas.

Durante o percurso do doutorado me foi apresentado muitas possibilidades, sinto que algumas mudanças de concepções e paradigmas tiveram significativas conexões com mudanças na minha vida e na forma como pretendo conduzi-la. Obviamente nunca terei um sentimento de “pronta”, mas reconhecer que sou um ser inacabado e em constante processo ganhou uma compreensão mais crítica durante o doutorado, e isso é fruto também desta tese.

## **8. RETORNO SOCIAL DA PESQUISA – UM PROJETO DE EXTENSÃO**

O curso de Atualização em Educação Alimentar e Nutricional (EAN), foi cadastrado na Universidade de Brasília como projeto de extensão, e teve como proposto tender as demandas e necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa. O mesmo foi idealizado com a perspectiva de discutir a EAN nos diferentes ciclo da vida.

O curso foi realizado no formato de cinco oficinas, com intervalos quinzenais, no período de 02 de abril a 30 de maio de 2019, no turno vespertino (das 14:00 às 18:00). Cada oficina contou com um professor facilitador com experiência no tema abordado, sendo priorizados os seguintes momentos: dinâmica inicial, momento teórico, momento prático, discussão/reflexão e avaliação da atividade. Utilizou-se estratégias metodológicas participativas, dialogadas, dinâmicas e abertas a relatos de experiências.

### **1) 1ª oficina - Teorias da Educação e a Importância da EAN.**

A 1ª oficina realizada no dia 02 de abril teve como tema “Teorias da Educação e Importância da EAN” (Facilitador: Prof<sup>o</sup> José Arimatéa Barros Bezerra, Universidade Federal do Ceará) e contou com 42 participantes. O objetivo principal deste encontro foi apresentar as diferentes teorias e correntes pedagógicas da educação (conceitos/perspectivas/pressupostos), bem como oferecer elementos para a compreensão dos desdobramentos práticos e resultados potenciais de cada uma delas. Esta oficina foi dividida em duas partes, sendo a primeira uma exposição dialogada do facilitador, e a segunda parte uma discussão em grupos sobre as etapas de planejamento de uma ação educativa. Na exposição dialogada discutiu-se brevemente aspectos introdutórios, como a definição de EAN a partir do Marco de Referência de EAN para as políticas públicas e foi apresentado um jogo educativo desenvolvido pelo Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) da Universidade Federal do Ceará em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O jogo intitulado “Sementes da Educação Saudável” foi demonstrado pelo facilitador como um exemplo de aplicação das diferentes teorias da educação. No campo epistemológico, o jogo foi desenvolvido considerando o paradigma da sociologia da infância, a cultura da infância e concepções de aprendizagem de Piaget e de Vygotsky. A história do *game* retrata que em um futuro próximo, a indústria alimentícia controla tudo que comemos, acarretando problemas de saúde. Uma criança foge para o campo e acaba descobrindo um sítio onde aprende as técnicas perdidas da agricultura familiar. No jogo

a criança incorpora o papel de um agricultor familiar que possui um sítio que produz alimentos saudáveis como hortaliças e frutas. Ele recebe missões, as quais compreendem atividades para “tocar o empreendimento”. Voltado para um público de 6 a 12 anos, o jogo tem a possibilidade de alterar cenários e situações, vivenciar práticas participativas e contextualizadas, exercitar o protagonismo e outros valores e atitudes, havendo diversas estratégias pedagógicas como quebra-cabeça, simulação, customização, minijogos e aventura.

Na sequência, o facilitador trouxe elementos conceituais das seguintes teorias: perspectiva dialógica de Paulo Freire, abordagem sócio interacionista de Henri Wallon, materialismo histórico dialético de Lev Vygostsky e movimento escolanovista de Jean Piaget. Foi ressaltado que as várias matrizes teóricas da educação não definem uma metodologia específica. É preciso se apropriar dos referenciais para, diante da realidade, ver até que ponto os fundamentos e pressupostos podem ajudar, e nesse sentido, muitas vezes há um entrelaçamento de metodologias da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou escolanovismo ou escola ativa. Por fim foi destacado a dimensão política de transformação do ato educativo; a noção de compromisso social como referência de questionamento de ação; a busca do ser mais e da mudança social e o diálogo como método ativo de comunicação, consciência crítica, escuta e o respeito ao saber e à cultura do outro. No final foi entregue o modelo de roteiro de planejamento em EAN, onde os grupos foram encorajados a pensar em uma atividade educativa considerando os seguintes tópicos: justificativa, público, objetivos, metas, metodologia, recursos humanos, recursos didáticos, setores envolvidos e avaliação.



**Figura 1.** Registro dos participantes da 1ª oficina do Curso de Atualização em EAN, 2019.

## **2) 2ª Oficina - Educação Alimentar e Nutricional na infância e com escolares**

Já com o tema “Educação Alimentar e Nutricional na infância e com escolares” a 2ª oficina buscou discutir abordagens e estratégias educativas que podem ser utilizadas com crianças e escolares. Realizada no dia 17 de abril contou com a presença de 43 participantes. A facilitadora (Profª Luciana Azevedo Maldonado, Universidade do Estadual do Rio de Janeiro -UERJ) trouxe como relato de experiência os materiais desenvolvidos pelo Instituto de Nutrição da UERJ em parceria com a Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição (CGAN) do Ministério da Saúde. Os cadernos de atividade de promoção da alimentação adequada e saudável, construídos para o ensino infantil, ensino fundamental I e fundamental II, foi elaborado para professores(as) e profissionais da saúde com o objetivo de subsidiar a discussão sobre alimentação adequada e saudável no ambiente escolar, estabelecendo relações com diferentes aspectos dos parâmetros curriculares e valorizando a transversalidade do tema alimentação.

Desta forma, a facilitadora conduziu a oficina trazendo exemplos de atividades práticas apresentadas nos materiais. Os participantes foram divididos em oito grupos e receberam atividades com temas específicos e que continham objetivo, componente curricular, materiais necessários e organização prévia, descrição da atividade, ponto de atenção e sugestão de material complementar. A divisão dos grupos contemplou os seguintes temas: grupo 1 – A criança e seu corpo (ensino infantil); grupo 2 – A criança e os alimentos (ensino infantil); grupo 3 – Vivendo e comendo (ensino infantil); grupo 4 – A criança, os alimentos e a alimentação no curso da vida (ensino fundamental I); grupo 5 – Alimentação como prática social (ensino fundamental I); grupo 6 – Sistema alimentar (ensino fundamental I), grupo 7 – Alimentação no contexto contemporâneo (ensino fundamental II) e grupo 8 – Sistema alimentar (ensino fundamental II).

Frente às temáticas, após as discussões nos grupos, foi desenvolvida uma roda de conversa com todos os participantes para socialização dos elementos refletidos. Os participantes dialogaram e problematizaram sobre como a EAN pode apoiar os profissionais a ensinarem as crianças a valorizarem o autocuidado e a diversidade, estimulando a autonomia. Além disso, no debate ficou evidente que as atividades exemplificadas nos cadernos visavam levar a criança a reconhecer e diferenciar os alimentos; identificar suas principais características; relacionar as práticas alimentares ao cotidiano de vida; valorizar a dimensão sociocultural da alimentação; perceber os diferentes aspectos do sistema alimentar e nesta perspectiva as atuais condições de

produção de alimentos e seus impactos na saúde, na cultura e no ambiente; e por fim, discutir sobre determinantes das práticas alimentares.



