

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS E SAÚDE
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

CÉLIA MARIA PATRIARCA LISBÔA

ABORDAGEM DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO DE
NUTRIÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Rio de Janeiro
2019

CÉLIA MARIA PATRIARCA LISBÔA

ABORDAGEM DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO DE
NUTRIÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

Rio de Janeiro
2019

Ficha catalográfica elaborada por Priscila Almeida Cruz, CRB- 7/6242.

L769a Lisbôa, Célia Maria Patriarca

Abordagem de segurança alimentar e nutricional no currículo de nutrição: formação profissional no contexto da expansão do ensino superior. / Célia Maria Patriarca Lisbôa. – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2019.

186 f.: il. color. ; 30 cm.

Orientador: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2019.

Referências bibliográficas f. 169-183.

1. Curso de nutrição – Currículo. 2. Segurança alimentar e nutricional.
3. Educação em Ciências e Saúde – Tese. I. Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, , Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

CÉLIA MARIA PATRIARCA LISBÔA

ABORDAGEM DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO DE
NUTRIÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em _____

Prof(a). Dr(a). Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca – UFRJ

Prof(a). Dr(a). Vanessa Schottz Rodrigues – UNIRIO

Prof(a). Dr(a). Juliana Pereira Casemiro – UNIRIO

Prof(a). Dr(a). Eliane Brigida Morais Falcão – UFRJ

Prof(a). Dr(a). Juliana Dias Rovari Cordeiro – UFRJ

AGRADECIMENTOS

“Não tenho palavras para agradecer sua bondade. Dia após dia me cercas com fidelidade. Nunca me deixes esquecer que tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser, vem de ti, Senhor”

Ao Deus Criador. Pai, Filho e Espírito Santo. Minha gratidão e louvor.

Gratidão é um ato de reconhecimento de gestos, amizades, solidariedade, gentilezas, generosidade. É o modo como expressamos nossa reciprocidade em relação ao outro. Este é o momento de reconhecer as muitas mãos que ajudaram a construir esta pesquisa. Sim, pois o pesquisador não caminha sozinho. Nesse percurso há falas organizadas em forma de texto escrito, artigos, livros, que vão ajudando a organizar as ideias e a construção do saber. Há também os debates no âmbito da academia, nas salas de aula, as conversas regadas a comidas e bebidas que nos acolhem e impulsionam a ir adiante.

Esta pesquisa marca a presença de muitas vozes, escutas, cheiros, afetos e imagens. Por isso, o reconhecimento se faz necessário.

Gratidão,

Aos meus pais, pelos ensinamentos de vida e experiências impressas em cada parte do meu ser.

Ao meu irmão querido, meu admirador incondicional.

Aos meus pastores, líderes e amigos, Fábio e Vall Zambaldi, pelo apoio e cuidado cotidiano.

À CAPES, por oportunizar um tempo de estudos em Antropologia, na Universidade de Barcelona, durante o Estágio Doutoral.

À Professora Cristina Larrea Killinger (minha orientadora na UB, de Barcelona), Joan Ribas e Jesus Contreras, pelo acolhimento em terras espanholas.

Ao Instituto NUTES, docentes e técnicos, pela partilha cotidiana.

Às professoras Paula Ramos e Vanessa Schottz pelas importantes contribuições durante a Banca de Qualificação dessa pesquisa.

Ao meu orientador. Grande não só em estatura, mas em maestria, generosidade, paciência, amizade, escuta, parceria, acolhimento, solidariedade. Muito, muito agradecida!!!

Há amigos mais chegados que um irmão. Amigos são presentes que carregamos durante toda a vida:

Amigos que o Mestrado e Doutorado me trouxeram: Turma de Mestrado de 2011, Turma de Doutorado de 2014, Grupo GEDES, gente querida do LCE. Destacam-se:

Ana Lúcia Almeida, Rute Costa e Vanessa Louzada Ribeiro, companheiras queridas do grupo de pesquisa.

Miguel Picanço, Daniela Frozi, Olívia Schneider e Vanessa Schottz, presentes em aconselhamentos e sugestões que contribuíram para a realização desta investigação.

Myrla Mourino Nobile, pela importante contribuição na realização da busca dos PPC das IFES brasileiras.

Amigos que são apoio em palavras, gestos, afetos e oração: Silvia Mesquita, Míriam Nunes, Juliana Dias.

Amigos da UFRJ-Macaé, pela solidariedade, amizade e companheirismo, nas aventuras diárias da docência e nos momentos de construção da tese. Em especial, Rute Costa e Vanessa Schottz.

Às docentes e alunos(as), que para além do compartilhamento e construção dos saberes em Educação Popular, me confiaram suas histórias de vida e impressões sobre o curso de Nutrição da UFRJ-Macaé.

“De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que ele estava sempre começando,
A certeza de que era preciso continuar,
A certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda, um passo de dança,
Do medo, uma escada,
Do sonho, uma ponte,
Da procura, um encontro.”
Fernando Sabino

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

RESUMO

LISBÔA, Célia Maria Patriarca. **Abordagem de segurança alimentar e nutricional no currículo de nutrição**: formação profissional no contexto da expansão do ensino superior. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

No Brasil, o acesso a alimentação adequada e saudável é um direito garantido pela Constituição e diz respeito a diferentes aspectos que envolvem o ato alimentar. O nutricionista é um dos principais profissionais que contribuem para a promoção da saúde de indivíduos e coletividades com base na qualidade dos alimentos e em suas implicações para a saúde humana e ambiental. Espera-se que seja capaz de atuar visando à segurança alimentar e nutricional e a atenção dietética. Conseqüentemente, sua formação exige agregar conhecimento de diferentes áreas, articulando saberes biológicos e sociais. Nesse sentido, o curso de Nutrição exige um currículo que propicie a interrelação entre teoria e prática, promovendo a aproximação com a comunidade local, para a promoção da alimentação adequada e saudável, visando à melhoria da sua qualidade de vida. As universidades federais têm o compromisso com o Ensino Superior público e gratuito, voltado para as demandas da sociedade. Especialmente aquelas que passaram pelo processo de interiorização, exercem grande impacto econômico e social junto às comunidades locais, contribuindo para o desenvolvimento local e diminuição das assimetrias regionais. O objetivo dessa pesquisa é analisar como se dá a abordagem da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) nos currículos dos cursos de Nutrição e quais são as possíveis implicações para a formação do nutricionista, levando em consideração o processo de expansão e interiorização das universidades e os desafios sociais contemporâneos. Foram analisados 27 projetos pedagógicos de universidades federais das cinco regiões do Brasil, credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de apreender e compreender os esquemas conceituais que subjazem ao modo como a SAN é abordada, tendo em vista que a valorização de um determinado enfoque pode influenciar a formação, com ênfase em diferentes competências e habilidades. A partir da análise, selecionou-se o curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, em que a abordagem da SAN ocorre transversalmente às disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva, considerando a sua importância para o desenvolvimento da cidade situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, sede das principais empresas petrolíferas do país, com um alto índice de desigualdade. Na sequência, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professoras de disciplinas que compõem o Eixo de Saúde Coletiva do referido curso, a fim de coletar indícios dos modos como os sujeitos percebem a SAN e a significam na sua realidade. Os dados foram

analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa apontou que a SAN é abordada transversalmente às disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva, por meio da Educação Popular, com base nos conteúdos das Ciências Sociais, permitindo a formação voltada para o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais, de gênero, que atravessam o cotidiano da população do Norte Fluminense. Articulam-se os conteúdos relativos à SAN, especialmente, nas disciplinas: Alimentação, Nutrição e Sociedade, Educação Alimentar e Nutricional 1, 2 e 3; e Programas e Políticas de Saúde e Nutrição. Entre os enfoques de SAN adotados, destaca-se o Direito Humano à Alimentação Adequada, nos aspectos social, cultural e ambiental, norteando as discussões e ações no âmbito das disciplinas, nas quais focalizam-se os principais aspectos do conceito de SAN adotado no Brasil.

Palavras-chave: Segurança alimentar e nutricional. Currículo. Ensino superior. Formação do nutricionista.

ABSTRACT

LISBÔA, Célia Maria Patriarca. **Abordagem de segurança alimentar e nutricional no currículo de nutrição**: formação profissional no contexto da expansão do ensino superior. 2019. 186 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

In Brazil, access to adequate and healthy food is a right guaranteed by Constitution and refers to different aspects that involve eating. Nutritionist is one of the main professionals who contribute to health promotion of individuals and communities based on food quality and its implications for human and environmental health. It is expected to be able to act towards food and nutritional security and dietary attention. Consequently, their formation demands to aggregate knowledge of different areas, articulating biological and social knowledge. In this sense, federal universities are committed to free and public higher education, focused on society demands. Especially those that have gone through internalization process, have a great economic and social impact with the local communities, contributing to local development and reducing regional asymmetries. The purpose of this research is analyze how Food and Nutritional Security (SAN) is addressed in Nutrition course curricula and what are possible implications for nutritionist training, considering internalization process of universities and social challenges. In this perspective, 27 pedagogical projects were analyzed from federal universities of five regions of Brazil, accredited by Education Ministry (MEC), in order to understand conceptual schemes that underlie the way in which SAN is approached. It is considered that valuation of certain approach can influence academic training, with emphasis in different competences and abilities. From the analysis, UFRJ-Macaé Nutrition course was selected, in which SAN approach occurs transversally to the Public Health Nucleus subjects, considering its importance for the development of city located in interior of Rio de Janeiro, home of country's main oil companies and has a high level of inequality. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with teachers that make up Public Health Nucleus, in order to collect indications of ways in which subjects perceive SAN and mean it in their reality. The data were analyzed based on Discursive Textual Analysis (DTA). SAN is approached transversally to the Public Health Nucleus subjects and its contents are articulated especially in Food, Nutrition and Society (ANS), Food and Nutritional Education (EAN) 1, 2 and 3; and Health and Nutrition Public Programs and Policies (PPSN). Among adopted SAN approaches, human right to adequate food (DHAA) stands out its different aspects: social, cultural and environmental, which guides discussions and actions in subjects. It should be emphasized SAN

approaches are articulated in Public Health Nucleus subjects transdisciplinarily, through Popular Education, based on Social Sciences contents, allowing training geared to confrontation social, racial, gender inequalities, that cross daily life of northern fluminense population.

Key words: Food and nutritional security. Curriculum. Higher education. Nutritionist training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 Ano, edição da CNSAN, tema e desafios para o Ensino de Nutrição	50
Quadro 2.2 Atores sociais, disciplinas, tempo de entrevista e nomes fictícios	65
Quadro 2.3 Unidades de análise	66
Quadro 2.4 Unidades de análise, unidades de significado	67
Quadro 3.1 Expansão da educação superior nas universidades federais por região (2002-2014)	90
Quadro 4.1 Região, cidade – UF, expansão/interiorização, universidade federal, ano do PPC	104
Quadro 4.2 Região, Cidade/UF, Universidade, Nº total de disciplinas oferecidas pelo curso de Nutrição, disciplinas com conteúdo de SAN	106
Quadro 4.3 IFES, disciplinas, enfoques abordados no currículo	110
Quadro 4.4 Região, IFES, disciplinas com ênfase em SAN	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 Estrutura do SISAN	58
Figura 3.1 Brasil: Localização dos <i>Campi</i> das Universidades Federais em 2010	84
Figura 3.2 Gráfico de Expansão das Unidades Federais e <i>Campi</i> (2002-2014)	84
Figura 3.3 UFRJ/ <i>campus</i> Macaé	90
Figura 3.4 Localização de Macaé no Estado do Rio de Janeiro	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 IFES - Disciplinas totais, disciplinas com conteúdo de SAN	109
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASBRAN - Associação Brasileira de Alimentação e Nutrição
AASM - Rede Agroecológica Serramar
ABA – Associação Brasileira de Agroecologia
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANS – Alimentação, Nutrição e Sociedade
Anvisa - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ATAN - Área Técnica de Alimentação e Nutrição
ATD - Análise Textual Discursiva
ATD - Análise Textual Discursiva
CAISAN - Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECANE - Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar
CFE – Conselho Federal de Educação
CFN – Conselho Federal de Nutricionistas
CMA - Cúpula Mundial da Alimentação
CNA – Conselho Nacional de Alimentação
CNSA – Conferência Nacional de Segurança Alimentar
CNSAN – Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional do Escolar
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CRIAAD – Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN CN – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição
DHAA - Direito Humano à Alimentação Adequada
EAN – Educação Alimentar e Nutricional
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EEP – Ética e Exercício Profissional
EP – Educação Popular
ES – Educação Superior
EUA – Estados Unidos da América
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FBSAN - Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional
FBSSAN _ Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
FEFIERJ - Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro
FeMASS – Faculdade Municipal Professor Miguel Ângelo da Silva Santos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
GAPB – Guia Alimentar para a População Brasileira
I CNAN – I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição
IAPI - Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC - Comissão de Acompanhamento da Implantação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IE – Iniciação à Extensão
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutricional
InSAN – Insegurança Alimentar e Nutricional
IPEA - Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MAANABS - Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde -
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC - Ministério da Educação
MESA - Ministério Extraordinário para a Segurança Alimentar e Combate à Fome no Brasil
MIA – Métodos de Investigação Aplicada
MREAN – Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena
NUTES/UFRJ - Instituto NUTES de Educação de Educação em Ciências e Saúde
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde
OPSAN/UnB - Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição da Universidade de Brasília
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PASEM – Projeto Alimentando Saberes em Macaé
PAT – Programa de Alimentação do Trabalhador
PBP – Programa Bolsa Permanência
PCS - Programa Comunidade Solidária
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIDESC - Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAN - Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEPS – Política Nacional de Educação Popular em Saúde
PNSAN - Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PI – Práticas Integradas
PP -- Projeto Pedagógico
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso
PPSN – Políticas e Programas de Saúde e Nutrição
PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
ProUni - Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SA – Segurança Alimentar
SAN - Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS - Serviço de Alimentação da Previdência Social
SC1 – Saúde da Comunidade 1

SENTROM – Sociedade de Ensino e Terapia Macaense
SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SISVAN – Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFCSPA - Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFDG - Universidade Federal da Grande Dourados
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ/campus Macaé - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB - Universidade de Brasília
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
Unila - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNIPEL - Universidade Federal de Pelotas
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMÁTICA	18
1.2 JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	23
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	28
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	28
2.1.1 A Pedagogia Crítica e o currículo	28
2.1.2 A responsabilidade social do saber acadêmico	30
2.1.3 A abordagem do Ciclo de Políticas e as DCN do curso de Nutrição	31
2.1.4 Segurança alimentar e nutricional e a formação do nutricionista	34
2.1.4.1 Os Rumos da Segurança Alimentar no mundo	35
2.1.4.2 Trajetória da SAN no Brasil e os desafios para a formação do(a) nutricionista	38
2.1.4.3 Construção do conceito de SAN no Brasil	53
2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	58
2.2.1 Procedimentos da Pesquisa	62
2.2.2 Processo de Imersão no Campo de Pesquisa	63
2.2.3 Constituição do Corpus da Pesquisa	64
3 FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO NO ÂMBITO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA..	70
3.1 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM NUTRIÇÃO NO BRASIL	70
3.2 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	78
3.3 CURRÍCULO E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA	86
3.4 A EXPANSÃO NA UFRJ: O <i>CAMPUS</i> DE MACAÉ	89
3.5 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFRJ NO MUNICÍPIO DE MACAÉ	96
4 ANÁLISE DOS DADOS	102
4.1 SAN NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE IFES BRASILEIRAS	102
4.2 O QUE DIZEM AS DOCENTES DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFRJ- <i>CAMPUS</i> MACAÉ	121
4.2.1 Conhecendo as docentes do curso	121
4.2.2 Práticas pedagógicas	125
4.2.2.1 A construção da docência	125
4.2.2.2 A interdisciplinaridade e a extensão: ferramentas de interlocução com outros profissionais e a comunidade	132
4.2.2.3. A Educação Popular nas disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva	135
4.2.3 Enfoques de SAN	144
4.2.3.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais da alimentação adequada (DHAA)	145
4.2.3.1.1 Aspectos sociais e econômicos do DHAA	147
4.2.3.1.2 Aspectos culturais do DHAA	149
4.2.3.1.3 Aspectos ambientais do DHAA	152
4.2.3.2 O Enfoque Sistêmico	154
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
5.1 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA UFRJ- <i>CAMPUS</i> MACAÉ PARA A FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA NA PERSPECTIVA DA SAN	161

5.2 SAN NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES DO EIXO DE SAÚDE COLETIVA DA UFRJ-CAMPUS MACAÉ	163
5.3 ABORDAGEM CURRICULAR DE SAN E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO(A) NUTRICIONISTA	165
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICES	
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM O DOCENTE	185
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM REPRESENTANTE DA REFORMA CURRICULAR	186

1 INTRODUÇÃO

Até alcançar a graduação em Nutrição houve um longo percurso de vida que me motivou e direcionou à escolha do curso. Na minha família, a comida sempre esteve no centro das conversas cotidianas e comemorações. Era em torno da mesa farta de alimentos e preparações típicas baianas que o café da manhã se realizava. A principal refeição que possibilitava a presença de todos os membros da família, para o diálogo em torno da vida.

Meus pais, eu e meu irmão saboreávamos o aipim, ou inhame, ou cará, ou batata-doce cozidos; a banana-da-terra cozida ou frita com canela; o ovo quente ou cozido, conforme o gosto. Café, leite, mingau de tapioca. Memória, cultura, patrimônio alimentar, Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e saudável.

Nem sempre foi assim. Não para o meu pai, natural de Jequié, uma cidade do sudoeste da Bahia, na qual ele e seus irmãos sofreram o vexame da fome e a perda repentina de seus pais. O direito basilar de acesso ao alimento lhes fora negado devido à pobreza e as péssimas condições de vida – insegurança alimentar, fruto da desigualdade social e racial. Para além da fome, também foram privados do direito à educação na infância, o que levou o meu pai a concluir o antigo curso ginásial com quase 30 anos. Aos 38, ele terminaria o curso de Bacharel em Direito.

Na família materna, um quadro um pouco diferente. A vida simples e pobre, mas com a possibilidade de engendrar caminhos criativos de subsistência. Minha avó, além da criação de pequenos animais para o consumo, ajudava o sustento da casa com o comércio de quitutes no seu tabuleiro de baiana. Eram bolinhos de estudante, acarajé, abará, vatapá, caruru, que todos os dias alimentavam muitos e fortalecia o sustento da sua própria família. Cultura alimentar, gostos, texturas, aromas, significados, afetos – multidimensionalidade da alimentação.

Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), implicada com tantos aspectos da vida do cidadão: culturais, ambientais, sociais, raciais, de gênero; de produção, comercialização, distribuição e consumo dos alimentos; de caráter sistêmico e intersetorial; soberania.

A graduação em Nutrição aconteceu em 1982, momento de redemocratização nacional. Lembro-me do primeiro ano da graduação na antiga Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado Rio de Janeiro – FEFIERJ que, por sua característica de descentralização, tornara-se alvo dos intentos do governo Figueiredo de privatização das universidades públicas. Entre disputas, lutas e embates, ela permaneceu universidade pública federal e se transformou na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Ensino Superior (ES) público e gratuito.

Trazer à memória essas histórias fortalece e inspira a pesquisa e a defesa da garantia de bens tão preciosos, que nos constituem como cidadãos brasileiros e do mundo, o direito à alimentação e à educação.

Nos anos seguintes, durante o tempo da minha atuação como nutricionista em Alimentação Coletiva e, mais tarde, na Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS), estive comprometida com o cuidado e acompanhamento alimentar e nutricional de indivíduos e grupos em processo de adoecimento, assim como comunidades sadias, visando promover práticas alimentares saudáveis, na perspectiva da SAN.

Ao lidar com pessoas de diferentes faixas etárias, oriundas de distintas classes sociais, cada qual apresentando gostos, preferências e culturas particulares, eu fui desafiada e instigada a relacionar os conteúdos da ciência da Nutrição à vida cotidiana desses indivíduos, especialmente no ambiente do ambulatório de Nutrição, de modo que os encontros fossem mediados pelo diálogo, oportunizando a reflexão de ambos os lados sobre os processos que envolvem o comer e sua relação com a qualidade de vida e o adoecimento.

Na prática cotidiana, em interação com as pessoas, fui percebendo que os conteúdos das ciências biológicas, base do ensino de Nutrição, não eram suficientes para abordar questões relativas aos âmbitos socioculturais que envolvem a alimentação e nutrição. Como orientar o indivíduo sobre uma alimentação adequada sem considerar a multidimensionalidade da alimentação e os aspectos éticos, econômicos e políticos relacionados ao comer e aos modos de consumo?

Em 2014 iniciei o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ. O interesse inicial ao construir esta pesquisa se deu em torno do tema Transgênicos e SAN, tendo em vista que a produção de alimentos transgênicos (AGM) está intimamente relacionada ao conceito da SAN, especialmente pelo enfoque *food safety*, que diz respeito ao consumo de alimentos livres de riscos para a saúde (CONTRERAS, GRACIA, 2011). O assunto tem gerado discussões e controvérsias sobre biossegurança por seus efeitos sobre a saúde dos seres humanos e a biodiversidade, tornando-se foco de preocupação para profissionais da saúde, movimentos sociais e cidadãos, em geral.

Na ocasião, eu buscava compreender como ocorre a abordagem do tema nos cursos de Nutrição das universidades públicas do Rio de Janeiro. Porém, a pesquisa presumia que o tema fosse abordado nas universidades de modo a oferecer dados que permitissem uma discussão aprofundada, o que não foi evidenciado por meio da análise curricular, tornando inviável o prosseguimento da investigação.

Durante o período dessa pesquisa, surgiu a oportunidade de realização do estágio doutoral no curso de Antropologia da Universidade de Barcelona (UB) – Espanha¹, local em que realizei a investigação sobre Alimentos Transgênicos e a Sociedade de Risco, que constituiria um capítulo da tese. Como resultado das discussões empreendidas no texto, construiu-se um artigo, intitulado Educação Alimentar e Nutricional: estratégia de conscientização sobre alimentos transgênicos no contexto CTS, juntamente com o Professor Alexandre Brasil, apresentado no VII Congresso de Estudos Sociais das Ciências e Tecnologias (ESOCITE).

No entanto, em meio à frustração pela impossibilidade de realização da investigação, como desejado e planejado, vislumbrou-se a construção de um novo caminho, no sentido de dar visibilidade ao tema mais amplo, a Segurança Alimentar e Nutricional, que abrange desde a produção alimentar, passando pela disponibilidade até chegar à possibilidade de um consumo consciente. O tema é de suma importância para a formação e atuação de um profissional qualificado que contribua com a promoção do direito humano à alimentação, considerando os múltiplos processos envolvidos no sistema alimentar, pretendendo a promoção da saúde.

Logo após ter passado pelo processo de aposentadoria, fui aprovada em concurso público para atuar como docente do curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro - *campus* Macaé (UFRJ - *campus* Macaé), sob regime temporário, nas disciplinas Educação Alimentar e Nutricional (EAN) 1, 2 e 3, o que conduziu a uma aproximação do campo de investigação e trouxe algumas implicações para a realização desta pesquisa. Esse espaço tem me proporcionado refletir, em conjunto com outro(a)s professores(as) e aluno(a)s, a atuação do nutricionista como promotor da saúde, frente a contextos de desigualdade.

1.1. PROBLEMÁTICA

Comer diz respeito a um conjunto de práticas, crenças e valores e tem relação com processos complexos de produção, distribuição, acessibilidade, decisão pessoal, com a culinária, cultura, fenômenos como a globalização, e outros. Mudanças no consumo alimentar estão intimamente relacionadas a fatores histórico-culturais, gerados em grande proporção pela indústria de alimentos e pela propaganda, que sugerem e estimulam a prática de novos gostos e estéticas, conduzindo a uma necessidade de adaptação de pessoas e grupos às transformações do mundo moderno (FREITAS, MINAYO, FONTES, 2011).

¹ O estágio doutoral foi financiado pela CAPES, por meio da bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), processo 88881.134783/2016-01.

Compreender a Nutrição como ação social, valorizando as relações entre alimentação e cultura, pode trazer contribuições para o enfoque interdisciplinar da Nutrição e a produção de conhecimento acerca da relação entre o sujeito e o(a) nutricionista (FREITAS, FONTES, OLIVEIRA, 2008).

A abordagem das práticas de consumo à luz dos contextos ideológicos e políticos coopera no entendimento do impacto das políticas governamentais que incidem sobre a produção de alimentos e se dirigem à população (CANESQUI, 1988). Porém, em relação à fome crônica, não basta compreendê-la como produto de dominação política e econômica, expressa em processos de exclusão social. Esse fenômeno tampouco se reduz a aspectos sociais e biomédicos, mas se explica também sob o ponto de vista sociocultural, que considera os distintos significados sociais e simbólicos atribuídos por aqueles que a experimentam no cotidiano (FREITAS, 2003).

Nessa perspectiva, autores e autoras têm buscado refletir sobre o campo da Alimentação e Nutrição, com o auxílio das Ciências Sociais, como História, Antropologia e Sociologia, considerando a complexidade das relações que envolvem o ato alimentar e a prática do profissional nutricionista (FREITAS, 2003; CANESQUI, GARCIA, 2005; CONTRERAS, GRACIA, 2011; FONSECA *et al*, 2011; FREITAS, MINAYO, FONTES, 2011).

A nutrição se constitui fundamento de todos os processos fisiológicos do ser humano. A alimentação adequada e saudável é necessária para a promoção da saúde, nas diferentes etapas da vida (BOOG, 1999, BOOG, 2004). Contudo, a alimentação envolve muito mais do que nutrientes, responsáveis pela sustentação de um corpo físico. Alimentação é uma prática construída de relações sociais, é carregada de sentidos e afetos, possui caráter simbólico e tem características culturais, econômicas e históricas (FONSECA *et al*, 2011). Quando se considera o ato alimentar, valorizam-se os modos com que cada sociedade se identifica e constrói suas características.

No Brasil, o acesso à alimentação adequada e saudável é um direito de cada pessoa, garantido pela Constituição, em seu Art. 6º, após a Emenda Constitucional 064/2010² (BRASIL, 1988) e está relacionado aos modos de produção, abastecimento e distribuição dos alimentos (BRASIL, 2006a), implicando no direito do cidadão de decidir sobre a sua própria alimentação.

² Artigo 6º da Constituição Federal, após a EC 064/2010: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Alimentação saudável toca a dimensão individual, coletiva e se amplia para o planeta, contribuindo para a sociobiodiversidade e a preservação da vida. Ela pode ser traduzida em comida de verdade, que começa com o aleitamento materno, se produz por meio do manejo adequado dos recursos naturais, garantindo a soberania alimentar, valorizando a identidade cultural, a diversidade alimentar e a justiça social (CONSEA, 2015).

No entanto, o direito de estar livre da fome e ter acesso a uma alimentação adequada e saudável está longe de ser uma realidade concreta para muitas pessoas no mundo. Estima-se que 821 milhões de pessoas foram afetadas com a fome e desnutrição, em 2017 e 22% das crianças abaixo de 5 anos foram afetadas pelo atraso de crescimento devido à desnutrição (FAO, 2018). O Brasil, que em 2014 deixou de figurar no mapa da fome, hoje sofre a ameaça de retornar ao quadro de países em que a porcentagem de pessoas em subalimentação severa ultrapassa 5%. Isso se deve em parte ao aumento do desemprego e ao empobrecimento acelerado. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em três anos (2015-2017), o Brasil regrediu ao quadro de 12 anos atrás, no que diz respeito a pessoas vivendo em situação de extrema pobreza³.

Buscando garantir o direito à alimentação, a política de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) articulada a outros programas e políticas públicas, visa à

"realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis." (BRASIL, art. 3º, 2006a).

Considerando que a SAN traz implícita questões que versam sobre o alimento, sua relação com o ser humano e a saúde, tais como a fome, doenças associadas a má alimentação e ao consumo de alimentos não seguros, o (a) profissional nutricionista se constitui elemento importante para a promoção da saúde individual e coletiva. Isto se deve à sua familiaridade com os temas concernentes à alimentação e à sua qualificação para intervir nos aspectos de alimentação e nutrição das políticas públicas de saúde e de SAN, que exige prática transdisciplinar e multiprofissional (LEÃO, 2013).

Consequentemente, o(a) nutricionista precisa articular os saberes biológicos e sociais, respeitando as culturas alimentares, valorizando a diversidade regional, a fim de construir uma

³ Disponível em <<http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/temasemdestaque/atividade-de-formacao/pobreza-e-desigualdade-no-brasil-menezes-2013-ibase-actionaid-brasil>>. Acesso em 11/01/2019. De acordo com o IBGE, 26,5% da população brasileira estava abaixo da linha da pobreza em 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em 11/01/2019.

atuação mais crítica e consciente, comprometida com as questões políticas e sociais que envolvem o cotidiano alimentar e o DHAA.

Portanto, na sua atuação, o(a) profissional nutricionista necessita considerar diferentes aspectos, contemplando uma visão integral do indivíduo, além de ser capaz de analisar os problemas nutricionais com especial atenção para o aspecto multidimensional da alimentação. Em um país notadamente afetado pelas desigualdades socioeconômicas, é imprescindível que a formação inclua conteúdos das Ciências Sociais, os quais servirão de apoio aos profissionais na sua tarefa de promoção da alimentação adequada e saudável (FONSECA, FROZI, 2019).

Por meio da EAN o(a) nutricionista busca estimular a adoção de práticas alimentares saudáveis visando à emancipação dos indivíduos, de modo que o sujeito seja capaz de analisar criticamente a sua alimentação e fazer escolhas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida. Nessa perspectiva, a EAN se constitui estratégia de promoção da saúde (CFN, 2018), presente nas ações do nutricionista em todos os campos da sua atuação e preconizada pelas políticas públicas de alimentação e nutrição, como campo de ação e conhecimento, especialmente no contexto da realização do DHAA e da garantia da SAN.

Almeja-se que o(a) profissional nutricionista seja capaz de atuar, visando à segurança alimentar e a atenção dietética (BRASIL, 2001). Desse modo, a sua formação exige agregar o conhecimento de diferentes áreas, promovendo a integração entre as abordagens teóricas e práticas, para proporcionar a aproximação e o diálogo com a população nos seus diferentes espaços de existência, além de atender às demandas do SUS.

No que diz respeito à formação, as universidades federais têm como objetivo ofertar ensino superior público e gratuito à população, se constituindo espaço privilegiado de construção de conhecimento, pois se mantêm firmadas nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão. A indissociabilidade entre os dois primeiros pilares foi defendido por Humboldt⁴ em seu conceito sobre Universidade. O autor argumenta que a Universidade inclui duas tarefas complementares: a promoção do desenvolvimento da ciência e a formação intelectual e moral, ressaltando a importância do vínculo entre pesquisa e ensino na constituição do Ensino Superior (ES). Além de defender a autonomia e liberdade da ciência e a relação autônoma entre Estado e Universidade (ARAÚJO, 2009; SILVEIRA, BIANCHETTI, 2016).

O ensino diz respeito às ações que estimulam a aprendizagem, criando possibilidades para a construção do conhecimento (FREIRE, 1996). O ensino não existe sem pesquisa. Nas palavras de Freire (1996, p. 29), “esses *que-fazeres* se encontram um no corpo do outro”, pois

⁴ Sua obra inacabada intitulada “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, foi produzida em 1810, na Alemanha.

a pesquisa busca, indaga e critica, permitindo que o conhecimento se construa, gerando novos conhecimentos.

A extensão universitária promove a aproximação entre os saberes acadêmico e popular, propiciando as ações de integração junto à comunidade. Assim, a instituição compartilha os saberes construídos em seus espaços e a comunidade, os saberes populares, para juntas desenvolverem ações de educação, orientação profissional, de promoção da saúde, entre outras (FORPROEX, 2012).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 207) preconiza a indissociabilidade entre esses eixos, a fim de que sejam tratados equilibradamente e a Universidade possa exercer o seu papel, contribuindo para a formação de um profissional mais integrado com as exigências da sociedade.

Nesse sentido, vale ressaltar a relevância do processo de expansão e interiorização das universidades federais (IFES) para a concretização dessa ponte, uma vez que ampliou o número de municípios atendidos pelo ensino público superior, expressando especial atenção aos temas locais, favorecendo a interdisciplinaridade e a sustentabilidade (BRASIL, 2007).

Portanto, questiona-se como o tema “Segurança Alimentar e Nutricional - SAN” tem sido abordado nos cursos de Nutrição, quais são as implicações dessa abordagem para a formação dos(as) nutricionistas e suas contribuições para a sociedade? Tomamos por base o curso de Nutrição da UFRJ – *campus* Macaé. Considera-se que a presença das IFES junto às comunidades do interior, exerce grande impacto econômico e social em toda a região, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento local e diminuição das assimetrias regionais. Acrescido a isto, é inquestionável a contribuição das universidades federais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, s/d).

A UFRJ – *campus* Macaé é uma IFES, fruto do processo de interiorização universitária no município de Macaé, local com um acentuado quadro de desigualdade social. Na referida instituição, a SAN se apresenta como tema transversal a diferentes disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição.

Buscando responder as questões acima, o objetivo da pesquisa é analisar como se caracteriza a abordagem de “Segurança Alimentar e Nutricional” nos currículos dos cursos de Nutrição e suas implicações para a formação e perfil do nutricionista, tendo em vista o processo de interiorização das universidades e os desafios sociais contemporâneos.

1.2 JUSTIFICATIVA, RELEVÂNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A SAN tem sido motivo de preocupação e objetivo de políticas públicas sobre alimentação e nutrição, visto que essas se destinam a promover e garantir os direitos humanos à saúde e à alimentação. A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), através da intersetorialidade, busca interagir com as políticas que dizem respeito direta ou indiretamente com a SAN, principalmente por meio das ações que visam à regulação da qualidade dos alimentos processados e o apoio à produção de alimentos advindos da agricultura familiar, dos assentamentos da reforma agrária e de comunidades tradicionais, integradas à dinâmica da produção de alimentos do país (BRASIL, 2012a).

No bojo das políticas sobre alimentação, destacam-se a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A PNSAN é um conjunto de ações planejadas para garantir a oferta e o acesso aos alimentos para toda a população, promovendo a nutrição e a saúde, visando assegurar o DHAA (BRASIL, 2010). Nesse sentido, requer a participação da sociedade civil organizada, em seus diferentes setores e em diferentes esferas.

O PNAE é responsável por garantir o DHAA para todos os estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, em todo o Brasil, sendo considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e o único com atendimento universalizado (MELÃO, 2012; BRASIL, 2009a). O PNAE tem se revelado um importante instrumento de política pública para o desenvolvimento sustentável local. Entre as suas atribuições está a promoção de práticas alimentares saudáveis e condições nutricionais adequadas.

Nas escolas, o PNAE busca atender os princípios de segurança alimentar, através da garantia do DHAA durante o ano letivo, valorizando os hábitos alimentares regionais, a EAN e o estímulo à aquisição de produtos da agricultura familiar, preconizando que 30 % dos gêneros alimentícios adquiridos para compor o cardápio da alimentação escolar, sejam provenientes da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, priorizando os produtos orgânicos (BRASIL, 2009a).

Justifica-se o estudo pelo fato de ser o nutricionista um dos principais profissionais que contribuem para a promoção da saúde de indivíduos e coletividades, com base na qualidade dos alimentos e em suas implicações para a saúde humana e ambiental. Nesse sentido, o profissional necessita estar atento aos processos que dizem respeito consumo alimentar,

considerando entre outros, os processos produtivos, questões éticas e socioeconômicas, assim como as intencionalidades de marketing e responsabilidades de agentes públicos (CFN, 2013).

Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição – DCNCN (BRASIL, 2001) preconizam que o currículo seja voltado para um perfil profissional

com formação generalista, humanista e crítica. Capacitado a atuar, **visando à segurança alimentar e a atenção dietética**, em todas as áreas do conhecimento em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural (grifo nosso) (Brasil, 2001).

Em especial na área de Saúde Coletiva, faz-se necessária a formação para a construção de um perfil profissional capaz de enfrentar adequadamente os desafios postos pelo cenário da saúde no país, na perspectiva da promoção da alimentação adequada e saudável, conforme preconizam o Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiva (2013) e a Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde (2009c).

Para além desses argumentos, considera-se o momento político atual especialmente frágil no que tange a questões relativas à SAN e à Educação Superior no país. A recente extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) por meio da Medida Provisória nº 870, de 1 janeiro de 2019, assinada pelo Presidente Jair Bolsonaro, desvinculando as políticas de SAN do âmbito da Presidência da República, representa uma importante ameaça para as ações de alimentação e nutrição, no que diz respeito à garantia e realização do direito à alimentação adequada e saudável. Precisamente quando ocorre o aumento da extrema pobreza e da fome no país.

Inclui-se a isto, o aumento acelerado da liberação de agrotóxicos pelo Ministério da Agricultura, dos quais, oito são considerados extremamente tóxicos pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). O registro de novos agrotóxicos neste ano, totaliza, até o momento, 169⁵.

Ressalta-se que houve intensa mobilização da sociedade civil juntamente com parlamentares ligados à SAN contra a extinção do CONSEA, resultando na aprovação da Medida Provisória 870 pelo Senado, em 28 de maio de 2019, com as alterações propostas pela Câmara dos Deputados, indicando o reposicionamento do CONSEA no Ministério da

⁵ Cabe ao Ministério da Agricultura conceder o registro de agrotóxicos, no Brasil. A Anvisa é responsável apenas pela avaliação toxicológica do produto. Disponível em <<http://portal.anvisa.gov.br/registros-e-autorizacoes/agrotoxicos/produtos/registo>>. Acesso em 04 jun. 2019.

Cidadania, conservando as atribuições do Conselho. Entretanto, o presidente da República vetou a sua recriação e vinculação ao Ministério da Cidadania.

Ademais, ao defender a elitização do Ensino Superior e incentivar o aumento da oferta para os cursos técnicos, a fim de inserir os jovens mais rapidamente no mercado de trabalho, o ex-Ministro da Educação, Ricardo Velez Rodrigues⁶, posicionou-se na contramão da universalização do Ensino Superior. Ressalta-se que a recente expansão do ES, com aumento do número de universidades, *campi* e vagas para estudantes em diferentes espaços, contribuiu para ampliar a escolarização de nível superior no Brasil. Porém, essas ações ainda são insuficientes considerando o grande contingente de jovens que se mantém excluídos do ES. Vale ressaltar que o país ocupa hoje a quarta pior posição entre membros e parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷, no quesito acesso à universidade.

O cenário atual da Educação no país inspira preocupação, visto que, recentemente, houve contingenciamento de 30% dos recursos repassados pelo Tesouro destinado às despesas discricionárias das universidades federais⁸, a intenção de reduzir investimentos nas Ciências Humanas⁹ e o fim dos investimentos federais nas faculdades de Filosofia e Sociologia.

Além disso, o atual Ministro da Educação, Abraham Weintraub defendeu publicamente o ES privado como prioridade para o governo, durante o 12º Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, em Belo Horizonte – MG¹⁰.

Diante do exposto e considerando a importância do(a) profissional nutricionista para a promoção do amplo direito à alimentação e à saúde da população, assim como o papel da

⁶ Em entrevista ao jornal Valor Econômico, em 28/01/19, o ex-Ministro da Educação afirmou que “A ideia de universidade para todos não existe” e ainda, “As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]” Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>> Acesso em 03/02/2019.

⁷ De acordo com dados do Education at a Glance 2018, o Brasil ocupa a quarta posição inferior em relação a outros países membros da OECD, quando se compara jovens entre 25 e 34 anos, com educação superior, por grau de graduação (OECD, 2018).

⁸ Em 17/5/2019, o Jornal Folha de São Paulo noticiou “o contingenciamento de 30 % dos recursos repassados pelo Tesouro Nacional reduziu o montante disponível para o custeio e os investimentos dessas instituições a \$ 5,2 bilhões neste ano”. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/verba-livre-de-universidades-federais-retrocede-uma-decada.shtml>>. Acesso em 28 mai. 2019.

⁹ Reportagem do Jornal O Globo - “MEC estuda corte de investimentos nas faculdades de ciências humanas” O Presidente Bolsonaro e o ministro da Educação afirmaram que pretendem redirecionar o investimento para áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte. Disponível em < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/26/mec-estuda-corte-de-investimentos-nas-faculdades-de-ciencias-humanas.ghtml>>. Acesso em 29 abr. 2019.

¹⁰ De acordo com a Revista Fórum, em 06/6/2109, o atual ministro proferiu a seguinte sentença durante o referido Congresso: “Nós queremos que a sociedade possa buscar sua felicidade. E isso só é possível com um setor de ensino superior fortemente baseado na iniciativa privada”. Disponível em < <https://www.revistaforum.com.br/weintraub-volta-a-defender-fortalecimento-do-ensino-superior-particular-como-prioridade/>>. Acesso 06 jun. 2019.

universidade para a formação de profissionais mais sensíveis às demandas sociais. Ainda, diante dos desafios postos, especialmente face a um quadro crescente de desigualdade, fome, redução de investimentos na Educação; reafirmo que o objetivo geral dessa tese é analisar como a “Segurança Alimentar e Nutricional” é abordada nos currículos dos cursos de Nutrição e as suas possíveis implicações para a formação e perfil do nutricionista, tendo em vista o processo de expansão e interiorização das universidades federais, assim como os desafios sociais contemporâneos.

No intuito de alcançá-lo nos estruturamos em algumas etapas, que correspondem aos objetivos específicos:

- Analisar Projetos Pedagógicos de cursos de Nutrição das IFES, no Brasil, buscando identificar como a SAN aparece nos currículos dos referidos cursos e no ensino, constituindo-se elemento para a construção do perfil do futuro nutricionista.
- Identificar as contribuições do processo de expansão das universidades federais no Brasil para a formação do nutricionista, na perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional, considerando o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), *campus Macaé*.
- Identificar e analisar as percepções de professoras do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição UFRJ-*Campus Macaé*, a fim de compreender como a SAN em seus diferentes aspectos, é evidenciada no currículo e na prática pedagógica.

A presente pesquisa se estrutura do seguinte modo:

O primeiro capítulo apresenta o objeto da pesquisa e seus contextos, assim como as justificativas e objetivos para a sua realização.

O capítulo seguinte, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, buscando estabelecer um diálogo com autores como Paulo Freire e Moacir Gadotti, os quais entendem o currículo como construção que valoriza a participação compartilhada dos sujeitos. Assume-se juntamente com Pierre Bourdieu e Bruno Latour, que a ciência não é autônoma nem autossuficiente para refletir sobre os desafios relacionados à alimentação na sociedade atual.

Focaliza-se a trajetória da segurança alimentar no âmbito internacional e no Brasil, considerando as apropriações, construções e avanços ocorridos em nível nacional, tentando apontar os desafios colocados para a formação do(a) nutricionista comprometida com a realização do DHAA e da SAN. A concepção brasileira de SAN, baseada principalmente nos estudos de Renato Maluf e Luciene Burlandy, contribui para identificar os enfoques privilegiados nos currículos dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, assim como nas

práticas pedagógicas das docentes das disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé.

A ATD traz os instrumentos necessários aos processos investigativos que auxiliam a análise, interpretação e construção de sentidos para compreender como a SAN é contemplada na formação do nutricionista, especialmente no curso oferecido pela UFRJ- *campus* Macaé.

O terceiro capítulo, intitulado Formação em Nutrição no âmbito da extensão universitária, apresenta a trajetória da formação do nutricionista, considerando a sua conformação aos contextos sociopolíticos, em diferentes momentos da história do país, a fim de identificar as transformações curriculares sofridas no âmbito do curso de Nutrição, face à realidade concreta e histórica, que configurará a sua prática profissional.

Na sequência, aborda-se o desenvolvimento da política de Ensino Superior no Brasil, desde os anos 1960, com foco especial para o processo de expansão e interiorização das universidades federais, assim como sua colaboração para a formação em Nutrição, a partir de 2003, buscando discutir a relação entre currículo, extensão e interiorização universitária, com vistas à realização da SAN.

O quarto capítulo apresenta a análise de 27 PPC de Nutrição de IFES das 5 regiões do país, intentando conhecer como a SAN aparece nos currículos de Nutrição e se constitui como elemento para a construção do perfil profissional.