**Figura 2.** Roda de conversa da 2ª oficina do Curso de Atualização em EAN, 2019.

### **3) 3ª oficina - Princípios para a EAN com adultos: identificação de oportunidades.**

A 3ª oficina abordou “Princípios para a EAN com adultos: identificação de oportunidades”, realizada no dia 02 de maio, com a participação de 42 profissionais. O intuito deste encontro foi discutir abordagens e estratégias educativas que podem ser utilizadas com adultos, tendo em vista os materiais desenvolvidos pelo Departamento de Nutrição e Escola Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com o Ministério da Saúde (Facilitadora: Profª Aline Cristine Souza Lopes, Universidade Federal de Minas Gerais). Esta oficina foi desenvolvida em duas etapas. No primeiro momento a facilitadora fez uma contextualização teórica sobre o que é educação permanente, a importância da mesma para melhorar a qualidade do cuidado à saúde, transformar práticas, melhorar relações intra e entre equipes de trabalho. Algumas questões norteadoras foram trazidas para o grupo: Como superar o modelo prescritivo? Como a Educação permanente pode ser inserida na rotina de trabalho? Nesta linha, também foi problematizado o conceito de educação em saúde, que tem em seu bojo o diálogo e a relação horizontal para formar valores do prazer, da autonomia, do

empoderamento, da responsabilidade, da criticidade, do lúdico e da liberdade. Outras provocações foram lançadas, “Qual é o nosso papel como profissionais de saúde no processo?”. Frente a esta pergunta, discutiu-se sobre o profissional de saúde como facilitador e cogestor, que deve propor situações que viabilizem a participação real e a tomada de decisões. Diante de todos os elementos reflexivos, discutiu-se a EAN enquanto uma ação coletiva e âncora na promoção da saúde.

No segundo momento foi realizada uma atividade prática citada no material desenvolvido pelo grupo da UFMG que compõem o livro “Instrutivo Metodologias de Trabalho em Grupos para Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica”. Outros livros desenvolvidos pela equipe também foram citados como “Desmistificando Dúvidas sobre Alimentação e Nutrição” e “Na Cozinha com as Frutas, Legumes e Verduras”, assim como materiais educativos de apoio, entre eles “Painel informativo”, “diário de bordo” e “Folders 10 Passos para Alimentação Saudável”.

A ação prática proposta para os participantes teve como título “O que é saúde para você”? o objetivo dessa prática foi demonstrar como fazer os adultos refletirem sobre os fatores que interferem na saúde, discutir a importância de uma alimentação adequada e saudável e construir coletivamente o conceito de saúde. Para instigar os participantes a falarem sobre saúde, foi pedido para eles construírem um autorretrato, entendendo que o autorretrato é uma representação que demonstra quem somos, como pensamos e agimos. Inicialmente o grupo caminhou pela sala, liberando as tensões do corpo e diminuindo o ritmo do andar, sem verbalização. Na sequência, cada um escolheu um local para se sentar confortavelmente, com espaço à sua volta. Como se a folha de papel fosse um espelho, perguntou-se: O que você vê? Como é sua saúde? Os participantes foram instruídos a desenharem o contorno de seu corpo na folha em branco; e depois, trabalharem o que estava acontecendo no seu interior, fisicamente, mentalmente, o que estava acontecendo com relação aos seus órgãos, aos seus sentimentos, às suas dores; à sua saúde e à sua alimentação. Foi pedido para não escreverem, apenas desenharem os fatores que ajudavam a promover a sua saúde e quais atrapalhavam este processo.

Após a confecção do autorretrato, os participantes foram estimulados a apresentarem para o grupo o seu desenho e seu projeto de “como me vejo, minha saúde e os fatores que a influenciam”. A partir das reflexões sobre quem são e sobre o que seu corpo contém, os participantes pensaram sobre os fatores individuais, mas também familiares e ambientais, que interferem no seu estado de saúde. Esta atividade prática

demonstrou ser uma estratégia educativa dinâmica, ativa que estimula a autodescoberta e autoavaliação das condutas promotoras ou que atrapalham a saúde.



**Figura 3.** Auto retrato, 3ª oficina do Curso de Atualização em EAN, 2019.

#### **4) 4ª oficina - A EAN na terceira idade**

A 4ª oficina abordou “A EAN na terceira idade”, e ocorreu no dia 16 de maio com 43 participantes. Este encontro objetivou apresentar a experiência do projeto de extensão alimentação, nutrição e envelhecimento da Universidade Aberta da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e foi desenvolvida pela Profª Maria de Fátima Garcia Menezes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Inicialmente a professora fez uma exposição dialogada, retomando a importância da educação crítica no contexto da EAN e ressaltando a informação enquanto direito e que precisa fazer sentido para a realidade do outro. Discutiu aspectos a serem considerados ao se trabalhar com idosos, tais como limitações (redução da visão, audição, locomoção, memorização, cognição, concentração, capacidade de decisão, múltiplas patologias e a resignificação da sua alimentação); desafios que envolvem a necessidade de falar e dificuldades de aderir a mudanças; e também potencialidades, como a capacidade de refletir sobre essa etapa da vida e muitos aprendizados a serem compartilhados. Ainda na exposição dialogada, a facilitadora resgatou as etapas necessárias para um bom planejamento educativo.

A parte prática foi desenvolvida com a exemplificação de atividades educativas em EAN que podem ser realizadas com idosos como: dramatização, o uso de um tribunal

do Júri sobre gorduras; dinâmica de Marte, que explora a questão dos hábitos alimentares; construção de painel, “Família – ontem e hoje”; jogo de verdadeiro ou falso para discutir carnes; jogo de palavras para explicar a digestão humana; cine debate; jogo da batata “congelada” para discutir congelamento de alimentos; jogos de perguntas e respostas para retomar a questão do consumo de frutas e verduras; jogo de quebra-cabeça como forma de refletir sobre rotulagem de alimentos; jogo “quem sou eu?” para debater sobre temperos; análise sensorial de alimentos; discussão em grupo sobre praticidade dos alimentos; oficinas culinárias; sarau sobre alimentação; visita a feira de orgânicos e produção coletiva de livros de receitas. Os participantes mencionaram que gostaram das experiências e ideias, da troca de atividades desenvolvidas e da possibilidade real de aplicação das metodologias.



**Figura 4.** Exposição dialogada de experiências, 4ª oficina do Curso de Atualização em EAN, 2019.

##### **5) 5ª oficina - EAN com adolescentes: a experiência do Movimento “Comer pra que”.**

A última oficina, realizada no dia 30 de maio sobre “EAN com adolescentes: a experiência do Movimento ‘Comer pra que?’” teve a presença de 44 profissionais (Facilitadora: Profª Thais Salema Nogueira de Souza Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro). O objetivo deste encontro foi possibilitar, a partir das experiências do Movimento, a identificação de ideias, estratégias, ferramentas e abordagens educativas para o público adolescente. O Movimento “Comer pra quê?” foi criado por iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), direcionado à juventude brasileira com objetivo de estimular a consciência crítica sobre as práticas alimentares.

O encontro foi desenvolvido em cinco momentos: 1) Memórias da adolescência, 2) Conhecendo o movimento “Comer pra que”? 3) Diálogos entre nós, 4) Diálogos com o mundo e 5) Ouvindo os jovens. No primeiro momento “Memórias da adolescência” os participantes em dupla partilharam experiências marcantes e conversaram sobre alimentos que mais rejeitavam e que mais gostavam na adolescência. Posteriormente, estas reflexões foram debatidas no coletivo. No segundo momento “Conhecendo o movimento Comer pra que?”, a facilitadora contou sobre a trajetória do projeto e elucidou a importância de trabalhar a EAN com este público. No momento, “Diálogos entre nós”, foi problematizado o conceito de juventude (Estatuto da Juventude publicado 2013) como uma condição social, independente da faixa etária, de um grupo de pessoas que tem características parecidas. Em termos de organização didática do pensamento e das políticas públicas, foi colocado que existem atualmente três recortes: adolescentes-jovens (idade entre os 15 e 17 anos), jovens-jovens (idade entre os 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (idade entre os 25 e 29 anos). Dentro destes grupos, existem uma variedade de pensamentos, interesses, desejos e perspectivas, logo, toda essa diversidade exige do profissional um pensamento crítico das diferentes maneiras de se perceber jovem. Um vídeo foi projetado com o título “Comer é um ato político?”, logo em seguida uma roda de conversa, com dinâmica da “Bola da vez” foi desenvolvida para favorecer a discussão do vídeo.

No quarto momento “Diálogos com o mundo”, estava previsto a produção gráfica pelos participantes de cartazes e fanzines com frases de impacto para exposição e postagens nas redes sociais sobre a alimentação saudável e juventude, porém esta atividade não foi realizada devido a limitação do tempo. A facilitadora apenas explicou e trouxe exemplos de alguns fascines produzidos e como construir este recurso de forma criativa. O último momento da atividade foi “Ouvindo os jovens”, onde previamente foi solicitado aos participantes que fizessem um a pesquisa simples com o público adolescente. A proposta foi que eles perguntassem para um, dois ou três jovens entre 15

e 29 anos, tentando variar a faixa de idade, duas perguntas: 1) O que vem na sua cabeça quanto pensa em "comida boa"? (Se o jovem não mencionassem pratos ou alimentos, deveriam perguntar: Pode dar exemplos?) e 2) Porque essa(s) comida(s) é(são) boa(s)?. Vários participantes fizeram esta pesquisa, a ideia era que os os participantes tivessem uma aproximação mais direta com o público antes da oficina, para que pudessem trazer elementos para o debate e reflexão. Alguns jovens responderam: *"pizza que me gera uma sensação de satisfação muito boa"*; *"Comida boa é sanduíche, batata frita, carne, são boas pelo sabor, que fazia salivar"*; *"Tilápia, arroz, feijão, salada bem temperada, carne de cordeiro, são boas porque você come com prazer, são palatáveis, você pensa no cheiro antes de comer, você chega em casa ansiosa na hora do almoço pensando que poderiam ser elas"*; *"Penso em felicidade, prazer, pessoas reunidas, saboreando de um bom momento ao redor da mesa. Sempre lembro de uma preparação feita pela minha avó, como o frango caipira, feijoada e o carneiro, que para mim, só ela sabe fazer. Acredito que essa comida seja maravilhosa por causa do carinho e amor dela ao preparar e a alegria contagiante que ela tem ao nos ver repetindo o prato"*. Diante das várias respostas que foram lidas, abriu-se um discussão sobre o que envolve as escolhas alimentares e como favorecer a autonomia e senso crítico dos adolescentes para hábitos alimentares saudáveis.



**Figura 5.** Registro dos participantes, 5ª oficina do Curso de Atualização em EAN, 2019.

A avaliação final do curso foi realizada por meio de um questionário *online*, de preenchimento anônimo. Aproximadamente das 40 pessoas que compareceram em todas as oficinas, 26 responderam a avaliação. Ao questionar os participantes sobre o que mais gostaram nas oficinas obtivemos como respostas: vivências compartilhadas, oportunidades de trocas entre profissionais de diversos locais, a possibilidade de ouvir relatos, exemplos de práticas e ideias sobre EAN; conhecer novas abordagens e propostas inovadoras de cuidado; dinâmicas e disponibilização de materiais; qualidade dos professores convidados, com muita experiência na prática e na vida acadêmica; diálogos mais contextualizados, interação com outros nutricionistas e o lanche oferecido. De uma forma geral, referiram como ponto positivo o fato de cada oficina abordar um período diferente do curso da vida na perspectiva da EAN.

Quando perguntamos sobre o que poderia ter sido diferente no curso, a maioria disse a duração do curso e carga horária que foi pequena. Também foi referida a necessidade de disponibilizar mais materiais sobre abordagens práticas, sendo que apenas uma participante sugeriu a necessidade de aulas sobre EAN com populações específicas e vulneráveis, como indígenas, quilombolas e pessoas em situação de rua. Indagados sobre como temas abordados no curso poderiam auxiliar na prática profissional os participantes responderam: *“Uma vez com os diálogos mais contextualizados debatidos em cada oficina perante cada tema, tivemos a possibilidade de entender ainda mais profundamente teorias, como atuar a fim de obter efetividade da melhor forma possível, dentro da atualidade”*; *“Implementando algumas dinâmicas nos grupos educativos da minha unidade de saúde e também na sala de espera”*; *“Poderei apresentar mais exemplos nas aulas de EAN e aprimorar ações educativas na extensão e em pesquisa”*; *“Trabalho no planejamento e execução de políticas públicas de EAN dentro do PNAE. O curso me ajudou na capacitação desse tema, a ampliar meus conceitos e também conhecer materiais atuais disponíveis”*; *“Exemplos de atividades práticas certamente serão usados no meu dia a dia”*. Por fim, foi pedido aos participantes que resumissem em uma palavra o que o curso de EAN representou, as principais palavras foram: atualização, qualificação, qualidade, crescimento, memórias, motivação, estímulo, conhecimento, aprendizado, experiência, excelência, parceria e inspiração.

## 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J.C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, 2 (2), 75-78, 1993.

ALMEIDA, G., Silva, S. U., Soares, G. S., Gregório, N. P., Sousa, L. M., Monego, Estelamaris Tronco. Educação alimentar e nutricional no exercício profissional do nutricionista atuante no Programa Nacional de Alimentação Escolar: um panorama brasileiro. *Demetra*, v.13, n. 4; p. 851-873; 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Em Aberto, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994

ARAÚJO, D.; MIRANDA, M. C. G.; BRASIL, A. L. Formação de profissionais de saúde na perspectiva da integralidade. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v.31, n.1, p.20-31, 2007.

BANDUK, M.LS.; RUIZ-MORENO, L.; BASTISTA, N.A. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. *Interface- Comunicação, Saúde e Educação*, v.13, n. 28, p.111-120, 2009.

BARBOSA, N. V. S.; MACHADO, N. M. V.; SOARES, M. C. V.; PINTO, A. R. R. Alimentação na escola e autonomia – desafios e possibilidades. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v.18, n.4, p.937-945, 2013.

BARBOUR, R. **Grupos focais.** Coleção Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOOG, M. C. F. **Educação Nutricional como Disciplina Acadêmica** In: DIEZ-GARCIA, R. W.; CERVATO- Mancuso, A. M. Mudanças Alimentares e educação nutricional. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2011, p.74.