Em seguida, analisa os dados provenientes das cinco entrevistas realizadas com docentes do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, universidade resultante do processo de expansão e interiorização, a fim de identificar e analisar as suas percepções sobre como a SAN, em seus diferentes aspectos, é evidenciada no currículo e na prática pedagógica.

Por fim, no quinto capítulo apresentam-se as considerações finais, buscando responder os objetivos da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1.1 A Pedagogia Crítica e o currículo

Paulo Freire não desenvolveu uma teoria curricular propriamente dita, mas os princípios da Pedagogia Crítica podem servir de fundamento para análise e discussão do currículo, visto que concebe a educação como processo de construção de saberes dialogados, em que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p. 26). Nessa perspectiva pode-se pensar o currículo como uma construção teórico-prática, que valoriza a dialogicidade, a problematização, a conscientização e a participação.

A *dialogicidade* é denominada por Freire (1987, p. 44) “a essência da educação como prática de liberdade”, pois pressupõe o compartilhamento de conhecimentos construídos histórica e culturalmente pelos sujeitos da educação, numa perspectiva de horizontalidade, em que o educador é ao mesmo tempo educando e o educando é também educador. A *problematização* ocorre em conjunto com a dialogicidade; é o elemento central do processo educativo, pois questiona e pressupõe a leitura crítica da realidade, com todas as suas contradições, buscando explicações que ajudem a transformá-la.

Nesse sentido, pretende transpor a consciência ingênua que tende a adaptar-se às situações, por acreditar na impossibilidade de transformação dos fatos ou na ideia de dominá-los sem um enfrentamento concreto. A transposição da consciência ingênua conduz ao despertar crítico do indivíduo, para assumir o papel de sujeito protagonista da sua própria história (FREIRE, 1987, 1996, 2011).

Entende-se por *conscientização* a promoção da tomada de consciência, que conduz à passagem de uma percepção espontânea para um patamar crítico, no qual se percebe a realidade como objeto cognoscível passível de ser transformado. Por meio dos processos de ação-reflexão-ação, que se constrói juntamente com o outro, concretiza a *práxis*, que é a ação transformadora (FREIRE, 1987, 2011).

A premissa da pedagogia crítica é o processo educativo que acontece entre humanos, entre sujeitos que igualmente protagonizam a reflexão e o fazer no cotidiano. Desse modo se opõe às práticas de sujeição do outro, como se fora um objeto da educação. Sua contribuição para o campo do currículo se desenvolve a partir da crítica à Pedagogia Tradicional, em que se valoriza a transmissão de conteúdo pelo educador aos educandos. O educador é considerado

detentor do saber e os educandos, simples receptores do conhecimento, o que Freire denomina “educação bancária” (FREIRE, 1987).

Na Pedagogia Crítica o conhecimento se constitui ferramenta essencial para a intervenção no mundo, isto é, a realidade na qual se vive. O cotidiano é o lugar de reflexão e ação de homens e mulheres, atores sociais que protagonizam a libertação de mecanismos opressores. Essa compreensão possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Freire considera a educação como um "ato comunicante, coparticipado", em que o diálogo se dá para além da comunicação entre educadores e educandos, mas entre conhecimentos portados por cada sujeito da educação. Espera-se que o conhecimento seja construído, articulado e vivenciado, elevando o nível de conscientização do homem sobre a sua condição de vida e do grupo no qual se insere, para atuar como transformador da realidade (FREIRE, 1987, 1996, 2011).

Nesse sentido, a instituição de ensino compartilha muito mais que conteúdos, mas uma forma de ver o mundo, deslocando o currículo para as relações que se estabelecem no entorno do ato educativo, na vida cotidiana, comprometida com a emancipação do ser humano. Educação como ato político, em que as palavras possuem significado para dentro da vida do educando/educador. Educação que busca compreender a quem serve e a favor de quem se realiza (FREIRE, 1987), que desvela a ideologia hegemônica de dominação para promover uma leitura crítica da realidade em que se vive, possibilitando uma ação em favor da liberdade e da vida.

Na mesma perspectiva crítica, Gadotti (2005) defende uma epistemologia dialógico-dialética no enfrentamento à tradição monocultural dos currículos. Nas palavras de Freire (1987), compreendida como cultura hegemônica, que tende a manipular para conquistar. Gadotti (2005) argumenta em favor da valorização equânime dos saberes científico e popular, assim como da experiência das pessoas que constituem a instituição de ensino, englobando a conscientização, o conhecimento e a sensibilidade humana.

O autor argumenta que o currículo deve se estruturar sobre uma relação intertranscultural, que se realiza através de um processo eco-político-pedagógico. Intertranscultural porque nas instituições de ensino e na sociedade interagem diversos modelos culturais. Por isso, o currículo deve se orientar em direção à valorização das relações interpessoais e da condição sociocultural do outro, com seus desejos, sonhos e projetos de vida, numa perspectiva ética da educação. Uma educação que gere sujeitos de direitos, inclusão social

e cultural, a fim de que todos possam ser capacitados para serem cidadãos do mundo (Gadotti, 2013).

Os princípios da Pedagogia Crítica e também a perspectiva intertranscultural do currículo se constituem subsídios importantes para a análise dos processos expressos nas práticas pedagógicas das docentes das disciplinas do currículo do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, visto que se dirige à formação para a construção de um perfil profissional capaz de enfrentar adequadamente os desafios postos pelo cenário de desigualdades no âmbito da saúde coletiva, na perspectiva da promoção da SAN.

2.1.2 A responsabilidade social do saber acadêmico

Essa pesquisa parte da premissa de que a Universidade é mais que um centro para formação de profissionais cidadãos ou de difusão do conhecimento, mas, principalmente, um local de excelência na produção de ideias e propostas, que possam melhorar as funções e estruturas sociais. Certamente, o enfrentamento dos problemas que afligem a sociedade demanda preparo técnico e profissional, mas não é suficiente. Exige-se uma formação comprometida com mudanças sociais e aliada ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, a extensão tem sido apontada como um importante mecanismo de aproximação entre universidade e sociedade. É a extensão que propicia a socialização do saber científico, fazendo interface com o saber popular.

O campo científico é um mundo social, dotado de leis específicas e regras que orientam seus atores e caracteriza um sistema de posições estruturadas em competição e dominação (BOURDIER, 2004). Compreender as estruturas de poder desse campo e como elas exercem influência sobre o indivíduo e grupo, possibilita a modificação dos limites do campo social. Espera-se que a ciência seja reflexiva e capaz de controlar suas próprias tendências e cabe ao cientista elaborar novas maneiras de compreender as suas instituições, suas relações, modo de vida e os usos que a sociedade pode fazer e faz da ciência.

Latour (1994) acrescenta que a ciência, por si mesma, é híbrida, pois é construída por questões políticas e econômicas. Mas, apesar da constatação de que ciência está interligada a outros saberes e interesses, o modo de conceber a ciência e os processos de construção do conhecimento científico ainda se fundamentam no pressuposto de que a ciência é capaz de estudar as “coisas em si”, separadamente da sociedade.

Bourdieu (2004) destaca as consequências de estudar a ciência pela ciência e a incapacidade de a ciência isoladamente imprimir uma reflexão eficiente para produção de conhecimento. Latour complementa afirmando que “os fatos científicos são construções coletivas fixadas através de alianças entre atores (humanos e não humanos) formando uma complexa rede” (LORENZI, ANDRADE, 2011, p. 107). Deste modo, o campo científico não pode limitar-se aos especialistas, mas inclui atores de diferentes áreas da sociedade, com a compreensão de que a ciência não é atividade autônoma, mas uma das inúmeras formas de construir associações.

O autor defende que uma das principais características da modernidade é a proliferação dos híbridos, ou seja, os assuntos que antes eram tratados por um determinado campo do saber, atualmente são objeto de discussão de diferentes campos, segmentos da sociedade e da política. Desse modo, assuntos que eram tratados exclusivamente pela ciência, hoje são discutidos com os coletivos e com os sujeitos (LATOURE, 1994).

Não há como separar os estudos de ciências e limitá-los. Isto seria reducionismo. O mundo atual não pode ser apropriado de modo fragmentado, compartimentado, uma vez que as questões cotidianas são “híbridas”. Há redes que interligam o conhecimento científico, permitindo que este seja ao mesmo tempo, objetivo, social e discursivo (LATOURE, 1994).

De acordo com Bourdieu (2004), a ciência tem um papel social. As práticas científicas não são desinteressadas. A universidade não é uma instituição neutra. Ela está a serviço da sociedade para promover a transformação do saber acadêmico em bem público. Um saber científico que não se enclausura no campo científico, mas se socializa por meio da extensão universitária, buscando estabelecer parcerias com a comunidade local, no intuito de construir caminhos de inclusão, dignidade, promoção da saúde, visando ao desenvolvimento social.

Desse modo, considerar-se-ão as contribuições de Bourdieu e Latour sobre os usos sociais do saber científico, assim como suas características híbridas, para analisar e discutir as concepções das docentes sobre a ciência, que incidirão sobre as práticas pedagógicas no interior das disciplinas do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé.

2.1.3 A abordagem do Ciclo de Políticas e as DCN do curso de Nutrição

Nesse item consideram-se as contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), para discutir a influência das DCN (2001) sobre os currículos dos cursos de Nutrição, com ênfase na promoção da SAN. Sua importância encontra-se no fato de que a partir da sua implementação, as DCN passaram a

nortear a elaboração dos currículos de Nutrição, indicando para um perfil profissional comprometido com a realização da SAN, nas diferentes áreas de atuação.

De acordo com Mainardes (2006) e Mainardes *et al* (2011), a abordagem do Ciclo de Políticas é uma estrutura conceitual para o método de pesquisa de políticas, em que o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são criadas e recriadas. Essa abordagem oferece um referencial analítico que permite examinar criticamente os programas e políticas educacionais, considerando a trajetória desde suas origens até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, ou seja, a recontextualização política que acontece no âmbito da instituição de ensino.

Para isso, considera os contextos nos quais as políticas são formuladas e implementadas, os discursos, ideologias, interesses e conceitos que subjazem ao seu processo de formação (MAINARDES *et al*, 2011).

Os três principais contextos que constituem o ciclo contínuo são: *o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática*. Esses contextos são interligados, mas não hierarquizados. Apresentam arenas públicas e privadas de ação, lugares e grupos de interesse, que abrangem disputas, embates e poder em busca da hegemonia (MAINARDES, 2006; MAINARDES *et al*, 2011).

O *contexto de influência* compreende a conjuntura em que as políticas públicas têm origem e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política, que será recontextualizada para outros contextos.

Nesse contexto são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (MAINARDES *et al*, 2011, p. 256).

O segundo contexto mantém relação estreita com o primeiro, uma vez que produz os textos que representam a política. Esses textos resultam das disputas e acordos entre grupos que atuam nos diferentes lugares da produção textual e, geralmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, podendo assumir formas variadas, como: textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al*, 2011).

O *contexto da prática* é o lugar onde os textos são relidos, experimentados e recriados dentro da realidade cotidiana, produzindo efeitos e consequências concretas, que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Dado que, por sua característica polissêmica, os significados originais dos textos não podem ser enclausurados,

mas são selecionados, rejeitados, contestados de acordo com interesses diversos do cenário da prática (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al*, 2011).

O surgimento das DCN do curso de Nutrição se localiza no final dos anos 1990, após a criação da LDB, que define Universidade como instituição de ensino superior que desenvolve suas atividades acadêmicas fundamentadas em três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão, dimensões indissociáveis para o seu desempenho (BRASIL, 1996, Art. 52). A LDB se constitui política pública educacional formulada e implementada pelo governo, como cumprimento do dever constitucional do Estado de prover subsídios norteadores para a qualificação profissional. Nesse sentido, cria a oportunidade de ampliação das ações da Universidade em prol da sociedade, na qual se insere. Aqui se dá o *contexto de influência*.

Após a promulgação da LDB ocorreu, em 1997, o I Seminário de Ensino “Novos Rumos para o Ensino da Nutrição”, promovido pela Comissão de Ensino do CFN, juntamente com a Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN) e com a Comissão de Especialistas de Ensino da Nutrição do MEC, com a finalidade de integração entre esses órgãos representativos da categoria e do governo, para, entre outros, promover a interpretação da Lei e elaborar sugestões para a formulação das diretrizes curriculares (CALADO, 2003).

No ano seguinte ocorreu a segunda edição do referido Seminário, em Brasília, a fim de propor medidas para a viabilização das DCN. Na sequência, em 2001, realizou-se em São Paulo, o Workshop Nacional de Ensino CFN/CRNs “O Ensino de Nutrição – Um Projeto Pedagógico em Mutação”, com a presença de especialistas da área de Ensino que apresentaram esclarecimentos em relação à LDB, à expansão dos cursos de Nutrição e aos passos para a construção de um Projeto Pedagógico (PP), entre outros (CALADO, 2003).

A proposta das DCN do curso de Nutrição foi, então, discutida em todo Brasil e elaborada com a participação das universidades, ASBRAN e Comissão de Especialistas de Ensino da Nutrição do MEC, sendo apresentada pelo CFN na Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação, em 26 de junho de 2001 e aprovada em agosto do mesmo ano, pelo Parecer CES/CNE nº 1133/2001 (CALADO, 2003).

Ocorre que o final da década de 1990 coincide com o momento do enfraquecimento da SAN na agenda pública nacional, visto que o CONSEA e o INAN, instituições importantes na idealização, discussão e execução de programas e políticas relacionados à alimentação e nutrição, haviam sido extintos (ALVES, JAIME, 2014). Fazia-se necessário garantir dentro do governo um espaço para a SAN.

Nesse sentido, foi formulada a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), em 1999, visando à promoção de práticas alimentares saudáveis, a prevenção e o controle dos

distúrbios nutricionais e a garantia da qualidade dos alimentos colocados para consumo no País. Essa política, resultante da luta e contribuições de diferentes atores de instituições governamentais e não governamentais, com atuação no campo da alimentação e nutrição, conseguiu inserir no campo da Saúde o debate da SAN (ALVES, JAIME, 2014).

É nesse *contexto de influência* que se dá a produção do texto político das DCN. Em meio a disputas e acordos de diferentes grupos e esferas, com a participação ativa da comunidade disciplinar de nutricionistas, negociou-se o controle da política para os cursos de Nutrição, buscando articular macro e micropolíticas, incorporando-se o discurso da valorização da SAN como objetivo a ser perseguido pelo(a) nutricionista, nas diferentes áreas da sua atuação. Fatores sociais, políticos e a influência de grupos de pressão, assim como dos movimentos sociais, conduziram à inclusão da SAN na agenda política para a produção do texto normativo das DCN, fortalecendo a identidade do profissional comprometido com as demandas sociais que envolvem o fenômeno alimentar.

A partir dos referenciais normativos (LDB e DCN), as instituições de ensino passaram a produzir os textos dos PPC de Nutrição (*contexto da produção de texto*), buscando a representação, popularização e aplicação da política educacional para dentro do ambiente universitário, considerando os diferentes interesses e embates no processo da interpretação da política.

Por último, os PPC também são reinterpretados de diferentes modos pelos sujeitos que atuam no nível da prática (*contexto da prática*), visto que a prática pedagógica pressupõe uma certa autonomia e concepção acerca do conhecimento. Desse modo, a política é reinterpretada e recriada e pode ser modificada no seu sentido original no âmbito da universidade (MAINARDES *et al*, 2011, LOPES, MACEDO, 2011).

Buscando identificar e analisar as percepções dos principais atores do curso de Nutrição UFRJ-Campus Macaé, para compreender como a SAN, em seus diferentes aspectos, é evidenciada no currículo e na prática pedagógica, pretende-se, por meio da abordagem do Ciclo de Políticas, reconhecer os discursos, valores, propósitos incorporados no currículo e na prática pedagógica dos docentes das disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva da referida instituição.

2.1.4 Segurança Alimentar e Nutricional e a formação do(a) nutricionista

Nessa parte abordar-se-á a evolução da trajetória e do conceito da segurança alimentar e nutricional no âmbito internacional e no Brasil, considerando as apropriações e avanços

ocorridos em nível nacional, assim como a construção e apropriação brasileira do conceito de SAN e seus principais enfoques, os quais subjazem à formação do profissional nutricionista. Incluem-se os desafios postos à formação em Nutrição, tendo em vista a atuação comprometida com a realização do DHAA e da SAN.

2.1.4.1 Os rumos da Segurança Alimentar no mundo

O conceito de segurança alimentar remete ao início do século XX, por ocasião da I e II Guerras Mundiais (1914-18 e 1939-45, respectivamente), na Europa, quando se discutia sobre a capacidade de produção e estocagem de alimentos pelos países, visando à segurança nacional (NASCIMENTO, ANDRADE, 2010; CUSTÓDIO *et al*, 2011). Mais precisamente, no contexto da recessão de 1930 e no período pós-guerra, quando o quadro de fome e miséria provocado pelas grandes guerras mundiais contribuiu para a devastação de mais da metade da Europa, que não tinha condições de produzir o seu próprio alimento (BELIK, 2003; MALUF, 2007; SILVA, 2014).

Nesse contexto agravado pela chamada Guerra Fria¹¹, os Estados Unidos da América (EUA) investiram em ações que pudessem fortalecer os países pobres sob sua influência, contra a fome e a pobreza, pretendendo inibir possíveis processos revolucionários. Buscava-se o melhor aproveitamento dos alimentos, no período pós-guerra, estimulando o escoamento dos excedentes agrícolas para a refeição escolar interna e a exportação para países da América Latina. Desse modo, o combate à fome tinha raízes políticas e econômicas que visavam ao controle geopolítico mundial (MALUF, 2007; SILVA, 2014).

Ressalta-se a realização da Conferência de Alimentação de Hot Springs, nos Estados Unidos, em 1943, a primeira conferência convocada pelas Nações Unidas para debater estratégias de enfrentamento à fome, buscando a reconstrução do mundo no pós-guerra. Entre suas proposições estava a criação da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), em 1945, responsável pela articulação internacional para elaboração de estratégias de combate à fome mundial, com o intuito de garantir a dignidade e a “igualdade de direitos dos homens e das mulheres e das nações grandes e pequenas” (UNESCO, 1998; NASCIMENTO, ANDRADE, 2010; SILVA, 2014).

A Segurança Alimentar tornou-se, portanto, uma tarefa do Estado, que buscava solucionar questões relacionadas à disponibilidade de alimentos para as populações, pela

¹¹ Na disputa pela hegemonia política e econômica, a União Soviética liderava o bloco socialista, enquanto os Estados Unidos, o bloco capitalista.

adoção sistemática de políticas públicas, em consonância com organismos internacionais, como a ONU (UNESCO, 1998; NASCIMENTO, ANDRADE, 2010).

Em 1974 realizou-se, em Roma, a I Conferência Mundial de Alimentação das Nações Unidas que, face ao quadro de contínuos conflitos mundiais que geraram uma séria escassez de alimentos, incentivou a modernização do setor agrícola, dando lugar à chamada Revolução Verde¹². Nessa ocasião, a Segurança Alimentar estava relacionada à disponibilidade de alimentos, por meio da expansão da produção agrícola (SILVA, 2014).

Na década de 1980, porém, seu conceito foi ampliado, incluindo questões de acesso, e não só de produção, visto que a modernização da agricultura propiciou a migração dos agricultores familiares para os grandes centros, em que passaram a viver em condições precárias (MALUF, 2007, NASCIMENTO, ANDRADE, 2010; CUSTÓDIO *et al*, 2011, SILVA, 2014).

É nesse momento que entra em vigor a Lei de Segurança Alimentar, que tinha por objetivo principal o “acesso a alimentos suficientes para uma vida ativa e saudável” (MALUF, 2007, p. 37). Para isso, enfatizava a formação e gestão de estoques governamentais de alimentos e a adoção de programas alimentares para populações carentes.

Somente na década de 1990, com a realização da Cúpula Mundial de Alimentação, ocorrida em 1996 e liderada pela FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação), este conceito passa a abranger “oferta adequada e estável de alimentos e principalmente garantia de acesso, além de questões referentes à qualidade sanitária, biológica, nutricional e cultural dos alimentos” (NASCIMENTO, ANDRADE, 2010, p. 35), incorporando a noção de acesso a alimentos seguros, ou seja, não contaminados biológica ou quimicamente, produzidos de forma sustentável e equilibrada (BELIK, 2003).

O problema da fome passa a ser compreendido e assumido pela FAO, sob o ponto de vista sociopolítico e não apenas técnico, pois apesar da ampliação da produção alimentar, a fome e a pobreza continuaram crescendo, atingindo gravemente grande parcela da população mundial, apontando para o fato de que a fome transcende a questão da disponibilidade alimentar, mas está intimamente relacionada à pobreza (SILVA, 2014).

Como desdobramento do movimento que ocorreu no mundo, na década de 1990, em direção à reafirmação do DHAA, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais (PIDESC), a Declaração de Roma Sobre a Segurança Alimentar Mundial (FAO, 1996),

¹² Entende-se por Revolução Verde o fenômeno ocorrido a partir da década de 1950, que aumentou significativamente a produção de alimentos no mundo, por meio de práticas agrícolas baseadas na mecanização, no uso intensivo de produtos químicos e na modificação genética de sementes.

documento resultante da Cúpula Mundial de Alimentação, traduz o compromisso de enfrentamento à fome dos representantes de 159 países, abaixo.

Nós, Chefes de Estado e de Governo, ou os nossos representantes, reunidos na Cimeira Mundial da Alimentação a convite da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), reafirmamos o direito de todos a terem acesso a alimentos seguros e nutritivos, em consonância com o direito a uma alimentação adequada e com o direito fundamental de todos a não sofrer a fome [...]

Comprometemo-nos a consagrar a nossa vontade política e o nosso compromisso comum e nacional a fim de atingir uma segurança alimentar para todos e à realização de um esforço permanente para erradicar a fome em todos os países, com o objectivo imediato de reduzir, até metade do seu nível actual, o número de pessoas subalimentadas até, ao mais tardar, o ano 2015 [...]

Reafirmamos que um ambiente político, social e económico pacífico, adequado e estável, é a condição essencial para que os Estados sejam capazes de dar uma adequada prioridade à segurança alimentar e à erradicação da pobreza. A Democracia a promoção e a protecção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, incluindo o direito ao desenvolvimento e a uma completa e igual participação dos homens e mulheres, são indispensáveis para se alcançar uma segurança alimentar sustentável para todos. A pobreza é a maior causa de insegurança alimentar [...] (FAO, 1996)

As discussões em torno das estratégias de erradicação da fome e seus fatores determinantes conduziram à ampliação do conceito de segurança alimentar, que passou a ser adotado de modo recorrente pelas organizações internacionais. Vale destacar que a formulação brasileira contribuiu para que, a partir da Conferência Internacional de Nutrição, organizada pela FAO em 1992, fosse adotado o conceito segurança alimentar e nutricional, pela incorporação do aspecto nutricional e sanitário. O mesmo ocorre na associação do Direito Humano à Alimentação Adequada à garantia da SAN, que começa a ser entendida como uma possível estratégia de garantia do DHAA (MALUF, 2007; LEÃO, 2013; SILVA, 2014).

De acordo com o Comentário Geral número 12 da ONU (1999) sobre o artigo 11 do PIDESC,

O direito à alimentação adequada realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e económico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção. O direito à alimentação adequada não deverá, portanto, ser interpretado em um sentido estrito ou restritivo, que o equaciona e m termos de um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes específicos.

Esse documento passa a ser referência internacional no que diz respeito à realização do DHAA, relacionando a provisão alimentar à segurança alimentar e a outros direitos mais abrangentes.

Ao incorporar os elementos normativos do referido Comentário, a expressão “Direito Humano à Alimentação Adequada”, originada no PIDESC, foi definida pelo Relator Especial da ONU, Jean Ziegler, para o direito à alimentação em 2002, da seguinte forma:

O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições

financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva (LEÃO, 2013).

De acordo com os tratados internacionais de direitos humanos, o DHAA possui duas dimensões indivisíveis. A primeira diz respeito ao direito de estar livre da fome e da má nutrição; e a segunda ao direito à alimentação adequada, ou seja, envolve aspectos relacionados ao equilíbrio nutricional, à qualidade sanitária, respeito e valorização da cultura alimentar nacional e regional, acesso a alimentos livres de contaminantes, agrotóxicos e organismos geneticamente modificados, entre outros (LEÃO, 2013).

Vale destacar que a Segurança Alimentar e Nutricional é um campo em disputa e pode apresentar outras concepções, como a emergência da “segurança alimentar global”, que põe em evidência a internacionalização da questão alimentar, considerando as tendências de produção e consumo, a atuação de governos e organismos públicos, entre outros, na perspectiva da valorização dos mercados e comércio internacional (MALUF, 2007).

O Brasil esteve presente ativamente nos debates internacionais relacionados ao combate à fome e a miséria, tornando-se signatário do PIDESC, em 1992, quando assumiu a obrigatoriedade de respeitar, proteger, promover e prover o DHAA (SIQUEIRA *et al*, 2014). Algumas conquistas se realizaram internamente, fruto das demandas sociais, que conduziram à criação do CONSEA, do FBSSAN, assim como à construção brasileira do conceito de SAN e seus principais enfoques, os quais subjazem à formação do profissional nutricionista.

2.1.4.2 Trajetória de SAN no Brasil

No Brasil, questões de segurança alimentar e nutricional estão presentes, desde a década de 1930, nas ações que se refletem nas condições de alimentação e nutrição da população, através da instituição de programas de abastecimento, alimentação escolar, suplementação alimentar, implantação de restaurantes populares para trabalhadores e outros. A Comissão Nacional de Alimentação (CNA), instituída em 1945, já estabelecia os princípios para a implementação de uma política pública de alimentação com ênfase na questão da desnutrição (FROZI, GALEAZZI, 2004).

Em 1972, a CNA foi substituída pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), órgão vinculado ao Ministério da saúde, responsável por centralizar os programas de alimentação, como o I e II PRONAN¹³ (SILVA, 1995; FROZI, GALLEAZI, 2004).

O PRONAN se desenvolveu através de quatro linhas de ação: programas de suplementação alimentar (PSA); programas de estímulo à produção e comercialização de alimentos básicos; programas complementares e programas de apoio ao pequeno produtor rural (SILVA, 1995). Esse é o primeiro momento em que uma política pública tenta unir o social à política pública de abastecimento, ainda que contraditoriamente, privilegiando a concentração de renda e terras (PINHEIRO, 2009; SILVA, 2014)

No início da Nova República (1985), sob o governo de José Sarney, ocorre a primeira referência à Segurança Alimentar (SA) em nível governamental. O Ministério da Agricultura (atual MAPA) formula um documento intitulado “Segurança Alimentar: proposta de política contra a fome”, que consistia em uma política de abastecimento, a qual focalizava a autossuficiência alimentar nacional, e já apontava para uma política nacional de segurança alimentar, sob a direção do presidente da República (BRASIL, 2006c; MALUF, 2007; BURLANDY, 2009; ZIMMERMANN, 2011, MALUF, REIS, 2013a; TOMAZINI, 2016; SCHOTTZ, 2017).

Nesse período, a SA está intimamente relacionada ao combate à fome, visto que o país passava por um momento de redemocratização, depois de 20 anos de governo militar, com recessão econômica, elevada dívida externa e inflação descontrolada.

No ano seguinte, a 8ª Conferência Nacional de Saúde deu destaque à Segurança Alimentar e aprovou as bases de construção do SUS. Participaram dessa conferência muitos nutricionistas, que atuavam especialmente no setor público, assim como representantes de entidades de classe, como o CFN e a Associação Brasileira de Alimentação e Nutrição (ASBRAN) (SCHOTTZ, 2017).

Como desdobramento de uma das áreas temáticas da 8ªCNS, ocorre a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição (1ª CNAN), resultante de mobilização da sociedade civil e coordenada pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN). A I CNAN consagrou a alimentação como direito de cidadania, deliberou a criação de um Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição, o qual seria responsável por uma Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e a instituição de um Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Este seria integrado por conselhos e sistemas nas esferas estaduais e municipais (BRASIL,

¹³ O I PRONAN (1973-1974) não chegou a se desenvolver, devido a problemas de ordem política e administrativa (Silva, 1995).

2006c; MALUF, 2007; BURLANDY, 2009; ZIMMERMANN, 2011; MALUF, REIS, 2013a; SILVA, 2014; SCHOTTZ, 2017). De acordo com Maluf (2007), o formato do Conselho, assim como as principais diretrizes para a PNAN aproximavam-se muito da proposta de Política de SAN formulada em 1985, que se consolidou com a criação do CONSEA em 1993.

Em acréscimo, a 1 CNAN propôs uma nova compreensão para o termo segurança alimentar, a seguir:

Por Segurança Alimentar entende-se um conjunto de princípios, políticas, medidas e instrumentos que assegure permanentemente o acesso de todos os habitantes em território brasileiro aos alimentos a preços adequados, em quantidade e qualidade necessárias para satisfazer as exigências nutricionais para uma vida digna e saudável bem como os demais direitos de cidadania (BRASIL, 1995, p. 134)

Os debates realizados nessa conferência contribuíram para ampliar a noção de segurança alimentar e a posterior incorporação da dimensão nutricional ao conceito, acrescentando a esse campo de discussões questões relacionadas às carências nutricionais e às práticas alimentares, afirmando a alimentação como um direito (BRASIL, 2006c; VALENTE, 2002; MALUF, 2007, BURLANDY, 2009; MALUF, REIS, 2013; SCHNEIDER, FROZI, 2015).

No cenário político nacional formou-se, em 1986, a Assembleia Nacional Constituinte, que promulgou uma nova Constituição em 1988. Esta define educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, como direitos sociais individuais e coletivos¹⁴.

Fernando Collor de Mello foi eleito presidente por eleições diretas, em 1989, governando o país de 1990 a 1992, quando sofreu *impeachment*. Esse governo foi marcado pela descontinuidade de quase todos os programas de alimentação e nutrição, com exceção do PNAE e do Programa de Alimentação do Trabalhador - PAT (SILVA, 1995, SCHOTTZ, 2017).

Em 1991 formulou-se a proposta de uma Política Nacional de Segurança Alimentar pelo Governo Paralelo¹⁵, criado em 1990 para fiscalizar as medidas adotadas pelo presidente Collor e enviar propostas ao governo. Essa organização foi resultante do movimento intitulado Ética na Política, liderado pela Ordem dos Advogados do Brasil e outras entidades da sociedade civil, principal responsável por reivindicar o *impeachment* do presidente, priorizando o combate à fome e à miséria¹⁶, constituindo-se pano de fundo para o retorno das propostas de uma política

¹⁴ Somente em 2010, o direito à alimentação foi incluído no Artigo 6º da Constituição Federal, após a Emenda Constitucional 064/2010.

¹⁵ Organização criada pelo Partido dos Trabalhadores e presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, candidato à Presidente, derrotado nas eleições de 1989. Cf. Maluf, 2007 e Zimmermann, 2011).

¹⁶ Esse movimento originou em 1992 a Ação da Cidadania Contra a Fome, liderado pelo sociólogo Herbert Viana - Betinho (SCHNEIDER, FROZI, 2015).

para SAN, em 1993, durante a gestão do presidente Itamar Franco (ZIMMERMANN, 2011; SCHNEIDER, FROZI, 2015).

É na década de 1990 que o conceito de segurança alimentar ganha evidência, impulsionado pelas mobilizações de enfrentamento da fome e da miséria, que passaram a fazer parte das discussões políticas econômicas e sociais no país, entre governantes e sociedade civil. Especialmente, o movimento da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, liderado por Herbert de Souza (Betinho)¹⁷, em 1992.

Em 1991 o Congresso Nacional instituiu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Fome, destinada a examinar as causas da fome, assim como a ameaça iminente à segurança alimentar (BRASIL, 1991). De acordo com Oliveira (2017), no mesmo ano o Partido dos Trabalhadores (o Governo Paralelo) propôs a Política Nacional de Segurança Alimentar, que previa a criação do CONSEA.

Mais tarde, a partir da elaboração do Mapa da Fome do Brasil, organizado pelo Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada - IPEA (PELIANO, 1993), os resultados serviram de subsídio para a criação do Plano de Combate à Fome e à Miséria (SCHNEIDER, FROZI, 2015) e em 1993, a criação do Conselho de Segurança Alimentar (CONSEA), no Governo Itamar Franco. O CONSEA se constituía órgão de aconselhamento da Presidência da República, composto por dez ministros de Estado e 21 representantes da sociedade civil, concentrando suas ações no combate à fome (FROZI, GALEAZZI, 2004, SILVA, 2014; OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Pinheiro (2009, p. 128)

A instituição do CONSEA inaugurou uma forma de gestão compartilhada entre governo e sociedade civil para dialogar e construir conjuntamente alternativas, ações, projetos e políticas que visem à garantia da SAN no Brasil.

Maluf (2007) ressalta que a atuação do CONSEA, nesse primeiro momento, deu origem a importantes iniciativas para o aprimoramento de programas como PNAE e PAT e ações relativas à distribuição de alimentos a populações carentes, aos assentamentos rurais e à geração de emprego e renda.

Destaca-se a realização da I Conferência Nacional de Segurança Alimentar (I CNSA), promovida pelo CONSEA e pela Ação da Cidadania, em 1994, cujo tema central foi Fome, uma questão nacional (SILVA, 2014). Essa conferência apontou para os principais determinantes da fome: a concentração tanto da renda, quanto da terra. E considerou a necessidade da adoção de medidas estruturais de redistribuição de renda para a superação da

¹⁷ Herbert de Souza foi sociólogo mineiro, nascido em Bocaiúva, engajado nos movimentos operários e na luta pelas chamadas reformas de base. Criou o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e idealizou a Campanha contra a Fome, a Miséria e pela Vida, da Ação da Cidadania.

fome (CONTI, 2009). De acordo com Burlandy (2009, p. 855), “a Conferência atribuiu à SAN *status* de um projeto integrador das ações setoriais, capaz de instituir-se como eixo estratégico de um novo modelo de desenvolvimento nacional”, em que Governo e sociedade inauguram uma parceria de iguais para a elaboração, execução e fiscalização das políticas públicas (BRASIL, 1995).

Nessa edição do evento, elaborou-se um documento que indicou as diretrizes para a implementação da PNSAN; a ampliação do acesso à alimentação e a redução do seu peso no orçamento familiar; a garantia da saúde, alimentação e nutrição a grupos específicos; garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos e seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis (BRASIL, 1995; MALUF, 2007, SCHNEIDER, FROZI, 2015).

Nessa edição da CNSAN, sob o ponto de vista da responsabilidade da sociedade civil, entre as condições e requisitos para a realização da SA, apontou-se que:

A Universidade deve assumir a sua função social de assessorar, avaliar, estimular, incrementar e repensar linhas de pesquisa, extensão e ensino que enfatizem os fatores determinantes da fome e desnutrição, desemprego, degradação social e tantos outros problemas que afetam historicamente a população, afirmando a Segurança Alimentar enquanto um elemento essencial para a qualidade de vida dos brasileiros (BRASIL, 1995, p. 148)

Nesse sentido, deu visibilidade aos projetos de extensão como instrumento de ação da Universidade visando à aproximação da população, reorientando o ensino e a pesquisa para atender as demandas sociais locais.

No que diz respeito ao estímulo às práticas alimentares e estilos de vida saudáveis, orientou a pesquisa e a inclusão nos currículos escolares da Educação Básica, assim como dos cursos de saúde, conteúdos relacionados à alimentação natural e valorização dos alimentos regionais, com vistas à promoção da saúde e prevenção de doenças (BRASIL, 1995; SCHNEIDER, FROZI, 2015).

A duração do CONSEA foi breve. Extinto em 1995, como uma das primeiras medidas do então recém empossado Presidente FHC, foi substituído pelo Programa Comunidade Solidária (PCS) (FROZI, GALEAZZI, 2004; MALUF, 2007; SILVA, 2014), que tinha por objetivo “coordenar as ações governamentais voltadas para o atendimento da parcela da população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas e, em especial, o combate à fome e à pobreza” (SILVA *et al*, 2001, p.76-77 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 94). De acordo com Pinheiro (2009), o programa foi concebido dentro de uma perspectiva neoliberal que, sob a justificativa da solidariedade, atribuía a responsabilidade pelas políticas sociais à sociedade civil; desenvolvendo ações muito desarticuladas dos propósitos do CONSEA.

O programa se destaca pela criação de um Comitê de Trabalho em Segurança Alimentar e Nutricional, que era constituído por técnicos de diferentes ministérios ligados à segurança alimentar. O principal objetivo do comitê era fortalecer tecnicamente a articulação de políticas para a promoção da SAN (PINHEIRO, 2009). Maluf (2007, p. 85), entretanto, ressalta que as prioridades do governo “foram na direção contrária à incorporação da SAN como objetivo estratégico orientador de políticas públicas”. Pretendia-se “combater a fome e a pobreza dentro de um plano de estabilização econômica” (IPEA, 1996 *apud* Maluf, 2007, p. 85).

Uma de suas principais iniciativas foi elaborar o Relatório Nacional Brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação (CMA) em Roma, em 1996 (MALUF, 2007; PINHEIRO, 2009; SCHNEIDER, FROZI, 2015). Esse documento sintetizou princípios e propostas deliberadas no I CONSEA e na I CNSA (PINHEIRO, 2009), apresentou uma nova definição da SA, que serviu de fundamento para aquela que seria aprovada na II Conferência Nacional de SAN, em 2004 (MALUF, 2007). De acordo com Valente e Beghin (2006), a contribuição do Brasil foi fundamental para a incorporação da dimensão do DHAA.

Após a extinção do CONSEA, foi criado em 1998, o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (FBSAN). Fruto da mobilização social, se constituiu o principal espaço político de resistência e debate sobre questões relativas à SAN. O FBSAN é responsável por organizar a participação brasileira, articulando pessoas, redes, instituições de ensino e movimentos sociais, promovendo um espaço de interação entre a sociedade civil e poder público, em torno do DHAA, estimulando a criação de Conselhos Estaduais de SAN e organizando a participação brasileira em fóruns internacionais, como o Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar, realizado em Cuba, no ano de 2001 (MALUF, 2007; SILVA, 2014; SCHNEIDER, FROZI, 2015; FBSSAN¹⁸, SCHOTTZ, 2018). Sua atuação foi muito importante para a recriação do CONSEA em 2003 e realização da II CNSAN, em 2004, incluindo a indicação de diretrizes para uma Política Nacional de SAN (MALUF, 2007).

O INAN foi extinto em 1998 e suas competências foram absorvidas pelo Ministério da Saúde (MS), em sua Área Técnica de Alimentação e Nutrição (ATAN). Em 1999, o MS instituiu a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), que integra a Política Nacional de Saúde (PNS) e tem como fio condutor o direito humano à alimentação e a SAN, contribuições da I Conferência Nacional de Alimentação, realizada em 1986 e da I CNSAN, de

¹⁸ Atualmente denominado Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, pela incorporação dos princípios da soberania alimentar. Disponível em <<https://fbssan.org.br/sobre-o-fbssan/historico/>>. Acesso em 24/01/2019.

1994 (SCHOTTZ, 2017). Os objetivos da PNAN dizem respeito à promoção de práticas alimentares saudáveis, à prevenção e controle dos distúrbios nutricionais, assim como o estímulo às ações intersetoriais que propiciem o acesso universal aos alimentos (BRASIL, 1999).

O CONSEA foi reimplantado apenas em 2003, no contexto do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que assumiu como uma de suas prioridades, a retomada do crescimento do país e a reforma social, especialmente a redução da pobreza e da desigualdade social, por meio de programas sociais. Durante a campanha eleitoral de 2002, sua principal promessa era resgatar 50 milhões de pessoas que viviam abaixo da linha de pobreza¹⁹ (FREITAS, 2007). Já em seu primeiro mês de mandato, em 30 de janeiro de 2003, lançou o Programa Fome Zero²⁰, que naquele momento se tornou a principal estratégia governamental de orientação para as políticas econômicas e sociais (FREITAS, 2007).

O Programa Fome Zero, inspirado no *Food Stamp Program*, dos EUA, tomou por base o diagnóstico realizado pelo Instituto Cidadania, que estimava a vulnerabilidade à fome de um contingente de 44 milhões de brasileiros (27,8% da população), priorizando o combate à fome nos segmentos da população em condições de pobreza extrema, visto que o problema da fome no Brasil se relaciona mais com a insuficiência de renda do que com a escassez de alimentos (MALUF, 2007; TAKAGI, 2010).

Nesse sentido, criou-se em janeiro de 2003, o Ministério Extraordinário para a Segurança Alimentar e Combate à Fome no Brasil (MESA²¹), com as seguintes atribuições:

Coordenar a implantação de programas e ações de segurança alimentar, articular instituições governamentais, gerir o Fundo Constitucional de Combate à Pobreza e apoiar o recém-reativado CONSEA (MALUF, 2007).

Uma das principais orientações do CONSEA ao Governo Federal nesse momento foi a criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)²², instituído no âmbito do Programa Fome Zero, responsável por promover o acesso à alimentação e incentivar a agricultura familiar,

¹⁹ Em 2002, durante o seu primeiro pronunciamento como presidente eleito, Lula reafirmou seu compromisso no combate à fome e à miséria: “Se no final de meu mandato cada brasileiro puder comer três vezes ao dia, terei cumprido a missão de minha vida”. Hotel Intercontinental, 28/10/2002. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/eleicoes/interna/0,5625,OI65062-EI380,00.html>>. Acesso em 10/04/2019.

²⁰ Em 2001 o então candidato a presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lançou o “Projeto Fome Zero – uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil”, via Instituto da Cidadania (uma ONG dirigida por Luiz Inácio Lula da Silva). Cf. Maluf, 2007; Silva, 2010; Takagi, 2010.

²¹ Em 2004, o MESA tornou-se Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN), do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS (MALUF, 2007; Nascimento, 2012).

²² O PAA foi instituído pelo Art. 19 da Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003 e foi alterado pela Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011. Disponível em <<http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>>. Acesso em 22/04/2019. Entretanto, suas bases remontam ao II PRONAN, dos anos 1970 (SILVA, 2014).

criando um elo entre a oferta de alimentos provenientes da agricultura familiar e a demanda por alimentos, comprando alimentos produzidos pela agricultura familiar e destinando-os às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional (InSAN), programas e equipamentos públicos (MALUF, 2007; CONSEA, 2009; BURLANDY, 2009).

O CONSEA era presidido por um representante da sociedade civil e possuía uma Secretaria Executiva governamental²³. Composto por 17 ministros de Estado, 42 representantes da sociedade civil²⁴ e das entidades empresariais, era responsável por propor as diretrizes da Política nacional de SAN, monitorar os programas e projetos integrantes do Fome Zero e outros programas relacionados à alimentação (MALUF, 2007).

Em 2004, realizou-se em Olinda-PE, a II CNSAN, cujo tema foi “A construção de uma política nacional de SAN”. Promovida pelo CONSEA, MDS e FBSAN, foi precedida de conferências estaduais e municipais e homenageou dois importantes personagens no combate à fome e à desigualdade, Josué de Castro e Herbert de Souza (Betinho). Seu principal objetivo foi estabelecer diretrizes e estratégias para a implementação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, de curto e longo prazo. Nesse evento foram discutidos temas relativos à reforma agrária, Programa Fome Zero, promoção da agricultura familiar, preservação de recursos genéticos, acesso e usos dos recursos naturais, e da água, abastecimento alimentar e agricultura urbana, o respeito à equidade de gênero e étnica, valorização das culturas alimentares, entre outros (CONSEA, 2004; SILVA, 2014; SCHNEIDER, FROZI, 2015, SCHOTTZ, 2017). Sua principal deliberação foi:

Instituir um Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável, garantindo a regulamentação das políticas de SAN como política pública integral, com Lei Orgânica e orçamento próprio, prevendo criação de fundo específico, com definição de ações, diretrizes, recursos e papel dos diferentes níveis de governo na obrigação do Estado de garantir o direito humano à alimentação; contemplando a gestão participativa (de atores da sociedade civil organizada e do governo nos três níveis), a regionalização e produção, realizando as Conferências como instâncias deliberativas, preferencialmente a cada dois anos, respeitando as questões de gênero, raça, etnia, geração e regionalidade e prevendo a criação de leis complementares nos estados e municípios (CONSEA, 2004, p. 11)

Os desafios propostos para a Universidade incluem desde pesquisas para diagnóstico da situação de SAN na população até ações de extensão, com vistas à promoção da alimentação saudável:

Conduzir estudos e pesquisas específicos para diagnosticar a SAN no âmbito da União, estados e municípios com informações sobre o perfil de consumo alimentar

²³ Inicialmente era executada pelo MESA. Com sua extinção, passou a ser exercida pelo MDS.