BOOG, M. C. F. **Histórico da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil.** In: DIEZ-GARCIA, R. W.; CERVATO- Mancuso, A. M. Mudanças Alimentares e educação nutricional. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2011, p.66.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991.** Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Brasília, DF: 1991.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição.** Brasília, DF: Ministério da Saúde: 2012. 88 p. Disponível em: <<http://189.28.128.100/nutricao/docs/geral/pnan2011.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Ementa constitucional nº 64 de 4 de fevereiro de 2010.** Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. Brasília, DF: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc64.htm).

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Regulamenta a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, DF: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7272.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7272.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escola aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006.** Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vista a assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada e dá outras providências. Brasília, DF: 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11346.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.010, de 8 de maio de 2006.** Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2006/GM/GM-1010.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

\_\_\_\_\_. 2014b. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Segurança alimentar – 2013.** IBGE. Rio de Janeiro, Coordenação de trabalho e rendimento, V.1: p.139.

\_\_\_\_\_. **As cartas da promoção da saúde.** Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia Alimentar para população Brasileira.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Saúde. **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: Antropometria e Estado Nutricional de Crianças, Adolescentes e Adultos no Brasil** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 282 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006 a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. PNAB: Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. 105 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 40 p. Acesso em 02 set. 2018. [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_promocao\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de doenças e agravos não transmissíveis e Promoção da saúde. **Vigitel Brasil 2018: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília: Ministério de Saúde, 2019. 131 p. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/julho/25/vigitel-brasil-2018.pdf>.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

BOOG, M. C. F. **O professor e a alimentação escolar: ensinando a amar a terra e o que a terra produz**. Campinas: Komedi, 2008. 95 p.

BUSS, P.M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: Czeresnia D, Freitas CM, organizadores. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; p. 15-38, 2003.

CAISAN - CÂMARA INTERMINISTERIAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (Brasil). **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – 2012/2015**. Brasília, DF: CAISAN, 2011. 132p.

CAMARGO VB. **ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais**. In: Moreira ASP (org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária; 2005. p. 511-39.

CAMPOS E LOUREIRO, 2003. **TEORIA DO NUCLEO CENTRAL**.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudanças na graduação das profissões de saúde sobre o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. educ. saúde** [online]., vol.6, n.3, pp.443-456, 2008.

CERVATO-MANCUSO, A.M. **Elaboração de Programas de Educação Nutricional**. In: DIEZ-GARCIA, R. W.; CERVATO- Mancuso, A. M. Mudanças Alimentares e educação nutricional. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2011, p.187.

CFN- CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. **Encontro Nacional de Formação Profissional**. Brasília, DF: 2013. 31p.

CFN- CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. Relatório do II Encontro Nacional de Formação Profissional. Brasília, DF: 2016. 35p.

CFN- CONSELHO FEDERAL DE NUTRIÇÃO. **Quadro de Estatísticas**. Brasília, DF:2016. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/index.php/estatistica/>.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIEZ-GARCIA, R. W. **Mudanças Alimentares: Implicações práticas, teóricas e metodológicas**. In: DIEZ-GARCIA, R. W.; CERVATO- Mancuso, A. M. Mudanças Alimentares e educação nutricional. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DURKHEIM, E. “**As regras do método sociológico**”. Pensadores. São Paulo:Abril, 1978, p.71-156.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 273-302, 1898.

FARR, R. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCGHI, P. A; JOUCHELOVITCH, S. Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

FERREIRA, VA; MAGALHÃES, R. Nutrição e Promoção da Saúde: perspectivas atuais. *Cad. Saúde Pública* v.23, n.7, p. 1674-1681, 2007.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, A. C.; BOOG, M. C. F. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. **Revista de Nutrição**, v. 20, n.6, p. 643-655, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRENK, J.; CHEN L.; BHUTTA Z. A.; COHEN, J. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Education of health professionals for the 21<sup>st</sup> century: a global independent commission. **The Lancet**, v. 4, p.1923-1958, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

GONZALEZ REY, F. **Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy**. Diversitas [online]. v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v.20, n.2, 551-570, 2010.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C.; PIERANTONI, C. R.; BRENELLI, S. L.; PASSARELLA, T.; CAMPOS, F. E. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 389-393, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2014 a. **Pesquisa Nacional de Saúde: percepção do estado de Saúde, estilo de vida e doenças crônicas**. Rio de Janeiro, Coordenação de trabalho e rendimento, p.181.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar (PENSE): 2015**. Rio de Janeiro: 2016. 132 p. Acesso em: 01 de setembro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>.

IULIANO, B. A.; CERVATO-MANCUSO, A. M.; GAMBARDELLA, A. M. D. Educação nutricional em escolas públicas de ensino fundamental do município de Guarulhos- SP. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 264-272, 2009.

IUHPE. World Conference on Health Promotion. **Anais 22<sup>o</sup> Conferência Mundial de Promoção da Saúde Promovendo Saúde e Equidade**. Revista Saúde e Sociedade, v. 25, supl.1, 2016. Disponível em: [http://iuhpeconference2016.net.br/IUHPE\\_AbstractBook.pdf](http://iuhpeconference2016.net.br/IUHPE_AbstractBook.pdf).

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 1-21). Rio de Janeiro: UERJ.

JUNQUEIRA, T. S.; COTTA, R. M. M. Matriz de ações de alimentação e nutrição na Atenção Básica de Saúde: referencial para a formação do nutricionista no contexto da educação por competências. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 19, n. 5, p. 1459-1474, 2014

KRONBERGER, N.E.; WAGNER, W. **Palavras-chave em contexto: Análise estatística de textos**. In: Bauer MW, Gaskeli J, organizadores. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ. Vozes; 2004.p. 416-441.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LEFREVE, F. Princípios básicos e conceitos fundamentais do discurso do sujeito coletivo. In: \_\_\_\_\_. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: Educs, 2005, p.13-35.

LIMA E. S. Gênese e constituição da educação alimentar e nutricional: a instauração da norma. **Hist Ciênc Saúde**, v. 5, n .1, 57-83, 1998.

LIMA, E. S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M. C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na prática da pós graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 603-635, 2003.

MALTA, D. C.; CASTRO, A. M. Avanços e Resultados na Implementação da Política Nacional de Promoção da Saúde. Boletim Técnico SENAC. **Revista de Educação**, v. 35, n. 2, 2009.

MDS - MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (Brasil). Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS, 2012. 68p.

MEDEIROS, M. A. T.; PRADO, S. D.; BOSI, M. L. M. Contribuições para a formação em Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva. **Revista de Nutrição**, v. 27, n 6, p. 645-652, 2014.

MEDEIROS, M. A. T.; SANTOS-AMPARO, L., DOMENE, S. M. A. Education of dietitian's in Brazil: Minimum clock hours of instruction for a bachelor's degree in nutrition. **Revista de Nutrição**, v. 26, n.5, p. 583-593, 2013.

MENDES, L. L et al. Validade e reprodutibilidade de marcadores de consumo de alimentos e bebidas de um inquérito telefônico realizado na cidade de Belo-Horizonte (MG), Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 80s-89s, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 12<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, C.A.; CANNON, G.; LAWRENCE, M.; COSTA LOUZADA, M.L.; PEREIRA MACHADO, P. 2019. **Ultra-processed foods, diet quality, and health using the NOVA classification system**. Rome, FAO.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representação social da psicanálise**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n.3, 1996.

OLIVEIRA, S. I.; OLIVEIRA, K. S.; Novas perspectivas em Educação alimentar e Nutricional. **Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo**, v.19, n. 4, p. 495-504, 2008.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Comentário Geral número 12. O direito humano à alimentação (art.11)**. 1999. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/alimentacao/adequada/Comentario%20Geral%20No%2012.pdf/view>.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICADA DE SAÚDE. Departamento de Enfermedades no Transmisibles y Salud Mental. **Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas**. Washington, DC: OPS, 2015.

OPSAN. OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – UNB. Projeto Inserção das Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde. **Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiva**. Brasília, DF: 2013.

PINHEIRO, A. R. O.; RECINE, E.; ALENCAR, B.; FAGUNDES, A. A.; SOUSA, J. S.; MONTEIRO, R. A.; TORAL, N. Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 25, n. 5, p.631-643, 2012.

PROJETO, FOME ZERO. **"Uma proposta de Política de Segurança Alimentar para o Brasil."** Instituto Cidadania, São Paulo (2001). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/08/mds-publica-volumes-da-serie-201cfome-zero-2013-uma-historia-brasileira201d>.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.29, n.11, p. 2147 – 2161, 2013.

RECINE, E.; GOMES, R. C. F.; FAGUNDES, A. A.; PINHEIRO, A. R. O.; TEIXEIRA, B. A.; SOUSA, J. S.; TORAL, N.; MONTEIRO, R. A. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 25, n. 1, p.21-33, 2012.

RECINE, E.; SUGAI, A.; MONTEIRO; R. A., et al. Saúde coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. **Revista de Nutrição**, v. 27, p. 747-760, 2014.

RECINE, E. et al. "Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses." **Revista de Nutrição**, v. 29, n.6, 885-897, 2016.

RENOVATO, R; BAGNATO, M. Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos. Texto contexto enfermagem. Florianópolis, v.19, n.3, p.554-62, 2010.

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n.2, p. 453-462, 2012.

SANTOS, L.A. 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. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 26, n. 5, p.595-600, 2013.

SANTOS, L.A.S. Educação Alimentar e Nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-691, 2005.

SANTOS, L.A.S.; SILVA, M. C. M.; SANTOS, J. M., et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117, 2005.

SCHUTZ, A. Collected Papers I "Commonsense and Scientific Interpretations of human action". Hague: Martinus Nijhoff 2ª Ed, 1962.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, A. C. De Vargas a Itamar: políticas e programas de Alimentação e Nutrição. **Estudos Avançados**, n.9, v.23, p.87-107, 1995.

SISVAN. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional 2019. **Acesso aos Relatórios Públicos do SISVAN**. Disponível em: <http://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/estadonutricional>. Acessado em 15 de outubro de 2019.

SOUZA, L. K. C. S. et al. "Eu queria aprender a ser docente": sobre a formação de mestres nos programas de pós-graduação do campo da Alimentação e Nutrição no Brasil. **Rev. Nutr.**, v. 27, n. 6, p. 725-734, 2014.

SWINBURN, B. A.; KRAAK, V. I.; ALLENDER, S.; ATKINS, V. J.; BAKER, P. I.; BOGARD, J. R.; et al. The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission report. **The Lancet**. Vol. 393 n. 23,791-846, 2019.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 2, p.127-138, 2002.

VASCONCELOS, F. A. G.; CALADO, C. L. A. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 24, n. 4, p.605-617, 2011.

VELOSO, C. S. Alimentação: **O problema da alimentação encarado do ponto de vista fisiológico, higiênico, dietético e social**. 2ª ed. Rio de Janeiro/Zélio Valverde, 1940.

VELOSO, T. C. M. A.; SOUSA, B. K. G.; SILVA, R. A. B. Cursos de graduação em Nutrição no Brasil: análise do Censo da Educação Superior e os resultados do ENADE. **Educação e Fronteiras *On-Line***, v.1, n.1, p.92-106, 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, V.L., UTIKAVA, N.; CERVATO-MANCUSO, A. M. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. **Interface- Comunicação, Saúde e Educação**, v.17, n. 44, p.157-170, 2013.

YPIRANGA, L.; GIL, M.F. Formação profissional do nutricionista: por que mudar? In: CUNHA, D.T.O., YPIRANGA, L., GIL, M.F. (Org.). **II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição**. Goiânia: FEBRAN, 1989, p. 20-36.

**APÊNDICE 1.** Instrumento de Coleta de Dados: Questionário *Online*.**BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Cidade: _____	Estado: _____
Instituição: Pública <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Privada <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**BLOCO 2- CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO**

<b>Duração do curso de Nutrição:</b> Número de Semestres  ____   Carga horária total do curso I_____I horas
Tipo do curso: Presencial <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ensino à Distância <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Regime do curso: Integral <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Regime Parcial <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Outra: _____
Modalidade: Bacharel <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bacharel/Licenciatura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Outro: _____

**BLOCO 3- IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO  
ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

Ano nascimento: _____  Sexo: <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Masculino
Telefone institucional: (com o prefixo da cidade) ( ) _____
<b>Formação/Graduação:</b>  Instituição na qual se formou: Pública <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  Ano no qual se graduou: I__I_I__I__I__I
<b>Última Titulação:</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Residência <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Pós-doutorado
<b>Carga horária semanal de trabalho</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> menos de 20 horas/semanais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 20 horas/semanais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 30 horas/semanais

<input type="checkbox"/> 40 horas/semanais <input type="checkbox"/> 60 horas/semanais <input type="checkbox"/> Dedicção exclusiva <input type="checkbox"/> Outra: _____
<p><b>Concilia as atividades de ensino com outras funções administrativas?</b></p> <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
<p>Se sim, Qual?</p> <input type="checkbox"/> Coordenação de curso <input type="checkbox"/> Chefe de departamento <input type="checkbox"/> Coordenação de laboratório <input type="checkbox"/> Coordenação de Residência <input type="checkbox"/> Coordenação de Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Representação em diferentes instâncias da universidade (câmaras, conselhos, congregações) <input type="checkbox"/> Outro: _____ (Caso marque outro, deve aparecer um campo obrigatório para ele (a) especificar)
<p><b>Tipo de vínculo empregatício:</b></p> <input type="checkbox"/> Concurso público <input type="checkbox"/> Contrato de prestação de serviço (CLT, temporário e outros) <input type="checkbox"/> outro: _____
<p>Tempo de atuação como <b>docente em curso de GRADUAÇÃO de nutricionistas:</b></p> <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 ano a 2 anos <input type="checkbox"/> 2 anos a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 anos a 10 anos <input type="checkbox"/> acima de 10 anos
<p>Tempo de atuação como <b>docente na DISCIPLINA de educação (alimentar) e nutricional</b></p> <input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 ano a 2 anos <input type="checkbox"/> 2 anos a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 anos a 10 anos <input type="checkbox"/> acima de 10 anos
<p>Divide a disciplina com outro professor:</p> Sim <input type="checkbox"/> Sim, mas não regularmente todo semestre <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
<p>Assume outras disciplinas além da EAN:</p> Sim <input type="checkbox"/> Quantas? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sim, mas não regularmente todo semestre <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
<p><b>Você é docente da disciplina de EAN em mais de uma IES?</b></p> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