²⁴ A representação da sociedade civil incluía pessoas de diferentes segmentos e/ou categorias profissionais, como: sindicalistas, religiosos, profissionais de saúde (médicos e nutricionistas), professores(as) universitários(as), engenheiros(as), empresários(as), sociólogos(as), agricultores(as), trabalhadores(as) rurais, economistas, agrônomos(as), advogados(as), artistas e esportistas (CONSEA, 2004).

(hábitos alimentares dos diversos grupos étnicos, estudos epidemiológicos para determinar a prevalência da desnutrição energético-protéica, anemias nutricionais, hipovitaminose A e demais inadequações alimentares e nutricionais), subsidiando ações de promoção e vigilância em nutrição e saúde (CONSEA, 2004, p. 13).

Ampliar parcerias entre governos, sociedade civil organizada e instituições de ensino e pesquisa para realizar diagnósticos e avaliação de indicadores da miséria e da fome, intensificando o intercâmbio de conhecimentos técnicos em áreas de importância para a política de SAN (CONSEA, 2004, p.23).

Subsidiar a articulação entre o setor de educação, ensino, pesquisa, ONGs, saúde para a realização de ações de extensão e pesquisa visando ao aperfeiçoamento de todas as ações que promovam a Alimentação Saudável no ambiente escolar (CONSEA, 2004, p.32).

No que diz respeito especificamente às atribuições do(a) profissional nutricionista, no âmbito da realização da SAN na Saúde e na Alimentação Escolar, foram elaboradas as seguintes propostas, que se constituem desafios à Universidade, considerando a importância de capacitação profissional para atuar nessas áreas:

Incluir o nutricionista na atenção básica à saúde e nas equipes de programas e ações relacionadas a SAN nas três esferas de governo, garantidas por lei, com critérios que considerem parâmetros territoriais e populacionais dos municípios, estabelecidos em parceria com os Conseas, o Conselho Federal de Nutricionistas e os Conselhos Regionais de Nutricionistas (CONSEA, 2004, p. 30).

Assegurar a participação do profissional nutricionista na equipe gestora, na alimentação escolar, investindo na capacitação e atualização na área de SAN dos professores, profissionais ligados à área do programa e familiares (CONSEA, 2004, p. 32).

Para além dessas, deliberou-se:

Inserir no PPP (Projeto Político Pedagógico) e nos currículos de graduação e pós-graduação o desenvolvimento dos temas sobre SAN e saúde como, por exemplo, direito humano à alimentação, alimentação e cultura, hábitos alimentares saudáveis, direito do consumidor, ética e cidadania, aleitamento materno, agroecologia, economia familiar, associativismo, práticas agrícolas e de aquicultura e pesca, reaproveitamento de alimentos, entre outros (CONSEA, 2004, p. 18).

Essa proposição está inserida no item que aborda questões relativas à Alimentação e Educação Nutricional nas Escolas e Creches e está em consonância com a exigência da “presença do profissional da área de nutrição na formulação, acompanhamento e monitoramento do Programa de Alimentação Escolar” (CONSEA, 2004, p. 18). Apontando para a necessidade de reconfiguração curricular no sentido de promover uma formação capaz de atender às demandas para atuação do(a) nutricionista em políticas públicas e execução de programas de educação alimentar e nutricional.

Em 2006, como resposta à demanda da sociedade civil brasileira e internacional da necessidade de adoção de uma lei que dispusesse sobre a exigibilidade do DHAA, foi promulgada a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que institui o Sistema (SISAN) e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), visando coordenar e articular programas e ações para a realização do DHAA. Sua importância

reside no fato da institucionalização da SAN, que deixa de ser uma política de governo, para se transformar em uma política de Estado.

É dever do poder público respeitar, proteger, promover, prover, informar, monitorar, fiscalizar e avaliar a realização do direito humano à alimentação adequada, bem como garantir os mecanismos para sua exigibilidade (Cap. I, art. 2o, § 2o, Lei 11.346, de 15 de setembro de 2006).

Desse modo, a PNSAN abrange desde a garantia de acesso aos recursos indispensáveis ao exercício do DHAA até a intervenção em políticas de produção, comercialização e consumo de alimentos (LEÃO, 2013). Essa política é implementada pelo SISAN, que é formado pelas Conferências Nacionais de SAN (CNSAN), pelo CONSEA, pela Câmara Interministerial de SAN²⁵ e pelos órgãos de entidades de SAN da União, Distrito Federal, Estados e Municípios (LEÃO, 2013).

As CNSAN se constituem como espaço de diálogo e articulação entre governo e sociedade civil. As edições das CNSAN apontam as diretrizes e as prioridades da Política e do Plano Nacional de SAN a fim de que o CONSEA possa apresentar proposições ao Governo (SCHOTTZ, 2017).

A III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi realizada em 2007, em Fortaleza – CE, sob o tema “Por um Desenvolvimento Nutricional Sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional”, tendo como principal objetivo a construção do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN).

Essa terceira edição também foi promovida pelo CONSEA e MDS e foi precedida de encontros preparatórios, Conferências Estaduais e Regionais. A III CNSAN instituiu um sistema de cotas nas delegações estaduais, buscando garantir a participação de segmentos da sociedade que se encontram em situação de InSAN no país, como indígenas, comunidades quilombolas, comunidades de terreiro e representantes da população negra (CONSEA, 2007). As discussões e deliberações acerca do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) conduziram à conquista da aprovação da Emenda Constitucional nº 64, que reconhece a alimentação como um direito humano fundamental, sendo obrigação do Estado, tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal (BRASIL, 1988; SILVA, 2014).

O direito humano à alimentação adequada

“é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre

²⁵ A Câmara Interministerial de SAN é formada por Ministros de Estado e Secretários Especiais responsáveis pelas pastas relacionadas ao cumprimento da SAN (LEÃO, 2013).

do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva.” (BURITY *et al*, 2010, p. 15)

Para além das dimensões que dizem respeito ao direito de estar livre da fome e ao direito à alimentação adequada, esta definição engloba os aspectos de disponibilidade, adequação e acessibilidade ao alimento. O DHAA é muito abrangente, transitando por questões relacionadas com o direito à terra, da agricultura familiar, de políticas de abastecimento, de incentivo a práticas agroecológicas, de vigilância sanitária dos alimentos, de abastecimento de água e saneamento básico, de alimentação escolar, entre outros.

A disponibilidade do alimento relaciona-se intimamente com os modos de produção, abastecimento e distribuição. Nesse sentido, valoriza-se a agroecologia como modelo de produção saudável e a soberania alimentar como elemento para promoção e conservação da diversidade cultural e o meio ambiente (MALUF, 2007, BURLANDY, 2009, SCHOTTZ, 2017).

A acessibilidade diz respeito à perspectiva econômica, assim como a física. E a adequação “implica acesso a alimentos saudáveis que tenham como atributos: acessibilidade física e financeira, sabor, variedade, cor, bem como aceitabilidade cultural” (BURITY *et al*, 2010, p. 17). Nesse sentido, a ampla articulação intersetorial das ações, com participação social e promoção de atividades educativas é de suma importância para focalizar a SAN como objetivo estratégico e permanente de promoção da cidadania e combate à desigualdade.

Em relação à educação, a III CNSAN (CONSEA, 2007, p.11) definiu como prioridade “instituir processos participativos de educação em segurança alimentar e nutricional, com base nos princípios da LOSAN”, implicando na capacitação de profissionais e integrantes da sociedade civil em SAN e DHAA, de modo a promover o empoderamento dos sujeitos, considerando modos de produção e consumo, valorização do diálogo entre os saberes populares e acadêmicos, assim como a situação de insegurança alimentar de determinados segmentos da sociedade (SCHNEIDER, FROZI, 2015).

Em novembro de 2007 criou-se a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN)²⁶, pelo Decreto nº 6.273/2007, uma instância governamental que, juntamente com o CONSEA, se constitui como mecanismo de coordenação do SISAN. Ela está instalada na Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sesan), sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), sendo

²⁶ Disponível em <<http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/sistema-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-sisan/caisan>>. Acesso em 22/04/2019.

responsável pela coordenação e monitoramento intersetorial das políticas públicas, na esfera federal, relacionadas à SAN, ao combate à fome, e à garantia do DHAA (SCHOTTZ, 2017).

Em 2009, houve a aprovação da lei 11947/2009, sobre o PNAE, que se transformou em uma política pública fundamentada nos princípios do DHAA, com enfoque na promoção da alimentação adequada e saudável. Além de destinar 30% dos recursos federais do programa para aquisições locais da agricultura familiar, estendeu as suas ações para o ensino médio, ampliando a sua abrangência a toda Educação Básica²⁷, representando uma conquista importante referente as propostas do CONSEA e da III CNSAN (PINHEIRO, 2009).

Em 2010, ao assumir o governo, a Presidenta Dilma Rousseff criou o Programa Brasil Sem Miséria e promulgou o Decreto 7.272, o qual institui a PNSAN, que regulamenta a LOSAN (SILVA, 2014; SCHNEIDER, FROZI, 2015).

A IV CNSAN aconteceu em 2011, em Salvador - BA, sob o tema “Alimentação Adequada e Saudável: direito de todos”. Nessa edição da Conferência foram deliberadas proposições relacionadas à proteção e promoção do DHAA no Brasil e no mundo. Assim como as edições anteriores, também foi precedida de conferências estaduais, municipais, regionais e encontros temáticos e seu objetivo geral foi

Construir compromissos para efetivar o direito humano à alimentação adequada e saudável, previsto no artigo 6º da Constituição Federal, e promover a soberania alimentar, por meio da implementação da Política e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) nas esferas de governo e com a participação da sociedade (CONSEA, 2012, p. 3).

De acordo com Schottz (2017), após a IV CNSAN, o CONSEA investiu em ações a fim de promover o debate amplo sobre questões controversas e conflituosas relacionadas à realização do DHAA e à soberania alimentar, como as “mesas de controvérsias”, que promoveram a discussão de temas como: agrotóxicos (2012), visando à redução do uso de agrotóxicos em solo brasileiro; transgênicos (em 2013), sob o ponto de vista da soberania e SAN no Brasil; terra e território (2014), considerando as diferentes concepções do direito à terra, território e sua relação com o DHAA²⁸.

As propostas relacionadas à educação pela quarta edição da CNSAN dizem respeito ao estímulo à educação no campo, considerando as especificidades locais, assim como:

Promover a educação alimentar e nutricional em todos os níveis de ensino, com inclusão na Política de Educação Brasileira dos temas do DHAA e SAN, considerando a transição nutricional e demográfica. Incorporar tais temas ao processo de formação dos profissionais da área de saúde, educação, agricultura e áreas afins, bem como às

²⁷ Vale lembrar que a partir das alterações sofridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) pela Lei 12.796/2013, a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos (CONSEA, 2009; BRASIL, 2013b).

²⁸ Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/mesa_de_controversias>. Acesso em 22 abr. 2019.

comunidades, garantindo o alcance das práticas educativas a toda a população, respeitando as culturas locais (CONSEA, 2012, p. 22).

A 5ª edição da CNSAN foi realizada em Brasília – DF, em 2015, sob o tema “Comida de verdade no campo e na cidade: por direitos e soberania alimentar”, cujo objetivo geral foi:

Ampliar e fortalecer os compromissos políticos para a promoção da soberania alimentar, garantindo a todos e todas o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), assegurando a participação social e a gestão intersetorial no Sisan, na Política e no Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA, 2015, p. 15).

Nessa edição da CNSAN reforçou-se a necessidade de readequar a legislação de alimentos nos âmbitos da produção, abastecimento, distribuição, comercialização e consumo; com o objetivo de resguardar às pessoas, o direito à saúde e à alimentação.

A intersetorialidade nas ações e políticas públicas é uma apropriação brasileira da noção de SAN, que a distingue de outros países e organizações internacionais. Esse enfoque consiste da implementação de ações e programas de diversos setores (saúde, educação, agricultura, economia e outros), que estejam integrados na perspectiva da garantia do DHAA, para atuação no âmbito da produção, comercialização, acesso e consumo do alimento (BURLANDY, 2004).

De acordo com Vieira *et al* (2013), a partir da implementação e evolução das políticas na área de alimentação e de nutrição intimamente imbricadas com a SAN, ampliou-se o cenário de atuação do Nutricionista, que pode se inserir na área de gestão, de educação, na atenção básica, alimentação escolar, entre outros.

Sobre este ponto de vista, a 5ª edição da CNSAN propõe a capacitação de profissionais nutricionistas para atuar na promoção e avaliação das ações de educação alimentar e nutricional no âmbito do SISAN, do SUS, e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), visando à sua incorporação na equipe da Estratégia de Saúde da Família e na atenção básica (CONSEA, 2015).

Abaixo, um quadro apresentando as principais orientações das 5 edições da CNSAN para o Ensino de Nutrição.

Quadro 2.1 – Ano, Edição da CNSAN, tema e desafios para o Ensino de Nutrição

ANO	EDIÇÃO DA CNSAN	TEMA	DESAFIOS PARA O ENSINO DE NUTRIÇÃO
1994	I CNSAN	Fome: uma questão nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos projetos de extensão como instrumentos de ação da Universidade, para aproximação da população • Reorientação do ensino e pesquisa para atender as demandas sociais locais.
2004	II CNSAN	A construção de uma política nacional de Segurança Alimentar e Nutricional	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo a pesquisas para diagnóstico da situação de SAN na população, ações de extensão, com vistas à promoção da alimentação saudável. • Ampliar parcerias entre governos, sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa para realização de

			<p>diagnósticos e avaliação de indicadores da miséria e da fome.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir o nutricionista na atenção básica à saúde e nas equipes de programas e ações relacionadas a SAN nas três esferas de governo. • Assegurar a participação do profissional nutricionista na equipe gestora, na alimentação escolar. • Inserir temas sobre SAN e saúde nos currículos de <u>graduação e pós-graduação</u>.
2007	III CNSAN	Por um desenvolvimento nutricional sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional	<ul style="list-style-type: none"> • “Instituir processos participativos de educação em segurança alimentar e nutricional, com base nos princípios da LOSAN”. • Capacitação de profissionais e integrantes da sociedade civil em SAN e DHAA.
2011	IV CNSAN	Alimentação Adequada e Saudável: direito de todos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a educação alimentar e nutricional em todos os níveis de ensino, com inclusão na Política de Educação Brasileira dos temas do DHAA e SAN. • Incorporar os temas do DHAA e SAN ao processo de formação dos profissionais da área de saúde, educação, agricultura e áreas afins.
2015	V CNSAN	“Comida de verdade no campo e na cidade: por direitos e soberania alimentar”	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação de profissionais nutricionistas para atuar na promoção e avaliação das ações de educação alimentar e nutricional no âmbito do SISAN, do SUS, e do SUAS, visando à sua incorporação na equipe da Estratégia de Saúde da Família e na atenção básica

Ainda que a SAN se constitua como campo multidisciplinar, incluindo profissionais de diferentes trajetórias disciplinares, como nutrição, economia, ciências agrárias e agrícolas, antropologia e sociologia, a atuação do(a) nutricionista tem como foco a promoção da alimentação adequada e saudável, seu objeto de trabalho é essencialmente o alimento. Isto lhe confere uma condição privilegiada de atuação.

O CFN (s/d) preconiza que o(a) nutricionista deve exercer suas atribuições visando garantir o DHAA, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis, adequando-os aos hábitos alimentares e culturais da população atendida; elaborando instrumentos de informação, como folders, materiais educativos, artigos, debates, visando ao esclarecimento da população sobre alimentação e modos de vida saudáveis; promovendo a educação e a orientação alimentar e nutricional para indivíduo ou coletividade, buscando promover o empoderamento individual e coletivo, entre outros. Em relação ao PNAE, o profissional deve articular ações entre gestores e agricultores, no sentido de garantir a aquisição de alimentos da agricultura familiar e o desenvolvimento local sustentável.

A atuação profissional deve estar comprometida com o reconhecimento da alimentação como um direito inalienável, que abrange desde questões relativas à produção e disponibilidade do alimento para atender a sociedade, o combate à fome, até as questões que dizem respeito ao consumo e escolhas alimentares intimamente ligados aos aspectos políticos e econômicos que norteiam o mercado.

Nesse sentido, visando à realização da SAN em seus mais diversos aspectos, exige-se uma adequação curricular dos cursos de graduação em Nutrição, em que se permita a transversalidade às disciplinas, assim como aos projetos e ações de extensão desenvolvidas no âmbito do curso para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, comprometidos com a garantia do DHAA, nos seus diferentes aspectos.

O CONSEA, durante o seu tempo de existência, foi composto por $\frac{2}{3}$ de representantes da sociedade civil e $\frac{1}{3}$ de representantes governamentais, integrava a estrutura intersetorial chamada SISAN, responsável por implementar e gerir a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, tornando-se exemplo para diversos países, objeto de estudos e referência por organismos internacionais da ONU²⁹.

O Conselho construiu ou apoiou inúmeros debates que se tornaram políticas públicas para ações na área de alimentação e nutrição e promoção da alimentação saudável para todos. Dentre esses, destacamos o fortalecimento das políticas de combate à fome e à miséria, a inclusão do direito à alimentação na Constituição Federal, o Guia Alimentar da População Brasileira, o PAA e o aperfeiçoamento do PNAE (MALUF, 2007).

Entretanto, os atos normativos do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, no seu primeiro dia de mandato (01/01/2019), trouxeram algumas surpresas que ameaçam as políticas de segurança alimentar e nutricional, mudando o seu foco de atuação. Entre elas, a extinção do CONSEA. Atualmente, a PNSAN está vinculada ao Ministério da Cidadania, como consta na Medida Provisória nº 870 de 1 janeiro de 2019, art. 23, inciso II. Além desta, as políticas e fomento da agricultura familiar, assim como questões relativas à reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, terras indígenas e quilombolas passaram a ser da competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2019, art. 21, incisos XIII, XIV).

Ressalta-se que, apesar da intensa mobilização da sociedade civil e parlamentares ligados a SAN, contra a extinção do CONSEA e restabelecimento da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) em todas as suas determinações, o atual Presidente não sancionou a Lei com as alterações propostas pela Câmara dos Deputados e pelo Plenário do Senado à MP 870/2019³⁰. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), responsável pela

²⁹ O Brasil foi reconhecido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como referência internacional no combate à pobreza e à desigualdade, em 2013. Além de inspirar programas contra a fome em países como Bolívia, Nicarágua e Colômbia. Cf. SILVA, 2014.

³⁰ Devido à intensa mobilização popular após a extinção do CONSEA, o senador Fernando Coelha Bezerra apresentou relatório ao Congresso Nacional requerendo a recriação do CONSEA e a sua manutenção no Ministério da Cidadania. Em 09/5/2019, o texto foi aprovado pela Comissão Mista. Disponível em <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7913232&disposition=inline>>. Acesso em 10 mai. 2019.

demarcação das Terras Indígenas e Quilombolas, foi devolvida ao Ministério da Justiça em 23 de maio de 2019.

Essas recentes mudanças refletem os embates e as disputas políticas sobre o uso econômico da produção agrícola no país, que privilegia o agronegócio em detrimento dos interesses dos pequenos agricultores, visto que as ações do governo atual tendem para a realização de uma política agrícola única, desconsiderando as peculiaridades de ambos os setores.

2.1.4.3 Construção do conceito de SAN no Brasil

A definição de segurança alimentar abrange dois enfoques. O primeiro diz respeito à disponibilidade e acessibilidade dos alimentos, conforme sugere o termo inglês *food security*. O segundo se relaciona ao consumo de alimentos livres de riscos para a saúde (*food safety*) e está intimamente ligado à experiência dos países mais industrializados (CONTRERAS, GRACIA, 2011).

De acordo com o que foi dito anteriormente, ainda que na história a preocupação com a obtenção de alimentos estivesse frequentemente presente para as comunidades e governantes, o conceito de segurança alimentar, como utilizamos hoje, remete ao início do século XX, na Europa, durante as grandes Guerras Mundiais, quando se discutia sobre a capacidade de produção e estocagem de alimentos pelos países, visando à segurança nacional (MALUF, REIS, 2013a).

Esse conceito ganha força a partir da constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, quando havia forte tensão política entre os organismos internacionais sobre o acesso ao alimento³¹. Havia quem defendesse a alimentação como direito humano (FAO³²), enquanto outros acreditavam que a SA deveria ser realizada por meio de mecanismos de mercado, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (ROCHA, LEÃO, 2013).

Nos anos 1980, ampliou-se o conceito de SA, pela percepção de que uma das principais causas da insegurança alimentar é a ausência de acesso aos alimentos, devido à ocorrência da

Em 28/5/19 o Senado aprova a MP que reorganiza a estrutura pública federal recriando o CONSEA e vinculando o Conselho ao Ministério da Cidadania. Disponível em < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/28/senado-aprova-mp-que-reestrutura-ministerios-texto-segue-para-sancao>>. Acesso em 04 jun. 2019.

³¹ Rocha e Leão (2013, p. 4) afirmam que a tensão estabelecida entre os organismos internacionais sobre o acesso ao alimento refletia a disputa política entre os principais blocos econômicos, pela hegemonia mundial.

³² A FAO tornou-se uma das principais referências internacionais sobre o tema da SA (MALUF, REIS, 2013a).

pobreza e da falta de acesso à renda e à terra/território (MALUF, REIS, 2013a; ROCHA, LEÃO, 2013).

O conceito de SA passou a ser relacionado, então, com a garantia do acesso físico e econômico de todas as pessoas a quantidades suficientes de alimentos de forma permanente. É o que demonstra a definição de SA do Banco Mundial (Word Bank, 1986 *apud* MALUF, REIS, 2013a) – “segurança alimentar é o acesso por todas as pessoas e em todo tempo, a alimentos suficientes para uma vida ativa e saudável”. Desse modo, associou-se à SA com o direito de estar livre da fome. No entanto, até aqui prevaleceu o foco na disponibilidade de alimentos.

No início dos anos 1990, sobretudo a partir da Conferência Internacional sobre Nutrição, foram incorporadas ao conceito de SA a noção de acesso a alimentos seguros (*food safety*), ou seja, aqueles sem contaminação biológico-química e de qualidade, indicando para as características nutricionais do alimento (MALUF, REIS, 2013a).

Também durante os anos 1990, reafirma-se o DHAA, em consonância com a Declaração de Direitos Humanos (1948) e o PIDESC (1966), como associação direta à SA, que passa a ser percebida como estratégia de garantia do DHAA (ROCHA, LEÃO, 2013). Entretanto, apesar desse reconhecimento, a concepção da SA permaneceu limitada a questões relacionadas ao abastecimento, acesso aos alimentos, leis de mercado e autossuficiência produtiva (MALUF, REIS, 2013a).

O processo de construção do conceito de SAN no Brasil tem uma trajetória própria e singular, inspirado na perspectiva de um projeto democrático participativo de construção societária, em que ocorre a articulação e mobilização de diferentes setores da sociedade civil e representantes do Estado, na direção da promoção do direito à alimentação adequada. Inicialmente ocorre pelo mote da fome e da escassez de alimentos, buscando garantir a sobrevivência humana e se desenvolve por meio da participação social, visando a garantia do direito à alimentação (MALUF, 2007, BURLANDY, 2009, SCHOTTZ, 2017).

A construção do conceito da SAN em nível nacional foi se distinguindo do enfoque internacional, na década de 1970, para além da autossuficiência produtiva nacional, incluindo o atendimento às necessidades alimentares da população em seus objetivos (BURLANDY, 2009).

A partir da I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1986, a alimentação passou a ser compreendida como direito de cidadania e a dimensão nutricional foi incorporada, passando a denominar-se Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (FROZI, GALEAZZI, 2004; BURLANDY, 2009; MALUF, REIS, 2013a; ROCHA, LEÃO, 2013).

É nesse contexto que agrega-se à noção de segurança alimentar contribuições que dizem respeito à qualidade dos alimentos, o direito à informação, o respeito às tradições culturais e aos hábitos alimentares, bem como a preocupação ética com as gerações atuais e futuras, o manejo dos recursos naturais de forma sustentável em toda cadeia alimentar e a autonomia sobre as decisões acerca da produção e consumo – a soberania alimentar (CONTI, 2009).

A dimensão nutricional acrescentou a perspectiva do campo da nutrição, que diz respeito às questões de utilização biológica dos alimentos, assim como às práticas alimentares, na perspectiva da saúde (BURITY *et al*, 2010). Para determinados autores, a adoção do enfoque nutricional consiste em uma construção brasileira, explicada em parte, pela aproximação de atores ligados ao campo da saúde e nutrição ao processo de debate e construção da SAN (MALUF, 2007; BURLANDY, 2009; SCHOTTZ, 2017). Maluf (2007) declara que houve a intenção de articular os enfoques econômico e o de saúde e nutrição, manifestando a perspectiva intersetorial, que consiste em enfoque construído no País.

A I CNSAN (1994) define a SAN como

um componente estratégico de governo que abarcava um conjunto de princípios, políticas, medidas e instrumentos que assegurem permanentemente o acesso de todos os habitantes em território brasileiro aos alimentos, a preços adequados, em quantidade e **qualidade necessárias para satisfazer as exigências nutricionais para uma vida digna e saudável** bem como os demais direitos da cidadania (grifo nosso).

Essa definição abrange duas dimensões distintas e complementares: a *alimentar* e a *nutricional*. A primeira diz respeito, especialmente aos processos de disponibilidade, como produção, comercialização e acesso ao alimento, de modo que sejam suficientes e adequados para atender a demanda da população em termos de quantidade e qualidade, e seja sustentável do ponto de vista agroecológico, social, econômico e cultural (ROCHA, LEÃO, 2013).

A segunda incorpora as relações entre o ser humano e o alimento, referindo-se à disponibilidade de alimentos saudáveis, escolha, preparo e consumo alimentar, utilização biológica do alimento e à saúde, o que implica condições de promoção da saúde individual e coletiva e acesso aos serviços de saúde, entre outros (ROCHA, LEÃO, 2013).

Para além dessas dimensões, há ainda a noção de *soberania alimentar*, que considera o direito de cada nação de preservar práticas de produção, respeitando as características culturais de seu povo. Acrescida à situação de autossuficiência da produção nacional, essa dimensão prioriza a produção agrícola local e as condições de vida e trabalho de agricultores familiares e camponeses, para que a produção de alimentos que seja segura (livre de insumos

químicos, pautada nos saberes e métodos tradicionais de manejo) e adequada à cultura local (ROCHA, LEÃO, 2013).

A última dimensão foi incorporada a partir da II CNSAN, resultando no seguinte conceito:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que **sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis** (grifo nosso).

Concebe-se a SAN com foco no DHAA, essencialmente relacionada *com ações e políticas públicas*, como eixo estratégico integrador das ações setoriais, capaz de aproximar setores do governo e da sociedade visando contemplar todas as suas dimensões e princípios (BURLANDY, 2009; MALUF, REIS, 2013a). De fato, a SAN consiste em “objetivo de ações e políticas públicas com natureza estratégica, na medida em que ele orienta opções em vários campos e requer mecanismos e instrumentos permanentes para assegurar sua consecução” (BURLANDY *et al*, 2006, p. 21).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar a *intersetorialidade*, que se caracteriza pela articulação de diversas áreas e setores do governo e da sociedade, como agricultura, comercialização, educação, saúde, publicidade, assistência social e outros, a fim de que possam atuar de forma integrada sobre um mesmo contexto social, por meio de ações ou programas, tendo em vista a promoção da SAN (BURLANDY *et al*, 2006; ROCHA, LEÃO, 2013).

Desse modo, cada setor deve atuar em função dos objetivos mais amplos da SAN, que se orienta por três pilares inseparáveis e complementares: o DHAA, a soberania alimentar e a relação com a promoção do desenvolvimento dos países em relação à produção, comercialização e padrão de consumo dos alimentos, pretendendo a sustentabilidade da qualidade de vida (BURLANDY *et al*, 2006).

O *modelo agroecológico*³³ é, por excelência, o caminho desejável para a obtenção de alimentos seguros, pois não faz uso de insumos químicos e se fundamenta em conhecimentos e métodos tradicionais de manejo, propiciando a diversidade ambiental e cultural, além de princípios éticos de solidariedade, a fim de garantir uma alimentação adequada e saudável a todas as pessoas (ROCHA, LEÃO, 2013).

Por último, o enfoque brasileiro do conceito de SAN considera a *perspectiva sistêmica*, ou seja, as relações de interdependência entre os fatores que atuam sobre a questão alimentar,

³³ Entende-se por agroecologia, o campo do conhecimento que articula e integra saberes científicos e populares em torno da atividade agrária, partindo de uma abordagem sistêmica, do manejo ecologicamente responsável dos recursos e privilegiando a agricultura familiar (CAPORAL, AZEVEDO, 2011).

abrangendo a produção, a comercialização, o consumo, a utilização biológica dos alimentos e as suas relações com a saúde humana. A adoção do enfoque sistêmico no campo da SAN auxilia na compreensão crítica sobre as diversas e complexas dimensões envolvidas na promoção da SAN, assim como sobre os padrões de produção e consumo de alimentos.

Maluf e Reis (2013b) apontam quatro conceitos-chave para que se estabeleça uma relação entre enfoque sistêmico e SAN. São eles: intersetorialidade, institucionalidade, equidade e sustentabilidade.

A *intersectorialidade* torna possível a regulação e gestão intersectoriais dos âmbitos federal, estadual e municipal, definindo os papéis e as responsabilidades particulares e preservando a autonomia de cada instância (ROCHA, LEÃO, 2013). Nesse sentido, a política de SAN articula políticas públicas de diferentes setores, mantendo uma interdependência entre elas.

As políticas públicas que contribuem para a realização da SAN e promoção do DHAA podem ser agrupadas em políticas que ampliam a disponibilidade e acesso aos alimentos (política agrícola e agrária, de fortalecimento da agricultura familiar); políticas dirigidas à inclusão social e a grupos socialmente vulnerabilizados (restaurantes populares, transferência de renda, e outras); políticas de promoção do desenvolvimento pessoal (educação, promoção da saúde, cultura) (ROCHA, LEÃO, 2013).

A criação do SISAN também se concretiza pela intersectorialidade, organizando e articulando as instâncias estatais (*institucionalidade*), criando espaços de participação social por meio dos CONSEA, para coordenação e monitoramento das políticas públicas do campo da soberania e segurança alimentar e nutricional (SSAN) (ROCHA, LEÃO, 2013).

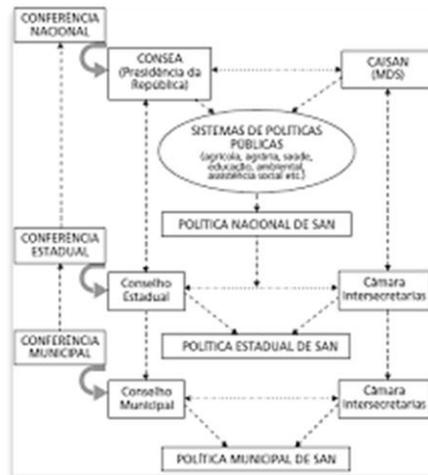
De acordo com Rocha e Leão (2013, p. 30), as instâncias de gestão do SISAN são:

- A Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – instância que se reúne a cada quatro anos para indicar ao CONSEA as diretrizes e prioridades da Política e do Plano Nacional de SAN, bem como para avaliar o SISAN;
- O CONSEA – órgão de assessoramento imediato do Presidente da República;
- A Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN) – integrada por Ministros de Estado e Secretários Especiais responsáveis pelas pastas afetas à consecução da SAN;
- Os órgãos e entidades de Segurança Alimentar e Nutricional da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e
- Instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que manifestem interesse na adesão e que respeitem os critérios, princípios e diretrizes do SISAN

Assim, o SISAN é um sistema público que se apresenta integrado pelos três níveis de governo. Na instância federal interagem em um mesmo nível o CONSEA (representado majoritariamente pela sociedade civil) e a Câmara Interministerial de SAN - CAISAN (representando o governo). Nas esferas estaduais e municipais esse esquema se repete e há ainda

a interação entre os CONSEAs (federal, estaduais e municipais), assim como entre as CAISANs (federal, estaduais e municipais). Para além da intersectorialidade, ocorrem as interações entre as políticas e programas de SAN em todos os níveis de governo (Figura 2.1).

Figura 2.1 Estrutura do SISAN



Fonte: Maluf (2010)

A *equidade* se manifesta na identificação e superação dos processos sociais de desigualdades. A *sustentabilidade* se realiza na esfera ambiental e político-social, pretendendo a autonomia da população (MALUF, REIS, 2013b).

Buscando responder como a SAN aparece nos currículos dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, considerando os principais enfoques abordados. E como é evidenciada no currículo e na prática pedagógica dos docentes do curso de Nutrição UFRJ-Campus Macaé, tomamos por base a concepção brasileira, fundamentada especialmente na obra de Renato Maluf e Luciane Burlandy, os quais conceituam a SAN como objetivo de ações e políticas públicas que articula o DHAA, nas suas dimensões alimentar e nutricional, a soberania alimentar e o enfoque sistêmico, vinculados à intersectorialidade das ações (MALUF, 2007; BURLANDY, 2009).

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Optou-se pelo método qualitativo, porque busca compreender a natureza geral de uma questão a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando valores, crenças, opiniões, atitudes e representações (GODOY, 1995), sendo de natureza subjetiva, descritiva e analítica. Nela, o pesquisador faz parte da pesquisa, o que implica dizer que ele entra em campo com toda a sua experiência de vida, buscando uma aproximação com o objeto investigado (OLIVEIRA,

2010). Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, mas objetiva compreender os fenômenos estudados (MORAES, 2003).

Buscamos, por meio da análise documental de 27 PPC de Nutrição das universidades públicas do Brasil, apreender e compreender os esquemas conceituais que subjazem ao modo como o tema SAN é abordado (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009). A análise documental considera que os documentos são fonte estável e rica de evidências que auxiliam o pesquisador a aprofundar suas hipóteses e a obter dados por meio de métodos não importunos, com baixo custo financeiro (GODOY, 1995).

Selecionamos o PPC de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, em que a SAN ocorre transversalmente às disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva, considerando a sua importância para o desenvolvimento da cidade situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, sede das principais empresas petrolíferas do país, responsáveis pela maior parcela da produção nacional. Porém, o município possui um significativo contingente populacional em condições de empobrecimento, violência, graves problemas socioambientais, favelização e alto índice de desigualdade (SILVA, FARIA, 2011).

Em sequência, por reconhecer que a análise documental tem seus limites, especialmente por não traduzir as informações reais de como o currículo se comporta no cotidiano da universidade (GODOY, 1995), realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professoras de disciplinas que compõem o Eixo de Saúde Coletiva do referido curso, a fim de coletar indícios dos modos como os sujeitos percebem a SAN e a significam na sua realidade (DUARTE, 2004). Esse tipo de entrevista possibilita a aproximação entre o entrevistador e entrevistado, colaborando nas percepções e na valorização dos informantes.

Inclui-se que a presença da pesquisadora como docente de uma das disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva do referido curso, facilita a aproximação com o campo da pesquisa e com os sujeitos participantes, os quais possibilitam as informações que se constituem dados dessa investigação.

Como alguém que sistematiza a investigação, a pesquisadora estabelece uma relação de implicação como sujeito na construção dos caminhos dados ao planejamento da pesquisa, para produção do conhecimento que ela resulta, assim como em relação às suas descobertas e contribuições. Nesse sentido, valoriza-se o conhecimento que ocorre nas relações sociais, culturais e históricas que permeiam a produção da pesquisa e a interpretação dos dados dela resultantes (MEDEIROS, ARAÚJO, 2016).

Esta pesquisa se desenvolve por meio da observação participante, que pode ser definida como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma

situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2012, p. 70). Essa metodologia emprega os sentidos para perceber e apreender a realidade, os acontecimentos e situações, a fim de construir conhecimento. Na observação participante, o pesquisador observa para além do aparente, com um olhar habilidoso, buscando responder questões relativas ao objeto do estudo (QUEIROZ *et al*, 2007).

Ponderando que as respostas dadas à entrevista estão repletas de significado, a análise dos dados necessita dar conta da subjetividade das representações, vivências e experiências contidas nas falas dos entrevistados para garantir a validação dos resultados (RIBEIRO, 2008). Desse modo, a análise dos dados será realizada com base no referencial teórico da pesquisa, através da Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. A ATD considera que um texto possibilita uma multiplicidade de leituras, fundamentadas tanto nas intenções dos autores como nos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Nesse sentido, parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados, os quais constituem um conjunto de significantes. O pesquisador, com base nos seus conhecimentos e pressupostos teóricos, atribui significados ao texto (MORAES, 2003).

Considera-se texto as produções escritas, as imagens e outras expressões linguísticas. Os textos a serem analisados podem ser documentos previamente existentes (currículos, ementas, programas), assim como aqueles produzidos especialmente para a pesquisa (entrevistas).

O primeiro passo para a realização de uma análise textual é definir e delimitar o *corpus* de análise, composto por uma amostragem adequada de documentos para a análise, capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados (MORAES, 2003). Após essa etapa, inicia-se o processo de análise propriamente dito.

De acordo com Moraes (2003), a análise textual discursiva é uma abordagem de análise que pode ser compreendida como um processo interpretativo auto organizado, em que novos entendimentos emergem de uma sequência recorrente de três estágios de análise: **desconstrução e unitarização** dos textos, o processo de **categorização** e a **captação do novo emergente** (expressão das compreensões atingidas).

A etapa de **desconstrução e unitarização** do *corpus* textual consiste em desintegrar os textos destacando seus elementos constituintes, a fim de perceber os sentidos do texto em seus pormenores. Dessa fragmentação surgem as unidades de análise ou unidades de significado ou sentido, que provêm das unidades de contexto (os documentos que lhe deram origem). Para

isso utilizam-se códigos que indicam a origem de cada unidade, que pode ser um número ou letra. Para cada unidade de análise construída, pode-se adicionar um segundo número ou letra (exemplo: o texto 1 dará origem às unidades 1.1, 1.2, e outros).

As unidades de análise são definidas em função dos propósitos da pesquisa, a partir de categorias definidas a priori ou emergentes. Essas últimas são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador em consonância com os objetivos da pesquisa.

De acordo com Moraes (2003), a prática da **unitarização** pode ser concretizada em três momentos distintos:

1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado mais completo em si mesma;
3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

A fragmentação dos textos se realiza através de uma ou mais leituras, com a consequente identificação e codificação de cada fragmento, resultando nas unidades de análise. Cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. A partir daí, reescreve-se as unidades para que expresse com clareza os sentidos construídos considerando o contexto de sua produção. Em seguida realiza-se a **categorização** de cada unidade (um título), que deve expressar a ideia central da unidade.

O processo de categorização consiste na “comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003, p. 197).

A terceira e última etapa da análise textual discursiva, **a captação do novo emergente**, é o processo de explicitação de relações entre as categorias, a fim de construir uma explicitação mais completa e rigorosa de significados construídos por meio de um argumento aglutinador do todo. Trata-se da produção de uma nova compreensão, uma nova síntese, que expressa a perspectiva do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos.

Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização; no segundo momento da análise, busca-se reunir semelhantes e construir categorias, no sentido de estabelecer relações e produzir uma nova compreensão do texto. Desse modo, realiza-se a comunicação das novas compreensões atingidas ao longo dos dois estágios anteriores, em forma de linguagem e em profundidade e detalhes.

Moraes (2003, p. 204) orienta que “no contexto da análise textual, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos”.

Por último, inclui-se o relato de estudantes presente em portfólios, utilizados como instrumento de avaliação das disciplinas EAN 1, 2 e 3, sobre suas experiências com os conteúdos de SAN em relação com sua interação com as comunidades locais de Macaé. No campo da Educação, os portfólios podem apresentar diferentes aspectos e dimensões do ensino e da aprendizagem ativa. Podem se constituir estratégia de avaliação e, ao mesmo tempo, material educativo, em que se evidencia o processo reflexivo do indivíduo, a originalidade e a criatividade, e o processo de construção do conhecimento (COTTA *et al.*, 2013).

2.2.1 Procedimentos da Pesquisa

O universo inicial desta pesquisa inclui as universidades federais do Brasil em atividade, identificadas e devidamente cadastradas no Ministério da Educação - MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), que oferecem o curso de graduação em Nutrição. Foram encontradas 57 universidades, das quais inicialmente apenas 29 foram selecionadas para análise do PPC. O critério de inclusão foi a disponibilização online do PPC na página da instituição de ensino.

No processo de análise, foram excluídos os PPC da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Rio Paranaíba e Universidade Federal Fluminense. As referidas IFES não disponibilizam as ementas das disciplinas do currículo, oferecendo apenas uma listagem com a identificação delas, impossibilitando a análise mais fidedigna com os propósitos desta pesquisa.

Foram analisados, efetivamente, os PPC das 27 universidades federais selecionadas das 5 regiões do Brasil. A análise permitiu identificar como a SAN se comporta no currículo dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, as principais disciplinas que a abordam, assim como os enfoques da SAN privilegiados por elas.

Buscando compreender como se dá abordagem curricular da SAN no contexto da interiorização das universidades brasileiras, elegeu-se o curso de Nutrição da UFRJ-*Campus* Macaé, resultante da expansão universitária para o interior dos estados brasileiros, situada na principal cidade produtora de petróleo nacional. O curso apresenta a SAN como tema transversal a diferentes disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva.

O Sudeste é a região do país mais importante econômica e industrialmente, a principal responsável pela geração de riquezas econômicas, concentrando o maior Produto Interno Bruto

(PIB) nacional. Ademais, o Sudeste concentra a maior população do território brasileiro, apesar de se constituir a segunda menor região do país.

O Rio de Janeiro concentra 8,4% da população do país, sendo o terceiro estado mais populoso. Acrescido a isso, o estado é a segunda maior economia do Brasil, a quarta da América do Sul, e o seu PIB é o segundo maior do país.

Macaé é uma das mais importantes cidades do estado do Rio de Janeiro e Brasil, devido à atividade essencialmente petrolífera, atraindo diferentes empresas para o local. Soma-se que a presença das instituições federais junto às comunidades do interior exerce grande impacto na região, principalmente por meio da pesquisa e extensão.

De igual modo, justifica-se esta escolha, em parte, pelo compromisso explícito das IFES com a formação de indivíduos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, assim como o exercício da crítica, da oposição e da resistência, que envolve o comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a universidade pública pode promover o empoderamento do aluno cidadão sobre questões que envolvem o DHAA e a SAN, entre outros.

A partir da análise do PPC da UFRJ-*Campus* Macaé e da realização de entrevistas semiestruturadas junto aos informantes-chave (docentes do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição), espera-se identificar como a SAN é abordada no currículo. Objetiva-se conhecer e analisar as experiências, trajetórias e perfis profissionais, assim como suas expectativas em relação à formação em Nutrição e as implicações da abordagem de SAN para a formação e perfil do nutricionista. Os roteiros das entrevistas foram elaborados em diálogo com os referenciais teóricos (Apêndice B e C).

Tendo em vista que o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número CAAE – 56866216.7.0000.5286, os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), contendo todos os procedimentos da pesquisa. O TCLE obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As entrevistadas receberam uma codificação a fim de garantir o anonimato. Seus nomes remetem a personagens que atuam ou atuaram no campo da Nutrição em Saúde Coletiva com foco em SAN.

2.2.2 Processo de imersão no campo de pesquisa

A pesquisa de campo propriamente dita iniciou em 2017, pelo contato com os atores implicados no processo de abordagem da temática de SAN no curso de Nutrição da UFRJ-

campus Macaé. O critério para a escolha das docentes a serem entrevistadas, deu-se em parte pela identificação do conteúdo de SAN nas disciplinas. Posteriormente, as professoras entrevistadas indicavam outras, pelo reconhecimento da abordagem de SAN em suas disciplinas.