**Em relação à EAN você** (considere situações presentes ou passadas):

Participa de projetos de pesquisa na área ( ) sim ( ) não ( ) já, mas não atualmente

Participa de projetos de extensão na área ( ) sim ( ) não ( ) já, mas não atualmente

Participa de congressos, seminários e/ou encontros científicos/acadêmicos na área ( ) sim ( ) não ( )

Fez ou faz cursos de especialização de temas correlatos ( ) sim ( ) não

Participa de cursos e oficinas sobre o tema ( ) sim ( ) não

No mestrado ou doutorado seu estudo se relacionou com EAN ? ( ) sim ( ) não ( ) ainda não fiz pós graduação

#### **BLOCO 4- ENSINO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

**1) Registre as três primeiras palavras que lhe vem à mente: Qual o objetivo da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na formação do nutricionista?**

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

(Dário, colocar apenas os três campos)

**2) Na grade curricular da instituição qual é o nome adotado para a disciplina de EAN?**

Educação Nutricional

Educação Alimentar

Educação Alimentar e Nutricional

Outro: \_\_\_\_\_

**2) Na sua opinião a EAN deveria aparecer de forma transversal nas diferentes disciplinas do curso de Nutrição?**

Sim, não é necessário haver uma disciplina específica

Sim, mas deve também haver uma disciplina específica

Não, acho que deve haver uma disciplina específica

Comente brevemente sua resposta:

**4) Carga horária total da disciplina** \_\_\_\_\_ horas

Carga horária teórica \_\_\_\_\_ horas

Carga horária prática \_\_\_\_\_ horas

**5) Com relação à carga horária total da disciplina, no seu ponto de vista, marque a opção correspondente:**

Muito Satisfatória  Satisfatória  Regular  Pouco Satisfatória  Insatisfatória

**6) Quais as metodologias e/ou estratégias de aprendizagem são utilizadas para o ensino EM SALA DE AULA (marque aquelas que utilizar de maneira frequente ao longo dos semestres)?**

Aula expositiva dialogada

Estudo de texto (É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto)

Estudo dirigido (Ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas)

Estudo de caso

Desenvolvimento de materiais educativos sobre os conteúdos (Portfólios, álbum seriado, mural educativo, elaboração de jogo, cartazes, folders e outros)

- Mapa conceitual  
 Discussão por meios informatizados  
 Solução de problemas  
 Phillips 66  
 Grupo de verbalização e de observação  
 Dramatização  
 Júri Simulado  
 Seminários/apresentações orais com estudo prévio  
 Simpósio (É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas sobre um assunto)  
 Painel (É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor, sobre um assunto já estudado, e que apresentam pontos de vistas antagônicos)  
 Fórum (Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema)  
 Oficina (laboratório ou *Workshop*)  
 Outra: \_\_\_\_\_

**7) A disciplina tem atividades práticas fora da sala de aula?**

- sim todos os semestres/anos  sim mas de maneira irregular  não

**Caso tenha atividades práticas regulares**

- atividades de diagnóstico, desenvolvimento/planejamento, intervenção e avaliação de ações  
 palestras e/ou atividades de grupo para diferentes públicos  
 visita/observação de profissionais desenvolvendo atividades  
 Outra: \_\_\_\_\_

**8) Com relação as metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, cite UMA que você considera essencial no processo de ensino/aprendizagem da EAN? Por quê?**

**9) A disciplina de EAN possui um laboratório ou algum espaço específico para desenvolvimento de materiais e atividades?**

- sim  não  não mas haverá nos próximos 12 meses

**Caso já haja um espaço específico para a disciplina, que tipo de materiais estão disponíveis?**

- livros  
 folhetos, guias, manuais, cartazes  
 material de escritório/papelaria para uso em atividades práticas e para desenvolvimento de materiais  
 vídeo, projetor, gravadores  
 réplicas de alimentos  
 réplicas de rótulos  
 nenhum material  
 outros: \_\_\_\_\_

**Cite a sequência do conteúdo programático da disciplina.**

**Para facilitar esse processo, sugerimos que assinale os conteúdos/módulos contemplados na disciplina, em ordem crescente (caso as opções não correspondam aos conteúdos/módulos ministrados, você terá a opção de digitar e acrescentar).**

- Correntes teóricas e pedagógicas da Educação  
 Educação em Saúde  
 Histórico da Educação (Alimentar) e Nutricional no Brasil  
 Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas

- Aspectos sócio antropológicos e políticos da alimentação  
 Comportamento Alimentar  
 Comunicação  
 Mídias, publicidade e propaganda  
 Guia Alimentar para população brasileira  
 Planejamento e Desenvolvimento de ações educativas  
 Avaliação de ações educativas  
 Aconselhamento nutricional (clínicas, consultórios, ambulatórios)  
 EAN nas diferentes fases do curso da vida  
 EAN nas escolas e centros educativos  
 EAN na atenção básica  
 EAN em espaços comunitários e públicos  
 EAN em ambulatórios, clínicas e hospitais  
 Outros: \_\_\_\_\_

**Qual o principal conteúdo da disciplina você percebe que o aluno apresenta:**

**Maior Dificuldade**

**Maior Facilidade**

1) \_\_\_\_\_

1) \_\_\_\_\_

**Cite as três principais formas de avaliação utilizadas para verificar a APRENDIZAGEM do aluno:**

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

(Dário, colocar os três campos)

#### **AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA**

**Existem momentos reservados para avaliação da disciplina?**

Sim  Não

Se sim, marque em qual (is) momento(s) são realizados:

Conforme demanda dos estudantes  Ao longo da disciplina  Somente ao final da disciplina

**Marque o(s) aspecto(s) considerado(s) neste(s) momento(s):**

Necessidades e expectativas da turma

Grau de motivação da turma

Aceitação e/ou sugestões sobre dinâmicas utilizadas nas aulas

As dificuldades encontradas pela turma

Sugestões de aprimoramento

Outros: \_\_\_\_\_

**Quando você pensa na relação do estudante com a disciplina de EAN quais as três palavras que imediatamente vem ao seu pensamento?**

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

**Como você acha que os alunos avaliam a disciplina no contexto da formação?**

Muito Satisfatória  Satisfatória  Regular  Pouco Satisfatória  Insatisfatória

Indiferente

Comente sua resposta:

**BLOCO 5 – POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO  
ALIMENTAR E NUTRICIONAL**

**Se perguntassem a você quais as três principais competências que gostaria de desenvolver no (a) aluno(a) com a disciplina de EAN, imediatamente, responderia...**

**Competências (“ser capaz de”)**

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_

**Na sua opinião, atualmente na graduação como está a formação do nutricionista em EAN?**

Muito Satisfatória  Satisfatória  Regular  Pouco Satisfatória  Insatisfatória

Comente sua resposta: \_\_\_\_\_

**Como foi sua formação em EAN na graduação? Registre três expressões que representam sua opinião:**

- 1) \_\_\_\_\_  
2) \_\_\_\_\_  
3) \_\_\_\_\_

**Na sua opinião e considerando sua experiência real, cite de uma a três desafios enfrentados no ensino da EAN nos seguintes aspectos:**

a) Estrutura da instituição de ensino:

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_

b) Estrutura do curso

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_

c) Relação docente/discente:

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_

d) Abordagem pedagógico/didática/metodológica/teórica/prática:

- 1 - \_\_\_\_\_  
2 - \_\_\_\_\_  
3 - \_\_\_\_\_

d) Algum outro comentário? \_\_\_\_\_

**Como docente da disciplina de EAN você se sente:**

Atualizado em termos conceituais e técnicos para ministrar a disciplina? I\_\_I sim I\_\_I não

Valorizado pois a disciplina também é valorizada no contexto da formação oferecida pelo curso? I\_\_I  
sim I\_\_I não  
Motivado para ministrar a disciplina? I\_\_I sim I\_\_I não

### **BLOCO 6 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE EAN**

*Sugestão para o texto abaixo: Além da análise dos questionários a pesquisa prevê a análise dos planos de ensino-aprendizagem. Da mesma maneira que os questionários, nenhuma informação individualizada será divulgada preservando o anonimato tanto do professor como da instituição. Por isso se possível....*

*Se possível, pedimos que nos encaminhe o **plano de ensino da disciplina**.*

Favor considerar o plano de ensino que está em vigor. Além disso, fique à vontade para retirar seu nome e de sua instituição. Pedimos que identifique apenas: estado/região brasileira e tipo de instituição (pública ou privada).

*(Anexar aqui)*

**APÊNDICE 2.** Roteiro semi-estruturado para entrevista *in loco*.

Nome do entrevistador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – Docentes de EAN**

**IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Nome da IES/ Sigla:		
Pública I__I	Privada I__I	Telefone:

**IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE**

Nome:
Telefone institucional:
E-mail:
Formação/titulação:
Possui formação específica em EAN (cursos de aprimoramento/ especialização, pós-graduação)?
Tempo de atuação como docente:
Tempo de atuação como docente no ensino de EAN:
Carga horária semanal:
Carga horária da disciplina de EAN:
Divide a disciplina com outro professor:

O(a) senhor(a) participou da pesquisa *online respondendo a um questionário do projeto* “Formação do Nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional”?

I\_\_I Sim    I\_\_I Não. Porque? \_\_\_\_\_

**PERGUNTAS NORTEADORAS**

1. Qual o papel que você vê para a EAN na formação do nutricionista?
2. O que você entende por Educação Alimentar e Nutricional (EAN)?
3. Quais são os elementos que você considera para elaborar o seu plano de ensino em termos de temas e atividades?
4. Há possibilidade de atividades práticas na disciplina? (Caso não tenha explorar as dificuldades) Qual o objetivo delas? São desenvolvidas em sala de aula ou externamente? Onde? Caso sejam locais externos, todo semestre são os mesmos? variam? Como são escolhidos?
5. Como você acha que deve ser a relação teoria-prática nesse processo de ensino de EAN?



## APÊNDICE 3. Planejamento do grupo focal

### PLANEJAMENTO DOS GRUPOS FOCAIS – NUTRICIONISTAS

#### 1-Grupo (participantes):

- Quantidade de pessoas (influenciará na quantidade de grupos)
- Característica (nutricionistas que desenvolvem e não desenvolvem ações de EAN): o grupo focal deve apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central do estudo. O grupo deve ser, portanto, homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco

#### 2-Local/ambiente:

- Organizar em círculo as cadeiras;
- Tornar um ambiente agradável e descontraído
- Oferecer lanche (o horário pode dificultar o interesse dos participantes) – frutas/quitandas/bebidas
- Facilitar uma interação entre as pessoas do grupo

#### 3-Materiais necessários

- Gravador digital
- Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Termo de uso de voz/som (TCLE)
- Computador/caixa de som (dinâmica)
- Papel/pinceis atômico/canetas

#### 4-Moderador/apoio

- Introduzir a discussão e manter acessa
- Enfatizar que não existem respostas certas ou erradas
- Encorajar as pessoas a falarem
- Construir relações com os informantes para aprofundar individualmente, resposta e comentários
- Observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate
- Incentivar as pessoas a dar exemplos específicos para apoiar seus pontos de vista
- Evitar tomar partido, ao invés disso, fazer perguntas “Até que ponto os outros membros do grupo concordam”?
- Deve evitar utilizar a expressão “porque”, pois pode deixar os participantes numa situação muito defensiva, admitindo o lado “politicamente correto” da questão
- Fazer com que a discussão não se tornem uma “interrogativa”
- Moderador assistente (fazer anotações/monitoramento do funcionamento dos equipamentos, diário de campo para tomar nota da sequência da conversa, do conteúdo da discussão e das reflexões geradas durante a realização do grupo focal)

#### 5-Roteiro (perguntas norteadoras)

- **Bloco 1 – 20 minutos**

Pergunta 1: Como foi a sua formação (graduação em EAN)?

Pergunta 2: A formação em EAN trouxe elementos para atuar na prática?

- **Bloco 2 – 40 minutos**

Pergunta 3: Como você identifica o papel/função da EAN na sua atuação profissional (trabalho)?

Pergunta 4: Quais potencialidades e desafios para o desenvolvimento das ações de EAN?

#### **6-Apresentação do Moderador/ Propósito da sessão**

- O objetivo do grupo focal deve ser expresso de forma clara no momento de abertura do trabalho
- Enfatizar a confidencialidade
- Iniciar com perguntas inofensivas para facilitar a entrada do tópico escolhido e progredir para mais delicadas

#### **7-Dinâmica de acolhimento**

- Indução de metáforas (utilização de imagens de objetos, lugares ou frases) – Para apresentação dos participantes iremos disponibilizar sobre uma mesa figuras de diferentes abordagens. Pediremos para os participantes escolherem uma imagem que lhe representa de alguma forma. Daremos espaço para uma apresentação sucinta de cada participante.

#### **8-Estabelecimento das “regras” da condução do grupo (convivência) – procurar imagens e vídeos que possam ser utilizados**

- Falar uma pessoa de cada vez
- Evitar discussões paralelas para que todos possam participar
- Dizer livremente o que pensa
- Em momentos específicos teremos que mudar o foco do diálogo, não se sinta constrangido ou com a ideia que sua opinião não é importante, o fato que é temos que caminhar para outras discussões
- Manter a atenção e o discurso na temática

### **IDENTIFICAÇÃO DO NUTRICIONISTA**

Nome do nutricionista: \_\_\_\_\_

#### **Local de atuação na Atenção Básica**

Nome da instituição que atua/sigla:
Área de abrangência/ Superintendência de saúde
Telefone institucional:
Email institucional:
Tempo de atuação na instituição:
Quantidade de nutricionistas que atuam na instituição:
Principais atividades realizadas:

Número de pessoas/grupos atendidas diariamente:
---

**Dados pessoais**

E-mail pessoal:
-----------------

Tempo de formação(ano de conclusão da graduação):
---

Nome da instituição formadora/cidade:
---------------------------------------

Possui alguma titulação:
--------------------------

Possui alguma formação específica em Educação Alimentar e Nutricional. Se sim, qual:
--

## APÊNDICE 4. Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido digital

### **Pesquisa Nacional: Formação do Nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva da Atenção Básica de Saúde**

#### **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB) PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO HUMANA**

Prezado docente, todas as informações oferecidas por você serão sigilosas e confidenciais. Os resultados serão divulgados de maneira conjunta, assim as instituições e docentes não serão identificados. Conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sua participação não acarretará nenhum prejuízo e/ou constrangimento a você e sua instituição, e nenhuma informação individual será divulgada.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezada (o) docente da disciplina de Educação (Alimentar) e Nutricional,

o Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição (OPSAN/UnB) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Universidade de Brasília (UnB), está desenvolvendo uma pesquisa nacional sobre a formação do Nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva da Atenção Básica de Saúde.

Trata-se de um estudo a ser desenvolvido em Instituições de Ensino Superior (IES) do país, e possui os objetivos: caracterizar os aspectos formais do ensino de EAN nas IES do Brasil; identificar ações/estratégias/instrumentos utilizados pelos docentes para o ensino de EAN; identificar as potencialidades e os desafios para a formação do nutricionista em EAN.

Convidamos você a participar desta pesquisa como voluntário (a). Caso aceite participar, você deverá responder este questionário online que possui algumas perguntas sobre o ensino da EAN nas IES. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é entre 15 e 20 minutos. O (a) senhor (a) poderá interromper o preenchimento a qualquer momento e, eventualmente reiniciá-lo quando achar mais oportuno, sendo que o próprio sistema salvará algumas informações. Além disso, esclarecemos que você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e isso não implicará nenhum prejuízo a você e/ou sua instituição. Suas respostas serão mantidas em total sigilo e utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Destacamos que sua participação neste estudo estará contribuindo para tornar mais visível e evidente a discussão sobre o papel da EAN e seu processo de formação nos cursos de Nutrição, envolver e sensibilizar as instituições educativas quanto ao ensino de EAN, problematizar as questões envolvidas com o reconhecimento e a repercussão do ensino de EAN, e colaborar para a uma discussão, reflexão e aprofundamento da temática nos cenários de prática.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília, para maiores esclarecimentos você pode entrar em contato pelo telefone (61) 3107-1947 ou no e-mail (cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta- feira. O CEP/FS localiza-se na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte. Também pode entrar em contato diretamente com as pesquisadoras, e-mail (pesquisaeam@gmail.com e/ou gessicamerica@gmail.com e/ou ercine@gmail.com). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, sendo que todas as precauções serão tomadas para que você não se sinta coagido a responder o que não deseja.

As informações a serem divulgadas serão de caráter geral, preservando a identidade de cada indivíduo conforme os aspectos éticos e de sigilo.

#### **ACEITA PARTICIPAR DA PESQUISA?**

Sim

Não

## APÊNDICE 5. Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido físico



Universidade de Brasília  
Faculdade de Ciências da Saúde  
Departamento de Nutrição  
Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Etapa II da pesquisa)**

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa “Formação do Nutricionista no campo da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Elisabetta Recine e Géssica Mercia de Almeida. O objetivo desta pesquisa é investigar a formação do nutricionista no campo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Trata-se de um estudo nacional, dividido em etapas, sendo que a Etapa I foi desenvolvida por meio de um questionário *online*. A Etapa II será realizada com os nutricionistas da Atenção Primária a Saúde do Distrito Federal. Os resultados poderão favorecer uma análise sobre o tema, caracterização de limitações e aplicações, e uma discussão do ponto de vista da qualidade do processo de formação profissional em EAN. Tal proposta visa subsidiar o levantamento de possibilidades, desafios e desdobramentos da EAN, permitindo que estratégias e condutas sejam identificadas com vistas a uma mudança positiva na estrutura de formação e atuação do profissional. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de uma sessão de Grupo Focal (GF), que será uma discussão orientada tendo como elementos centrais a reflexão sobre a formação do nutricionista em EAN, o papel da EAN no cenário de prática e os desafios e as potencialidades no desenvolvimento da EAN. O tempo estimado do GF é de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, sendo que você poderá interrompê-lo a qualquer momento e/ou não responder as perguntas em que não se sentir confortável.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, sendo que todas as precauções serão tomadas para que você não se sinta coagido a responder o que não deseja. Se você aceitar participar, estará contribuindo para tornar mais visível e evidente a discussão sobre o papel da EAN e seu processo de formação nos cursos de Nutrição, envolver e conscientizar as instituições educativas quanto ao ensino de EAN, problematizar as questões envolvidas com o reconhecimento e a repercussão do ensino de EAN e colaborar para a uma discussão, reflexão e aprofundamento da temática nos cenários de prática.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília (UnB) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Gêssica Mercia de Almeida ou Elisabetta Recine, na Universidade de Brasília, no telefone (62) 9396-3937, (61) 3107-0087 disponível inclusive para ligação a cobrar. Ou entre em contato pelo e-mail: [gessicamercia@gmail.com](mailto:gessicamercia@gmail.com) ou [recine@unb.br](mailto:recine@unb.br).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Destacamos que como contrapartida do projeto, os participantes serão convidados para um curso de atualização em Educação Alimentar e Nutricional no final da pesquisa.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE 6. Modelo do Termo de Autorização de Som e Voz para fins de pesquisa****Termo de Autorização de Som de Voz para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Formação do Nutricionista no campo da Educação Alimentar e Nutricional no Brasil” sob responsabilidade de Elisabetta Recine e Géssica Mercia vinculado(a) ao/à Programa de Pós-Graduação Nutrição Humana da Universidade de Brasília.

O som de voz podem ser utilizados apenas para transcrição e análise das falas por parte da equipe de pesquisa, sendo que o nome dos participantes não serão identificados.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som de voz.

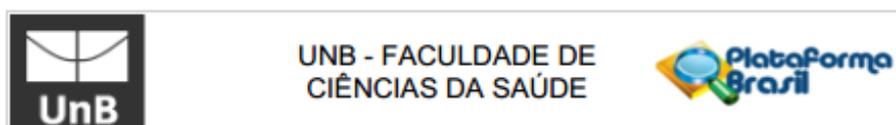
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante  
pesquisador (a)

Nome e Assinatura do (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO 1. Parecer Consubstanciado do CEP



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação do Nutricionista em Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva da Promoção da Saúde e Segurança Alimentar e Nutricional

**Pesquisador:** Géssica Mercia de Almeida

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55859816.6.0000.0030

**Instituição Proponente:** FACULDADE DE SAÚDE - FS

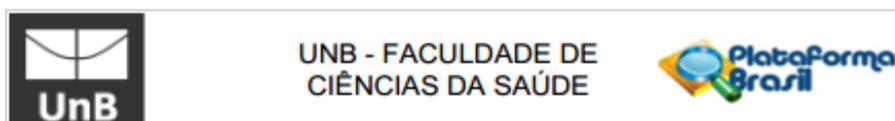
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.830.946

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado do Departamento de Nutrição, Programa de Pós-Graduação em Nutrição Humana da Faculdade de Saúde.



Continuação do Parecer: 1.830.946

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_autorizacao_do_uso_de_voz.doc	25/04/2016 10:18:56	Géssica Mercia de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ETAPAI.doc	25/04/2016 10:17:01	Géssica Mercia de Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ETAPAI.doc	25/04/2016 10:16:44	Géssica Mercia de Almeida	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Concordancia.pdf	25/04/2016 10:07:38	Géssica Mercia de Almeida	Aceito

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 22 de Novembro de 2016

Assinado por:  
Keila Elizabeth Fontana  
(Coordenador)