O primeiro contato foi realizado com a docente Luciene, indicada pela professora Denise. Luciene é membro da Comissão de Reforma Curricular do curso de nutrição da referida universidade e docente da disciplina Saúde da Comunidade 1. Interessava conhecer como se deu a organização curricular, a abordagem da SAN no currículo e quais as perspectivas futuras para o currículo de nutrição em termos da SAN. As informações coletadas nessa entrevista, com duração de 1 hora, ajudaram a estabelecer vínculos com outros docentes das disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva.

Indagada sobre quais disciplinas trabalham a abordagem de SAN e que docentes poderiam contribuir para a discussão do assunto, a professora Luciene indicou as educadoras Carminha, da disciplina Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN); e a professora Betta, responsável por Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS).

Durante a entrevista com a docente Carminha, o nome da professora Enilda foi sugerido como possível informante sobre os começos do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé.

A inserção da pesquisadora como professora das disciplinas de Educação Alimentar e Nutricional 1, 2 e 3, desde março de 2018, suscitou o desejo de conhecer mais sobre a construção curricular das disciplinas mencionadas, visto que têm relação íntima com a abordagem de SAN. Nesse sentido, a aproximação com as docentes Denise e Carminha propiciou a realização das entrevistas relacionadas à abordagem de SAN nas disciplinas citadas.

Seguiram-se as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos envolvidos. As entrevistas duraram, em média, 50 minutos, totalizando 4 horas e 30 minutos. A seguir todo material de áudio foi transcrito.

2.2.3 Constituição do *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa constitui-se do PPC de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé e de entrevistas realizadas com os informantes chave da instituição, que são docentes do Eixo de Saúde Coletiva (ESC), cujas disciplinas fazem interface com a abordagem de SAN.

O mencionado Eixo é composto das seguintes disciplinas: Saúde da Comunidade 1 (SC 1), Alimentação Nutrição e Sociedade (ANS), Educação Alimentar e Nutricional 1, 2 e 3

(EAN 1, 2, 3), Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN), Métodos de Investigação Aplicada (MIA), Iniciação à Extensão (IE), Práticas Integradas (PI), Ética e Exercício Profissional (EEP), Estágio Supervisionado em Nutrição em Saúde Coletiva e as eletivas: Narrativas Literárias e Cinematográficas como Estratégia em Cuidado em Saúde, Psicologia, Saúde e Sociedade, Tópico em Relações Étnico-Raciais, Diálogos sobre a Pessoa com Deficiência.

Foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas com as professoras das disciplinas do ESC, que abordam a SAN em seu conteúdo. A primeira docente (Luciene) faz parte da Comissão de Reforma Curricular, na função de representante do Eixo de Saúde Coletiva e leciona a disciplina SC 1. A segunda (Betta), leciona a disciplina ANS. A terceira (Denise), as disciplinas EAN 1, 2, 3. A quarta (Carminha), as disciplinas PPSN e EAN 1, 2, 3. A quinta docente (Enilda) leciona a disciplina SC 1 e está presente na instituição desde o momento de implantação do curso (quadro 2.2).

Quadro 2.2. Atores sociais, disciplinas, tempo de entrevista e nomes fictícios

ATORES	DISCIPLINA	TEMPO DA ENTREVISTA	NOMES FICTÍCIOS
Docente e membro da Comissão de Reformulação Curricular	Saúde da Comunidade 1 (SC)	1 hora	Luciene
Docente	Alimentação Nutrição e Sociedade (ANS)	55 minutos	Betta
Docente	Educação Alimentar e Nutricional (EAN 1, 2, 3)	45 minutos	Denise
Docente	Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN), EAN 1, 2, 3	1 hora	Carminha
Docente, informante sobre o início do Eixo de Saúde Coletiva na universidade	Saúde da Comunidade 1	50 minutos	Enilda

O *corpus* de análise se compõe das entrevistas realizadas com as professoras. Considera-se aqui o currículo real, ou seja, aquele que efetivamente se apresenta no espaço da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre as professoras e alunos(as) (JESUS, 2008). Em seguida, iniciamos o processo de análise propriamente dito. Buscamos fragmentar os textos, em função dos objetivos da pesquisa, a fim de perceber os sentidos emergentes da leitura, organizando-o em unidades de significado empíricas, as quais incluem as principais ideias.

As categorias que emergiram do processo de análise das entrevistas nos ajudam a identificar os principais enfoques atribuídos à SAN no currículo e nas práticas pedagógicas das docentes das disciplinas do curso de Nutrição da UFRJ- *campus* Macaé.

O processo de análise do *corpus* ocorreu com vistas a responder aos objetivos da pesquisa. Na fase inicial, as entrevistas e as ementas foram desmontadas e examinadas detalhadamente para formar unidades de significado (processo de **unitarização**).

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 123).

Na sequência, as unidades foram relacionadas, buscando encontrar semelhanças entre elas e captar as ideias que emergiam no texto, para organizá-las no sentido de compreender o todo, trazendo significado para os objetivos da pesquisa (**categorização**) (MORAES, 2003; PEDRUZZI *et al*, 2015).

Ao final, foram elaborados **metatextos**, que exploram essas categorias produzindo novas interpretações sobre os fenômenos investigados (MORAES, 2003; MORAES, GALIAZZI, 2006).

Esse processo não é linear, pelo contrário, retorna-se ao texto num movimento recorrente, buscando evidenciar novos emergentes, para enfim, reorganizá-los como texto. Moraes e Galiazzi (2006, p. 125) concluem que este é “processo recursivo e recorrente exigindo intensa participação” do pesquisador.

O primeiro passo foi a organização dos textos em grupos de unidades de análise. Cada unidade é formada pelas entrevistas realizadas com as docentes (Quadro 2.3). Logo após, efetuou-se a codificação das unidades que formam o *corpus*. O objetivo desta ação é facilitar ao pesquisador a visualização das informações no movimento recorrente que a ATD requer (PEDRUZZI *et al*, 2015). A codificação foi organizada com as iniciais dos nomes fictícios das entrevistadas.

Quadro 2.3. Unidades de análise

CÓDIGO	TEXTOS	NÚMERO DE TEXTOS
B	Entrevista com Betta	01
C	Entrevista com Carminha	01
D	Entrevista com Denise	01
L	Entrevista com Luciene	01
E	Entrevista com Enilda	01

Na etapa seguinte, que corresponde à unitarização, destacaram-se das unidades de análise ideias de sentido, subunidades que trazem significado aos objetivos da pesquisa (Quadro 2.4).

Quadro 2.4. Unidades de análise, unidades de significado

UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES DE SIGNIFICADO
B	B1 - Padrões de consumo B2 - Produção, abastecimento, comercialização e acesso dos alimentos B3 - “Cientificização” do processo alimentar B4 - Agricultura familiar B5 - Ciência, tecnologia, industrialização B6 – Ciências Sociais e identidade docente B7 – Educação popular B8 – Descobrindo a docência B9 – Militância
C	C1 – DHAA C2 - Estratégias de ação integral à saúde C3 - Desigualdades sociais C4 - Fome e pobreza C5 - Agricultura urbana C6 - Produção sustentável C7 – Educação popular C8 – Militância C9 – Interdisciplinaridade
D	D1 – DHAA D2 - Desafios da educação no contexto atual D3 - Papel do nutricionista educador D4 - Condicionantes socioculturais da alimentação D5 - Relação profissional-paciente D6 - Desigualdades sociais, raciais e de gênero D7 - Educação Popular D8 – Interdisciplinaridade
L	L1 – DHAA L2 - Saúde integral do indivíduo L3 - Relação profissional-paciente e contexto social L4 - Modos de consumo L5 - Sistema alimentar sustentável L6 - Agricultura familiar L7 – Militância L8 – Extensão
E	E1 – Militância E2 – Educação crítica E3 – Intersetorialidade

As ideias de significado selecionadas das unidades de análise nos orientaram para a construção das categorias da pesquisa. Estas foram elaboradas a partir de leituras recorrentes, buscando estabelecer relação de sentidos e identificação entre as unidades de análise, para depois organizar as categorias, que trazem uma nova compreensão do todo (PEDRUZZI *et al*, 2015).

Buscando identificar e analisar as percepções dos principais atores do curso de Nutrição UFRJ-*Campus* Macaé, para compreender como a SAN em seus diferentes aspectos, é evidenciada no currículo e na prática pedagógica, foram escolhidas as seguintes categorias de análise:

1. Práticas pedagógicas

- A construção da docência
- A interdisciplinaridade e a extensão: ferramentas de interlocução com outros profissionais e a comunidade

- A Educação Popular nas disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva

2. Enfoques de SAN

- Os aspectos sociais, culturais e ambientais da alimentação adequada (DHAA)
- Enfoque sistêmico e a intersetorialidade

A partir de movimentos recursivos de categorização, que conduzem a novas compreensões sobre o tema, problematizaram-se as ideias apresentadas em interlocução com os teóricos e com a realidade empírica, a fim de ampliar a compreensão sobre os assuntos elencados, produzindo metatextos (texto final).

CONCLUINDO

Buscou-se nesse capítulo estabelecer um diálogo com autores que entendem o currículo para além das questões estruturais e disciplinares, mas como construção que valoriza a participação compartilhada dos sujeitos, por assumir que a ciência não é autônoma nem autossuficiente para refletir sobre os desafios relacionados à alimentação na sociedade atual. A ATD traz os instrumentos necessários aos processos investigativos que auxiliam a análise, interpretação e construção de sentidos para compreender como a SAN é contemplada na formação do nutricionista, especialmente no curso oferecido pela UFRJ- *campus* Macaé.

Freire e Gadotti embasam a discussão sobre as práticas pedagógicas que objetivam a autonomia dos sujeitos face à SAN, com valorização equânime dos saberes científicos e populares. Bourdieu e Latour trazem contribuições que dão visibilidade à socialização do saber científico produzido na universidade e seus usos pela sociedade.

Para compreender como as políticas educacionais são elaboradas no *contexto de influência*, representadas no *contexto da produção de texto* e implementadas no âmbito universitário (*contexto prático*), toma-se por base os princípios do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe, que oferecem subsídios para a análise do currículo e das práticas pedagógicas dos docentes do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé.

É inegável a importância da SAN para a formação do nutricionista, visto que sua atuação deve estar comprometida com o reconhecimento da alimentação como um direito inalienável, que abrange desde os aspectos relativos à produção até ao consumo e escolhas alimentares.

Nesse sentido, destacam-se os principais desafios propostos para o Ensino Superior em Nutrição, nas cinco Conferências de SAN realizadas ao longo dos anos. São eles: o incentivo às pesquisas para diagnóstico da situação de segurança alimentar e nutricional da população e

às ações de extensão universitária com foco na promoção de alimentação saudável, assim como a inclusão nos currículos de graduação e pós-graduação, temas sobre SAN e saúde; a capacitação do(a) nutricionista para atuar nas equipes de programas e ações relacionadas a SAN nas três esferas de governo, na Atenção Básica, na Alimentação Escolar e na promoção e avaliação das ações de EAN no âmbito do SISAN, SUS e SUAS.

Exige-se um currículo comprometido com as demandas populares, no qual a SAN se apresente de modo transversal às disciplinas, projetos e às ações de extensão universitária visando à formação de cidadãos críticos e engajados com a garantia do DHAA para todo(a)s.

No que tange à formação, considera-se a universidade pública um espaço privilegiado e democrático de construção conjunta de conhecimento, que promove a aproximação entre os saberes acadêmico e popular, contribuindo para a formação de um profissional mais integrado e engajado com as demandas sociais.

A concepção brasileira de SAN, que focaliza o DHAA nas suas dimensões alimentar e nutricional, a soberania alimentar e o enfoque sistêmico, com a valorização da intersetorialidade, contribui para identificar os enfoques privilegiados nos currículos dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, assim como nas práticas pedagógicas das docentes das disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé.

3 FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO NO ÂMBITO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Apresenta-se nesse capítulo os caminhos da formação em Nutrição no âmbito nacional, considerando a sua conformação aos contextos políticos e sociais de diferentes momentos da história brasileira. Visitar a história da formação profissional auxilia à compreensão dos interesses em disputa para a construção de um currículo com vistas ao delineamento de um perfil profissional que atenda às demandas econômicas, políticas e sociais de sua época.

Em sequência, descreve-se o avanço da política de Ensino Superior no Brasil, desde os anos 1960, chamando a atenção para o processo de expansão e interiorização das universidades federais e sua contribuição aos processos formativos em Nutrição, a partir de 2003, a fim de discutir a relação entre currículo, extensão e interiorização universitária, sob a premissa de que o currículo pode se estruturar de modo a propiciar a aproximação entre a Universidade e a comunidade local, na perspectiva da transformação dos sujeitos e do ambiente em que se vive, para a realização da SAN.

Inclui-se o processo de implantação do curso de Nutrição da UFRJ no município de Macaé, planejado com vistas a atender às demandas da população do Norte Fluminense, considerando as múltiplas realidades e as transformações sociais ocorridas no território.

3.1 OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM NUTRIÇÃO NO BRASIL

Contextualizamos neste tópico as origens e o desenvolvimento dos cursos de Nutrição no Brasil, até o presente momento, no intuito de analisar as transformações sofridas no âmbito da formação em nutrição, considerando as concepções que orientam o currículo e o perfil do nutricionista. Parte-se do pressuposto que a constituição desse profissional se dá numa realidade concreta e histórica, que configurará a sua prática social.

As primeiras pesquisas de Nutrição no Brasil foram idealizadas, na década de 1930, por médicos nutrólogos, que se dedicavam ao estudo da ciência da Nutrição, nas suas diferentes vertentes. O contexto sociopolítico do Brasil, naquela ocasião, apontava para uma crise da economia agrário-exportadora, o crescimento da indústria têxtil e de alimentos e um crescente processo de dependência econômica internacional. Nesse momento surgem os movimentos políticos e culturais, que defendem a necessidade de uma reorientação do país, buscando uma reorganização social (MAGALHÃES, 1997).

Destaca-se nesse contexto a atuação de Josué de Castro, responsável pela realização de pesquisas cujo objeto de análise era a fome. Rompendo com paradigmas que a explicavam

como um fenômeno natural decorrente das questões climáticas e étnicas, denunciou a fome como um problema social (ANDRADE, 1997, CARVALHO, 2001). Utilizando o método geográfico, pôs em evidência que os fenômenos da fome e da saúde não podem ser compreendidos apenas à luz das ciências biológicas, mas considerou o espaço físico e as condições ambientais como elementos fundamentais para se compreender a realidade social, política, econômica e cultural que permeiam o ato alimentar (MAGALHÃES, 1997, ALVES, 2008).

Em 1932, ao realizar um inquérito sobre as condições de vida da classe operária, no Recife, analisou as despesas de quinhentas famílias de bairros operários com alimentação, relacionando o salário médio mensal percebido por elas, e concluiu que o trabalhador e sua família tinham mais de 70% do salário comprometidos com a aquisição de alimentos (MAGALHÃES, 1997). Do mesmo modo, em sua primeira obra, intitulada “O ciclo do caranguejo” (1937), tinha por pano de fundo a vida nos manguezais do Recife. O texto diz respeito ao meio de subsistência de milhares de nordestinos que sobreviviam da pesca de caranguejo.

Josué demonstrava assim, a sua preocupação com as condições sociais da maior parte da população pernambucana, que habitava em mocambos construídos em palafitas sobre os manguezais e se alimentava mal, quantitativa e qualitativamente (ANDRADE, 1997). Acrescido a isto, contrapunha-se às teorias que alegavam a inferioridade da civilização brasileira devido à sua composição racial, apontando para uma concepção mais ampliada dos fatores que intervêm no perfil da população. Nesse sentido, em consonância com as discussões realizadas no campo emergente da Saúde Pública, Castro empenhou esforços para elevar a questão da alimentação da esfera particular para o âmbito público, de responsabilidade do Estado (MAGALHÃES, 1997).

É nesse cenário que surge o primeiro curso de nutricionistas, criado em 1939, no Instituto de Higiene da Universidade de São Paulo, atual curso de graduação em Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), com ênfase em Saúde Pública e duração de um ano. Buscava-se, na ocasião, compreender cientificamente a precariedade da alimentação de determinadas parcelas da população e suas condições de vida, por meio de inquéritos nutricionais (MOTTA, OLIVEIRA, BOOG, 2003; CANESQUI, GARCIA, 2005).

Mais tarde, em 1940, surge no Rio de Janeiro, o curso técnico de dietistas do Serviço Central de Alimentação do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI), que deu origem ao Curso de Nutricionista do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS)

em 1943, atual curso de graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (CANESQUI, GARCIA, 2005). Sua ênfase era a administração de restaurantes mantidos pelo SAPS (CALADO, 2003; VASCONCELOS, CALADO, 2011).

Vale ressaltar que os cursos de nutrição surgiram durante o governo Vargas (1937-1945), o qual buscava legitimação para sua política populista e assistencialista, corroborada pelo Decreto Lei 1238, de maio de 1939, que obrigava as empresas com mais de 500 empregados instalar refeitórios para os seus trabalhadores (MOTTA, OLIVEIRA, BOOG, 2003). O Estado visava transformar a alimentação em instrumento de manipulação de massas, uma vez que buscava atender aos interesses das empresas privadas, através de subvenções e isenções fiscais, contribuindo para o desenvolvimento da indústria e a acumulação de capital (COSTA, 1999). Inclui-se que a atuação do nutricionista na área hospitalar, entre os anos 1930 e 1950, reflete o desenvolvimento da assistência médica estatal como contribuição para os cuidados de saúde do trabalhador (COSTA, 1999).

Em 1944 é criado o curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, em 1946, o Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1957, foi criado em Recife, o Curso de Nutricionistas do Instituto de Fisiologia e Nutrição da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (MOTTA, OLIVEIRA, BOOG, 2003). Esses cursos destinavam-se a formação com ênfase na dietoterapia e na assistência alimentar ao trabalhador, em consonância com a fase populista da política vigente (COSTA, 1999).

Nas décadas de 1950 e 1960 a desnacionalização da economia proporcionou grande crescimento industrial no país, com atenção diferenciada para a saúde como indicativo de desenvolvimento. Após o golpe de 1964, com a instauração da ditadura, abriram-se as portas para as empresas multinacionais e houve aumento das desigualdades sociais (COSTA, 1999).

Nesse momento, a educação nutricional tornou-se ferramenta importante para estimular a suplementação de alimentos sobretudo para a alimentação escolar, programas de atenção materno-infantil e assistência ao trabalhador. Realizava-se um acordo em que o Brasil passou a receber formulados à base de soja e concentrados proteicos de peixe, resultantes dos excedentes da produção de alimentos dos EUA, por meio do programa USAID (United States Agency for International Development), agência do governo norte-americano responsável pelo Programa Alimentos para a Paz (SILVA, 1995; STEFANINI, 1997).

Somente em 1962 os cursos de Nutricionistas foram elevados ao nível de graduação em nutrição, pelo Parecer nº 265, de 19 de outubro de 1962, do Conselho Federal de Educação

– CFE, o qual estabeleceu a duração do curso em 3 anos e instituiu o primeiro currículo mínimo (BOSI, 1996; COSTA, 1999; VASCONCELOS, 2002; VASCONCELOS, CALADO, 2011), em atendimento à recomendação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no I Congresso Brasileiro de Nutrição, ocorrido em 1954. Os currículos deveriam ser homogêneos a fim de garantir um mínimo qualitativo na formação em Nutrição.

O currículo de Nutrição era constituído por um ciclo básico (anatomia, histologia e fisiologia humanas, microbiologia, bioquímica, química bromatológica, dietética e psicologia) e outro profissional (fisiopatologia da nutrição, técnica dietética e arte culinária, planejamento, organização e administração de serviços de alimentação, sociologia e economia aplicadas, dietoterapia, puericultura e dietética infantil, higiene e administração da saúde pública, pedagogia aplicada à nutrição, estatística e inquéritos de nutrição) (MOTTA, OLIVEIRA, BOOG, 2003). Ao final da década de 1960 e início de 1970 havia sete cursos de nutrição no Brasil, todos oferecidos por instituições públicas.

Mais tarde, durante a 1ª Conferência de Adestramento de Nutricionistas-Dietistas na América Latina, patrocinada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e realizada em Caracas – Venezuela, em 1966, estabeleceram-se as recomendações práticas para orientar a formação do nutricionista, objetivando capacitá-lo para atuar nos programas de Nutrição em Saúde, que se inseriam dentro dos serviços integrados à saúde, como complementação às ações médicas. Desse modo, a Nutrição se incorporaria como ciência aplicada aos serviços integrados de saúde e o nutricionista passaria a compor a equipe de trabalho em Saúde Pública³⁴ (COSTA, 1999).

Em especial foram definidas as cinco áreas de ensino em Nutrição. A saber: Ciências Básicas, Ciências Sociais e Econômicas, Ciências Pedagógicas, Ciências da Saúde Pública e Ciências da Alimentação e Nutrição (COSTA, 1999).

A escolha do termo nutricionista, ao invés de dietista, aponta para a concepção de um profissional comprometido com as causas dos problemas nutricionais, intimamente relacionadas às questões sociais, visto que definia-se nutrição como “a relação entre o homem e o alimento”, considerando o ser humano como ser biológico e social (GIL, apud, MOTTA, OLIVEIRA, BOOG, 2003, p. 73). Na sua origem, a formação do nutricionista tinha ênfase em nutrição clínica (dietoterapia) e alimentação coletiva. Porém, paradoxalmente, predominava a vertente biologicista, em detrimento da dimensão social (VASCONCELOS, 2002; CANESQUI, GARCIA, 2005).

³⁴ A Saúde Pública é a designação para ações e serviços de saúde focados na prevenção e no combate à doença. Coaduna com a concepção de saúde como ausência de doença.

Na década de 1970 houve considerável expansão dos cursos de Nutrição e crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, com a fixação de um currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação - CFE em 1974, que atendesse à realidade brasileira nos moldes do desenvolvimento técnico-científico e expansão econômica (COSTA, 1999), estabelecendo uma carga horária de 2880 horas, distribuídas em 4 anos (VASCONCELOS, 2002).

O II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN), criado em 1976, também estimulou a criação de novos cursos, sobretudo pelo incentivo à formação e capacitação de recursos humanos em Nutrição. Acrescido a esses, a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Nutricionistas, em 1978, e das associações profissionais no final da década de 1970, também foi de grande relevância para a ampliação dos cursos de graduação e consolidação da profissão. Desse modo, em 1981 havia 30 cursos de graduação em Nutrição no País, dos quais 21 eram públicos e 9 privados (VASCONCELOS, CALADO, 2011).

Ainda nos anos 1970, várias discussões emergiram em torno da formação profissional, em decorrência das mudanças sociais ocorridas no País. Surgem os diagnósticos nacionais, que foram discutidos em eventos, visando à identificação dos problemas relacionados à formação³⁵. A análise sobre os diferentes aspectos dos cursos de nutrição levou à constatação de que havia um grande distanciamento entre a formação acadêmica e a prática profissional generalista, assim como o descompasso em relação ao mercado (COSTA, 1996), com a predominância de disciplinas biológicas e baixa proposição das disciplinas sociais. Nesse momento, as recomendações para as orientações do currículo enfatizaram a necessidade do desenvolvimento da percepção crítica e a articulação do conhecimento biológico, econômico, político e social, presentes nas disciplinas.

Em consideração ao Relatório “Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição”, aprovado no Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição³⁶, o Conselho Federal de Educação aprovou, em 1983 (por meio do Parecer nº 185/83), a mudança de nomenclatura de Curso de Nutricionistas para Curso de Nutrição (CALADO, 2003).

De acordo com Vasconcelos e Calado (2011), entre 1981 e 1996 houve uma expansão dos cursos de Nutrição no Brasil, de 642,9% em relação ao ano de 1970, principalmente devido a criação de catorze cursos privados. A partir da promulgação da LDB, em 1996, houve

³⁵ Nos anos 1975 e 1982 foram realizados os I e II Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, em Pernambuco e Brasília, respectivamente. Ambos tinham como objetivo avaliar a formação do nutricionista em todo o território nacional, considerando especialmente o currículo, indicando para a predominância das disciplinas biológicas e da saúde, em detrimento de disciplina das áreas humanas e sociais (COSTA, 1996; VASCONCELOS, 2002; CALADO, 2011).

³⁶ Realizado em Brasília, em agosto de 1982, sob a responsabilidade da FEBRAN e apoio do Instituto Nacional de Alimentação e Nutricional - INAN.

significativo aumento da oferta de cursos no país, com expansão crescente até os nossos dias, em que se encontram registrados no MEC 789 cursos³⁷. A LDB proporcionou oportunidades de mudanças nos currículos da graduação, assegurando às universidades, no exercício de sua autonomia, a competência de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, Art. 53º, item II).

No que diz respeito à reformulação dos currículos de Nutrição, em 2001, por ocasião da Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação, foi constituída uma comissão de especialistas para discutir e elaborar um anteprojeto sobre as diretrizes curriculares que serviu de base para discussões em diferentes instituições de ensino no país, no sentido de elaborar contribuições para a referida comissão, construir os projetos políticos pedagógicos e as estruturas curriculares dessas instituições (SOARES, AGUIAR, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN do curso de graduação em Nutrição, instituídas em 2001, apresentam o conteúdo curricular não mais centrado em disciplinas e carga horária, mas “no delineamento do perfil profissional, dos princípios que devem reger a prática do nutricionista, bem como na discriminação das competências e habilidades requeridas” (SOARES, AGUIAR, 2010, p. 897), valorizando os aspectos qualitativos da formação em Nutrição.

Em seu texto, as DCN apresentam algumas inovações que valorizam a aproximação do aluno com a população e suas necessidades de saúde, considerando a diversidade regional e a realidade cultural, política e econômica. Também estimulam a realização de atividades complementares, como estágios, cursos, monitorias, projetos de extensão, ao longo do curso (BRASIL, 2001). Desse modo, a elaboração das DCN pretende atender a necessidade de adequação do ensino de Nutrição às reais necessidades das distintas comunidades brasileiras, visando à aproximação entre as IES, comunidades e instituições de saúde.

As DCN caracterizam o perfil profissional do egresso do curso de nutrição enfatizando a formação generalista, humanista e crítica, na perspectiva da segurança alimentar e da atenção dietética (BRASIL, 2001). Esta é a primeira vez que a segurança alimentar tem destaque na orientação curricular de Nutrição, abrindo novas possibilidades de construção da identidade profissional. Especialmente, na área da Saúde, as orientações ocorreram consonantes ao fortalecimento do SUS e seus princípios de integralidade, universalidade e equidade (BRASIL, 2001; NEVES, SOUSA, VASCONCELOS, 2014).

³⁷ Informação disponível na página do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>) em 30/4/2019.

Entretanto, apesar do que preconizam as DCN (2001), quanto à formação de um profissional atento às questões sociais, capacitado a atuar na atenção à saúde com abordagem integral, interdisciplinar e multiprofissional, a ampliação gradativa do número de cursos em universidades privadas³⁸ passa a reconfigurar o campo da Alimentação e Nutrição para os interesses do mercado de trabalho, em contraste com a iniciativa pública de formação profissional para o enfrentamento das questões sociais (MACHADO *et al.*, 2016).

Uma pesquisa realizada por Motta, Oliveira e Boog (2003) buscou analisar que tipos de informações estavam disponibilizados nos sites de 42 cursos de graduação, a fim de conhecer como os cursos se adequavam às DCN de 2001. As autoras identificaram escassas menções sobre o caráter crítico e o compromisso com as transformações sociais, pouca valorização da formação ética humanista, privilegiando informações sobre o mercado de trabalho.

Buscando compreender a identidade do nutricionista brasileiro, o Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) realizou em 2005, uma pesquisa que apontou a existência de sete grandes áreas de atuação profissional: Nutrição Clínica, Alimentação Coletiva, Saúde Coletiva, Ensino (docência), Nutrição Esportiva, Indústria de Alimentos e Marketing em Alimentação e Nutrição, as quais tem se subdividido em novas especializações (CFN, 2006). Dentre as áreas citadas, a Nutrição Clínica concentrava a maior densidade de nutricionistas, seguida da área de Alimentação Coletiva. A promoção da educação alimentar era adotada, na ocasião, por 80% dos profissionais entrevistados. A Nutrição em Saúde Coletiva, que na época ocupava o terceiro lugar, ampliava-se para o campo das Políticas Públicas (CFN, 2006).

Além desses, a pesquisa evidenciou que apenas 24,2% dos nutricionistas entrevistados referiram alguma participação em órgãos e/ou programas de controle social como Conselhos, Associações, Comitês, Organizações Não Governamentais (ONG) e outros, indicando para a necessidade de o nutricionista se apropriar dos fóruns de discussão de temas de interesse da categoria e da sociedade como um todo (CFN, 2006).

Outra pesquisa realizada em junho de 2008, no âmbito do programa de pós-graduação do Instituto NUTES de Educação de Educação em Ciências e Saúde - NUTES/UFRJ, buscou compreender qual é o lugar das ciências sociais no curso de Nutrição, através da análise das opiniões e respostas de estudantes de Nutrição de IES do município do Rio de Janeiro. Constatou-se que os estudantes consideram a disciplina Sociologia a menos importante no curso de Nutrição. Do mesmo modo, a organização sociopolítica é o assunto menos relevante, sendo relacionado incidentalmente com o tema alimentação (ELIAS, 2009).

³⁸ Hoje há registrados no MEC 66 cursos em instituições públicas e 723 em universidades privadas em todo o país. Disponível em < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 30/4/2019.

Soma-se o estudo comparativo, realizado por Fonseca e Frozi (2019), que teve por foco aspectos da graduação em Nutrição de dois países, Brasil e Espanha, considerando a opinião de estudantes de instituições do Rio de Janeiro e da Catalunha sobre as disciplinas de maior importância para a sua formação. A pesquisa indicou que os estudantes brasileiros consideram a Sociologia a menos importante disciplina entre as oito apresentadas (anatomia, química, biologia, psicologia, comunicação, genética, estatística, sociologia). Enquanto estudantes catalães atribuem o quarto lugar de importância para mencionada disciplina, considerada mais relevante que química, estatística e genética.

Para além desses, um estudo com metanálise (STRINGHINI *et al*, 2017) cruzou dados de investigações prospectivas de coorte, com informações sobre o nível socioeconômico, indexados por posição ocupacional, fatores de risco 25x25³⁹ (alto consumo de álcool, inatividade física, tabagismo atual, hipertensão, diabetes e obesidade) e mortalidade, para uma população total de 1.751.479, de sete países de alta renda membros da OMS. A pesquisa evidenciou que participantes com baixo nível socioeconômico apresentaram maior mortalidade comparado com aqueles com alto nível socioeconômico, concluindo que as estratégias locais e globais de vigilância aos fatores de risco à saúde, devem levar em consideração as circunstâncias socioeconômicas, além dos fatores 25 × 25, com vistas à redução da mortalidade.

Esses estudos apontam para uma atuação do nutricionista desarticulada dos conteúdos das ciências sociais e, conseqüentemente, da compreensão acerca da complexidade do fenômeno alimentar e dos seus múltiplos determinantes. Levando em conta o contexto brasileiro fortemente assinalado pelas desigualdades socioeconômicas, entre outras, a compreensão e articulação das ciências sociais e naturais, poderia prover um suporte significativo e adequado para os profissionais, diante desse cenário (FONSECA, FROZI, 2019).

Assuntos relacionados à produção e consumo dos alimentos transgênicos e seus impactos sobre a saúde humana, a biodiversidade e o meio ambiente; assim como as discussões em torno da rotulagem de alimentos, da utilização cada vez mais intensa dos agrotóxicos na produção alimentar, o panorama de transição alimentar que propicia a ocorrência simultânea de obesidade e desnutrição em nossa sociedade, dizem respeito a diferentes aspectos da SAN. Esses aspectos incluem a disponibilidade e acessibilidade (*food security*), a segurança do alimento (*food safety*), e envolvem questões relacionadas aos modos de produção, à diversidade cultural, práticas agroecológicas, políticas de abastecimento, entre outros.

³⁹ A OMS lançou uma campanha de reduzir em 25% a mortalidade prematura por doenças cardiovasculares até o ano 2.025 (25 por 25).

Diante dos desafios e complexidades relacionados às demandas sociais e ambientais da sociedade contemporânea, assim como as transformações nos modos de obtenção e consumo dos alimentos, almeja-se que o(a) nutricionista atue em diferentes fases do sistema alimentar, ampliando a sua perspectiva de ação para os campos social, político e ambiental, com vistas à realização da segurança alimentar e nutricional. Nesse prisma, valoriza-se os espaços de formação nas instituições públicas pelo compromisso com a cidadania.

3.2 A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

O Ensino Superior (ES) experimentou mudanças expressivas desde as décadas de 1960 até o final dos anos 1990. Nos anos 1960, as instituições eram geralmente de pequeno porte e voltadas para a formação da elite nacional, em sua maioria constituída por homens. Durante as décadas seguintes passou por um acentuado crescimento, especialmente em relação ao aumento do número de instituições, matrículas e cursos (MARTINS, 2000).

No início dos anos 1960 implementou-se no país a 1ª LDB (LDB - Lei 4.024/61), que responsabilizava a escola pela formação de mão de obra qualificada para o mercado, frente à política desenvolvimentista do país. O golpe militar iniciado em 1964 desmantelou o movimento estudantil, que só se reorganizaria no final da década de 1970, com a Abertura Política e a promulgação da Lei da Anistia. Porém, implantou reformas no Ensino Superior, por meio da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968 que objetivava o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. De acordo com Santos e Cerqueira

A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes (SANTOS, CERQUEIRA, 2009, p. 5).

Essas ações vieram resolver as questões de demanda para o Ensino Superior pela ampliação das vagas. A referida lei possibilitou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, especialmente em estabelecimentos de iniciativa privada (SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

Em 1960 havia 28.728 aprovados no vestibular para as universidades públicas, não admitidos por falta de vagas. Nove anos depois, havia 161.527. A expansão do Ensino Superior no período 1960-1980 permitiu um salto de 200mil para 1,4 milhão do ingresso de estudantes distribuídos entre as instituições públicas e privadas⁴⁰ (MARTINS, 2002). Isto se deu, em parte, como consequência do chamado “milagre econômico” dos anos 1970, que beneficiou a classe média, favorecendo o aumento da procura pelo Ensino Superior para atender às novas oportunidades de trabalho (SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

A década de 1980 foi caracterizada pela crise econômica e transição política, com redução de demanda para o curso superior, expansão de cursos noturnos e grande evasão de alunos do 2º grau. Porém, registra-se um aumento de 145% no número de instituições privadas, entre 1985 e 1990 (MARTINS, 2002, SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

Os anos 1990 foram marcados principalmente pela promulgação da nova LDB (1996), com a fixação da obrigatoriedade do recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e avaliações frequentes. Surge o Exame Nacional dos Cursos e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como alternativa ao tradicional vestibular e a reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

De acordo com Oliveira (2009), as reformas que ocorreram no período do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) foram na contramão dos direitos e garantias conquistados por meio da Constituição Federal de 1988. Durante o seu governo houve um crescente incentivo à privatização, associado ao endividamento externo, propiciando ao aprofundamento das distorções sociais e educacionais. O incentivo à educação privilegiou o ensino fundamental em detrimento de outros níveis da educação. Por meio da política de financiamento e da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, houve a substituição do amplo direito à educação, desde o nascimento até a conclusão do ensino médio, pela prioridade no ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio.

Dada a característica essencialmente técnica da universidade desde a sua criação até os anos 1990, as políticas públicas visavam atender às demandas do mercado, faltando um aprofundamento acadêmico e político. Observa-se que o acesso ao Ensino Superior era privilégio das classes intermediárias e altas da sociedade; as classes baixas não detinham igualdade de acesso, principalmente em decorrência de problemas sociais e deficiências do ensino fundamental, exigindo uma análise mais específica e ações que propiciassem a

⁴⁰ No final dos anos 1970, as instituições privadas eram responsáveis por cerca de 60% das matrículas para o curso superior (MARTINS, 2002).

democratização das universidades e a aproximação dos temas sociais, para uma contribuição mais efetiva com vistas à solução de problemas.

O número crescente de instituições, com forte predominância da rede privada, englobava 78% dos estabelecimentos contra 22% da rede pública. Ao final dos anos 1990, contava-se 59% dos estabelecimentos na região Sudeste, 13% no Sul, 13% no Nordeste, 11% no Centro-Oeste e apenas 4% na região Norte (MARTINS, 2000).

Acrescido a isso, com a promulgação da LDB, em 1996, o governo FHC promoveu uma reforma que impactou significativamente o sistema de educação superior, especialmente sobre modo de funcionamento das instituições e do sistema de avaliação, além dos incentivos à privatização em detrimento do setor público de ensino, sob a alegação de que a livre iniciativa e concorrência tornariam o ensino superior acessível a todas as camadas da população (CUNHA, 2002).

Entretanto, apesar do número de universidades federais permanecer praticamente estável entre 1980-1998 (de 34 para 39), essa rede sempre se destacou pelo alto nível acadêmico e tradição de pesquisa científica, ocupando papel estratégico no desenvolvimento do país, sobretudo pelos resultados positivos alcançados no Exame Nacional de Cursos e elevados conceitos obtidos nas avaliações de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Em contrapartida, cresceu significativamente o número de universidades estaduais, sobretudo em São Paulo (MARTINS, 2000).

Do mesmo modo, houve aumento de 54% no número de matrículas do ensino superior no mesmo período. No entanto, apenas 21% dos alunos concluíram o curso, indicando para um fenômeno de evasão significativo. Em relação ao corpo docente, apenas 19% possuía a titulação de doutor e 27% a de mestre. A grande maioria possuía o título de especialista (35%) ou apenas a graduação (19%) (MARTINS, 2000).

Chama a atenção o fato de que 76% dos doutores e 55% dos mestres estivessem concentrados nas instituições públicas. Enquanto os cursos de graduação estavam concentrados na rede privada, a pós-graduação se reunia basicamente nos estabelecimentos públicos (federais e estaduais) (MARTINS, 2000).

O Ensino Superior é responsável por fornecer profissionais capacitados e qualificados cientificamente para atender às demandas nacionais, contribuindo para a modernização e desenvolvimento do país. Considerando o quadro de crescente exclusão e elitização do acesso ao ES, exigia-se uma expansão de modo a incorporar um público mais diversificado socialmente.

O enfrentamento às desigualdades motivou a reivindicação de grupos sociais ao acesso e permanência à educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos os níveis de ensino, no final dos anos 1990. A sociedade civil, organizada em sindicatos e trabalhadores da educação, elaborou e encaminhou ao Congresso o “Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira”, com a intenção de que fosse transformado em Projeto de Lei de Iniciativa Popular (HERMIDA, 2006, p. 250).

Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴¹, instituído pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, para o período de 2001 a 2010, desconsiderou as contribuições da sociedade e se pautou em princípios econômicos e mercadológicos valorizando a dimensão estritamente tecnicista da educação (HERMIDA, 2006).

O PNE buscava articular as determinações da Constituição Federal de 1988, fixando metas para ampliar o número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação e aumentar os investimentos nessa área (BRASIL, 2012b). Porém, em seu conjunto, o plano priorizou o Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino (HERMIDA, 2006).

No que se refere ao Ensino Superior, o plano estabeleceu a meta de atingir 30% dos jovens em idade universitária e gerar novos estabelecimentos de ensino, com vistas à redução de desigualdades de ofertas existentes nas regiões do país (SILVA, 2017). Contudo, em decorrência dos vetos sofridos, não foi possível assegurar “a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais e a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular” (AGUIAR, 2010, p. 722).

Decorridos mais de dez anos da instituição do PNE, observa-se que a taxa de frequência líquida ao ES da população de 18 a 24 anos não atingiu a meta de 30%, alcançando apenas 16,3%, em 2013 (IBGE, 2014), indicando para os limites das ações políticas adotadas em relação à democratização do ES.

Mais tarde outras iniciativas ocorreram, com vistas a ampliar as oportunidades de acesso à educação superior, a partir do incentivo às instituições privadas de ensino, por meio do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior)⁴², que fornecia empréstimos ao aluno para o financiamento de seus estudos em universidades privadas.

A partir do governo Lula (2003 a 2010), mudanças ocorreram no sentido de promover o incremento de acesso ao Ensino Superior no Brasil, por meio do Programa Universidade para

⁴¹ O PNE foi proposto inicialmente como um projeto elaborado pela sociedade civil, organizada em sindicatos e trabalhadores da educação (HERMIDA, 2006).

⁴² Instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001.

Todos (ProUni)⁴³, Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴⁴; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Apesar das críticas iniciais ao seu governo, no que diz respeito aos investimentos destinados ao setor privado, por meio do ProUni, evidencia-se um deslocamento importante em favor do setor público. O governo Lula se caracterizou, entre outros, pelo compromisso com a educação, sobretudo pela ampliação das políticas sociais e do investimento de recursos na assistência social, que provocaram maior acesso das camadas mais pobres da sociedade a bens e serviços, promovendo inclusão social.

O processo de interiorização das IFES no Brasil se baseia no pressuposto de que a Educação Superior é um direito público, garantido pela Constituição Federal⁴⁵ e a universidade se constitui instrumento de transformação social e desenvolvimento sustentável. Esse processo deu-se por meio do REUNI⁴⁶, a partir de 2003, objetivando:

Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais⁴⁷

O documento principal que serviu de base para a implantação do REUNI foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que buscava articular educação, território e desenvolvimento, com vistas à melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais. Seu princípio fundante era a inclusão social por meio da inclusão educacional (BRASIL, 2007, SILVA, 2017).

iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-

⁴³ O ProUni foi criado em 2004 por medida provisória para promover o ingresso de estudantes brasileiros de baixa renda às faculdades particulares, por meio da concessão de bolsas de estudo que vão de 50% a 100% das mensalidades. Posteriormente foi regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.

⁴⁴ Sistema criado pelo Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006, para ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.

⁴⁵ A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. BRASIL, 1988.

⁴⁶ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, mas aplicado desde 2003, início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

⁴⁷

tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007, p. 26).

A implantação do REUNI aconteceu em três etapas (SILVA; MARTINS, 2014). Na primeira, compreendendo o período de 2003 a 2007 (Expansão I), acontece a expansão e interiorização dos *campi* das universidades federais, por meio da criação de novas universidades, da transformação de faculdades federais em universidades e a construção e consolidação de novos *campi* (BRASIL, s/d; BRASIL, 2012b; NASCIMENTO; HELAL, 2015).

A segunda etapa refere-se ao período de 2007 a 2012, com foco na Expansão e Reestruturação, na perspectiva de criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior e o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2012b).

A terceira etapa compreende o período de 2008 a 2013, e diz respeito à Expansão e Integração Regional e Internacional, buscando a aproximação entre os países de língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. Nesse momento, foram criadas 4 universidades, entre as quais, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab (BRASIL, 2012b).

Vale ressaltar que a criação dessa política pública vem atender às reivindicações de diversas entidades da sociedade civil⁴⁸ pela ampliação de oferta de vagas no Ensino Superior federal. Nesse sentido, possibilita-se o ingresso de alunos que residem em áreas distantes das universidades públicas dos grandes centros, promovendo a inclusão daqueles oriundos de classes populares, o que contribui para a democratização do ES e construção da cidadania, apontando para uma nova realidade universitária no país (BRASIL, 2012b, p. 10).

Entretanto, críticas foram realizadas em relação à implantação do REUNI, tanto por docentes quanto por estudantes, especialmente no que tange à inadequação de estrutura física das universidades interiorizadas, à insuficiência de recursos para finalização; número insuficiente de técnico-administrativos e docentes; cargas-horárias de trabalho elevadas e em condições insalubres, e outros (MARTINS, 2016).

⁴⁸ Dentre essas estão: a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA); e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Ainda no que diz respeito à qualificação do ES, observa-se que, enquanto em 2003 as instituições federais de ES contavam com 6,55% de docentes apenas com a graduação, 10,33% com alguma especialização, 32,47% com mestrado e 50,95% com doutorado. Em 2012 esses números foram alterados, apresentando redução do número de docentes somente graduados para apenas 2,01% e os docentes especialistas para 3,75%. Do mesmo modo, o quantitativo de mestres reduziu para 25,45%. Entretanto, o número de doutores alcançou um percentual de 68,78%, evidenciando a continuidade no processo de qualificação (BRASIL, 2012b).

Além de possibilitar processos formativos de qualidade, o REUNI visava à redução das taxas de evasão, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, com vistas à redução de desigualdades e à construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, que valoriza igualmente o crescimento econômico, a justiça social e o equilíbrio ambiental (BRASIL, s/d). Uma das medidas para combate à evasão é a ampliação de ofertas de cursos noturnos, assegurando ao aluno trabalhador acesso à universidade nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno (BRASIL, s/d).

Dentre as políticas de inclusão, destacam-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência (PBP). O PNAES foi criado em 2010 pelo Decreto nº 7.234, a fim de promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, além de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

O PBP, criado pelo Ministério da Educação em 2013⁴⁹, concede auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Além desses, a lei 12.711 de 2012 obriga a reserva de 50 % das vagas oferecidas pelas IFES a grupos historicamente subrepresentados na educação superior (BRASIL, s/d)

Nesse sentido, a interiorização das IFES contribui para a economia, especialmente em relação aos investimentos industriais; para a qualificação do trabalho, formando profissionais que atendam às demandas da educação, saúde, assistência, além de possibilitar a realização de pesquisas na região, garantindo que esses profissionais permaneçam em suas regiões e possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento local (BRASIL, s/d, BRITO, 2014).

Dentre esses, encontra-se o(a) profissional nutricionista, que atua nos mais diversos setores da sociedade, seja em hospitais, consultórios e clínicas, instituições públicas e privadas

⁴⁹ Criado pela Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013. Cf. Brasil, 2013.

que servem refeições, creches, restaurantes e escolas, compondo equipes multiprofissionais, para a melhoria da qualidade de vida da população.

Muitos desafios são impostos ao profissional comprometido com a qualidade de vida da população. A complexidade do quadro alimentar brasileiro, especialmente em decorrência da transição nutricional, marcada pela concomitância de obesidade e desnutrição, dois aspectos contrários da mesma insegurança alimentar, incluindo a situação de extrema pobreza e de déficit nutricional presente em diferentes municípios da nação, o combate à fome, as alterações nos hábitos alimentares decorrentes dos processos de globalização, a utilização crescente de agrotóxicos nos alimentos que compõem a refeição dos brasileiros, entre outros.

Exige-se, portanto, o incentivo à formação do(a) nutricionista, de modo que o currículo seja construído para atender às demandas sociais e haja ampliação da oferta de vagas públicas, assim como os investimentos, visando a melhoria da qualidade do ensino.

3.3 CURRÍCULO E EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Considerando que uma das principais funções da universidade é preparar profissionais qualificados para atuação na sociedade, o currículo precisa combinar qualidade acadêmica e compromisso social, garantindo que o conhecimento produzido na intercessão universidade-comunidade seja útil para as demandas sociais, especialmente em uma sociedade marcada pela desigualdade. Tendo em vista o curso de Nutrição, o processo de expansão e interiorização das universidades demanda um currículo que propicie a interrelação entre teoria e prática, promovendo a aproximação com a comunidade local.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), conceituar currículo não é tarefa fácil, pois sua definição está mediada pelos contextos histórico, social e cultural em que o currículo é concebido. Isto implica em não neutralidade do currículo, que percorre um caminho marcado por interesses, ideologias e conflitos dentro e fora do espaço educativo, podendo ser criado e recriado nesse contexto.

Michael Apple (2008) afirma que currículo é poder, ideologia e cultura; em outras palavras, é parte da visão de mundo, tradição cultural e política de grupos específicos. Por isso, tem o potencial de promover conflitos, quebrar paradigmas vigentes, conferir lugar de poder a determinadas pessoas e excluir outras. Currículo é lugar de encontro e desencontro de práticas e ideologias, que podem ser criadas, recriadas, transgredidas. É lugar de resistência e se situa no campo de lutas e contradições (SILVA, MARQUES, GANDIM, 2012).

Segundo a perspectiva crítica, espera-se que o currículo não se conforme ao modelo hegemônico focado na transmissão de conhecimentos relativos a uma definição particular de cultura da classe ou grupo dominante, mas seja construído sob o ponto de vista emancipatório, buscando a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A educação aqui é entendida como ato político e o currículo está comprometido com uma formação crítica, visando à transformação do ambiente e ao exercício da cidadania (GIROUX, 1997; FREIRE, 1987, 1996, 2011).

A primeira menção ao termo currículo (*curriculum*) ocorreu na Universidade de Glasgow, em 1633, significando um plano de curso a ser seguido pelos estudantes (LOPES, MACEDO, 2011; MELLO, 2002). Na ocasião, grandes transformações políticas e sociais ocorreram, conduzindo a importantes reformas pedagógicas, no sentido de controlar a organização dos estudantes e dos conteúdos pedagógicos (LOPES, MACEDO, 2011).

Há quem atribua a derivação da palavra ao termo latino *currere*, que remete a uma pista de corrida, ou um percurso a seguir. Ambos os termos dizem respeito à carreira, processo.

Currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tido como desejáveis (LOPES, MACEDO, 2011, p. 11).

O currículo se consolida como campo sistemático de trabalho e pesquisa na educação entre o final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, influenciado pela Revolução Industrial, o processo de urbanização e pelo desenvolvimento científico (GESSER, 2002, SILVA, 2010). Nesse contexto surge a teoria tradicional, liderada por Bobbitt, em que o currículo é visto como “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2010, p.12) para transformar estudantes em trabalhadores qualificados para o mercado industrial (GESSER, 2002). Trata-se de uma perspectiva essencialmente técnica, que serviu para estabelecer padrões de desenvolvimento econômico (LOPES, MACEDO, 2011).

Entretanto, o currículo não tem um percurso linear, mas se organiza em função de crenças, valores e saberes e se realiza no contexto das experiências e dos processos da aprendizagem. Do mesmo modo reflete e legitima determinadas tendências e ideologias em detrimento de outras, se conformando de acordo com as motivações sócio-históricas subjacentes à sua construção (LOPES, MACEDO, 2011; TAVANO, ALMEIDA, 2018). O que implica compreender quais valores e interesses sociais conduzem à inclusão e exclusão de determinados conhecimentos no processo de organização curricular. Em outras palavras, como

e por que determinado conhecimento é ensinado, ou não, em dado momento histórico (LOPES, MACEDO, 2011).

De acordo com Goodson (1995, p.10)

Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.

Nessa perspectiva, o currículo é sempre resultante de uma seleção de conhecimentos mediatizados pelo contexto sociocultural, incluindo valores, pensamentos e perspectivas da sociedade; diz respeito a concepções que orientam a formação, ao perfil do egresso que se deseja formar e à eleição das práticas para promover a formação.

Nos anos 1970, o Brasil foi fortemente influenciado pela tradição curricular tecnicista americana, concebendo o currículo como prescrição, um plano de estudos focado em disciplinas. Já nos anos 1980, período de redemocratização nacional, o conceito de currículo passou a considerar todas as vivências e saberes oferecidos aos estudantes no contexto escolar (CARNEIRO *et al*, 2014).

A partir dos anos 1990 mudanças importantes ocorrem no campo do currículo, sobretudo pela compreensão dos aspectos culturais que permeiam o ensino. O currículo passa a considerar outras culturas além da hegemônica, ampliando o olhar para os diferentes segmentos da sociedade e suas transformações no âmbito socioeconômico e cultural (CARNEIRO *et al*, 2014).

Acrescido a isso, a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) abre portas para a reforma curricular, valorizando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Em relação ao ensino superior, a Lei vem corroborar o papel social da universidade, destacando o exercício da extensão, aberta à participação da população, como uma das finalidades da IES.

Nessa perspectiva, o processo de construção das DCN⁵⁰ dos cursos da área da Saúde (2001-2004) ocorreu com vistas a contribuir para a consolidação do SUS, criado pela Constituição (1988) e regulamentado pela Lei 8080/1990, expressando a responsabilidade social e compromisso com o cuidado em saúde em todos os níveis de atenção.

O SUS é resposta da atuação de muitos movimentos sociais com origem nos anos 1970, que reivindicavam o direito a serviços de saúde acessíveis e gratuitos a todos, o que implica a responsabilidade do Estado. A construção do SUS traz implícita uma concepção da saúde diretamente ligada à qualidade de vida, que inclui condições dignas de trabalho e moradia, alimentação para todos, acesso à educação e informação (RIBEIRO, 1989).

⁵⁰ As DCN servem como padrão de orientação para a organização curricular a ser realizada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Conseqüentemente, compreende-se a saúde como construção social, passível de ação e transformação, no âmbito individual e coletivo.

Em acréscimo, o CFN reconhece que, a partir da implementação de políticas públicas de saúde e suas interfaces com a alimentação e nutrição⁵¹, ampliaram-se as atribuições dos profissionais nutricionistas, exigindo uma capacitação mais adequada aos desafios que decorrem dessa visão abrangente de atuação (CFN, 2013).

Também o Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiva (2013) ressalta a importância da formação para a construção de um perfil profissional capaz de enfrentar adequadamente os desafios postos pelo cenário da saúde coletiva no país, na perspectiva da promoção da alimentação adequada e saudável. Este documento é resultante de pesquisa realizada pelo Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição/OPSAN da Universidade de Brasília, em 2012. Contou com a participação de sujeitos implicados com o campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva e tem por objetivo identificar as funções do nutricionista e os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para uma atuação eficiente no campo da Saúde Coletiva, com vistas à realização do DHAA e a garantia da SAN.

Nesse sentido, a formação em Nutrição se insere dentro de um contexto social mais amplo, comprometido com a transformação da sociedade, com vistas à realização da SAN. A Universidade, nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão, pode viabilizar a construção e mobilização do conhecimento comprometido com a realização do DHAA, da SAN e a favor da solução de problemas sociais.

3.4 A EXPANSÃO NA UFRJ: O *CAMPUS* DE MACAÉ

Considerando a expansão da Educação Superior nas universidades federais, houve um aumento de 200% no número de *campi* na região nordeste, seguido de 133% na região norte, entre 2002 e 2014 (Quadro 3.1). Em relação ao quantitativo de cursos, o maior aumento ocorreu na região sul, com 233%, seguido do Sudeste, com 210% (entre 2002 e 2013).

⁵¹ Entre essas estão a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e o Programa Nacional de Alimentação do Escolar (PNAE).

Quadro 3.1. Expansão da educação superior nas universidades federais por região (2002-2014)

REGIÃO	IFES			CAMPI		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: SIMEC/MEC

A região sudeste apresentou um aumento de 27 % no quantitativo de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e 76% no aumento de *campi*, entre 2002 e 2014 (BRASIL, s/d). Nesse quantitativo inclui-se a criação do *Campus* Professor Aloísio Teixeira⁵² (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ- *Campus* Macaé) e o Complexo Avançado de Xerém, em Duque de Caxias.

A UFRJ-*campus* Macaé (Figura 3.3) foi criada em 2008, com a implantação dos cursos de Química e Farmácia no complexo universitário, além do Curso de graduação em Ciências Biológicas, que já funcionava desde 2006.

Atualmente, outros cursos são disponibilizados: Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia (Produção, Civil e Mecânica), Farmácia, Medicina e Nutrição. Eles estão distribuídos nos três polos do *campus*: Universitário, Barreto e Ajuda.

Ainda como resultado de uma política de descentralização do ES, a Universidade Federal Fluminense (UFF) compartilha o espaço no polo universitário ao lado da UFRJ, onde oferece os cursos de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Além dessas, a Faculdade Municipal Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS) situa-se no mesmo espaço, oferecendo os cursos de graduação em Administração, Engenharia de Produção e Sistemas de Informação e Licenciatura em Matemática.

Figura 3.3 – UFRJ/*campus* Macaé



Fonte: Macaé Tips

⁵² O *campus* só passou a se chamar UFRJ-Macaé Professor Aloísio Teixeira, em 2012.

A presença de empresas exploradoras do petróleo na região de Macaé ocasionou transformações importantes no espaço urbano e na dinâmica da população. As ruas estreitas e o pequeno comércio deram lugar à construção de edifícios e condomínios residenciais exclusivos, comerciais e grandes parques industriais. O município começou a sofrer profundas mudanças em sua economia e cultura, visto que a atividade agrícola perdeu espaço para a indústria e serviços, e o meio rural passou a incorporar características urbanas (PAGANOTO, 2008, SILVA; FARIA, 2011).

De acordo com Paganoto (2008), os migrantes levaram vantagem sobre os nativos no mercado de trabalho nas principais atividades econômicas, especialmente naquelas relacionadas à extração de petróleo (74,02%) e à indústria de transformação (65,07%). Os nativos se destacaram apenas nas atividades agrícolas. Esse fenômeno propiciou à superação dos migrantes sobre os nativos, no que diz respeito ao rendimento salarial. E acrescenta: “quanto mais elevada é a faixa de rendimento, mais expressiva passa a ser esta predominância de migrantes sobre não-migrantes. Entre os trabalhadores com rendimento mensal superior a dez salários-mínimos, por exemplo, cerca de 80% são migrantes” (PAGANOTO, 2008, p. 8).

Sirelli *et al* (2012) acrescentam que a demanda por mão de obra especializada em Macaé requeria trabalhadores predominantemente com ensino médio, visto que as atividades relacionadas ao extrativismo mineral exigem essencialmente conhecimento técnico. Porém, essas vagas foram preenchidas provavelmente por migrantes, posto que apenas 12% das escolas públicas e privadas de Macaé eram de ensino médio, sendo insuficientes para atender à crescente exigência de trabalhadores especializados.

Além do setor extrativista, o comércio, o ramo da hotelaria e restaurantes frequentados por funcionários das empresas multinacionais exigia, cada vez mais, que o trabalhador possuísse o Ensino Médio e o conhecimento de um segundo idioma (PAGANOTO, 2008).

Outro dado importante diz respeito à força de trabalho feminina, pois em 2010 o vínculo empregatício de mulheres em Macaé era 26,5%, porcentagem muito inferior à do País (41,6%) e a do estado (40,2%). Considerando-se o perfil predominantemente masculino nos postos de trabalho do setor extrativista mineral e da construção civil, pode-se inferir que essas mulheres foram excluídas desse espaço ou estão no mercado informal de trabalho (SIRELLI *et al*, 2012).

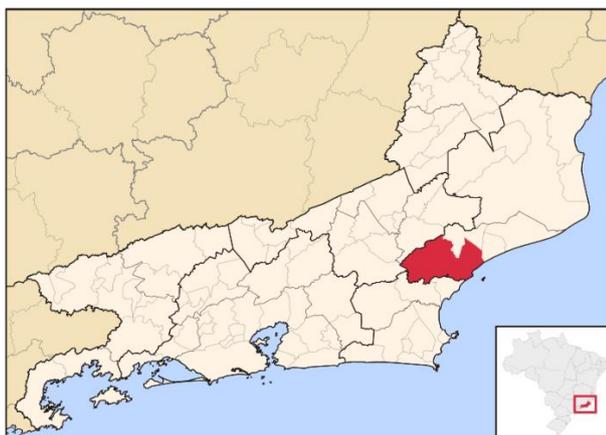
Sirelli *et al* chamam a atenção para a diferenciação de remuneração entre os trabalhadores da região. Apenas no setor do extrativismo mineral há ganhos em torno de 20 salários. No geral, os trabalhadores percebem em torno de 1 a 1,5 salário mínimo. Em 2010

cerca de 40% dos vínculos empregatícios estavam na faixa abaixo de 3 salários (SIRELLI *et al*, 2012).

Acrescido a isto, pesquisa do IBGE indica que em 2009, houve forte aumento do número de funcionários na administração direta comissionados, estagiários ou sem vínculo permanente, em relação aos celetistas e estatutários (ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MACAÉ, 2011), explicado em parte pela prática da contratação temporária, característica das empresas de petróleo (PAGANOTO, 2008).

A cidade de Macaé localiza-se no Norte Fluminense, sendo o maior município da região em dimensão territorial, apresentando área total de 1.216 km² (12,5% da área da região)⁵³ – Figura 3.4.

Figura 3.4. Localização de Macaé no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Wikipedia

A região era habitada por indígenas das tribos dos Goytacá e Tamoio, muito antes que os portugueses tivessem ocupado o lugar, no século XVI (FRANCO, s/d). Seu nome provavelmente faz menção ao coco doce, produzido pela palmeira macabaíba ou mocajaíba. Há também quem atribua o nome ao “rio dos bagres” – o Rio Macaé (PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ).

Seu povoamento pelos portugueses teve início em 1615, quando a coroa portuguesa determina que a “Paragem do Mukié” seja povoada, a fim de evitar a invasão de piratas ingleses (SAYD, 2014). A consolidação veio por meio dos jesuítas, que chegaram 20 anos mais tarde e, no século XVIII, criaram dois engenhos para lavoura de cana (SAYD, 2014), principal

⁵³ Disponível em <<http://www.macaerj.gov.br/conteudo/leitura/titulo/historia>>. Acesso em 31 jul. 2018.

produto de exportação. Além desses, a Capitania de São José⁵⁴ se desenvolveu economicamente por meio da pecuária, em 1677 (SAYD, 2014).

De acordo com o relato de historiadores, sua população cresceu em torno de 4000% em apenas 14 anos. Em 1785, possuía 40 habitantes livres e 102 cativos. Aumentando para 1.691 os cidadãos livres e para 3.640 os escravos, em 1799. O aumento de cidadãos brancos e livres aponta para o aumento do número de proprietários na freguesia, em parte devido às condições de expansão das lavouras de alimentos, os quais eram escoados pelo Porto de Imbetiba e que faziam parte do circuito de produção visando ao abastecimento do mercado interno (FRANCO, s/d).

Macaé se emancipou, recebendo o nome de Vila de São João de Macaé, em 1813 (SAYD, 2014), incorporando a freguesia de Quissamã. Em finais da década de 1820 experimentou a expansão do café, que propiciou um momento de grande expansão econômica.

Em 1846, a Vila de Macaé passaria à condição de cidade, sendo desmembrada dos atuais municípios de Cabo Frio e Campos dos Goytacazes. Em 1958, Macaé passa a condição de município, incorporando os distritos de Barra de Macaé, Carapebus, Quissamã, Córrego do Ouro, Cachoeira de Macaé, Glicério e Sana. Hoje o município está dividido em 6 distritos⁵⁵.

As principais atividades econômicas da cidade de Macaé, até meados do século XX eram ligadas à agricultura e à pesca. Porém, entre as décadas de 1930 e 1950, passou por um processo de crescimento muito lento, contribuindo para a um período de estagnação econômica, principalmente (TOUGUEIRO; FARIA, 2011).

A implantação da Petrobras ocorreu na década de 1970, quando em meio à crise mundial do petróleo, a empresa anunciou a descoberta de uma imensa bacia petrolífera na região. Inicia-se em 1977 a exploração de petróleo da Bacia de Campos, principal bacia petrolífera brasileira, responsável por maior parcela da produção nacional (SOUZA, TAVARES, 2015; FARIAS, 2012). Devido à instalação de indústrias petrolíferas na região, ampliou-se a arrecadação municipal, sobretudo a partir do recebimento dos royalties, tornando o município de Macaé o segundo maior beneficiado pelos *royalties* do petróleo do Brasil (TOUGUEIRO; FARIA, 2011).

Esses fatos impactam significativamente os perfis demográficos e de desenvolvimento da região. O município cresceu acentuadamente no que se refere ao desenvolvimento econômico. Em 2015, ocupava o 5º lugar em relação ao Produto Interno Bruto - PIB dos

⁵⁴ A Capitania de São José ou Capitania do Paraíba do Sul compreendia o espaço entre as cidades de Itapemirim e Macaé, entre o sul do Espírito Santo e o Norte Fluminense.

⁵⁵ Macaé (sede); Cachoeira de Macaé; Córrego do Ouro; Glicério; Frade e Sana.

municípios do Estado do Rio de Janeiro e a 38ª posição quando comparado aos 100 maiores municípios do país (IBGE, 2017).

Dados do PNUD, Ipea e FJP (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013), que comparam a década de 2000-2010 apontam que, em relação à sua população, a taxa de urbanização do município passou de 95,17% para 98,13%. Em oposição, a população rural decresceu de 4,83, em 2000 para 1,87%, em 2010.

Quando o assunto é educação, verifica-se que em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 5,19% eram analfabetos, 64,80% tinham o ensino fundamental completo, 48,20% possuíam o ensino médio completo e 12,75%, o superior completo. A população de 6 a 17 anos, que estava cursando o ensino básico, com até dois anos de defasagem, passou de 78,72% para 80,24%, em 2010. Jovens adultos de 18 a 24 anos, cursando o Ensino Superior cresceu de 6,22, em 2000 para 11,75%, em 2010.

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em Macaé foi 0,764, situando o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDH entre 0,700 e 0,799).

Em relação à saúde, a mortalidade infantil (mortalidade de crianças com menos de um ano de idade) no município, apresentou redução de 18,2 óbitos por mil nascidos vivos, em 2000, para 13,6 óbitos por mil nascidos vivos, em 2010. Enquanto a esperança de vida ao nascer aumentou de 70,1, em 2000, para 74,7, em 2010.

Entretanto, associado a esse desenvolvimento, cresceu também a favelização, a violência e o desemprego, transformando o espaço urbano e causando sérias transformações sociais, marcadas pela desigualdade (SILVA, FARIA, 2011). Observa-se o crescimento desordenado de moradias nas áreas da periferia urbana, especialmente próximas a manguezais e restingas, com pouca ou nenhuma infraestrutura, como saneamento básico, água potável e calçamento de ruas. A população dessas áreas é majoritariamente formada por trabalhadores do mercado informal, que possuem menor escolaridade e utilizam mais o serviço público de saúde (TOUGEIRO, FARIA, 2011).

De acordo com Paganoto (2008), muitos imigrantes de lugares distantes chegam à Macaé em busca de emprego atraídos pela mídia, mas apenas 15% é absorvido pelo setor de petróleo, dada a sua seletividade no que se refere à qualificação profissional. Desse modo, permanecem na região e se submetem ao trabalho informal, como ajudante de pedreiro ou vendedor ambulante.

Em relação à atividade pesqueira, um dos principais meios de sobrevivência de parte da população, observa-se a disputa do espaço físico entre pescadores e as petrolíferas, em que rebocadores, plataformas, máquinas e as embarcações das petrolíferas passaram a ocupar maior

espaço do mar, desrespeitando os barcos pesqueiros e afetando significativamente a atividade pesqueira artesanal. Como agravante, há espaços demarcados e ocupados pelas petrolíferas, promovendo a exclusão dos pescadores das proximidades das plataformas (FARIAS, 2012).

Quando discutem os impactos ocasionados pelo processo de industrialização ao município de Macaé, Silva e Faria (2011) indicam que a segregação espacial é o problema mais grave do município, com a formação de comunidades favelizadas, desprovidas de saneamento básico e infraestrutura. Com base na Pesquisa Domiciliar do Programa Macaé Cidadão 2006-2007, Silva e Faria apontam os bairros Barra de Macaé, Parque Aeroporto e Lagomar como principais locais com maior concentração de migrantes, em Macaé, representando 20,3% de toda a população residente migrante.

A presença de migrantes na região provoca os movimentos pendulares de mobilidade urbana, que diz respeito ao deslocamento de trabalhadores das cidades circunvizinhas e de outros estados (PAGANOTO, 2008). Este fato é explicado, em parte, pelo elevado custo de moradia em Macaé, conduzindo os trabalhadores a escolherem residência nos municípios circunvizinhos, como Rio das Ostras e em outros mais distantes, como Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (PAGANOTO, 2008).

Há em Macaé um outro tipo de mobilidade espacial da população, caracterizado por deslocamentos de longa distância para trabalho ou estudo. Residentes em 201 municípios, além dos seis que fazem fronteira com Macaé, indicaram este município como seu local de trabalho ou estudo quando perguntados durante o recenseamento realizado pelo IBGE em 2000. (PAGANOTO, 2008, p. 14)

Em Quissamã, antigo distrito de Macaé, localiza-se o Quilombo de Machadinho, constituído por 300 famílias que vivem no chamado Complexo da Machadinho. São cerca de 900 moradores descendentes dos antigos escravos da Fazenda Machadinho, que pertenceu ao Visconde de Ururaí, no século XIX (Gouvêa, 2017). Tendo sido tombada como patrimônio histórico em 1979, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, ainda sofre com o limitado acesso a transporte público, falta de infraestrutura e precariedade da educação básica e atenção em saúde. Basta dizer que somente em 2008 as senzalas foram reformadas pela Prefeitura, que ampliou cômodos e construiu banheiros para os moradores que, até aquele momento, utilizavam o canal da antiga usina de Quissamã para realizar suas necessidades fisiológicas (Neves, Gantos, 2014).

Além desse, Macaé conta com a presença de redes agroecológicas de economia solidária e consumo sustentável, compostas por agricultores familiares e assentados rurais, como Movimentos Populares Rurais de Macaé e Rio das Ostras, e Rede Agroecológica Serramar (AASM).

3.5 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA UFRJ NO MUNICÍPIO DE MACAÉ

O curso de Nutrição da UFRJ *campus* Macaé foi pensado de modo a atender às demandas da população do Norte Fluminense, diante da diversidade de realidades e mudanças sociais da população. Inclui os estudantes provenientes dos municípios ao Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, como Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Arraial do Cabo, Quissamã, Carapebus, Campos dos Goytacazes e outros (FAPERJ, 2009).

A implantação do curso teve início em 2009, a partir da experiência do nível central e se realiza em nove períodos (4 ½ anos), de turno integral. Prevendo duas turmas anuais, por meio do Sistema de Seleção Unificada – ENEM/SISU, com a estimativa de 40 discentes por semestre (PPC da UFRJ-*campus* Macaé, 2013).

De acordo com o depoimento da docente Enilda, que esteve presente desde a implantação do curso,

O PPC surge formalmente, como documento escrito em 2013. Porque até então, nós não trabalhávamos com... havia um projeto, mas não era na estrutura de um projeto pedagógico, havia um documento no qual nós nos baseávamos, que era um documento que foi feito para a implantação do curso para aprovação nas instâncias acadêmicas da UFRJ e etc. Então era um documento que tinha lá algumas considerações [...] e tinha lá as disciplinas, tinha as ementas, tinha os planos, então a gente começou o curso em 2009 com esse documento. E aí em 2013 ele foi criado pelo IC (Enilda)

No processo de implantação, formou-se a Comissão de Acompanhamento da Implantação (IC) do curso em Macaé, constituída por docentes do Instituto de Nutrição Josué de Castro. Entretanto, o currículo se distingue daquele executado na instituição de origem, que se localiza na grande metrópole do Rio de Janeiro e se apresenta estruturado em três departamentos básicos: Nutrição Básica e Experimental, Nutrição e Dietética, Nutrição Social e Aplicada.

Na ocasião, a referida comissão propôs a integração entre as turmas dos cursos de Nutrição e de Enfermagem e Obstetrícia em unidades curriculares afins, que se concretizou por meio das disciplinas do ciclo básico “Biologias para a Saúde (I, II e III)” e “Mecanismo Básico de Saúde e Doença” e da disciplina “Saúde da Comunidade 1”⁵⁶, do ciclo profissional (PPC da UFRJ-*campus* Macaé, 2013).

O objetivo é formar um profissional com perfil humanista, crítico, reflexivo, comprometido com a transformação da sociedade e apto a atuar em acordo com as demandas

⁵⁶ Na ocasião, a disciplina era ministrada no primeiro período junto com outras disciplinas do ciclo básico.

do SUS. Nessa perspectiva, a integração de disciplinas do ciclo básico dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Obstetrícia e Medicina⁵⁷ promove uma aproximação à atuação multidisciplinar preconizada pelo SUS, com base na problematização das condições de vida da população.

Quando chegamos aqui, em 2009[...] foi no meio do ano. Então, o primeiro semestre aqui, em Macaé, a gente tinha uma disciplina na Saúde coletiva, que era Saúde da Comunidade 1, que era uma disciplina integrada com os 3 cursos: Enfermagem, Nutrição e Medicina [...] E duas professoras dessa área de Saúde Coletiva pra compor com outros professores dos outros cursos a questão dessa **disciplina interdisciplinar**. A disciplina tinha, ela tinha um enfoque na Saúde Coletiva, né, **tinha essa parte prática que era muito focada na inserção do aluno no Sistema Único de Saúde** (Enilda).

A fala da professora Enilda, abaixo, reflete a crítica em relação ao processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Nutrição que, segundo ela, não ocorreu democraticamente, desconsiderando a participação efetiva do colegiado docente.

O PPC surge formalmente, como documento escrito em 2013. Porque até então, nós não trabalhávamos com... havia um projeto, mas não era na estrutura de um projeto pedagógico, havia um documento no qual nós nos baseávamos, que era um documento que foi feito para a implantação do curso para aprovação nas instâncias acadêmicas da UFRJ e etc. Então era um documento que tinha lá algumas considerações, tinha as ementas, tinha os planos, então a gente começou o curso em 2009 com esse documento. E aí em 2013 ele foi criado pelo IC, mas eu posso te dizer que também não foi uma construção com a participação ampla do conjunto dos professores. Foi uma construção muito pessoal de quem estava na gestão do curso, que fez e depois passou pra todo mundo dar uma olhada pra aprovação. Então, assim, não houve de fato uma construção, né. Ele não reflete os anseios do grupo daqueles que estavam naquele momento. Eu acho assim, houve a oportunidade da participação, mas o processo de construção, não foi um processo que envolveu coletivamente a equipe. Depois que já tinha formulado um texto, uma proposta, aí passou pelo colegiado para aprovação. Então, são formas de fazer que impactam o produto final. Então, na verdade foi isso que aconteceu (Enilda).

Atualmente, a Comissão de Reforma Curricular vem se reunindo com vistas à elaboração de novo PPC. Em 2018, professores(as) e alunos(as) dos ciclos básico e profissional, foram convidados a participar democraticamente das discussões em torno da reformulação do currículo.

A comissão de reforma curricular, aqui da UFRJ de Macaé ainda tá acontecendo, ela tá atuante. Essa comissão ela começou em abril deste ano (2017), que a gente teve a formação dessa comissão de reforma curricular e onde a gente teve a primeira reunião. E aí a partir de primeiro de abril deste ano, a gente vem se encontrando mensalmente pra discutir o processo de reforma desse currículo, que eu acredito que vai ser um processo longo, né? Eu acho que a gente vai demorar um pouquinho pra de fato efetuar essa reforma porque existem muitas discussões né? A gente tem que tomar muito cuidado com esse processo de reforma, porque envolve ciclo básico, envolve outros cursos, né (Luciene).

Vem muito também de uma própria demanda dos estudantes, porque a gente ouve muito os nossos estudantes, né? A gente quer saber quais são as opiniões deles. A gente tem estudante dentro dessa reforma de reformulação curricular (Luciene)

⁵⁷ O curso de Medicina se distanciou da proposta de integração dos cursos da área da saúde, estabelecendo disciplinas específicas.

No Estado do Rio de Janeiro, a UFRJ-*campus* Macaé, único na região Norte Fluminense, apresenta um curso de Nutrição comprometido explicitamente com “o fortalecimento de uma política de segurança alimentar e nutricional”, tendo com uma de suas diretrizes, “potencializar a política de segurança alimentar e nutricional”, cultivando a integração entre universidade e sociedade (PPC da UFRJ-*campus* Macaé, 2013).

Em 2011 teve a Conferência de SAN. E aí, o que que aconteceu? Macaé não tinha aquela época nenhuma estrutura governamental que amparasse as ações de SAN no Município, como não tem até hoje. Mas naquele momento isso ainda era algo que nem se falava, não se discutia. Macaé tava bem fora do circuito, né, na discussão dessa temática [...] em julho a gente coordenou, a gente fez o primeiro Fórum de SAN de Macaé, que a gente convidou pessoas da Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura. Então, todos os responsáveis no Município por esses temas afins com SAN [...] veio alguém do Rio, do CONSEA do Rio também [...] Então, com o Fórum, nós conseguimos tirar um delegado de Macaé pra participar da Conferência Estadual (Enilda).

[...] ANS é uma disciplina que a gente sempre tratou o tema da SAN. Então, no primeiro momento que era no 2º período, era ali que a gente começava falar mais conceitualmente, né? Depois ela passou pro terceiro, ela continua, amanhã eu vou dar uma aula de SAN na ANS no terceiro período (Enilda).

E aí, assim, dentro da EAN, o que eu posso dizer é que, especialmente depois do Marco de Referência de EAN, que deixa claro a vinculação da temática da SAN, eu acho que aí ficou conceitualmente mais forte a presença do tema SAN dentro da formação de Nutrição em Macaé. É [...] já em políticas, que é a outra disciplina, até onde eu acompanhei a disciplina, a gente falava especificamente de SAN (Enilda).

A SAN é abordada em diferentes disciplinas do currículo de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé. No processo de reforma curricular, a abordagem vem ganhando destaque nas discussões, como um campo promissor de trabalho para os futuros profissionais. Assim indicam as falas das docentes, abaixo.

Eu vejo esses como espaços (disciplinas) muito estratégicos pra discutir SAN a partir dos seus diferentes eixos, porque também eu venho do meu lugar de formação, né, eu não vejo SAN como um tema, eu vejo **SAN como eixo estratégico, como eixo articulador**, que te permite trabalhar um conjunto de temas importantíssimos na formação de um profissional nutricionista (Carminha).

A gente, em Macaé tem uma particularidade, que a gente tem um grupo de professores muito engajados, né, com a questão da SAN [...] **a SAN acaba que é um tema transversal a várias disciplinas. A gente acaba abordando esse assunto em várias disciplinas** [...] mas, assim, mais especificamente a gente trabalha com eles no sexto período, na disciplina de Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição (PPSN), a gente adentra mais a fundo esse assunto da SAN e do DHAA. Eu acho que **não tem como, hoje, a gente pensar num currículo do curso de Nutrição que não focaliza esses temas**, né. A gente vem passando por um processo de transformação muito grande. A SAN no nosso Brasil, ela ganhou espaço, né, e ela é um campo que vários dos nossos futuros profissionais vão atuar, vão trabalhar, porque ela vem se destacando na agenda política do Brasil, apesar de retrocessos que a gente [...] acaba vivenciando pelo cenário político, mas, [...] ganhou-se um destaque muito grande em política pública, né, **vai ser um campo de atuação dos nossos profissionais** e a gente tem que preparar esses alunos pra trabalhar nesses campos. E a gente vê ainda que eles têm dificuldade de compreender a alimentação enquanto direito (Luciene).

Eu acho que **agora nesse processo de reforma curricular a gente vai ampliando** né [...] Não é que não está na grade curricular. Tá, mas às vezes, o processo de reflexão

ele tá desarticulado. Você vê uma coisa nessa disciplina e outra noutra. **E a SAN ela tem isso, ela te permite você olhar o todo de uma forma articulada** (Carminha).

A gente sabe que esse conceito no Brasil, né, ele vem crescendo, ele vem se ampliando, ele vem trazendo um lugar pra gente. E a própria PNAN na sua reformulação destacou a SAN como um princípio. **Então, eu acho, que a gente, enquanto professor, a gente também tem que dar o espaço que a SAN vem ganhando, dentro dos nossos cursos, porque os nossos alunos vão se deparar com esse assunto, com esse tema** [...] quando eles forem para o mercado de trabalho. Direta ou indiretamente, eles vão lidar com a SAN. E a gente espera formar alunos que tenham essa concepção ampliada da alimentação enquanto direito, de conceitos [...] como transgênicos, né, essa discussão que eles precisam acompanhar, eles precisam estar antenados, porque isso é... é um dos grandes desafios que a gente tem na área da alimentação (Luciene).

Fundamentado nas DCN, o curso de Nutrição se estrutura em uma organização interdisciplinar e não departamental, com o objetivo de desconstruir a perspectiva disciplinar fragmentada e conteudista. Acrescido a isto, investe na formação por meio da produção de conhecimentos construídos conjuntamente com a comunidade local, para promover uma consciência de cidadania e justiça social.

A gente se baseia muito, sim, nas diretrizes curriculares (DCN), a gente trabalha com a própria PNAN, com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. A gente trabalha com as resoluções do CFN, especialmente que tratam do perfil de egressos que a gente quer. Então, assim, a gente tem usado [...] documentos, essas bases (Luciene)

Seu currículo abrange disciplinas que dialogam com as realidades do município de Macaé, historicamente marcado pela transição das atividades agropecuárias pelo ciclo do petróleo e o turismo, que acarretaram problemas relacionados ao aumento demográfico acelerado e desordenado, com o crescimento da favelização, violência e depredação ambiental, transformações assinaladas pela desigualdade, com impacto no perfil de saúde da população.

A construção curricular possibilita a participação da comunidade na constituição da integralidade do cuidado em saúde e a multi e interdisciplinaridade, no âmbito do SUS, visando potencializar a política de SAN. Inclui-se a construção e difusão da pesquisa científica e tecnológica interdisciplinar, com vistas a estimular parcerias junto à comunidade local, promovendo o aprendizado conjunto entre alunos e moradores.

Como exemplo aponta-se o Projeto intitulado “Desenvolvimento participativo de um sistema de irrigação eólica para a Comunidade Machadinha e de uma casa de farinha adequada ao assentamento Osvaldo de Oliveira”, no qual os cursos de Engenharia e Nutrição desenvolvem ações em conjunto com a comunidade de assentados, visando ao escoamento da produção de mandioca.

Cita-se também o CULINAfro, projeto de extensão que privilegia a culinária brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar, existindo desde 2005. Esse

projeto dá visibilidade às questões de SAN, utilizando a culinária afro-brasileira como elemento que instiga à reflexão sobre os impactos do racismo na vida e na saúde da população.

O curso de Nutrição pretende. Desse modo, apoiar as ações concernentes à Atenção Básica de Saúde, assim como aos Conselhos Municipais de Segurança Alimentar, ao fortalecimento da agricultura familiar e outras ações visando à qualidade de vida da população na região.

CONCLUINDO

O início dos processos de formação do nutricionista no País ocorre no âmbito da sociedade industrial, servindo de instrumento de propaganda da política populista e assistencialista de Vargas, nos anos 1930.

A formação profissional com ênfase na assistência alimentar do trabalhador, seja na área hospitalar ou industrial, se fundamentava em um currículo acadêmico voltado para a dietoterapia e alimentação coletiva, com conteúdo predominantemente biológico, com baixa proposição das disciplinas sociais. Projetava-se um perfil profissional para o mercado de trabalho e capaz de integrar a equipe de Saúde Pública.

Desde os anos 1960, o Ensino Superior foi se configurando para a ampliação de vagas no setor privado, beneficiando as classes média e alta, com reduzida participação das classes mãos baixas, observando-se um tímido crescimento no setor público, que sempre se destacou pelo alto nível acadêmico e pelo compromisso social.

Nos anos 1970, com a ocorrência dos diagnósticos nacionais, verificou-se um grande distanciamento entre a formação acadêmica, a prática profissional generalista e o mercado, com a predominância das disciplinas biológicas sobre as disciplinas sociais.

A partir da instituição das DCN do curso de Nutrição, as recomendações para a formação acadêmica foram se configurando para a articulação dos conhecimentos biológicos e sociais, com vistas à prática profissional generalista, na perspectiva da segurança alimentar, em consonância com os princípios do SUS.

Somente a partir de 2003, início do governo Lula, foram implementadas ações no sentido da ampliação de acesso ao ES público pelas camadas mais pobres da sociedade. Isso ocorreu especialmente pela implantação do REUNI e programas auxiliares, que propiciaram a efetiva expansão e interiorização universitária.

O processo de interiorização das IFES contribui para a economia e qualificação de profissionais como o(a) nutricionista, que atua nos mais diversos setores da sociedade, visando

à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido e diante do complexo quadro alimentar brasileiro, a formação em nutrição se insere dentro de um contexto social mais amplo, comprometido com a transformação da sociedade, exigindo um currículo que combine qualidade acadêmica e compromisso social, favorecendo a aproximação com a comunidade local para a construção de caminhos que permitam a realização da SAN e a promoção da alimentação adequada e saudável.

A UFRJ-*campus* Professor Aloísio Teixeira é resultante do processo de interiorização das IFES no município de Macaé – RJ, acolhendo estudantes provenientes dos municípios ao Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. O curso de Nutrição dessa instituição é único na região Norte Fluminense, seu currículo abrange disciplinas que dialogam com as realidades do município, está comprometido com o fortalecimento da política de SAN local e a integralidade do cuidado em saúde, no âmbito do SUS, estimulando parcerias para a promoção de um aprendizado conjunto entre alunos e comunidade local.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Nutrição de universidades públicas federais das cinco regiões do Brasil, credenciadas pelo MEC, a fim de evidenciar quais são os principais enfoques de SAN abordados. Considera-se que a valorização de um determinado enfoque pode influenciar a formação, com ênfase em diferentes competências e habilidades (CERVATO-MANCUSO *et al*, 2016).

Do mesmo modo, demonstra-se a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com as docentes do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRH-*campus* Macaé, a fim de identificar e analisar as suas percepções sobre como a SAN, em seus diferentes aspectos, é evidenciada no currículo e na prática pedagógica.

4.1 SAN nos Projetos Pedagógicos de IFES brasileiras

De acordo com Cervato-Mancuso *et al* (2016), a SAN considera tanto a dimensão nutricional, quanto a disponibilidade (*food security*) e a segurança (*food safety*) do alimento. Nesse sentido, o enfoque de SAN adotado no Brasil está relacionado às ações e políticas públicas como estratégia que articula o DHAA, nas suas dimensões alimentar e nutricional, a soberania alimentar e o enfoque sistêmico, os quais são garantidos por meio de políticas articuladas entre os diferentes setores da sociedade (BURLANDY, 2009; MALUF, REIS, 2013a, LEÃO, 2013). Não existe disponibilidade e acesso a alimentos de qualidade, se não houver condições concretas e permanentes de produção sustentável, que considera a autonomia territorial. É impossível abordar a SAN, sem considerar que todos esses aspectos mantêm uma relação de interdependência.

Entende-se por Projeto Pedagógico (PP) o instrumento de orientação acadêmica que reflete a proposta educacional da instituição de ensino, definindo sua identidade, diretrizes, metas e métodos. Ele está mediado por concepções de sociedade, de educação e de cultura que a instituição defende, uma vez que nenhuma concepção do currículo é neutra, mas revela bases e pressupostos específicos, que envolvem prioridades sociopolíticas e contribuem para a construção de um perfil profissional que atenda a uma determinada visão de mundo (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al*, 2011).

Desse documento de orientação acadêmica constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios; e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006).

Os cursos de Nutrição em todo Brasil vêm construindo propostas de reestruturação curricular, em atendimento às recomendações da política de reformulação do Ensino Superior. Esses cursos levam em consideração os redirecionamentos das políticas de educação e de saúde, que pretendem repensar a educação dos profissionais de saúde a fim de que possam atender as novas demandas sociais. Especialmente, o processo de transição alimentar e nutricional, a relevância da alimentação para a saúde e o conceito de SAN, que reafirma a alimentação como direito humano básico (SANTOS, 2005). Desse modo, tomam por base referenciais normativos, tais como a LDB (BRASIL, 1996) e as DCN/CN (BRASIL, 2001).

Em relação à saúde, as orientações dos dispositivos legais apontam para uma adequação profissional às exigências do SUS (BRASIL, 2001), requerendo que seja formado para exercer determinadas competências e habilidades gerais, entre as quais:

I - Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo (BRASIL, 2001, Art. 4º).

De acordo com o Conselho Federal de Nutricionistas:

Independentemente da área em que atua, o nutricionista deve estar preparado para pautar sua ação nas diretrizes das políticas públicas de saúde e suas múltiplas interfaces com a alimentação e nutrição, assim como no entendimento de que sua ação, como profissional de saúde, integra o Sistema Único de Saúde e é parte importante do conjunto de propostas que buscam garantir o exercício do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), previsto na Constituição, com vista ao alcance da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (CFN, 2013).

Nessa perspectiva, a qualidade do processo de formação é fundamental para prover as habilidades e competências necessárias ao nutricionista, diante das diferentes dimensões exigidas para atuar em alimentação e nutrição. Uma atuação profissional especialmente comprometida com os princípios do SUS e com a promoção da alimentação adequada e saudável.

Acrescido a isso, o Consenso Habilidades e Competências do Nutricionista em Saúde Coletiva (RECINE, MORTOZA, 2013) indica que os princípios e fundamentos de SAN, Soberania Alimentar e DHAA devem ser incorporados na prática da Nutrição em Saúde Coletiva, constituindo-se um dos eixos temáticos do campo. O documento serve de parâmetro norteador para caracterizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao fortalecimento da prática profissional no campo da Nutrição em Saúde Coletiva.

Soma-se a Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção Básica de Saúde - MAANABS (BRASIL, 2009c), documento elaborado pelo Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição da Universidade de Brasília (OPSAN/UnB), que sistematiza e organiza as ações de alimentação e nutrição e do cuidado nutricional a fim de que componham o elenco de ações de saúde desenvolvidas no âmbito da atenção básica à saúde. Espera-se que a incorporação dessas ações promova uma abordagem transversal das questões nutricionais nas etapas do curso da vida e impactem positivamente os indicadores de nutrição, saúde, e segurança alimentar e nutricional.

Para efeitos dessa pesquisa, foram analisados inicialmente, 29 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Nutrição de universidades federais, distribuídas nas cinco regiões brasileiras, das quais 15 são resultantes do processo de expansão e interiorização universitária, como indica o quadro 4.1:

Quadro 4.1 Região, cidade – UF, expansão/interiorização, universidade federal, ano do PPC.

QUADRO DISTRIBUIÇÃO DOS PPC DE NUTRIÇÃO NAS IFES DO BRASIL				
REGIÃO DO BRASIL	CIDADE/UF	Exp/inter.	IFES	ANO DO PPC
NORTE	1 - Palmas/TO	X	Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas	2009
NORDESTE	1. Lagarto/SE	X	Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho – Lagarto	2015
	2. Teresina/PI		Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2012
	3. Cruz das Almas/BA	X	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2007
	4. Santa Cruz/RN	X	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)- Campus Trairi	2012
	5. Maceió/AL		Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2017
	6. Vitória de Santo Antão/PE	X	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Vitória	2012
	7. São Luiz/MA		Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2007
CENTRO-OESTE	1 -Dourados/MS	X	Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG)	2015
	2 - Goiânia/GO		Universidade Federal de Goiás (UFG)	2013
	3 - Cuiabá/MT		Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2010
	4 - Brasília/DF		Universidade de Brasília (UnB)	2017
SUDESTE	1 - Rio de Janeiro/RJ		Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	2009
	2 -Niterói/RJ		Universidade Federal Fluminense – UFF	2014
	3 - Macaé/RJ	X	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Campus Macaé - Professor Aloísio Teixeira	2013
	4 - Diamantina/MG		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2007
	5 - Governador Valadares/MG	X	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Campus Governador Valadares	2015
	6 - Uberaba/MG	X	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFVJM)	2014
	7 - Viçosa/MG		Universidade Federal de Viçosa (UFV)	2013
	8 - Rio Paranaíba/MG	X	Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Campus de Rio Paranaíba	2013
	9 - Uberlândia/MG	X	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2011
	10 - Santos/SP	X	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Baixada Santista	2016
	11 - Vitória/ES		Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2013
SUL	1 - Chapecó (SC)	X	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2010
	2 - Florianópolis – SC		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2009
	3 - Itaquí – RS	X	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Itaquí	2012
	4 - Porto Alegre – RS		Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	2015
	5 - Porto Alegre – RS		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2018
	6 - Pelotas – RS	X	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	2015

Na análise:

- Foram excluídos os PPC da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Rio Paranaíba e Universidade Federal Fluminense, visto que não disponibilizam as ementas das disciplinas do currículo, inviabilizando a coleta de dados.
- Foi considerado o número total de disciplinas oferecidas no currículo dos cursos de Nutrição, incluindo as optativas e excluindo os estágios (Quadro 4.2).

Para a análise, realizou-se a construção de um quadro analítico, considerando os elementos: objetivos do curso, perfil do profissional e estrutura curricular, com foco nas disciplinas relacionadas direta ou indiretamente à SAN, presentes no material impresso.

Os critérios adotados foram:

Relação direta com a SAN

- emprego da expressão “Segurança Alimentar” ou “Segurança Alimentar e Nutricional” na descrição do perfil profissional, com base nas DCN;
- presença da expressão “Segurança Alimentar” ou “Segurança Alimentar e Nutricional” nas ementas das disciplinas, bibliografia básica e complementar;
- conteúdo relacionado com as Políticas Públicas de SAN (PNAE, PNSAN, SISAN, PNAN).

Relação indireta com a SAN

- presença de aspectos relacionados à SAN nos objetivos do curso, estrutura curricular, ementas, bibliografia básica e complementar (direito humano à alimentação, cultura alimentar, agroecologia, sistemas de produção alimentar, indicadores da situação nutricional, vigilância alimentar e nutricional, segurança microbiológica, rotulagem, agrotóxicos, transgênicos e outros);

Na análise dos PPC, identificamos que todos estão em consonância com as orientações das DCN, no que diz respeito ao perfil esperado para o egresso⁵⁸, seja na apresentação dos objetivos, na composição das disciplinas ou no corpo do texto. Vale destacar que as DCN se constituem documentos legais norteadores para a construção dos currículos dos cursos de Nutrição em todo o território nacional.

Ao investigarmos o termo “Segurança Alimentar” nos PPC selecionados, buscando identificar a sua presença ou ausência nos objetivos, ementas e bibliografia básica e

⁵⁸ Das 27 instituições selecionadas, 25 citam as DCN como fundamento para o perfil esperado do formando em Nutrição.

complementar dos referidos cursos, evidenciamos que as 27 universidades destacam a SAN como tema constituinte em, no mínimo, uma disciplina do curso. Como demonstra o quadro 4.2:

Quadro 4.2 Região, Cidade/UF, Universidade, Nº total de disciplinas oferecidas pelo curso de Nutrição, disciplinas com conteúdo de SAN

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS DISCIPLINAS COM CONTEÚDO DE SAN POR UNIVERSIDADE				
REGIÃO	CIDADE/UF	UNIVERSIDADE	Nº DISC	DISCIPLINAS
NORTE	Palmas/TO	1 - Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Palmas	54	1 Segurança Alimentar e Nutricional 2 Saúde das populações vulneráveis (eletiva) 3 Educação nutricional 4 Nut. Materno-infantil 5 Nut. Adulto e idoso
NORDESTE	Lagarto/SE	2 - Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho	39	1. Nutrição Social 2. Abrangência das ações de Saúde 3. Alimentos 1 4. Alimentos 2 5. Nut. na infância e adolescência 6. Prática de ensino na comunidade 2 7. Vigilância sanitária 8. Prática ensino na comunidade 3
	Teresina/PI	3 - Universidade Federal do Piauí (UFPI)	56	1. Higiene, Vigilância Sanitária e Controle de Qualidade de Alimentos; 2. Administração em Unidades de Alimentação e Nutrição II 3. Socioantropologia para Nutrição 4. Avaliação Nutricional 5. Educação Nutricional 6. Nutrição e Dietética no Ciclo de Vida II 7. Vigilância Nutricional e Saúde Pública
	Cruz das Almas/BA	4 - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	49	1. Políticas Públicas em Segurança Alimentar e Nutricional 2. Sociedade e Alimentação 3. Aspectos Socioculturais da Alimentação e Saúde 4. Tecnologia de Alimentos 5. Avaliação Nutricional 6. Educação Alimentar e Nutricional 7. Nutrição em Saúde Coletiva 8. Meio Ambiente, Saúde e Saneamento
	Santa Cruz/RN	5 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	40	1. Nutrição em Saúde Pública 2. Educação Alimentar e Nutricional 3. Epidemiologia Nutricional 4. Antropologia e História da Alimentação 5. Nutrição e Extensão Rural (eletiva)
	Maceió/AL	6 - Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	48	1. Nutrição em Saúde Pública 1 2. Nutrição em Saúde Pública 2 3. Gestão da Qualidade na Produção de Alimentos I 4. Gestão da Qualidade na Produção de Alimentos II 5. Educação em Saúde 6. Semiologia Nutricional
	Vitória de Santo Antão/PE	7 - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Vitória	31	1. Nutrição em Saúde Pública 1 2. Nutrição em Saúde Pública 2 3. Avaliação do Estado Nutricional 4. Controle de Qualidade dos Alimentos 5. Educação Nutricional 1

				6. Educação Nutricional 2 7. Nutrição e Saúde da Família
	São Luís (MA)	8 - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	42	1. Administração de Serviços de Alimentação e Nutrição 2. Antropologia da Alimentação 3. Nutrição Normal 4. Avaliação Nutricional 5. Educação Nutricional 6. Nutrição em Programas Especiais 7. Nutrição e Saúde Pública
CENTRO-OESTE	Dourados (MS)	9 - Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG)	47	1. Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição 2. Alimentação Escolar (eletiva) 3. Nutrição e Saúde Pública 4. Saúde da Comunidade 5. Saúde e Alimentação Indígena
	Goiânia/GO	10 - Universidade Federal de Goiás (UFG)	61	1. Nutrição em Saúde Pública I 2. Nutrição e Saúde do Trabalhador (eletiva) 3. Antropologia 4. Epidemiologia 5. Produção Agrícola 6. Nutrição Materno-Infantil e do Adolescente I 7. Alimentação Escolar
	Cuiabá/MT	11 - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	51	1. Economia Agrícola, 2. Nutrição, Alimentos e Nutrientes 3. Toxicologia de Alimentos 4. Educação Alimentar e Nutricional
	Brasília/DF	12 - Universidade de Brasília (UnB)	55	1. Nutrição e Ciclos da Vida I 2. Nutrição em Saúde Pública 3. Higiene dos Alimentos II 4. Seminário Avançado em Nutrição Social 5. Avaliação Nutricional 6. Educação Alimentar e Nutricional 7. Nutrição e ciclos da vida II
SUDESTE	Macaé/RJ	13 - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Campus Macaé Professor Aloísio Teixeira	37	1. Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS) 2. Saúde da Comunidade I 3. Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN) 4. Educação Alimentar Nutricional 1 5. Educação Alimentar Nutricional 2 6. Educação Alimentar Nutricional 3 7. Microbiologia e Higiene de Alimentos
	Rio de Janeiro/RJ	14 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	56	1. Controle Microbiológico de Alimentos 2. Economia da Saúde 3. Educação Nutricional 4. Nutrição Saúde Coletiva
	Diamantina/MG	15 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	44	1. Nutrição em Saúde Pública 2. Antropologia da Alimentação
	Governador Valadares/MG	16 - Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares (UFJF)	49	1. Epidemiologia Nutricional 2. Nutrição em Saúde Pública 3. Botânica e Agroecologia 4. Sociologia 5. Composição de Alimentos 6. Alimentação e Cultura 7. Avaliação Nutricional I 8. Políticas Públicas em Alimentação e Nutrição 9. Alimentação Escolar
	Uberaba/MG	17 - Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	51	1. Segurança Alimentar e Nutricional 2. Prática Orientada II 3. Prática Orientada III 4. Políticas de Saúde 5. Educação Alimentar e Nutricional 6. Nutrição em Saúde Pública

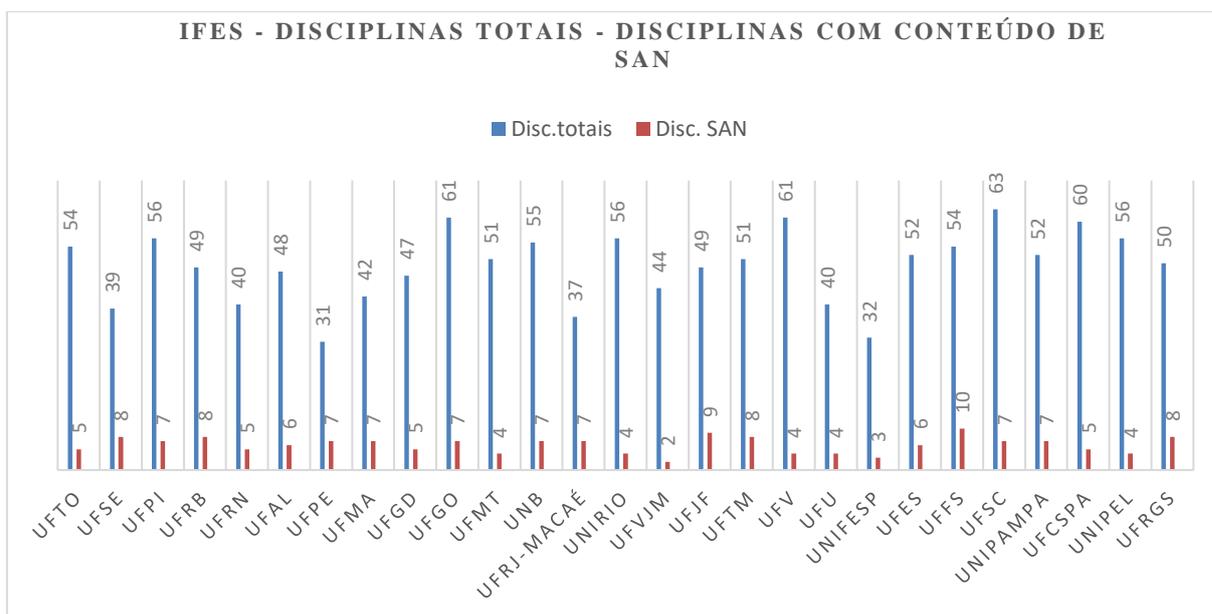
				<ol style="list-style-type: none"> 7. História da Alimentação e Nutrição no Brasil 8. Mudanças Alimentares e Obesidade (eletiva)
	Viçosa/MG	18 - Universidade Federal de Viçosa (UFV)	53	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (eletiva) 2. Nutrição e Saúde Coletiva 3. Educação Nutricional 4. Antropologia da Alimentação (eletiva)
	Uberlândia/MG	19 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	40	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutrição e Saúde Coletiva 2. Saúde Coletiva III 3. Indivíduo e Sociedade I 4. Educação Nutricional
	Santos/SP	20 - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Baixada Santista	32	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutrição da Criança e Adolescente 2. Gestão de Alimentação Coletiva I 3. Nutrição Materno-Infantil
	Vitória/ES	21 - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	52	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutrição em Saúde Coletiva 2. Planejamento Gestão em Unidades de Alimentação 3. Nutrição e Saúde do Trabalhador (eletiva) 4. Antropologia, Nutrição e Sociedade 5. Microbiologia e Higiene dos Alimentos 6. Saúde Coletiva
SUL	Chapecó/SC	22 - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	54	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segurança alimentar e vigilância nutricional 2. Prática Profissional I 3. Cultura, Consumo e Padrões Alimentares 4. Epidemiologia Nutricional 5. Microbiologia de Alimentos 6. Educação em Saúde e Nutrição 7. Avaliação Nutricional I 8. Legislação e Vigilância Sanitária de Alimentos 9. Nutrição e Saúde Coletiva 10. Antropologia da Alimentação
	Florianópolis/SC	23 - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	63	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutrição em Saúde Pública 2. Introdução à Segurança Alimentar e Nutricional 3. Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição 4. Sistema Alimentar 5. Epidemiologia Nutricional 6. Vigilância Sanitária Alimentar 7. Planejamento e Programação de Ações em Alimentação e Nutrição
	Itaqui/RS	24 - Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Itaqui	52	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociologia e Filosofia 2. Saúde Coletiva e Vigilância Nutricional 3. Controle de Qualidade dos Alimentos 4. Higiene de Alimentos e Legislação 5. Antropologia 6. Educação Alimentar 7. Tópicos em Alimentação Escolar
	Porto Alegre/RS	25 - Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	60	<ol style="list-style-type: none"> 1. Higiene e Legislação dos Alimentos 2. Microbiologia dos Alimentos 3. Políticas Públicas e Programas de Alimentação e Nutrição 4. Saúde, Nutrição e Cultura Alimentar 5. Nutrição e Saúde Coletiva
	Pelotas/RS	26 - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	56	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutrição em Saúde Pública 2. Avaliação Nutricional 3. Gestão em Unidades de Alimentação e Nutrição II 4. Extensão Rural (eletiva)

	Porto Alegre/RS	27 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	50	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segurança Alimentar e Nutricional I 2. Segurança Alimentar e Nutricional II 3. Fundamentos Econômicos e Institucionais de Políticas Públicas 4. Antropologia da Alimentação 5. Saúde Coletiva I 6. Sustentabilidade na Produção de Refeições 7. Educação Alimentar e Nutricional 8. Saúde Coletiva III
--	-----------------	--	----	--

Em relação às ementas das disciplinas analisadas:

- O total foi de 1322;
- 164 se inserem em ou mais critérios estabelecidos com relação à SAN (12,4%);
- 58 possuem relação direta com a SAN (4,38%);
- 106 possuem relação indireta com a SAN (8,01%).

Gráfico 4.1 IFES - Disciplinas totais, disciplinas com conteúdo de SAN



O gráfico 4.1 apresenta o número total de disciplinas dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, em relação àquelas que fazem referência direta ou indireta à SAN. Os cursos analisados apresentam uma certa heterogeneidade no que diz respeito ao número de disciplinas totais oferecidas, assim como na relação entre as disciplinas totais e as que têm referência com a SAN.

Em sua maioria, as disciplinas que se referem à SAN atingem em torno de 10 a 12% do total de disciplinas disponibilizadas, apontando baixa representatividade dos conteúdos de SAN em relação a outros conteúdos disciplinares, tendo em vista a relevância da abordagem de

SAN para a atuação do(a) nutricionista, conforme apontam os documentos citados acima. Esse aspecto é reflexo da apropriação da política educacional pelas IFES, de acordo com os interesses, conflitos e alianças presentes no âmbito dos cursos de Nutrição (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al*, 2011).

A SAN geralmente se apresenta em disciplinas do campo da Nutrição Social (Nutrição em Saúde Pública, Nutrição em Saúde Coletiva, Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição, Epidemiologia Nutricional, Alimentação Nutrição e Sociedade e outras), nas 27 instituições, corroborando com os resultados das pesquisas realizadas por Bosi, Prado (2011), Recine, Mortoza (2013), Recine *et al* (2014) e com a MAANABS (BRASIL, 2009c), as quais indicam a SAN como um dos eixos e ações que compõem o campo da Saúde Coletiva.

Frequentemente a ênfase recai sobre o DHAA (27 IFES), em seus diferentes aspectos (culturais, sociais, consumo alimentar, promoção da alimentação saudável), concordando com o que Cervato-Mancuso *et al* (2016) evidenciaram em sua pesquisa. Destaca-se também o foco nas políticas públicas de segurança alimentar (26 IFES), que dizem respeito a um dos principais aspectos da SAN apontados pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN (BRASIL, 2006) – Quadro 4.3.

Quadro 4.3 IFES, disciplinas, enfoques de SAN abordados no currículo

IFES	Disciplina	Enfoque de SAN
Universidade Federal do Tocantins (UFT), <i>Campus Palmas</i>	Segurança Alimentar e Nutricional	DHAA Políticas Públicas de SAN
	Educação nutricional	Políticas Públicas de SAN
	Nut. Materno-infantil	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA) SISVAN
Universidade Federal de Sergipe (UFS), <i>Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho</i>	Nut. Adulto e idoso	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Nutrição Social	Políticas Públicas de SAN Sustentabilidade Educação
	Abrangência das ações de Saúde	Políticas Públicas de Saúde DHAA
	Alimentos 1	Higiene e Controle dos Alimentos
	Alimentos 2	Rotulagem Nutricional
	Nut. na infância e adolescência	Insegurança Alimentar
	Prática de ensino na comunidade 2	PNAE (pol. Púb. Alim. E Nutrição) Alimentação e Cultura (DHAA) SISVAN
	Vigilância sanitária	Políticas Públicas de Saúde
	Prática ensino na comunidade 3	Políticas Públicas de Saúde
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Higiene, Vigilância Sanitária e Controle de Qualidade de Alimentos
Administração em Unidades de Alimentação e Nutrição II		Alimentação e Cultura (DHAA) Higiene e Vigilância Alimentar
Socioantropologia para Nutrição		Pol. Púb. Alimentação e Nutrição Desigualdades Sociais (DHAA) DHAA
Avaliação Nutricional		Insegurança Alimentar (DHAA)
Educação Nutricional		Alimentação e Cultura (DHAA) Insegurança Alimentar
Nutrição e Dietética no Ciclo de Vida II		Alimentação e Cultura (DHAA) Insegurança Alimentar (DHAA)
Vigilância Nutricional e Saúde Pública		Pol. Púb. Alimentação e Nutrição

		Políticas Públicas de SAN
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Políticas Públicas em Segurança Alimentar e Nutricional	Políticas Públicas de SAN SISVAN
	Sociedade e Alimentação	DHAA Sistemas de Produção
	Aspectos Socioculturais da Alimentação e Saúde	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Tecnologia de Alimentos	Rotulagem de Alimentos
	Avaliação Nutricional	SISVAN
	Educação Alimentar e Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição em Saúde Coletiva	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição SISVAN
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Nutrição em Saúde Pública	Políticas Públicas de SAN
	Educação Alimentar e Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Epidemiologia Nutricional	Consumo Alimentar
	Antropologia e História da Alimentação	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição e Extensão Rural (eletiva)	
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Nutrição em Saúde Pública 1	Políticas Públicas de SAN
	Nutrição em Saúde Pública 2	Políticas Públicas de SAN
	Gestão da Qualidade na Produção de Alimentos I	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Gestão da Qualidade na Produção de Alimentos II	Higiene e vigilância sanitária de alimentos Políticas Públicas de SAN
	Educação em Saúde	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Semiologia Nutricional	SISVAN
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Vitória	Nutrição em Saúde Pública 1	Programas e Políticas Públicas de SAN
	Nutrição em Saúde Pública 2	Programas e Políticas Públicas de SAN
	Avaliação do Estado Nutricional	Insegurança Alimentar
	Controle de Qualidade dos Alimentos	Controle dos Alimentos
	Educação Nutricional 1	Alimentação e Cultura (DHAA) Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Educação Nutricional 2	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Nutrição e Saúde da Família	SISVAN Políticas Públicas de Saúde
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Administração de Serviços de Alimentação e Nutrição	Alimento Seguro
	Antropologia da Alimentação	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição Normal	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA) Alimentação e Cultura (DHAA) Insegurança Alimentar
	Avaliação Nutricional	SISVAN
	Educação Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição em Programas Especiais	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Nutrição e Saúde Pública	Insegurança Alimentar (DHAA)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG)	Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição	Políticas Públicas de SAN Soberania Alimentar
	Alimentação Escolar (eletiva)	SAN PNAE (pol. Púb. de Alim. e Nut.)
	Nutrição e Saúde Pública	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Saúde da Comunidade	Políticas Públicas de Saúde Alimentação e Cultura (DHAA)
	Saúde e Alimentação Indígena	Alimentação e Cultura (DHAA)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Nutrição em Saúde Pública I	Políticas Públicas SAN DHAA Alimentação Escolar
	Nutrição e Saúde do Trabalhador (eletiva)	Políticas Públicas de SAN
	Antropologia	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Epidemiologia	SISVAN
	Produção Agrícola	Sistemas Alimentares
	Nutrição Materno-Infantil e do Adolescente I	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Alimentação Escolar	Políticas Públicas de SAN
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Economia Agrícola	Sistemas alimentares
	Nutrição, Alimentos e Nutrientes	Consumo Alimentar DHAA
	Toxicologia de Alimentos	Alimentos Geneticamente Modificados
	Educação Alimentar e Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Antropologia	Alimentação e Cultura (DHAA)

	Política e Planejamento em Saúde e Nutrição I	Pol. Púb. de Alimentação e Nutrição
Universidade de Brasília (UnB)	Nutrição e Ciclos da Vida I	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA)
	Nutrição em Saúde Pública	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Higiene dos Alimentos II	Alimento Seguro
	Seminário Avançado em Nutrição Social	Sistemas Alimentares Políticas Públicas de SAN DHAA
	Avaliação Nutricional	Consumo Alimentar
	Educação Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição e ciclos da vida II	Insegurança Alimentar Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Campus Macaé Professor Aloísio Teixeira	Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS)	Sistemas Alimentares Pol. Púb. de Alimentação e Nutrição Alimentação e Cultura (DHAA)
	Saúde da Comunidade I	Saúde do Escolar (alimentação) Políticas Públicas de Saúde
	Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN)	Políticas Públicas de Saúde Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Educação Alimentar Nutricional 1	EAN
	Educação Alimentar Nutricional 2	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Educação Alimentar Nutricional 3	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Microbiologia e Higiene de Alimentos	Higiene e Vigilância Sanitária
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Controle Microbiológico de Alimentos	Alimento Seguro
	Economia da Saúde	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Educação Nutricional	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA) Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição Saúde Coletiva	Insegurança Alimentar
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Nutrição em Saúde Pública	Sistema Alimentar Alimentação e Cultura (DHAA) Políticas de SAN DHAA
	Antropologia da Alimentação	
Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares (UFJF)	Epidemiologia Nutricional	Insegurança Alimentar e Nutricional
	Nutrição em Saúde Pública	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição DHAA
	Botânica e Agroecologia	Sistemas Alimentares
	Sociologia	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Composição de Alimentos	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA)
	Alimentação e Cultura	Alimentação e Cultura (DHAA) Sistemas Alimentares
	Avaliação Nutricional I	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Políticas Públicas em Alimentação e Nutrição	Políticas Públicas de SAN
	Alimentação Escolar	Políticas Públicas de SAN
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Segurança Alimentar e Nutricional	Políticas Públicas de SAN DHAA Sustentabilidade
	Prática Orientada II	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Prática Orientada III	DHAA SISVAN
	Políticas de Saúde	Políticas de SAN
	Educação Alimentar e Nutricional	SAN: Enfoque de Gênero (DHAA)
	Nutrição em Saúde Pública	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição Alimentação e Cultura
	História da Alimentação e Nutrição no Brasil	Aspectos socioculturais da Alimentação (DHAA)
	Mudanças Alimentares e Obesidade (eletiva)	Alimentação e Cultura (DHAA)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (eletiva)	Políticas Públicas de SAN
	Nutrição Social	Políticas Públicas de SAN
	Educação Nutricional	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Antropologia da Alimentação (eletiva)	Alimentação e Cultura (DHAA)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Nutrição e Saúde Coletiva	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição Insegurança Alimentar (DHAA)

		DHAA
	Saúde Coletiva III	SISVAN
	Indivíduo e Sociedade I	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Educação Nutricional	Aspectos Socioculturais da Alimentação (DHAA)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Campus Baixada Santista	Nutrição da Criança e Adolescente	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição DHAA Promoção Alimentação Saudável (DHAA)
	Gestão de Alimentação Coletiva I	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA)
	Nutrição Materno-Infantil	Insegurança Alimentar
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Nutrição em Saúde Coletiva	Pol. Públicas de Saúde Pol. Púb. de Alimentação e Nutrição
	Planejamento Gestão em Unidades de Alimentação	Alimento Seguro
	Nutrição e Saúde do Trabalhador (eletiva)	Promoção da Alimentação Saudável (DHAA)
	Antropologia, Nutrição e Sociedade	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Microbiologia e Higiene dos Alimentos	Sistemas Alimentares Alimento Seguro
	Saúde Coletiva	Políticas Públicas de SAN
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Segurança alimentar e vigilância nutricional	Políticas Públicas de SAN Soberania DHAA
	Prática Profissional I	DHAA
	Cultura, Consumo e Padrões Alimentares	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Epidemiologia Nutricional	Insegurança Alimentar (DHAA)
	Microbiologia de Alimentos	Alimento Seguro
	Educação em Saúde e Nutrição	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Avaliação Nutricional I	SISVAN
	Legislação e Vigilância Sanitária de Alimentos	Alimento Seguro
	Nutrição e Saúde Coletiva	Políticas Públicas de SAN
	Antropologia da Alimentação	Alimentação e Cultura (DHAA)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Nutrição em Saúde Pública	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
	Introdução à Segurança Alimentar e Nutricional	DHAA
	Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição	Pol. Púb. de Alimentação e Nutrição
	Sistema Alimentar	Sistema Alimentar Políticas Públicas de SAN
	Epidemiologia Nutricional	SISVAN
	Vigilância Sanitária Alimentar	Políticas Públicas de SAN
	Planejamento e Programação de Ações em Alimentação e Nutrição	DHAA Políticas Públicas de SAN
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Itaquí	Sociologia e Filosofia	Sistema Alimentar DHAA
	Saúde Coletiva e Vigilância Nutricional	DHAA
	Controle de Qualidade dos Alimentos	Alimento Seguro
	Higiene de Alimentos e Legislação	Alimento Seguro
	Antropologia	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Educação Alimentar	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Tópicos em Alimentação Escolar	Políticas Públicas de SAN
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Higiene e Legislação dos Alimentos	Alimento Seguro
	Microbiologia dos Alimentos	Alimento Seguro
	Políticas Públicas e Programas de Alimentação e Nutrição	DHAA Políticas Públicas de SAN
	Saúde, Nutrição e Cultura Alimentar	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Nutrição e Saúde Coletiva	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Nutrição em Saúde Pública	Políticas Públicas de SAN
	Avaliação Nutricional	SISVAN
	Gestão em Unidades de Alimentação e Nutrição II	Políticas Públicas de SAN
	Extensão Rural (eletiva)	Sistemas Alimentares
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Segurança Alimentar e Nutricional I	DHAA Soberania Alimentar Sistema Alimentar
	Segurança Alimentar e Nutricional II	Políticas Públicas de SAN SISAN

	Fundamentos Econômicos e Institucionais de Políticas Públicas	Sistema Alimentar Insegurança Alimentar
	Antropologia da Alimentação	Alimentação e Cultura (DHAA)
	Saúde Coletiva I	Pol. Púb. de Alimentação e Nutrição
	Sustentabilidade na Produção de Refeições	Sustentabilidade ambiental, social e econômica
	Educação Alimentar e Nutricional	Políticas Públicas de SAN
	Saúde Coletiva III	Pol. Púb. Alimentação e Nutrição

A LOSAN aponta como vertentes da SAN a acessibilidade aos alimentos, os modos de produção e distribuição, a promoção da alimentação saudável, considerando os grupos e populações em situação de vulnerabilidade social; a sustentabilidade, políticas públicas e estratégias sustentáveis, além da qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos (BRASIL, 2006).

As disciplinas da área de Segurança dos Alimentos, como Microbiologia, Higiene e Legislação e Controle de Qualidade dos alimentos, Toxicologia dos Alimentos, Administração de Serviços de Alimentação e Nutrição estão presentes no PPC de onze universidades (UFSE, UFPI, UFAL, UFMA, UFMT, UnB, UFES, UNIRIO, UFCSPA, UFFS, UNIPAMPA-Itaqui). Essas disciplinas (16) dão ênfase aos aspectos de higiene e inocuidade do alimento, confirmando o que dizem Anjos e Burlandy (2010) sobre o enfoque sanitário dos alimentos, na perspectiva do alimento seguro e sem riscos.

Os autores acrescentam que, para além dos aspectos de inocuidade e segurança do alimento, a SAN no Brasil se apresenta principalmente sob os enfoques relacionados à qualidade nutricional e aos aspectos de produção, considerando os riscos sociais, ambientais e econômicos relativos ao processo. Essas características são encontradas nos registros abaixo:

Outro aspecto a destacar, é a insegurança alimentar (IA) vivenciada pelas famílias residentes na região sul. As manifestações mais graves da IA são a fome e a desnutrição, definidas como **a insuficiência alimentar em termos de calorias e nutrientes**. A insegurança alimentar pode ser **decorrente das pressões do agronegócio e de suas vias de disseminação** (sistemas de financiamento e de assistência técnica) (PPC da UFFS, 2010, p. 21)

O curso também está relacionado ao **desenvolvimento sustentável da região**, através das demandas no setor de trabalho regional ligados à promoção da saúde com ênfase no **estímulo à segurança alimentar e à atenção dietética** (PPC da UNIPAMPA, 2012, p. 17).

Nesse sentido, visando **práticas alimentares saudáveis e sustentáveis**, o profissional deverá levar em consideração **o sistema alimentar, suas características e sua dinâmica** (PPC da UFRGS, 2018, p. 14).

Nos relatos apontados acima, valoriza-se o alimento para além do aspecto biológico, considerando os processos de produção, frequentemente controlados por interesses econômicos e políticos. Vislumbra-se que o profissional seja capaz de apreender os elementos que interferem na realização do ato alimentar.

Menezes, Burlandy e Maluf (2004) apontam como principal enfoque de SAN o combate à fome, à pobreza extrema e à desigualdade, em que o DHAA privilegia o pobre. Nesse sentido, a formação em nutrição demanda uma aprendizagem baseada em realidades e situações concretas geralmente vinculadas à prática, à extensão e à pesquisa (SANTOS *et al*, 2005). Considera-se que uma das principais causas da insegurança alimentar da população é a ausência de garantia do acesso físico e econômico aos alimentos, em decorrência da pobreza, conforme indicado pelos seguintes registros:

Busca formar um profissional que cada vez é mais demandado pela sociedade frente à prioridade política de garantia da Segurança Alimentar e Nutricional no contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada. **No contexto do território do Recôncavo da Bahia, marcado por um quadro de pobreza e desigualdade social, a criação do curso de Nutrição ganha uma importante feição ética e política** (PPC da UFRB, 2007, p. 12).

Alagoas é o estado com maior percentual da população vivendo em estado de pobreza, com 60,65% da população com renda per capita de até meio salário mínimo. Além disso, o Estado também tem altas taxas de mortalidade infantil que, de acordo com o censo de 2000, era de 57,65 por 1000 nascidos vivos (Ministério da Saúde, 2005). Diante do exposto... entende-se **que o profissional Nutricionista pode contribuir de maneira importante na alteração desse perfil**, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população (PPC da UFAL, 2017, p. 7).

A pobreza e a fome estão intimamente relacionadas, causando exclusão social. Portanto, identificar os aspectos sociais que possam impedir ou limitar o acesso a alimentos de qualidade, permite que o profissional possa atuar de modo crítico e consciente frente às desigualdades sociais.

O enfoque de SAN adotado no Brasil está intimamente relacionado ao Direito Humano à Alimentação, à Soberania Alimentar e à Intersetorialidade. O primeiro se insere nos direitos basilares da humanidade, deve ser garantido a qualquer cidadão e diz respeito a um conjunto de condições necessárias e essenciais para que todos os seres humanos possam desenvolver suas capacidades, participando com dignidade e de forma igualitária da vida em sociedade (MENEZES, BURLANDY, MALUF, 2004).

Ao profissional nutricionista cabe a tarefa de promover o direito humano em todos os campos da sua atuação, como indicam os textos:

A concepção de segurança alimentar e nutricional **deve estar presente de forma transversal em todas as ações do nutricionista** (PPC da UFRGS, 2018, p. 14)

formar nutricionistas conscientes dos direitos e deveres inerentes à sua profissão, para serem **agentes de transformação no processo de desenvolvimento humano, político e social** (PPC da UFT, 2009, p. 51).

O conceito de segurança alimentar e nutricional e, a relação da nutrição e o espaço ambiental configuram-se como aspectos atuais, emergindo desse panorama, a **alimentação como direito humano básico**. É dentro desse contexto que desponta um profissional de saúde, o profissional de nutrição (PPC da UFPI, 2009, p. 12)

Entende-se que no atual contexto da saúde e frente à luta ético-política de garantia da Segurança Alimentar e Nutricional da população, a formação e disponibilização à

sociedade de **um profissional habilitado a trabalhar com tais questões torna-se estratégico, além de essencial** (PPC da UFRB, 2007, p. 9).

Cabe ao nutricionista compreender que a população se constitui titular do direito à alimentação adequada e saudável. Enquanto profissional que desenvolve ações relacionadas à alimentação e nutrição, precisa identificar quais são os determinantes sociais envolvidos na prática alimentar, para se constituir como operador de direitos, comprometido com a saúde e o desenvolvimento humano.

Outro aspecto importante da SAN é a Soberania Alimentar, que diz respeito ao direito que cada país possui para definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos, a fim de garantir o direito à alimentação para todos os cidadãos e cidadãs, respeitando as suas particularidades culturais (BURLANDY, MALUF, MENEZES, 2004). Este enfoque é evidenciado no seguinte registro:

Formar nutricionistas a partir do desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para... Realizar auditoria, assessoria e consultoria na área de alimentação e nutrição, **posicionando-se criticamente em favor da segurança alimentar e nutricional com soberania alimentar** (UNIFESP, 2016, p. 22).

Face às dificuldades que se apresentam devido ao modelo de produção alimentar hegemônico, o(a) nutricionista tem o grande desafio de atuar visando à promoção de um sistema alimentar sustentável, justo e economicamente viável, que valoriza a agroecologia e a produção orgânica e denuncia o uso de agrotóxicos e a produção de alimentos transgênicos.

No que diz respeito à intersetorialidade, três cursos dão destaque aos seus aspectos, buscando articular diferentes atores, para além dos muros da universidade, com vistas à promoção da saúde.

Pretende-se ainda **fomentar parcerias com as prefeituras da região para realização de projetos, ações e atividades utilizando-se de equipamentos sociais**, com ênfase em atividades que favoreçam questões como desenvolvimento comunitário, fortalecimento da consciência sanitária e social e sensibilização para adoção de práticas de alimentação e nutrição saudáveis com vistas à promoção da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional da população deste território.” (PPC da UFRB, 2007, p. 6)

Destaca ainda, o monitoramento da situação alimentar e nutricional, a garantia da qualidade dos alimentos e de refeições desde a sua origem (produção de alimentos) até a comercialização e ao consumo (sistema alimentar), o desenvolvimento de pesquisas e recursos humanos, **bem como o estímulo às ações intersetoriais que propiciem Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) orientada pelo Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)** (PPC da UFSC, 2009, p. 3)

Em linhas gerais, o curso busca **propiciar o fortalecimento de uma política na região em apoio à expansão da infraestrutura básica e da saúde, aos Conselhos Municipais de Segurança Alimentar, a comercialização da agricultura familiar e ampliação do potencial da indústria alimentícia regional, além de fortalecer a política municipal de alimentação saudável e inovação em saúde.** (PPC da UFRJ/Macaé, 2013, p.19)

A intersetorialidade é um aspecto da SAN que demanda ações coordenadas e articuladas, envolvendo o governo e a sociedade civil, em diferentes setores e áreas de ação. Define objetivos, instrumentos e indicadores de monitoramento, para resolver as prioridades estabelecidas.

Também em relação à política de SAN, encontramos registros que evidenciam a sua integração ao SUS e ao Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), focalizando ações de promoção da saúde, proteção e recuperação das dimensões envolvidas no processo saúde-doença, assim como aquelas que dizem respeito à interrelação entre produção, abastecimento, comercialização e consumo de alimentos (BURLANDY, 2009).

Contribuir com o fortalecimento do SUS na construção de ferramentas e estratégias para o sistema de segurança alimentar e nutricional (SISAN), que otimizem as ações de nutrição na prática cotidiana da atenção em saúde (PPC da UFSC, 2009, p. 15).

Estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas através de projetos de interesse comum **voltados para a produção e socialização do conhecimento e em consonância com as diretrizes do SUS e do SISAN** (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional)” (PPC da UFJF, 2015, p. 8).

tendo como eixos a segurança alimentar e nutricional e as necessidades sociais da saúde, **com base no Sistema Único de Saúde (SUS)** (PPC da UFMT, 2010, p. 37).

A atuação do nutricionista no SUS inclui os cuidados relativos à alimentação e nutrição voltados para a promoção e proteção da saúde, assim como à prevenção, diagnóstico e tratamento de agravos das doenças, no atendimento a indivíduos, famílias e comunidades na perspectiva da humanização (BRASIL, 2009b). Entre os principais desafios relacionados à alimentação estão as doenças crônicas (diabetes, hipertensão, obesidade), que acometem cerca de 45% da população (VIGITEL, 2018), demandando a realização de ações de promoção de práticas alimentares saudáveis.

A análise evidenciou também a ocorrência de disciplinas que tomam a SAN por assunto principal (quadro 4.4), sugerindo a sua valorização como área de conhecimento e ação (RECINE *et al*, 2012). Este fato aponta para um avanço em relação aos achados da pesquisa de Recine *et al* (2013) e da classificação do CFN (2018), que evidenciam o campo da Nutrição em Saúde Pública como principal área de atuação em SAN. Ainda, sobre a pesquisa de Recine *et al* (2012), que analisou cursos de Nutrição de universidades públicas e privadas e, na época, não identificava qualquer disciplina que tratasse explicitamente de SAN, alimentação escolar e promoção da saúde.

Quadro 4.4 - Região, IFES, disciplinas com ênfase em SAN

REGIÃO	IFES	DISCIPLINA SAN
NORTE	UFT	Segurança Alimentar e Nutricional
NORDESTE	UFRB	Políticas Públicas em Segurança Alimentar e Nutricional
CENTRO-OESTE	-----	-----
SUDESTE	UFMT	Segurança Alimentar e Nutricional
	UFV	Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (eletiva)
SUL	UFFS	Segurança Alimentar e Vigilância Nutricional
	UFSC	Introdução à Segurança Alimentar e Nutricional
	UFRGS	Segurança alimentar 1 Segurança alimentar 2

Em nossa análise, identificamos dois registros que dão visibilidade aos alimentos transgênicos. O primeiro diz respeito a um tópico da disciplina Toxicologia de Alimentos, da UFMT. O segundo aparece na bibliografia da disciplina Vigilância Sanitária Alimentar, da UFSC). O assunto está em debate em nossos dias e é motivo de controvérsia sobre biossegurança, especialmente pelas questões acerca dos efeitos do seu consumo sobre a saúde dos seres humanos e a biodiversidade.

Toxicologia de Alimentos - **Alimentos e produtos alimentícios geneticamente modificados (transgênicos)**: a. Conceitos; b. Aplicação da modificação genética: plantas, animais e microrganismos; Segurança: riscos e regulamentação; d. Impacto e desenvolvimento mundial: marketing, licenciamento genético, dependência e suprimento, suporte agrícola (PPC da UFMT, 2010, 192).

NASCIMENTO, S.P.; **Transgênicos: Atualização da Legislação**. Revista Higiene Alimentar, Vol.15, nº86, jan/fev de 2001.

NODARI, R.O. & GUERRA, M.P.; **Plantas Transgênicas e seus produtos: impactos, riscos e segurança alimentar (Biossegurança de plantas transgênicas)**. Revista de Nutrição, vol.16, nº1, jan/mar de 2003 (PPC da UFSC, 2009, p. 36).

A relevância do tema na atualidade se apresenta frequentemente nas discussões em torno da rotulagem de alimentos que contenham ou sejam produzidos a partir de transgênicos, especialmente pela recente aprovação do Projeto de Lei 4.148, de 2008⁵⁹, que propõe a retirada dos símbolos que identificam a presença de transgênicos nos rótulos dos alimentos, negando ao consumidor o direito à informação sobre os alimentos que consome. Com a nova Lei apenas os produtos que apresentem mais de 1% dos transgênicos em sua composição final, serão rotulados, abrindo brechas para que alimentos fabricados com matéria-prima 100% transgênica, não seja rotulado⁶⁰.

⁵⁹ O PL 4148/08 foi aprovado na Câmara dos deputados em 2015 e em 2018 pelo Senado.

⁶⁰ De acordo com Vuolo e Barbeiro (2006), no processamento de certos alimentos (óleo de soja, margarinas, chocolates, fubá, cerveja), em que há a destruição do DNA, torna-se impossível detectar a transgenia na composição final do produto.

Simultaneamente, o CFN (2005) vem recomendando aos nutricionistas que mantenham postura crítica sobre a utilização dos alimentos transgênicos para a população, a fim de instruí-la em defesa dos abusos cometidos por decisões públicas pautadas em interesses particulares.

Respondendo ao objetivo específico de identificar como a SAN ocorre nos currículos de Nutrição das universidades federais do País, implicando para a construção do perfil profissional, nossa análise evidenciou que o tema é predominantemente abordado nas disciplinas do campo da Nutrição Social, sob o enfoque do DHAA e das Políticas Públicas.

O campo da Nutrição Social se constitui, tradicionalmente, o lugar privilegiado de atuação profissional com ênfase nos princípios e fundamentos de SAN, Soberania Alimentar e DHAA (RECINE, MORTOZA, 2013), ainda que os dispositivos legais que orientam o exercício profissional pressuponham uma atuação generalista e crítica, que busca garantir a realização do DHAA e a promoção da SAN em todas as áreas de atuação profissional (BRASIL, 2001; CFN, 2013; CFN, 2018).

Esses dados podem também indicar para a urgência da formação voltada para a capacitação profissional no campo das Políticas Públicas, visando à intervenção nos aspectos de alimentação e nutrição das políticas públicas de saúde, assim como, à participação em órgãos descentralizados de gestão de diferentes esferas e em ações de controle social (CONSEA, Conselhos de Saúde e outros), dada a ampliação da abrangência da atuação profissional no referido campo (CFN, 2013).

Porém, o número restrito de disciplinas que fazem interface com a abordagem, direta ou indiretamente (12,7%), demonstra baixa representatividade dos conteúdos de SAN em relação a outros conteúdos disciplinares, face a importância da abordagem para a formação profissional comprometida com a promoção do direito à alimentação adequada e saudável.

Entretanto, levando em consideração as limitações da análise de PPCs, visto que o currículo prescrito ou formal dificilmente acompanha a evolução do currículo real (aquele que acontece no cotidiano da sala de aula), seria pretencioso fazer qualquer afirmação nesse sentido.

Destaca-se a emergência de disciplinas de cunho biológico, com foco na adequação nutricional nas diferentes fases da vida, como Nutrição da Criança e Adolescente e Nutrição do Adulto e do Idoso, que dão foco à Insegurança Alimentar e Nutricional, caracterizada pelo desrespeito à realização do DHAA, de forma regular a indivíduos ou comunidades.

Esses dados apontam para um avanço em termos da articulação da abordagem de SAN com disciplinas que privilegiam o conteúdo mais biológico, interligando conhecimentos biológicos e sociais, tão necessários para a realização da dimensão de integralidade do SUS.

A concepção da SAN é transversal aos vários campos de saberes e perpassa os âmbitos socioeconômico, biológico, ambiental e cultural. Além disso, as DCNEN apresentam a promoção da SAN como uma das principais atribuições do nutricionista. A escassa articulação da abordagem entre as disciplinas curriculares indica uma lacuna importante, que vai incidir na formação e perfil profissional. O fortalecimento do tema na formação é fundamental para atuação profissional crítica e engajada com as ações de SAN no cotidiano.

Além do que, valorizar a transdisciplinaridade auxilia a compreensão e a apropriação das diferentes dimensões da SAN na prática profissional, principalmente quando consideramos as características da transição alimentar, em que o padrão alimentar do brasileiro, baseado no consumo de cereais, feijões, raízes e tubérculos foi substituído por uma alimentação rica em gorduras, açúcares, sódio e crescente ingestão de ingredientes químicos, conduzindo a um quadro concomitante de obesidade e desnutrição (MONTEIRO *et al*, 2000; BATISTA FILHO; RISSIN, 2003).

No Sudeste destacam-se a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal do Rio de Janeiro-Campus Macaé e a Universidade Federal de São Paulo, pelo foco transversal na abordagem da SAN em seus currículos.

A primeira desenvolve ações visando ao fortalecimento de uma política de SAN em Uberlândia (PPC da UFU, 2011), privilegiando uma perspectiva multidisciplinar da saúde. A SAN está presente nas disciplinas Nutrição e Saúde Coletiva; Saúde Coletiva III; Indivíduo e Sociedade I e Educação Nutricional.

Conforme indica o PPC da UFU (2011), a universidade implantou o Núcleo de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável – NUSANS-UFU

“com desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, por equipe multiprofissional formada por professores economistas, educadores, farmacêutico, médico nutrólogo, e psicólogos; por profissionais fisioterapeutas, engenheiro químico, nutricionistas; por alunos de pós-graduação e por alunos de diversos Cursos de Graduação” (PPC da UFU, 2011, p. 32)

Na UNIFESP, em São Paulo, a SAN é transversal às seguintes disciplinas: Nutrição da Criança e Adolescente; Gestão de Alimentação Coletiva I e Nutrição Materno-Infantil.

A SAN ocorre também por meio do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE), criado em 2007, o qual possui parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o aprimoramento da Política de Alimentação Escolar, possibilitando que o Curso de Nutrição da UNIFESP seja uma referência em alimentação escolar. O centro se constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de extensão em São Paulo e Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, a UFRJ-Macaé privilegia a abordagem da SAN no currículo e apresenta como uma de suas diretrizes “potencializar a política de segurança alimentar e nutricional, apoio a assistência à saúde da população” (PPC da UFRJ, 2013, p. 19), com investimentos no campo multidisciplinar da saúde, na perspectiva do fortalecimento de uma política de segurança alimentar e nutricional.

A abordagem aparece transversalmente às seguintes disciplinas: Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS); Saúde da Comunidade I (SC 1); Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN); Educação Alimentar e Nutricional (EAN) 1, 2 e 3.

Ocorre também em projetos de extensão e pesquisa que se realizam durante o desenvolvimento do curso, apoiando o ensino da graduação, tais como: Projeto Alimentando Saberes em Macaé - PASEM (em atividade de 2010-2013), cuja temática principal é “Redução das desigualdades sociais e combate a extrema pobreza”, com base na Inclusão Produtiva, na SAN e no SISAN.

Considerando a importância da cidade de Macaé para o estado do Rio de Janeiro e para o Brasil, visto que sedia as principais empresas petrolíferas do país; o quadro de crescente de desigualdade social; assim como a importância das IFES para o desenvolvimento socioeconômico do município; escolhemos dar visibilidade ao curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, em que a abordagem da SAN ocorre transversalmente às disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva.

4.2. O que dizem as docentes do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé

A análise das entrevistas com 5 docentes de disciplinas do Eixo de saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé aponta para duas grandes categorias, a saber: práticas pedagógicas e enfoques de SAN, as quais se subdividem em outras categorias, que significam o ensino e as ações de SAN no interior do curso de Nutrição.

4.2.1. Conhecendo as docentes

As docentes que colaboraram com esta pesquisa compõem o Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé. O grupo analisado é composto por 5 professoras.

Suas atribuições como professoras do magistério superior incluem as atividades pedagógicas que se desenvolvem por meio do ensino, pesquisa e extensão. A seguir, serão apresentadas as características formais de cada uma, associadas às suas falas sobre a sua própria trajetória profissional.

Betta

É docente da disciplina Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS). Atua como Professora adjunta, com regime de 40 horas, dedicação exclusiva, desde 2014. É graduada em Nutrição e Filosofia. Mestre e Doutora em Filosofia, com Pós-Doutorado em Neurofilosofia. Graduação e Pós-graduação realizadas em universidades públicas. É também Coordenadora do Núcleo de Estudos Plurais em Educação, Alimentação e Humanidades (NESPERA)⁶¹ e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa, ambos da UFRJ-*campus* Macaé.

Apresentação:

Bem, eu comecei, na verdade, dando aula de Filosofia. Porque eu sou formada em Filosofia também. Eu me formei primeiro em Nutrição. Eu sou nutricionista. Trabalhei no mercado durante um tempo. Depois eu voltei pra academia pra graduação de Filosofia [...] eu já gostava, eu já tinha assim, umas inquietações existenciais, digamos assim. Tinha muita curiosidade... pra saber, mesmo, as etapas do pensamento humano, sabe. Qual era a importância da história para o pensamento? Qual era a importância das questões, mesmo, de vida, questões existenciais ao longo da trajetória da humanidade. Isso era uma coisa que me interessava. E na Nutrição [...] Por que também eu fui buscar uma outra formação? Porque na Nutrição me incomodava muito a questão pontual, assim, do alimento visto como [...] nessa conformação só biológica, ah! de fazer dieta, né, da questão do alimento enquanto nutriente, a medicalização, claro que eu não entendia assim, mas isso me deixava [...] sabe, incomodando, assim, naquele meu papel que representava como nutricionista. Tive consultório, enfim, isso tudo não me deixava satisfeita, porque eu achava que a alimentação já tinha [...] Claro que naquela época eu tinha um entendimento mais reduzido que hoje. Mas, eu achava que a alimentação era mais do que eu fazer dieta, fazer aquele planejamento, tal, tal (Betta).

Luciene

É docente da disciplina Saúde da Comunidade 1. Professora adjunta, com regime de 40 horas, dedicação exclusiva, desde 2016. Graduada em Nutrição. Mestre e Doutora em Ciência da Nutrição. Graduação e Pós-graduação realizadas em universidades públicas. Membro da Comissão de Orientação Acadêmica (COAA); compõe o NESANE (Núcleo de Estudos sobre Saúde e Nutrição na Escola) e a Comissão de Reforma Curricular, na função de representante do núcleo de Saúde Coletiva, da UFRJ-*campus* Macaé.

Apresentação:

Eu me formei em Viçosa, na Federal de Viçosa, que é uma instituição bem controladora e assim, a gente não tinha essas discussões sobre políticas públicas [...] da atuação do nutricionista dentro das políticas públicas, né, de programas. A gente tinha um embasamento muito superficial que não preparava a gente pra atuação profissional dentro desses campos. Por mais que a minha formação acadêmica, de pós-graduação... em que eu entrei mais a fundo nessa temática (de SAN) [...] [...]Durante minha graduação sempre procurei participar de eventos científicos (simpósios, palestras, congressos, encontros, etc), pois achava importante me manter atualizada e fazer contatos com outros profissionais [...] Em 2014, a coordenadora da pós-graduação firmou parceria com a CAPES em um projeto de cooperação entre a

⁶¹ O NESPERA foi criado em 2014 e objetiva desenvolver estudos, pesquisas, programas e projetos que abordem as temáticas da alimentação, por meio de metodologia qualitativa ou pela integração das metodologias qualitativa e quantitativa.

Universidade Federal de Viçosa e Universidade Lúrio, em Moçambique. O projeto era voltado para o desenvolvimento de propostas relacionadas à SAN [...] Fui convidada pela coordenadora a elaborar uma proposta de projeto e fazer parte da equipe. Aceitei o convite e viajei para África permanecendo por um período de 4 meses [...] Comecei a perceber que estava trilhando uma área específica da Nutrição que me chamava bastante atenção – a Saúde Coletiva [...] Durante toda a minha trajetória sempre deslumbrei a carreira docente.

Denise

É docente das disciplinas Educação Alimentar e Nutricional (EAN) 1, 2 e 3. Professora Assistente, com regime de 40 horas, dedicação exclusiva, desde 2013. Graduada em Nutrição. Mestra em Alimentação, Nutrição e Saúde e Doutora em Educação em Ciências e Saúde. Graduação e Pós-graduação realizadas em universidades públicas. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) da cidade universitária de Macaé. Coordenadora do Projeto de Extensão CULINafro.

Apresentação:

Me chamo (nome), tenho 34 anos, sou natural de Nova Iguaçu. É... a Nutrição, a minha escolha pela nutrição... queria psicologia, mas passei no curso da UFF de ... A nutrição eu escolhi, porque eu vi, na verdade um vídeo de um projeto que estava acontecendo em África, em Angola, Moçambique, um país africano, colonização portuguesa... de uma nutricionista que fez uma [...] construiu fábricas de pão, eu acho. Trabalho assim bellissimo de formação é [...] pra gerar renda pra alimentação em África. Ai que lindo, né! Achei bonita a profissão. Sempre gostei muito de África. Ai quis fazer nutrição. Eu botei como opção na UERJ. Acho importante falar que sou da primeira turma de cotas, 2003, da UERJ. É, primeira experiência do curso de nutrição com isso [...] A gente não discutia a questão racial, mas em algum momento fez sentido pra mim. É.. na minha formação, o contato que eu tive com SAN foi muito lá no finalzinho, ou seja, quase formando. Um evento que teve na UNIRIO, que era populações tradicionais e SA. Na época eu trabalhava com pesquisa com crianças Xavante, uma unidade indígena Xavante, menores de 5 anos, fazer a relação da desnutrição e fatores associados a desnutrição, escolaridade materna, acesso à água, saneamento, escola próxima, posto de saúde, então a gente tinha uma tabela e a gente fazia as associações estatísticas. Era um projeto de pesquisa da Professora (nome). Nesse projeto eu trabalhei com ela por 2 anos. Ai no final da faculdade, eu acho que estava começando a discutir a segurança alimentar, a insegurança, era muito assim da [...] na época que eu vi o quanto a pessoa se sentia insegura de ter ou não alimento durante a semana, daqui a um mês, a insegurança associada não a amplitude de hoje, do termo, mas muito do quanto a pessoa se sentia insegura sobre ter ou não comida. Foi muito bacana, 2008. Depois fiz mestrado. Alimentação, nutrição e saúde. Trabalhei com concepção de alimentação saudável das nutricionistas de 11 municípios do Rio. Nutricionistas e gestores da alimentação escolar. Secretário de Saúde ou alguém que tinha o cargo na secretaria como gestor. Tava no processo de transição por conta da Lei 11947, né? Então a gente incluiu também, porque nem todo município tinha nutricionista. Tava começando naquela época a ter... Ai vim pra Macaé, em 2012, depois de defender a dissertação, fiquei como professora substituta, fiquei em Saúde da Comunidade até o final de 2013, quando eu passei no concurso pra EAN ai eu fui ficando mais específica com a disciplina.

Carminha

Docente das disciplinas Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPNS) e EAN 1, 2 e 3. É professora adjunta, com regime de 40 horas, dedicação exclusiva, desde 2014.

Graduação em Nutrição. Mestra em Saúde Pública e Doutora em Ciências. Graduação e Pós-graduação realizadas em universidades públicas. É conselheira do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Integra a coordenação do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), o Grupo de Trabalho de Mulheres da Articulação Nacional de Agroecologia e o Conselho Consultivo da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

Apresentação:

Aí quando eu fui pra faculdade eu fui dar aula num curso de pré-vestibular comunitário. Eu amava esse pré-vestibular comunitário porque eu também fui uma pessoa que [...] naquela época era vestibular, não era ENEM, então era mais difícil de entrar, você fazer uma prova, não tinha cota. E aí eu consegui entrar. Foi tão gostoso pra mim [...] foi tão difícil, que aí eu queria que o caminho fosse mais fácil pra outras pessoas e aí eu fui dar aula num curso de pré-vestibular comunitário com a cara e com a coragem [...] e aí depois eu fiz toda a faculdade, fiz monitoria. Ah! Eu quero ser professora, eu quero ser professora. Terminei o mestrado muito frustrada com processos que eu tive em relação à minha orientadora, na época, que me fizeram querer me afastar da academia. E aí surgiu essa oportunidade na FASE⁶². Aí eu fui trabalhar na ONG. Aí esse sonho (de ser professora) adormeceu. Nem pensava mais nisso. Depois eu fui fazer o doutorado, porque na ONG também tava começando a ter problema financeiro. Eu tinha que começar a pensar em outros caminhos. E aí comecei a [...] surgiu um concurso. Fui fazer o concurso e passei. Vim morrendo de medo, né [...] Eu também não queria largar aquela vida da ONG. Eu passei a gostar muito, essa vida de estar em vários lugares, com várias pessoas. E aí vim me reencontrar com essa veia docente, que eu acho que eu sempre tive, né. E aí foi isso que me despertou vir pra cá trabalhar. Mas, eu tô sempre em construção. Eu tô aqui só há 4 anos na faculdade. Então, pra mim, é um aprendizado... é um lugar que eu gosto de estar (Carminha)

Enilda

Docente da Saúde da Comunidade 1. É Professora adjunta, com regime de 40 horas, dedicação exclusiva, desde 2009. Graduação em Nutrição. Mestra em Nutrição Humana e Doutora em Nutrição Humana Aplicada. Graduação e Pós-graduação realizadas em universidades públicas.

Apresentação:

Sou cria da Minerva. Sou graduada pela UFRJ. Saí da graduação, fui trabalhar na UFRJ como nutricionista. Logo a seguir, me formei no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira e lá fiquei durante 9 anos nesse período, eu comecei o mestrado também lá. Fiz a especialização no NUTES, de Educação em Saúde. E quando eu tava recém iniciado o mestrado, eu passei no concurso para Auxiliar, na UFF. Então eu fui ser docente na UFF, na área de Nutrição Clínica Infantil. Especificamente, porque tinha toda uma experiência de quase 10 anos na pediatria, né [...] Só que eu fiquei dois anos na UFF. Aí depois, casei, fui pra São Paulo e fui trabalhar em São Paulo com defesa do consumidor. E aí, lá [...] comecei nessa interlocução da Nutrição com o aspecto assim, de quem consome produtos, né. Numa outra relação, não era a prescritiva, que era como eu vinha trabalhando no IPPMG, na clínica, mas de uma outra visão do consumidor, dos direitos do consumidor. Eu acho que aí começa um outro olhar sobre a Nutrição, sobre a perspectiva do direito, né. Ainda que delimitado na questão específica do consumo. Bom, aí eu fui trabalhar com

⁶² Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE

[...] Lá, eu acabei finalizando o mestrado, na área de [...] eu trabalhei com gestão de risco. Também por conta de um plano didático que existia lá, no IPPMG, trabalhei com um material do IPPMG ainda na dissertação de mestrado. E na sequência disso, eu fui dar aula lá em São Paulo, onde eu estava [...] fui dar aula de Educação Alimentar e Nutricional numa (faculdade) particular [...] porque eu tinha... quer dizer, por que eu fui escolhida pra ser docente dessa área? Porque eu tinha especialização em Educação em Saúde. Então, assim, o que me chamou pra Educação Alimentar e Nutricional foi essa especialização. Eu devo muito ao NUTES, assim, também a minha trajetória a partir de então.

4.2.2 Práticas pedagógicas

4.2.2.1 A construção da docência

A construção da identidade docente se realiza pelos saberes científicos e pedagógicos, alicerçados pelas experiências ao longo da vida. São experiências pessoais, profissionais, acadêmicas que se interligam para formar e constituir a docência. Freire (1996) destaca a importância do reconhecimento e assunção da identidade cultural de quem ensina, ou seja, é necessário assumir-se como ser social, histórico, político e cultural, que adquire experiências, por meio das situações e acontecimentos que se tornam significativos e se refletem nas escolhas e práticas pedagógicas. Abaixo, as professoras apontam as experiências familiares e acadêmicas como constitutivas do ser e fazer-se docente.

Quando você me pergunta se a minha relação com a **família**, minha história de vida, se [...] fundamentou assim essas minhas opções... Sim, com certeza. Porque a minha mãe era muito caseira, do lar, assim como era antigamente, gostava de cozinhar, também. E... meu pai era natureba, gostava... A gente era uma família de 4 filhos... Aquele negócio de mesa, aquele negócio de botar mesa... cada um tinha uma função, né? Um botava, outro tirava, e [...] pra lavar a louça. Então, todo mundo envolvido assim, sabe? Aí, eu acho que isso acabou ficando essa mensagem, né? Que a comida **afeta!** (risos) (Betta)

Eu sempre tive vontade de ser professora. Eu, quando era adolescente, **eu ia pra escola com a minha mãe**. Minha mãe era professora primária. E aí **eu ia com ela pro ensino de jovens e adultos. Tô eu agora no ensino de jovens e adultos no TCC**. E eu ficava encantada, porque ela era aquela professora que inventava bingo pra poder fazer aula de geografia, pros alunos poderem entender capital e estado. Então, ele pegava um bingo e aí ela falava assim, é [...] Belo Horizonte. Aí, você na coisinha do bingo, tava escrito Minas Gerais. Se você não sabe que é a capital... e aí os alunos queriam ganhar o jogo. E aí, com isso ela conseguiu fazer com que aqueles jovens e adultos, que era numa área de periferia... os alunos chegavam super desmotivados na escola, comesçassem a estudar geografia. Eu achava aquilo o máximo. **E aí ela me ensinou a fazer diário** [...] enfim, eu lembro que quando eu era criança, meu pai contava que uma vez a professora da escola chamou os meus pais porque dentro da aula eu montava um outro grupo e fazia aulinha com as crianças, né. E aí, eles queriam ficar ouvindo a mim e não queriam ficar ouvindo a professora (risos). E aí criava um problemão e tal (Carminha).

(referindo-se à atividade de pesquisa na graduação) Mas na verdade a gente trabalhava a concepção de alimentação saudável e promoção da alimentação saudável. Então a EAN, a Educação Nutricional apareceu muito, muito mais do que alimentar, né, o termo. Aparecia como estratégia para promover. Então elas viam no PNAE como uma das formas de desenvolver a promoção de alimentação saudável pela educação. E a Lei (11.947/2009 - PNAE) eu acho que já trazia, né. Naquela época, sim, já trazia como responsabilidade do nutricionista a educação alimentar e nutricional. Mas eu, **foi uma das disciplinas que eu mais gostei na graduação e no internato de Saúde**

Coletiva também a gente desenvolvia muito na ESF, de... no Bairro de Mesquita, Chatuba. A gente fazia lá. É... Na área de Saúde Coletiva (Denise).

A presença das Ciências Sociais no currículo de Nutrição tem sido apontada como elemento importante para a articulação dos aspectos biológicos, sociais e culturais inerentes do fenômeno alimentar (CANESQUI, GARCIA, 2005; FROZI, ELIAS, FONSECA, 2010). A complexidade do fenômeno alimentar requer uma abordagem multidisciplinar, uma vez que se relaciona, simultaneamente, com questões biológicas, nutricionais, estéticas, afetivas, políticas e econômicas, entre outras.

Diferentes momentos da fala das docentes apontam para a importância da presença das Ciências Sociais para a formação, enfatizando como os conteúdos dessas disciplinas contribuem para a percepção da multidimensionalidade do fenômeno alimentar, favorecendo uma atuação mais ampliada como nutricionista.

Eu sou formada em filosofia também [...] Eu já tinha, assim, umas inquietações existenciais, digamos assim, e tinha muita curiosidade... pra saber mesmo as etapas do pensamento humano, sabe? É... a importância da história para o pensamento, qual era a importância das questões de vida ao longo da trajetória da humanidade, isso é uma coisa que me interessava (Betta).

E aí, por que eu fui fazer filosofia? Primeiro porque eu já gostava de estudar, de ler, não é só de estudar uma disciplina, uma coisa pontual, mas uma leitura ampla, e já tinha essa vocação, digamos assim, pra essas questões existenciais (Betta).

Depois que eu fiz filosofia eu acho me tornei uma nutricionista melhor, né? Porque eu ampliei essa percepção da alimentação para além do biológico, para além de observar o alimento apenas como um veículo de saúde. De saúde, nessa concepção reduzida, né? (Betta)

(a neurofilosofia) Me deu suporte pra entender, por exemplo, o quanto nós somos suscetíveis à persuasão da propaganda, da mídia, entendeu? Assim com aquele negócio de você falar daquele som, daquela cor, entendeu? Daquele modelo, aquele momento ali de sedução de uma propaganda, sabe? O quanto aquilo é super assim, é... favorável a persuadir o indivíduo a usar aquele produto, entende? E aí biologicamente, como é que você consegue afirmar que a pessoa é livre, né? Se você acaba conduzindo [...] uma reação biológica nas pessoas? (Betta)

Aquele curso **Alimentação e Cultura**. Foi a minha aproximação das leituras, metodologias, as discussões associando com a alimentação, com a construção da ideia de alimentação, de comida, muito além dessa abordagem biologicista que a gente tem na faculdade. Foi esse curso e o doutorado que me aproximou dessas leituras mais humanas. E o fato de trabalhar com a pesquisa qualitativa, eu acho também, porque é um exercício de ouvir e de comunicar. É um exercício muito nesse sentido. Eu acho que não só pesquisador, mas eu tive a oportunidade de durante essa formação no mestrado me expor a essa experiência e a observar os processos de transformação que acontecem a partir dessa abordagem. Então, ela não se restringe só a coleta de dados. É um processo que leva o outro, de fato, a refletir sobre a sua trajetória e a elaborar o discurso que ele faz de sua trajetória. Certamente foi importante. **Não só importante da aproximação das Ciências Sociais, mas das Ciências Sociais que olhavam pra alimentação, que era o meu objeto de trabalho, de formação.** Então, esse curso foi e é extremamente importante. E o doutorado (em Educação em Ciências e Saúde) veio em paralelo com o concurso e no sentido de dar suporte de fato (Denise).

Sem dúvida nenhuma, eu acho que as **ciências humanas e sociais**. Eu acho [...] que faltam muitas disciplinas de humanas no nosso curso, em geral. Eu acho que isso não é uma realidade só de Macaé. Eu acho que isso acaba sendo uma realidade de muitos

curso de graduação de Nutrição por aí. A gente tem muito poucas disciplinas, dentro, com essa perspectiva [...] da área de humanas, da área de sociais, que **eu acho que são disciplinas responsáveis por [...] ampliar esse olhar**, né, de mostrar pra gente uma nova perspectiva dentro da saúde, dentro da nutrição, da alimentação. Então, eu acho que esse conhecimento [...] que a área de humanas, a área de sociais pode trazer, vai agregar muito na nossa formação [...] filosofia, sociologia e outras disciplinas assim, mas a gente pensar de uma forma integrada, como que essas disciplinas elas se aplicam à nutrição. Eu acho isso extremamente importante. Como que elas podem ampliar o olhar dos nossos alunos pro alimento, pro ser humano. É [...] eu acho isso...fazer esse *link*, eu acho importante, a gente ter essas disciplinas mais voltadas, pra saúde (Luciene)

Eu acho que as Ciências Sociais ajudam. Não é a toa que eu fui fazer meu doutorado em Ciências Sociais (risos). Não tem como pensar alimentação sem pensar sociedade, eu acho que [...] quando eu fui fazer faculdade, tinha aula de Sociologia, mas era muito desarticulado, não tinha relação nenhuma com [...] era lá no ciclo básico, aí o professor dava aula, falava dos sociólogos, da Sociologia, dos grandes pensadores, das teorias sociais, mas sem nenhuma conexão coma alimentação (Carminha).

As experiências negativas também são levadas em conta para uma transposição das lacunas e inadequações referentes aos conteúdos veiculados na prática pedagógica. Em sua vivência, durante o tempo de graduação em Nutrição, a docente Luciene indica como os conteúdos das Ciências Sociais foram inadequados para uma aplicação em Nutrição, fato que ela busca ultrapassar para além da sua prática pedagógica, como contribuição ao processo de reforma curricular e constituição do Eixo de Saúde Coletiva.

Porque eu, por exemplo, quando eu fiz [...] filosofia, psicologia na minha graduação, **eu não vi muita aplicabilidade pra minha formação**, porque acabou que os professores eles iam por uma linha que não... não ofereceu embasamento pra gente, né, de como eu conseguiria aplicar aquele conteúdo pra minha formação. Então eu acho que é a gente trazer, aproximar né, as Ciências Sociais, as Ciências Humanas pra Nutrição! Eu acho isso essencial! (Luciene).

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 96) “ensinar exige comprometimento”, de modo que as ações do educador reflitam os seus discursos, pois a sua presença é percebida e reconhecida pelos educandos pela coerência das suas ações. O educador é, por excelência aquele que desafia o educando à curiosidade, à criatividade e ao pensar criticamente a realidade social, política e histórica na qual se insere, para transformá-la (SHOR, FREIRE, 1986; FREIRE, 1987, 1996, 2011).

Primeiro eu não me vejo como detentora de saber, eu me vejo como mediadora, facilitadora de uma vivência que o aluno vai ter, porque eu acredito muito nisso que Paulo Freire diz: o conhecimento, ele não se constrói sozinho. Não sou eu que tô construindo conhecimento pra alguém. **A gente constrói junto**. Então, o meu lugar de docente, primeiro é um lugar de gerar estímulo, estímulo pra que as pessoas se enxerguem... pra que as pessoas se mobilizem e sintam que o que elas estão discutindo aqui vai fazer sentido pra vida delas, vai fazer sentido pra vida profissional. Então, eu me sinto como uma pessoa que motiva, eu acho que a docência é um trabalho de motivação também. Motivar os educandos a acreditar em si (Carminha)[...]
ser docente é estimular outros a refletir, refletir sobre a sua vida, refletir sobre a sua prática [...] e ser docente é também a gente construir conhecimento junto. Nunca uma disciplina é igual a outra, por mais que ela tenha uma base, a gente tem o cronograma, tem os conteúdos, mas sempre vai se construir coisas novas nessa história e aí eu vou também me enriquecendo (Carminha).

E eu tô me descobrindo na docência. Eu acho que tá fazendo mais bem a mim (risos) do que aos alunos, a instituição que seja, aos colegas, eu tô achando uma delícia isso de **conhecer gente querendo transformar o mundo**, sabe?... Nossa, eu tô assim **me descobrindo** (Betta).

Mas quando a aula pega, assim, **eles ficam assim com aqueles olhinhos curiosos...** E aí parte pra outras ideias, né? Essa coisa que a ideia puxa outra e puxa outra. Daqui a pouco você tá lá em cima, você tá num sobrevoos, que te potencializa sabe, pra pensar que tudo pode melhorar, eu acho maravilhoso. É isso (Betta).

Freire (1996) afirma que, independentemente da opção política do(a) educadora (a), não existe professor(a) sem aluno(a). A atividade pedagógica só se concretiza em relação com o outro. “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21). No entanto, a reflexão crítica auxilia na compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. No processo de educação crítica não há um sujeito formador e outro a ser formado, mas sujeitos históricos e inacabados da educação, que protagonizam de modo compartilhado, a construção do saber. Ensinar “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p. 24). O educando precisa ser estimulado à investigação e à capacidade de aventurar-se para a experiência do conhecimento.

É necessário que o educador respeite os saberes do educando, buscando discutir com eles(as) a razão de ser desses saberes, as implicações políticas e ideológicas que subjazem a esses conhecimentos, sempre por meio da problematização e do diálogo, ferramentas fundamentais para o exercício da educação crítica, que permitem a transposição da consciência ingênua para um patamar crítico (FREIRE, 1987, 1996, 2011).

No ano passado, eu fui surpreendida por um grupo que também tava fazendo EAN 2, que era um grupo super criativo, que **eles desenvolveram um jogo com base na estratégia intersetorial (da SAN)**. Então, nesse jogo, eles discutiram determinantes sociais, raciais e de gênero, da pobreza e da insegurança alimentar e nutricional, discutiram políticas públicas [...] **foi emocionante. A turma amou. Um jogo assim nota 1000**. Conseguimos pegar os conteúdos que a gente trabalhou ao longo da disciplina de PPSN e de EAN e colocamos no jogo. Foi fenomenal aquilo! (Carminha)

Eu tô nas três EAN, 1, 2 e 3 e na 1, a gente discute muito política pública, porque vai ter que discutir marco de EAN. Na EAN 2 e na 3 desenvolvendo ações educativas. Em políticas públicas (PPSN), políticas de SAN e de enfrentamento também à pobreza, porque a gente tem uma parte pra discutir sobre isso e aí eu chego no estágio, vou fazer supervisão de estágio. Então [...] estágio de Saúde Coletiva. Então, esse mesmo aluno que passa por mim, ele vai chegar no estágio e é impressionante. Geralmente, as supervisoras, **as preceptoras de estágio elogiam muito a capacidade dos nossos alunos em realizar a EAN**. Isso é uma coisa que sempre destacam e [...] também entender política pública e se relacionar com o outro. Então, eu acho que eles conseguem captar melhor a complexidade de uma política pública, que existe aquilo que tá no papel, que tem uma intencionalidade e existe a vida real. Que essas coisas, elas andam juntas. Então, você precisa entender essa complexidade que as coisas estão inter-relacionadas e que a SAN nos dá instrumento para discutir com vários programas e ações (Carminha).

Como eu vinha dessa história anterior da SAN, dessa participação desse outro projeto, quando veio a oportunidade de fazer um projeto aqui no final de 2009, a gente

construiu uma proposta de [...] foi [...] a gente dividiu, eu e (nome) [...] um grupo PET e o nosso grupo tinha como objetivo avaliar, trabalhar com o SISVAN, então a (nome) foi fazer uma avaliação do SISVAN em Macaé e eu trabalhei com a parte do EBIA dentro da Estratégia das Saúde da Família – a Escala Brasileira de InSAN. Então, eu trabalhei com o EBIA e ela com o SISVAN com os dados antropométricos. E aí, nessa perspectiva, então, **os alunos fizeram muitos trabalhos de atividade educativa** na perspectiva da SAN, na questão do DHAA. Isso era 2010 (Enilda).

E é muito interessante, que agora eu tô lendo os portfólios dos alunos e eles fazem essa conexão, inclusive de outros tipos de fome, que é a fome que se manifesta, que é a fome relacionada a outras dimensões. Não é só essa de não ter o alimento. **E eu sinto que eles passam a ficar mais atentos a isso.** Que a gente vai fazer a EAN 3, em unidades de saúde vai lidar com pessoas que podem estar em situação de insegurança alimentar e nutricional e de fome. Eu percebo que eles passam a ter um olhar mais atento pra isso (Carminha).

A pesquisadora, encontrando-se na condição de docente da instituição, aponta que os(as) alunos(as) têm sido impactados(as) e transformados(as), de modo especial, no âmbito das disciplinas do Eixo. Fato demonstrado nos portfólios elaborados como material de avaliação no contexto das disciplinas EAN 1, 2 e 3⁶³. De igual modo, cresce a produção de trabalhos de conclusão de curso que abordam o tema da alimentação adequada e saudável considerando os aspectos socioculturais e afetivos, a promoção da SAN e do DHAA⁶⁴. Abaixo, registro de algumas falas de aluno(as), que denotam suas experiências no âmbito das referidas disciplinas.

A educação em saúde é pautada nos sujeitos e suas ações, onde a construção do saber necessita da participação ativa de todos os envolvidos, sem sobreposição de saberes (portifólio 1)

Aprender que ensinando é que se aprende e, quando se aprende se aprende junto à coletividade e consolidamos o aprendizado e construímos estruturas solidificadas para encarar o mundo. A arma é o saber que invade o sujeito e possibilita modificar a sua história (portifólio 1)

Falar sobre a alimentação, independente de quem seja o sujeito, é conhecer o coração deste outro alguém. Quando começamos a falar sobre comida e o ato de comer, descobrimos muito além do nutriente, da preparação, da caloria, a gente descobre, mesmo, a vida e os sonhos de cada elemento (portifólio 1)

O que a educação trouxe pra mim. Sou muito tímida, durante toda a minha vida não sabia o que era conversar olhando nos olhos das outras pessoas. Isso foi uma das transformações que a educação me proporcionou. Depois da metade da faculdade que fui aprender a conversar assim. Como isso é importante! Quanto que aprendemos muito mais sobre o outro só de olhar nos olhos. Olho no olho também é saúde (Portifólio 2)

⁶³ Os dados apresentados aqui estão amparados pelo projeto intitulado “A educação popular em saúde: caminhos da aprendizagem e do cuidado nas ações de educação alimentar nutricional”, sob parecer nº 66218317.6.0000.5699 do Comitê de Ética em Pesquisa.

⁶⁴ Apontam-se os trabalhos intitulados “Mãos Negras nas cozinhas macaenses: as raízes da comida de Macaé a partir da narrativa de vida das tradicionalistas”, de Débora Lima; “Sistematização de práticas em educação popular em saúde no âmbito da disciplina Educação Alimentar e Nutricional II: percepção dos graduandos do curso de nutrição da UFRJ-MACAÉ”, de Bárbara Moura; “Café com Farinha”: caderno de oficinas de educação popular para dialogar sobre o direito humano à alimentação adequada com a Educação de Jovens e Adultos”, de Luana Cunha; “Por trás das grades: a percepção de graduandas em nutrição sobre o direito humano à alimentação adequada de adolescentes em medida socioeducativa”, de Heloísa Pimentel. As duas últimas serão defendidas em julho, próximo.

O saber é construído conjuntamente, numa perspectiva de horizontalidade, em que os sujeitos da educação se respeitam mutuamente, conscientes de que a educação não é neutra nem indiferente. A educação é um ato político. Pode servir de instrumento de manutenção da ideologia dominante ou, ao contrário, destruí-la (FREIRE, 1987, 1996, 2011).

Nesse sentido, a militância se fez presente na fala das educadoras, que participam ativamente das conquistas relacionadas ao campo da alimentação e nutrição, por meio da representação em instituições e entidades ligadas à SAN. Nessa arena acontecem as lutas, resistências e disputas, com a participação ativa das professoras e socialização das experiências políticas, que dizem respeito à construção e manutenção dos mecanismos de realização da SAN nas diferentes instâncias da sua organização (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al*, 2011).

[...] **fortalecer a agricultura familiar dentro do município de Macaé.** Que a gente tem essa noção essa perspectiva da importância da agricultura familiar, o papel que a agricultura familiar tem, né, na promoção do DHAA. Então a gente trabalha isso auxiliando o município nesse processo, é... de compra né, da agricultura familiar pra desburocratizar um pouco esse processo de Macaé, em vista de vários entraves. Então, a universidade, a gente vem tentando entrar aí, né, com todo auxílio, pra auxiliar o município nesse processo tão importante (Luciene).

Então, hoje, retirar a rotulagem de transgênico, isso beneficia quem? A indústria, claro, né? Não beneficia a população. Então eu vejo ainda a gente caminhando muito no sentido de beneficiar a indústrias, né, multinacionais, a beneficiar a saúde pública, a saúde coletiva, né, da população brasileira. Então eu espero muito que o nosso cenário político volte a ser favorável pra agenda da SAN e essa agenda, né, ela inclui, sim, **a gente discutir transgênicos, a gente discutir agrotóxicos, a gente discutir sistema alimentar,** né, e... o nutricionista, ele tem que estar, é... **dentro das agendas de discussão** (Luciene).

Então, isso foi 2011, **nós participamos da Conferência Estadual (de SAN),** não conseguimos ir na Federal, **mas uma aluna nossa foi para a nacional.** Então, todo o nosso esforço de tentar articular alguma estrutura de SAN. Mas, assim, a gente via que os profissionais da nutrição não estavam muito engajados, não estavam muito preparados, mesmo. A CATAN, que era a área técnica de Alimentação e Nutrição, nessa época tinha 2 nutricionistas, se não me engano. Então, era uma equipe muito enxuta, pouco preparada ainda pra essas temáticas, então a coisa não desenvolveu (Enilda).

E aí, eu vinha de uma trajetória de... era uma trajetória diferente das outras pessoas que entravam aqui porque eu vim de uma trajetória de ONG, de trabalhar com educação popular e ao mesmo tempo trabalhar com segurança alimentar e nutricional, **atuar em espaços de articulação como o Fórum brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar** e quando eu cheguei aqui, de fato a minha decisão, até quando eu passei no concurso, que me chamaram para eu decidir pela universidade não foi fácil. Pois, eu tinha medo de ficar isolada, medo de não conseguir desenvolver meu trabalho popular, de ficar presa em sala de aula. [...] Enfim tudo aquilo que [...] Mas, ao mesmo tempo também, eu comecei a pensar que talvez eu pudesse aproveitar essa vivência e transformar um pouco o espaço da universidade, da sala de aula e tal. Então eu vim um pouco com essa vontade, de não ficar só em sala, de tentar também fazer um trabalho que a gente pudesse romper os muros mesmo que separam a gente da sociedade. É... vim com essa expectativa. E com SAN aí na minha veia (Carminha).

Que mais ou menos em 2004 [...] Aí o **Conselho (de Nutricionistas)** [...] na época, me convidou pra fazer o curso, enfim para dar um apoio pra eles num curso de ética profissional pra docente. Ou seja, **falar de ética, essa parte relacionada ao exercício profissional** (Betta).

Então 2010 foi quando a PEC que inseriu o direito (DHAA) na Constituição. Então, a gente viveu esse momento de luta pela PEC. Então, tudo o que havia de movimentação [...] na época, as redes sociais não eram tão grandes. Todos os eventos tinham abaixo assinado em prol dessa PEC [...] eu **participei dessa militância junto com os alunos também**, porque toda a oportunidade que a gente tinha de falar sobre isso, de militar nesse sentido, a gente tava sempre falando disso com eles (Enilda).

Reconhece-se, desse modo, nas falas das docentes que as atividades e influências políticas, para além do ambiente da sala de aula, se refletem nos valores, discursos e propósitos incorporados ao currículo das disciplinas do Eixo e nas práticas pedagógicas.

A inserção das referidas professoras nas funções político-administrativas do *campus* universitário e sua relevância para a comunidade acadêmica da UFRJ-*campus* Macaé são indicadas nas suas respectivas representatividades:

- Professora Denise é substituta eventual da Coordenação de Extensão do *campus*, além de Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI), da Cidade Universitária de Macaé.
- Professora Betta é membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ-*campus* Macaé.
- Professora Carminha é Vice Representante do Eixo de Saúde Coletiva do Curso de Nutrição.
- Professora Luciene é representante do Eixo de Saúde Coletiva da Comissão de Reforma Curricular do curso de Nutrição.

Vale destacar que o campo da Saúde Coletiva no Brasil se constitui, tradicionalmente, como arena de participação política de seus atores, nas lutas, decisões e negociações relacionadas à saúde da população, frente às desigualdades sociais e condições de vida, incluindo, entre outros, a elaboração de políticas públicas de saúde. O campo da Saúde Coletiva tem origem nos anos 1970, vinculado à luta pela democracia e ao movimento da Reforma Sanitária, fundamentado na compreensão de que a saúde não pode ser explicada exclusivamente pela dimensão biológica, mas é produzida social e historicamente (OSMO, SCHRAIBER, 2015). De igual modo, as disputas e lutas que ocorrem nas arenas de debate e ação, que envolvem a Segurança Alimentar e Nutricional, contam com a participação ativa de nutricionistas e docentes do campo da Saúde Coletiva e Políticas Públicas (MAINARDES *et al*, 2011, LOPES, MACEDO, 2011). Vale lembrar que a adoção do enfoque nutricional da SAN reflete a contribuição de atores ligados ao campo da Nutrição em Saúde Coletiva para o processo de debate e construção da SAN.

O educador democrático é sobretudo generoso, em respeito às liberdades. Sua segurança “se expressa, na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as

liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, 91).

Ser docente, pra mim [...] é uma experiência muito linda de entrega, de aprendizado, de **colaboração**, com a formação de outro e outros, é ter oportunidade de participar dessa transformação, de me melhorar enquanto pessoa, cidadã, **de repensar as minhas ideias**. É um processo de transformação pra mim [...] (Denise).

Eu acho que eu, enquanto **docente**, eu tenho na minha cabeça a **responsabilidade** de formar o profissional que também esteja apto pra trabalhar dentro dessa agenda da SAN! **Pra estar apto a participar dessas discussões**, né, e... mostrar o que é bom pra saúde pública da população, né, e não o que vai atender uma minoria aí, que pensa só em lucro. Então, eu tenho essa responsabilidade, eu tenho essa responsabilidade em mim e eu acredito que essa ideia é compartilhada por muitos colegas (Luciene).

4.2.2.2 A interdisciplinaridade e a extensão: ferramentas de interlocução com outros profissionais e a comunidade

Nas palavras da professora Denise, o fazer docente está associado com as possibilidades que o processo de interiorização oferece ao conjunto de professores, permitindo a interdisciplinaridade e a participação mais efetiva na construção do currículo. O diálogo (FREIRE, 1987, 1996, GADOTTI, 2005, FREIRE, 2011) favorece o compartilhamento de ideias, saberes e o crescimento individual e coletivo, uma vez que transcende os muros da Universidade e permite a interculturalidade (GADOTTI, 2005), em que se cria espaço para a convivência com diferentes culturas e perspectivas, valorizando as experiências diversas entre aqueles que constituem o espaço social.

É uma oportunidade incrível estar na UFRJ, em Macaé, com um currículo que permite a gente trabalhar enquanto professor num processo, com muita **autonomia**, apesar de ter [...] projeto político, os planos de ensino, a gente tem muita autonomia dentro do nosso grupo pra pensar os conteúdos a partir da realidade onde a gente tá. Por ser um *campus* novo, né, que tá se estabelecendo. Então, **essa possibilidade de participar da construção**, enquanto professora, de interferir, de sugerir bibliografia, de eleger junto com o grupo os campos práticos, **de dialogar com outras áreas**, que eu acho que é a potência grande de Macaé, é a proximidade que a gente tem do Direito, da Biologia, da Química, da Enfermagem, da Medicina, da Medicina, menos. Da Farmácia, da Engenharia. **O diálogo acontece** com muito mais facilidade do que quando eu me formei. A gente só tava ali entre os departamentos: Nutrição Social, Nutrição Social, Nutrição Aplicada, Nutrição Experimental, Nutrição Básica, a gente não conversava com outros cursos. Aqui isso é muito fácil. E de propor interações, assim, de tá fazendo aulas em conjunto com a Biologia, com a Enfermagem, né, de dar aula pra Química, dar aula na pós-graduação, né, porque quando a gente tem uma convergência de ideias a gente consegue se aproximar com muita facilidade. Sem muito esforço, na verdade, né. Então, eu acho que **essa é a potência, a beleza, a inspiração que eu tenho de estar aqui**. Estar em crescimento em construção, desconstrução. O diálogo que a gente tem também com o município, com a comunidade é muito potente (Denise).

Ontem, por exemplo, a (nome) tava me ligando porque ela agendou um encontro com a pessoa que tá gerenciando a educação de jovens e adultos... encontrei com ela, que era a gestora da EJA, que tá em licença de saúde, troquei uma ideia com ela, perguntando como ela poderia me ajudar. No outro dia ela já me ligou porque tinha agendado com a atual gestora. Então, **onde eu teria esse diálogo tão facilitado, no**

Rio, aquele município gigante? Eu fazia ginástica com a gestora da unidade da saúde da família que recebia meus alunos da Saúde da comunidade (Denise).

No mesmo sentido, outras professoras destacam as possibilidades de interdisciplinaridade no âmbito de uma universidade do interior, que possui estrutura não departamental e organização interdisciplinar, favorecendo o diálogo e articulações com diferentes campos do saber.

Por exemplo, eles (alunos e alunas) vão tratar normas sanitárias nas disciplinas mais de Ciências dos Alimentos. **E aí a gente já fez a interlocução com os professores de lá, né.** É... a gente vai tratar sobre agrotóxicos e transgênicos, que geralmente é um tema que eles têm muitas dúvidas. Eles dizem que conhecem muito pouco e que sentem muita falta de ter um lugar pra conversar sobre isso (Carminha)

Eu vejo as disciplinas de EAN como um lugar estratégico pra se discutir SAN e **tantas outras, PCTA e tantas outras, PCTA**, que é de ciência e tecnologia dos alimentos... houve um semestre que a gente fez uma estratégia conjunta. Então, na primeira aula eu fui falar de agricultura familiar e modelos de produção e processamento de alimentos e aí a disciplina de PCTA ela é bem prática. Os alunos vão desenvolver práticas e muitas vezes estavam desenvolvendo com indústria e aí nesse semestre eles desenvolveram com a batata doce dos agricultores no assentamento e agora, eu já sei que eles estão fazendo PCTA, uma parte do grupo de PCTA está fazendo lá na casa da (nome), que é agricultora urbana e recebe os alunos de EAN. Então, **tem algumas conexões que a gente tá conseguindo fazer pra além.** E agora eu preciso dizer que eu fiquei muito feliz de ... esses alunos que passaram por essa formação de EAN estão fazendo estágio de alimentação coletiva e vários deles estão fazendo atividade de EAN (Carminha).

Essa **integração desses três cursos da saúde** (medicina, enfermagem e nutrição) foi o que trouxe um grande diferencial pro nosso curso, em termos de carga horária do ciclo básico, porque o ciclo básico ele teve que atender a esses três cursos (Luciene).

Eu acho que a gente **tem uma vantagem aqui na UFRJ-Macaé. Não tem departamento.** Eu sou super contra a departamentalização. Então, a gente não tem as amarras departamentais. Pra além disso, a sala dos professores é uma. Por um lado, se tira a nossa infraestrutura pra escrever...por outro, a convivência, ela é muito maior. Então, a professora (nome), que é a professora que coordenava a disciplina. Acho que agora ela voltou a coordenar, **a gente conversava bastante sobre esse trabalho de SAN**, ela se interessou e, principalmente por causa das feiras [...] Essa história de fazer as feiras aqui, que aí eu tenho um projeto de extensão. A gente faz feira aqui. Eu uso muito a feira dentro de sala de aula. Foi despertando um interesse da gente fazer essa parceria. E aí eu comecei a conversar com ela. Poxa, por que a gente não faz um trabalho com os agricultores, né e tal? E foi super bem recebido. E hoje em dia, ela mesmo fala isso, ela tem esse olhar de falar assim. Poxa, se eu vou desenvolver esse trabalho, ciência e tecnologia, e ela tem muito essa visão do papel social da universidade, diálogo com a população de trazer benefício pra população, por que que eu não reoriento? E aí foi isso que começou a acontecer, né. muito legal. Assim, tal, então agora em **uma aluna que tá fazendo TCC com ela, que vai trabalhar com normas sanitárias pra agricultura familiar, que foi a partir da nossa interação.** A (nome) começou a participar de alguns debates que a gente foi fazendo no campo da SAN. Então **rola muito diálogo. Eu tive muita interação com o pessoal da Biologia**, desde que eu vim pra cá. A gente desenvolveu um projeto junto, de feira, atualmente tem o NUPEN, lá tem um mestrado eu tô co-orientando dois alunos lá. Volta e meia tá aparecendo o tema de SAN e agora **a gente tá montando uma disciplina junto, eu e um professor da biologia, de educação ambiental.** E aí a gente tá montando ainda, mas a ideia é trabalhar a Educação Ambiental e a SAN (Carminha).

A interdisciplinaridade acontece também entre disciplinas do eixo para o enfrentamento das desigualdades.

Então, a gente consegue **ir conectando** e aí a gente tenta fechar... quando tenta **articular PPSN em EAN** é isso, como é que as políticas públicas elas ajudam, elas têm um papel importante no tratamento da pobreza, da fome, da insegurança alimentar? (Carminha)

A ênfase dada à SAN pela compreensão e articulação das DCN e outros marcos regulatórios do campo da Saúde Coletiva, nos currículos das disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva e práticas pedagógicas, demonstra que as professoras têm autonomia para reinterpretar o PPC, recriando caminhos e possibilidades para o aprofundamento da abordagem de SAN e a realização da transdisciplinaridade no âmbito do curso e da universidade (MAINARDES, 2006; MAINARDES *et al*, 2011).

A extensão se constitui prática acadêmica que permite à Universidade assumir o seu papel de enfrentamento às crises contemporâneas junto com a comunidade local. É, por excelência, veículo de aproximação entre a Universidade e a sociedade e oferece a possibilidade de realizar a indissociabilidade entre teoria e prática, em complementação ao ensino e à pesquisa (FORPROEX, 2012).

A gente também tem um pouco essa função de como a gente pode ajudar a região que tá nos acolhendo, né. Essa região aqui, que nos recebeu. Então, **a gente trabalha muito com projetos de extensão que têm essa visão, né, de transformação da sociedade**, de buscar levar um pouco de ... transformação, de aproximação dessa realidade da sociedade. De que forma que a gente pode contribuir, que a gente pode ajudar. Então, eu acho que a universidade tem um papel essencial tanto na formação de um profissional, né, que possa de fato atuar, né, nesses sistemas, como também em realizar projetos que desenvolvam essa temática e que leve essa discussão pra própria sociedade (Luciene).

Eu acho que a universidade tem um papel, enfim, essencial, porque a gente tá formando futuros profissionais que vão atuar nessa sociedade. E [...] eu acho que a gente, pelo menos, quando a gente tá dentro de **uma instituição pública**, eu acho que a gente nunca pode esquecer do **tripé “ensino, pesquisa e extensão”** (Luciene).

Trabalhar pra que os nossos alunos, eles entendam como que eles podem atuar dentro do nosso país de maneira a conseguir mudar, a transformar a sociedade. Eu acho que nossos profissionais precisam ter essa concepção de transformar [...] conseguir transformar a sociedade. E aí dentro dessa perspectiva transformadora, eu vejo também a questão da **extensão**. Os próprios **projetos de extensão, que... eles têm muito esse papel, né, dessa transformação social**. Porque a extensão, um pouco diferente da pesquisa, ela funciona nessa perspectiva transformadora, mais dialógica. Então, ela **abre as portas da universidade pra que a sociedade possa se aproximar e vice-versa** (Luciene).

Então, isso, eu acho que nós, aqui, em Macaé, **a gente tem muitos projetos de extensão**. A gente, eu acho que tem mais projetos de extensão do que a própria pesquisa, **por ser um campo de interiorização**, eu acho que a gente tem muito essa perspectiva da importância que a gente tem de ser um campo superior, já nessa função, de democratizar o ensino (Luciene).

A extensão propicia a socialização do saber científico e as alianças entre especialistas e atores de diferentes áreas da sociedade, a fim de formar a complexa rede de conhecimento híbrido, a serviço da sociedade (LATOUR, 1994; BOURDIEU, 2004). Vale ressaltar que as disciplinas EAN 1, 2 e 3; SC 1 e PPSN têm caráter extensionista, visto que desenvolvem

atividades em cenários práticos, com o objetivo de aproximação com a comunidade e suas demandas, visando à construção coletiva de caminhos para a promoção da saúde.

Aponta-se também o convênio firmado entre a UFRJ-campus Macaé com a Prefeitura de Macaé e, também com municípios do norte-fluminense, Quissamã e Rio das Ostras, possibilita, entre outros, a realização de estágios curriculares para os estudantes de Nutrição a partir do 8º período, nas áreas de Nutrição Clínica, Nutrição Social e Alimentação Coletiva. Esses convênios servem para promover a integração entre a UFRJ e a população da região, visando ao desenvolvimento local.

4.2.2.3 A Educação Popular nas disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva

As professoras das disciplinas que compõem o Eixo de Saúde Coletiva do Curso de Nutrição decidiram utilizar coletivamente a Educação Popular em Saúde como referencial teórico-metodológico das disciplinas, conforme apontam as falas da docente Enilda sobre os começos da formação do Eixo.

E aí aumentou o número de professores. Com a chegada da (nome), a gente teve uma reunião com as professoras da Saúde da Comunidade e os da EAN e falamos. Vamos usar isso? Vamos usar a Educação Popular em Saúde como linha norteadora da formação aqui em Macaé? E foi isso que a gente decidiu (Enilda)

As disciplinas SC 1 e EAN 1, 2 e 3, ANS e PPSN tomaram os princípios da Pedagogia Freiriana como referência metodológica para a construção do currículo, visando promover a consciência de cidadania e humanização, no âmbito da saúde e no enfrentamento das desigualdades. As opressões mais evidentes no campo da alimentação e nutrição são marcadas pelas desigualdades raciais, de gênero e classe, as quais ferem o DHAA e geram Insegurança InSAN.

A primeira é ministrada no primeiro período acadêmico, sendo constituída de 150 horas, das quais 30 horas dizem respeito aos conteúdos teóricos, e 120 horas, aos conteúdos teóricos/práticos. SC1 busca articular os conteúdos teóricos e práticos relacionados à saúde integral do indivíduo e família, conduzindo os discentes à primeira experiência de atuação prática dentro das Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde (SUS), além do envolvimento com o Sistema Único da Assistência Social – SUAS e Centros de Referência da Assistência Social - CRAS (CORDEIRO *et al*, 2017, p. 941).

O primeiro momento da disciplina, que corresponde a 30 horas teóricas, compreende trabalhos de conteúdo, como: concepção do processo saúde/doença; território em saúde; determinantes sociais de saúde; políticas sociais; construção histórica e legislação estruturante do SUS; participação e controle social; educação popular em saúde; e ética profissional.

A disciplina fundamenta-se em metodologias ativas, com base no referencial metodológico de Paulo Freire, para formação de um profissional que valoriza práticas dialógicas e respeita a cultura e o lugar do outro, visando a construção coparticipada de saberes. Buscando romper com paradigmas de educação verticalizada, que se pauta na transmissão de saberes, com base na proposta de humanização do Sistema Único de Saúde (SUS), intenta romper as barreiras dos diferentes saberes/interesses para estabelecer vínculos com os usuários do sistema e escuta qualificada.

A gente tá dentro da sala de aula engajado com essas questões sociais [...] os docentes pensar que a gente precisa se atualizar, a gente precisa entender sobre o quadro econômico, político atual do nosso país e a gente **trabalhar dentro de uma forma de ensino dialógica, construtiva**, em que os nossos alunos, eles precisam tá sempre antenados com o que está acontecendo no Brasil e no mundo[...] a gente precisa levar essas discussões pra dentro da sala de aula (Luciene).

O campo prático da disciplina se configura a partir de atividades realizadas junto às equipes de saúde da família, com vistas ao acompanhamento das famílias que se encontram em situação de risco. Essas visitas domiciliares são realizadas nas residências de famílias assistidas e de responsabilidade da Estratégia de Saúde da Família, permitindo ao grupo vivenciar a realidade social na qual as famílias estão inseridas. Tratam-se de bairros que expõem precárias condições de saneamento básico, coleta de lixo e segurança pública. Desse modo, a disciplina SC1 permite o compartilhamento de vivências entre o graduando e a população, com vistas à construção do SUS.

A pedagogia freiriana traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização de ambos os sujeitos, educador e educando. Por meio do diálogo e mediatizados pelo mundo, se solidarizam para a ação de transformação do ambiente em que vivem, como demonstram as falas das docentes Denise e Luciene:

O **diálogo** que a gente tem também com o município, com a comunidade é muito potente [...] A gente se encontra [...] a gente se encontra nos lugares informais, na praia, no restaurante...o interior deixa a gente assim (Denise).

E aí dentro dessa perspectiva transformadora, eu vejo também a questão da extensão. Os próprios projetos de extensão [...] eles têm muito esse papel, dessa transformação social. Porque a extensão, um pouco diferente da pesquisa, ela funciona nessa perspectiva transformadora, **mais dialógica**. Então, ela abre as portas da universidade pra que a sociedade possa se aproximar e vice-versa (Luciene).

As disciplinas EAN 1, 2 e 3 são ministradas no quinto, sexto e sétimo períodos, respectivamente, com carga horária total de 30 horas, cada. A organização curricular destas matérias visa produzir um processo de formação continuado e progressivo, de modo que as experiências deem suporte para as vivências das etapas seguintes. Esta dinâmica organizacional

está assentada na ideia Freiriana de “estar sendo”, como um esforço permanente de perceber-se, criticamente, na experiência existencial de formação (FREIRE, 1987, p. 67).

A EAN perpassa todos os campos de atuação do (a) profissional nutricionista e se constitui estratégia preconizada pelas políticas públicas de alimentação e nutrição. Entre elas, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição - PNAN (1999/2012b), o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (2009) e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN (2010). Ela é ao mesmo tempo, campo de ação e conhecimento, especialmente no contexto da realização do DHAA e da garantia da SAN, ocorrendo de modo intersetorial, transdisciplinar e multiprofissional.

O Plano nacional de SAN (PlanSAN) apresenta o detalhamento das ações relacionadas à EAN (BRASIL, 2012, p. 22), a seguir:

- (1) assegurar processos permanentes de EAN e de promoção da alimentação adequada e saudável, valorizando e respeitando as especificidades culturais e regionais dos diferentes povos e etnias, na perspectiva da SAN e da garantia do DHAA;
- (2) estruturar, divulgar e integrar as ações de EAN nas redes institucionais de serviços públicos e mídia institucional, de modo a estimular a autonomia do sujeito para a produção e para as práticas alimentares adequadas e saudáveis;
- (3) promover as ações de EAN no ambiente escolar e fortalecer a gestão, a execução e o controle social do PNAE, articulados junto ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE), com vistas à promoção da segurança alimentar e nutricional; e,
- (4) estimular a sociedade civil organizada a atuar nos componentes da alimentação, da nutrição e do consumo saudável.

O desafio que se coloca é o da formação do nutricionista como educador, que busca estimular práticas alimentares promotoras de uma melhor qualidade de vida, nas diferentes fases da experiência humana, visando à superação do modelo tecnicista biologicista, que incentiva uma postura prescritiva e verticalizada desse profissional, pela sobreposição do saber científico em relação aos saberes populares.

EAN 1 é disciplina mais densamente teórica e com ações práticas em sala de aula e a sua carga horária total é de 30 horas. Os objetivos centrais de EAN 1 são: construir vínculo dialógico entre educadore(as) e educandos(as), pois é imprescindível criar uma dinâmica de cooperação e corresponsabilidade, que se inicia nesta disciplina e se estende aos dois semestres seguintes. Em segundo lugar, oferecer subsídios teóricos aos discentes, sobre o cotidiano alimentar da população brasileira tomando como conteúdos norteadores o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas - MREAN (2012c), o Guia Alimentar para a População Brasileira - GAPB (2014) e os debates críticos contemporâneos sobre Comunicação, Mídia e Publicidade alimentar.

Na (EAN) 1 [...] a gente tá discutindo a história da EAN e a EAN atualmente **ela é uma das diretrizes estratégicas da PNSAN**. Então, conecta. E aí a gente faz essa conexão, que o marco de EAN. Ele vem dessa história também, dessa complexificação que a SAN trouxe pra alimentação saudável, que o conceito de alimentação adequada

e saudável que se opera hoje foi um conceito que se construiu no CONSEA, foi o diálogo da saúde com outras áreas... e porque quando a gente vai discutir os princípios do marco de EAN, **quase todos os princípios dialogam com SAN**. Então, **cultura alimentar**. eles vão trazer vários elementos de SAN, é... **sustentabilidade**, SAN de novo. E a gente acaba não perdendo então, o que a gente faz é tentar costurar. Eles vão trazendo [...] no **guia alimentar** que tá muito orientado por esse conceito de SAN e tal, que aí é esse caminho que eles fazem na (EAN)1.

Os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a EP como espinha dorsal das EAN, a saber: as obras de Paulo Freire (Pedagogia do oprimido e Pedagogia da Autonomia); os princípios teórico–metodológicos da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS, 2012a); os Cadernos de Metodologias, da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA, 2017) e do Curso “Metodologias participativas para ações de Educação Alimentar e Nutricional”, da página Ideias na Mesa (<https://www.ideiasnamesa.unb.br/>). Por último, temos por finalidade, possibilitar aos estudantes, o exercício do planejamento, execução e avaliação de ações educativas, em sala de aula, que tomem as metodologias participativas como caminho possível.

As disciplinas de EAN, especialmente a 1 e a 2, **são disciplinas que a gente trabalha muito o conteúdo de SAN**. Então, na 1 porque a gente tá discutindo é... a história da EAN. E a EAN atualmente é uma das diretrizes estratégicas da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Então, conecta, né? [...] porque, quando a gente vai discutir os princípios do Marco de EAN e os alunos vão fazer os seminários, **quase todos os princípios que estão ali são princípios que dialogam com a Segurança Alimentar e Nutricional** (Carminha).

A trajetória pedagógica iniciada em EAN I é um processo de contínua recriação, em que os sujeitos constroem e conquistam o seu *quefazer* docente, considerando a condição humana, as contradições históricas da cidade e universidade, os desafios políticos locais, nacionais e internacionais e a rigidez burocráticas da própria academia. As reflexões geradas são resultado de um esforço individual e coletivo de superação libertadora da consciência opressora, hospedada no imaginário social sobre o papel do nutricionista.

As disciplinas de EAN 2 e 3 destinam 9 horas para as atividades teóricas e 21 horas para as práticas. Os três primeiros encontros são oportunidades de reflexão crítica sobre os temas pertinentes às disciplinas. As práticas são realizadas junto à população e os encontros se intercalam entre as idas a campo e as ações de supervisão com a docente. Dentre as ferramentas das metodologias problematizadoras, adotamos o Arco de Maguerez como referencial para o planejamento dos encontros que constituem as atividades de EAN a serem realizadas com um grupo específico (VILLARDI *et al*, 2015).

A primeira etapa do AM consiste na observação da realidade de modo atento e em comunhão com as pessoas. A partir da constatação inicial, faz-se a identificação dos problemas e então é possível eleger um o recorte da realidade que seja prioritária (VILLARDI *et al*, 2015).

A segunda trata da determinação de pontos-chaves, que são as questões determinantes do recorte da realidade anteriormente escolhido, confirmando os entraves ou situações limite que mais se destacam, como também as características facilitadoras (VILLARDI *et al*, 2015).

A terceira etapa é a teorização, em que ocorre a consulta dos conteúdos científicos, narrativas e acúmulos para aprofundamento dos assuntos que compõem os pontos-chave. Este estágio não se limita aos materiais técnico-científicos, mas o espectro possível envolve desde a comunicação realizada em espaços virtuais, até conteúdos das artes e histórias de vida.

Finalmente, na etapa de elaboração de hipótese de solução, a comunidade junto aos educadores(as) se utiliza de criatividade e criticidade para planejar iniciativas que potencializam as linhas de fuga para resolução dos problemas teorizados, bem como elegem os instrumentos facilitadores e as parcerias necessárias à sua viabilização (VILLARDI *et al*, 2015).

Seguindo a referência, a aplicação à realidade é o passo seguinte, pois trata-se de experimentar a solução prevista. Esta ação exige sensibilidade para perceber as fragilidades e potencialidades, em um exercício avaliativo do que foi executado, para em seguida, voltar a observar conjuntamente a realidade e identificar as transformações positivas, estagnação e retrocessos.

As primeiras aulas de EAN 2 objetivam preparar os estudantes para o encontro com os grupos populares e tomam por referência as “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo” (FREIRE, 1978), para inspirar o percurso que pretendemos percorrer, enfatizando a comida como espaço de reflexão e ação sobre as desigualdades sociais, de gênero e raciais, no contexto da EAN.

Este livro comovente relata o nascimento de um projeto educativo que tomou como referência o contexto local de independência de Guiné Bissau e Moçambique ante a colonização portuguesa, empreendendo um esforço coletivo de compreensão profunda da realidade. Não se tratou do transplante de um projeto e tão pouco se afastou do verdadeiro sentido da ajuda, distorcendo-a em dominação. O destaque mais precioso na experiência descrita é o exercício de “ver, ouvir, indagar e discutir”.

As ações práticas de EAN 2 têm por objetivo aproximar os discentes das realidades de diferentes populações sadias, por meio da inserção em 4 campos práticos, a seguir: Grupo de mulheres de Enseada das Gaivotas, em Rio das Ostras; Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), em Macaé; Projeto Jovem Aprendiz da empresa Viva Rio, de Macaé; Sociedade de Ensino e Terapia Macaense (SENTROM), conhecida como Escola Sentrinho.

É nesse momento que eles(as) têm a oportunidade de articular os saberes que foram construídos em outras disciplinas, especialmente aquelas que compõem o Eixo de Saúde Coletiva e oferecem os subsídios necessários à reflexão e ação nos diferentes cenários práticos. São espaços que apresentam diversos modelos culturais, visto que são constituídos de indivíduos de diferentes classes sociais, gostos, histórias de vida, experiências distintas. Nesse sentido, as práticas se direcionam à valorização das relações interpessoais, considerando a condição sociocultural do outro, com todas as suas especificidades. O desafio é de uma prática educativa que gere sujeitos de direitos, inclusão social e cultural (Gadotti, 2013).

Quando eles chegam na 2, a gente estruturou a 2 pra pensar a promoção da EAN em **contexto de desigualdade**, em grupos populares e aí eles já estão cursando a disciplina de PPSN, já tá falando de SAN em PPSN, **já fizeram todo aquele caminho de pensar EAN como uma ação estratégica de promoção da SAN** e aí fatalmente a gente vê que eles trazem isso pra prática (Carminha).

O primeiro grupo é composto por mulheres que protagonizam ações auto organizadas, visando a um modelo de produção agroecológica de alimentos e ervas medicinais, nos seus quintais, situados no município de Rio das Ostras. Essa rede organiza encontros para pensar estratégias políticas de preservação ambiental e um espaço de comercialização dos alimentos e artesanatos, a um preço acessível.

O campo prático (de EAN) que eu fico, que é a Enseada das Gaivotas, é um bairro periurbano, **com agricultoras urbanas, que fazem uma feira**, ou seja, **Segurança Alimentar e Nutricional**. E aí eles (os alunos e alunas) vão discutir os textos [...]vão discutir agroecologia, **agroecologia e Segurança Alimentar e Nutricional**. Então, acaba que o enfoque, ele tá presente na disciplina de Educação Alimentar e Nutricional. Mesmo nos outros campos práticos, **a gente vê que as ações que os alunos desenvolvem, os temas que eles escolhem**, são temas que muitas vezes estão ligados... eles **vão fazer horta, vão falar de temperos** [...] relação com os alimentos, mas vão trazer o enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional (Carminha).

O segundo, CRIAAD, é uma instituição gerenciada pelo governo estadual responsável por atender adolescentes infratores apreendidos em Macaé e na região, com idades entre 13 a 18 anos, os quais cumprem medida socioeducativa, em regime de semiliberdade.

O Projeto Jovem Aprendiz auxilia na qualificação profissional de jovens entre 14 a 24 anos, em situação de risco, preparando-os para o mercado de trabalho, com o devido acompanhamento durante o período de contratação por uma das empresas parceiras.

A Escola Sentrinho é uma associação sem fins lucrativos mantida por parcerias com empresas privadas e órgãos públicos, que desenvolve um trabalho integrado pedagógico e terapêutico, visando à inclusão de alunos com deficiência nos diversos espaços sociais.

A disciplina EAN 3 toma como referência o processo de adoecimento, apresentando as contradições opressores-oprimidos no campo da nutrição, onde a racionalidade centrada no nutriente, distanciada das dimensões sociais do humano, da multidimensionalidade da

alimentação (direito, cultura, ambiente, psicossociais, econômicas), focada na medicalização do alimento e na prescrição da vida, revela-se em um instrumento de opressão. Nesse contexto, a superação da opressão ocorre através da educação popular em alimentação e nutrição.

As ações práticas privilegiam os espaços públicos do SUS, que atuam com o cuidado em saúde, como: Ambulatório de Nutrição do Centro de Especialidades Madre Tereza de Calcutá; Núcleo de Práticas Integrativas e o Núcleo Municipal de Oncologia, Ostomia e Especialidades Médicas, todos em Macaé.

O Centro de Especialidades Madre Tereza de Calcutá é uma unidade secundária de saúde, que oferece especialidades clínicas e cirúrgicas no âmbito do SUS, entre os quais, o ambulatório de Nutrição, cenário de prática da disciplina EAN 3.

O Núcleo de Práticas Integrativas oferece procedimentos terapêuticos baseados em conhecimentos populares, que foram adotadas pelo SUS, como homeopatia, acupuntura, auriculoterapia, massoterapia, medicina tradicional chinesa, arteterapia, meditação, reflexoterapia, reiki e terapia comunitária integrativa, além de atendimento de profissionais fisioterapeutas, psicólogos, naturólogos e nutricionistas.

Por último, o Núcleo Municipal de Oncologia, Ostomia e Especialidades Médicas focaliza o atendimento ao paciente oncológico, buscando oferecer todo o suporte necessário, centralizando o atendimento e facilitando o acesso aos serviços de saúde, no âmbito do SUS.

O processo de avaliação das três disciplinas inclui a apresentação de um portfólio individual de caráter crítico-reflexivo e a elaboração coletiva de um relato de experiência, que deve ser compartilhado em classe.

Ao promover a reflexão acerca das desigualdades sociais expressas em determinantes de saúde, as disciplinas propiciam a conscientização do indivíduo para uma realidade cotidiana de opressão. Desse modo, o estudante pode optar em tornar-se um opressor ou identificar-se com o oprimido para, juntamente com ele, operar a transformação no meio que se insere (FREIRE, 1987).

De acordo com Freire, os humanos educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação crítica problematizadora, por meio do diálogo, propiciando o encontro entre a cultura popular e a científica, a fim de construir conjuntamente o conhecimento, visando à libertação do ser humano e à construção de um ambiente mais equânime e harmonioso. Porém, como processo político, é o oprimido que liberta o opressor, uma vez que a leitura crítica da realidade parte da linguagem do povo, dos seus valores e da sua concepção do mundo, transformando-se numa luta pela libertação dos oprimidos. É o que indica a fala da docente Denise:

Essa aproximação com as pessoas em situação de vulnerabilidade, que não tinham acesso à água, à segurança, fez a gente repensar as nossas bases teóricas. Eu acho que, na verdade, o campo que provocou isso, o campo levou a gente a repensar. Repensar que a gente precisava de outros elementos pra dar conta de uma complexidade alimentar que não fazia parte da realidade inicial [...] então **a realidade dos grupos populares exigiu da gente repensar o nosso planejamento, a nossa espinha dorsal, porque não dava conta, de pessoas que viviam em situação de violência, de crianças assistidas pelo bolsa família, de mulheres negras empreendedoras, analfabetas...** (Denise)

A prática popular pressupõe ao educador abrir mão de seus privilégios sociais para aprender outra perspectiva de vida com os sujeitos e os lugares de onde eles leem o mundo. É um exercício de empatia e amor, como contraponto à educação bancária, que concebe os homens como seres da adaptação, do ajustamento.

A disciplina Alimentação, Nutrição e Sociedade (ANS) é ministrada no terceiro período, com carga horária total de 45 horas e aposta na produção conjunta do conhecimento, por meio de aulas dialogadas. Seu conteúdo engloba a alimentação como fonte da história, como identidade e cultura, padrões de consumo da sociedade atual, aspectos históricos da alimentação, sistema alimentares, Nutrição e saúde.

Tenho levantado a discussão. Porque assim, as minhas aulas, eu acho eu costumo fazer assim. Acho que o conhecimento acontece ali no fenômeno da aula... apresento as questões e aí a gente promove uma discussão, e aí eu gosto que todos falem. Assim, né? E que fomenta, que eles se movimentem até pra poder ser mais (Betta).

O diálogo serve para dar destaque às questões relativas à abordagem de SAN, como o sistema alimentar.

E aí parte pra outras ideias, né? Essa coisa que a ideia puxa outra e puxa outra. Daqui a pouco você tá lá em cima, vc tá num sobrevoo, que te potencializa sabe, pra pensar que tudo pode melhorar, eu acho maravilhoso. (Betta).

Pra levar as pessoas a ampliar mais essa visão do que seja[...] a percepção da alimentação enquanto potência. E aí, como eu gosto de falar, potência de relações, sabe? Tem o alimento, a alimentação, a comida [...] O sistema alimentar [...] e colocando assim, essa coisa do acesso, do ir à feira, de você viabilizar os diferentes locais onde tem alimento, né? E conseguir conversar com quem produz, conseguir conversar com quem comercializa, pra entender o que ele tá fazendo, sabe?

A disciplina Políticas e Programas de Saúde e Nutrição (PPSN) é ministrada no sexto período, com carga horária de 105 horas e aborda os aspectos conceituais e aplicação das políticas públicas em saúde, especialmente aquelas que dizem respeito à alimentação e nutrição. Os conteúdos relativos à abordagem de SAN são amplamente discutidos na disciplina, que resgata as questões mais amplas de Saúde Coletiva.

Essa disciplina é no 6º período, só que ela é uma disciplina grande. Ela tem 105 horas. Assim, é uma disciplina grande: terça e quinta. Então, a gente foi trabalhando isso e tinha esse módulo que nós passamos a implantar, que é esse que a gente chama de SAN, né, e que foi ganhando cada vez mais espaço dentro da disciplina. Pensando assim, né, a gente tinha uma aula ou duas, agora a gente tem um volume até razoável de aulas que não trata esse tema, né, da SAN, **que eles viram no 3º período, em ANS,**

mas a gente tenta articular no 6º período com as políticas públicas, né, com o conjunto de políticas públicas não só de alimentação e nutrição, mas da SAN como um todo. E aí a gente foi ganhando esse espaço dentro da disciplina (Carminha).

Na disciplina de PPSN é um momento que eu discuto com os alunos: Então, gente SAN é isso, essa é construção e é assim que a gente olha ... e com o tempo a gente foi tentando e experimentando, pra não ficar só aquela aula... que eu dou uma aula... ah, é política de SAN, esse é o conceito... tentando construir alguma coisa com eles. Eles já vêm com uma base de ANS (Carminha).

Mas, a gente tenta dar uma sequência nas aulas de uma forma que eles possam percorrer primeiro esse caminho de resgatar o que é saúde pública e saúde coletiva a partir do que foi discutido lá em Saúde da Comunidade e aí vai fazendo uma discussão de determinantes sociais em saúde e vamos caminhando nisso pra discutir política de atenção básica, né [...], PNAN (Carminha).

A disciplina utiliza o diálogo e a problematização, proporcionando a participação efetiva dos alunos na construção e discussão do conteúdo. Freire (1987, 1996, 2011) defende a educação como ação comunicante, coparticipada, em que os sujeitos igualmente protagonizam a reflexão sobre os temas de interesse do grupo, visando à conscientização crítica.

Então, a gente constrói, não um seminário em que o aluno vem aqui na frente apresentar e tal. A gente faz um processo que chama estudo orientado. Então, que tem alguns temas, né. Então, o primeiro estudo orientado que a gente faz é o caminho dos alimentos (Carminha).

Então, eu apresento pra eles um vídeo que se chama “O caminho da Comida”, que é um vídeo produzido pela UERJ, pela Prefeitura do Rio, que mostra a parte de uma criança que tá comendo feijão na escola, o tanto de discussão sobre comida que você pode fazer: da onde vem esse feijão? Por que ele tá comendo feijão? Ele tá comendo arroz, depois aí esse menino tá comendo um biscoito ultraprocessado. Dá pra fazer um monte de discussão. Então, eu uso esse vídeo como estimulador pra propor aos alunos que eles façam o caminho dos alimentos (Carminha).

E aí, semestre passado, os alunos apresentaram um teatro e escolheram trabalhar alguns temas do modelo de produção, trouxeram então, o assunto do trabalho escravo em cana de açúcar (Carminha).

Ao falar a respeito da sua experiência como educadora popular em contextos multiculturais e de desigualdade social, a professora Carminha aponta na direção de uma aproximação com a comunidade com base no diálogo, que se estabelece por meio da comunicação entre conhecimentos compartilhados. A intertransculturalidade é necessária para que haja o compartilhamento de saberes entre a instituição de ensino e a comunidade (Gadotti, 2013).

Eu sou uma educadora popular. Eu vim da Educação Popular. Eu era na ONG, até a gente, na carteira, ficava assinada como educador não formal, que é um tipo de educador popular. Daí, eu vim de um lugar trabalhando com aldeia indígena [...] já desenvolvia atividades, oficinas com indígenas, com quilombolas, sem terra, com mulheres camponesas. E, sempre com pouca estrutura. Porque a gente tá fazendo no local com as pessoas. Então, isso já me ajudou a desenvolver [...] algo que pra mim é muito importante, que é a linguagem. O que eu falo e o que eu escrevo tem que ser acessível a todo mundo. Então, acho que os alunos, de alguma forma, sentem seu conhecimento valorizado (Carminha).

A utilização da EP, como instrumento pedagógico para discutir e viabilizar as ações de SAN no contexto da comunidade, funciona como um elo entre a universidade e a

comunidade e o comprometimento com as questões sociais relacionadas à alimentação adequada e saudável. As disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva se constituem como instrumento de reflexão e discussão das práticas de alimentação saudáveis, com vistas à realização da SAN.

Destaca-se que a abordagem de SAN perpassa as disciplinas ANS; EAN1, 2 e 3; PPSA de modo articulado. Assim, em ANS constroem-se os conteúdos referentes ao tema “sistema alimentar”. Em EAN 1, 2 e 3 a SAN se apresenta fortemente relacionada ao DHAA, nas suas diversas dimensões, às desigualdades sociais, de gênero, raciais e ao adoecimento, considerando os determinantes sociais em saúde. PPSN dá ênfase ao enfoque sistêmico da SAN

O desafio que se impõe ao futuro profissional nutricionista é não hierarquizar o saber científico sobre o popular, mas a partir de uma simetria e respeito às diferenças, desde a realidade dos sujeitos, para junto com eles, encontrar caminhos que contribuam para a autonomia dos sujeitos e o autocuidado em saúde.

4.2.3 Enfoques de SAN

A concepção de SAN adotada no Brasil se distingue da abordagem internacional, para além da autossuficiência produtiva nacional, considerando-a como objetivo de políticas públicas, que articula o DHAA, a soberania alimentar, a intersetorialidade e o enfoque sistêmico (BURLANDY, 2009; MALUF, REIS, 2013a).

O DHAA valoriza a comida de verdade, dando visibilidade às questões que dizem respeito a fatores socioeconômicos, à cultura e ao ambiente, os quais permeiam o ato alimentar.

A *soberania alimentar* considera o direito de cada nação de preservar práticas de produção, respeitando as características culturais de seu povo, valorizando a agroecologia (ROCHA, LEÃO, 2013).

A *intersetorialidade* se refere à articulação de diferentes áreas e setores do governo e da sociedade para atuação em um mesmo contexto social (BURLANDY *et al*, 2006; ROCHA, LEÃO, 2013). A *perspectiva sistêmica* apresenta as relações de interdependência entre os fatores que atuam sobre a questão alimentar, especialmente, produção, a comercialização, o consumo dos alimentos (MALUF, REIS, 2013b) e inclui a intersetorialidade.

Existe *um enfoque*. Eu sigo, eu venho de um campo de reflexão da SAN, né, esses anos todos de aprendizagem no Fórum, fiz um doutorado sobre o assunto, é... participo de um centro de referência de SAN. Então, nesse processo aí, a sociedade civil protagonista também participando do Conselho de SAN, **a gente foi construindo aqui no Brasil uma concepção de SAN bastante diferenciada e que ela tem alguns enfoques**. Então, ela tem o enfoque da **intersetorialidade** como princípio ali estratégico, ela tem um **enfoque sistêmico, que a gente chama, então eu preciso olhar o sistema alimentar, entender o sistema alimentar pra poder discutir SAN** (Carminha).

Então, se dá concretude a partir dos diferentes enfoques que ele vai, assim... em conjunto. Na verdade o conjunto de... é... **de princípios de questões constrói um enfoque específico de SAN**, que parte de **uma abordagem intersetorial e sistêmica** e aí é muito inspirado inclusive na produção do Renato Maluf, né, da Luciene Burlandi, mas também desse lugar... o Fórum (FBSSAN) é esse lugar que vê a **SAN como um eixo estratégico que articula com Economia Solidária, que articula com o Movimento Feminista, que articula com o debate da desigualdade...** E isso também na academia, né, a gente vai ver muitos estudos do campo da SAN que vão partir dessa concepção que você tem algumas especificidades no enfoque da SAN que constrói um enfoque específico e eu parto desse lugar (Carminha).

4.2.3.1. Aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais da alimentação adequada (DHAA)

O DHAA foi destacado como importante enfoque da SAN no currículo do curso de Nutrição, com a valorização da discussão da abordagem nas disciplinas e projetos. Esse dado corrobora a análise dos PPCs dos cursos de Nutrição das IFES brasileiras, realizada no bojo dessa pesquisa, que aponta para a valorização do DHAA como principal aspecto da SAN. Ainda, os achados da pesquisa realizada por Cervato-Mancuso *et al* (2016), que evidenciou o DHAA como uma, entre as duas ideias centrais encontradas nos depoimentos de 22 coordenadores de cursos do município de São Paulo.

Especialmente do Eixo Saúde Coletiva, que é o eixo que eu faço parte, e eu acho que talvez [...] é o eixo que mais tem disciplinas que abordam essa temática, isso é consenso do nosso corpo docente! Trabalhar a temática da SAN, na perspectiva do **direito humano**, e que esse direito humano, ele refere-se, tem um sistema de produção de base agroecológica (Luciene).

A gente trabalha muito a perspectiva de ampliar o olhar sobre o alimento, trazendo essa visão de alimento enquanto **um direito humano**, né, então a gente trabalha dentro dessa perspectiva [...] com isso, a gente acaba já discutindo muito com os nossos alunos essa questão. Se é **direito** [...] a alimentação, ela não é qualquer alimentação, é **uma alimentação adequada** (Luciene).

Esse tema [...] o termo em si [...] o termo SAN não é muito falado (na disciplina EAN), mas entendo que o conceito em si, ele acaba por ser trabalhado porque o conceito de SAN, eu compreendo que ele parte do fundamento, que é o **Direito Humano à Alimentação Adequada**. E o direito humano, no contexto que a gente trabalha EAN [...] são contextos de desigualdades sociais, raciais, de gênero. Então, pensar em quanta desigualdade interfere no acesso e na consolidação do direito à alimentação adequada (Denise).

Tem o enfoque que é esse que [...] como é que você discute [...] pra discutir SAN, você tem as diferentes dimensões. E a **dimensão do acesso** (ao alimento) é uma dimensão importantíssima e aí tem o enfoque da desigualdade ele é fundamental (Carminha).

Entende-se por direito humano aquele que todo ser humano possui por fazer parte da espécie humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu art. 1, afirma que “todas as pessoas nascem livres em dignidade e direitos” e esses direitos são inalienáveis, o que significa dizer que os mesmos não podem ser retirados por ninguém.

Os direitos humanos devem assegurar às pessoas condições básicas para que tenham uma vida digna, com acesso à liberdade, à igualdade, ao trabalho, à terra, à saúde, à moradia, à educação, à água e alimentos de qualidade, entre outros (LEÃO, 2013).

Porém, é necessário que a promoção da realização dos direitos humanos ocorra por meio de instrumentos que buscam garantir o acesso a bens e serviços. Elementos importantes à sobrevivência e à qualidade de vida, os quais são fruto da conquista dos povos contra a opressão (LEÃO, 2013).

Nesse sentido, a definição de SAN aponta o DHAA como principal aspecto a ser alcançado, o qual se fundamenta em práticas alimentares que valorizam os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base **práticas alimentares** promotoras de saúde que respeitem a **diversidade cultural** e que sejam **ambiental, cultural, econômica e socialmente** sustentáveis.

Significa dizer que o DHAA está implicado a práticas alimentares adequadas não apenas sob o ponto de vista biológico, mas se relaciona aos aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais que envolvem o ato de comer.

A alimentação adequada e saudável é um **direito humano** básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma **prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais** do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser **referenciada pela cultura** alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; **acessível do ponto de vista físico e financeiro**; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (grifo nosso) (BRASIL, 2012).

A realização do DHAA se dá prioritariamente pela conscientização de que cada cidadão é um titular do direito.

Direta ou indiretamente, eles (os alunos) vão lidar com a Segurança Alimentar e Nutricional. **E a gente espera formar alunos que tenham essa concepção ampliada da alimentação enquanto direito** (Luciene).

E aí a gente vai discutir que **quem é funcionário público e trabalha numa unidade de saúde é um operador de direito**. Então, ele tem que enxergar no outro, não só a humanidade, **mas enxergar que é um titular de direitos** (Carminha).

O DHAA pressupõe que toda pessoa tem o direito fundamental de estar livre da fome, como requisito para outras demandas humanas. Porém essa é uma realidade distante para muitas pessoas no mundo. Estima-se que em 2017 havia 821 milhões de pessoas desnutridas, ou uma em cada nove pessoas em todo o mundo (FAO, 2018). Em 2017 havia no Brasil “menos de 5,2 milhões” de brasileiros passando fome, o que colocava o país no mesmo nível dos países desenvolvidos. Isto se deu sobretudo, em razão da aplicação de diversos programas de proteção

social, que promoveu a retirada de quase 40 milhões de pessoas da pobreza extrema e foi responsável pelo Brasil deixar o Mapa da Fome no Mundo, em 2015 (OXFAM-BRASIL, 2017).

Considerando que a questão da fome não é exclusiva da escassa disponibilidade de alimentos, mas do estado de pobreza de grande parte da população, a redução das desigualdades permite aumentar o acesso a direitos básicos (SILVA, 2014; OXFAM-BRASIL, 2017).

4.2.3.1.1 Aspectos sociais e econômicos do DHAA

No tocante aos aspectos *social e econômico*, tanto a docente Carminha como Denise compreendem que a discussão sobre o DHAA perpassa a questão das desigualdades e se constituem assuntos indissociáveis.

Esse tema... o termo em si... o termo SAN não é muito falado (na disciplina EAN), mas entendo que o conceito em si, ele acaba por ser trabalhado porque o conceito de SAN, eu compreendo que ele parte do fundamento, que é o DHAA. E o direito humano, no contexto que a gente trabalha EAN... **são contextos de desigualdades sociais, raciais, de gênero. Então, pensar em quanta desigualdade interfere no acesso e na consolidação do direito à alimentação adequada e saudável...** (Denise).

E na discussão de Bolsa Família também [...] E aí, a gente conversando [...] eu falei “eu acho que faz muito mais sentido, ao invés da gente ficar discutindo desigualdade social e tal, **discutir pobreza e a transferência de renda como estratégia de enfrentamento da pobreza e já fazer a conexão disso com a SAN.** E é interessante. Eu começo perguntando aos alunos o que é pobreza? Quem são os pobres? Fatalmente eles dizem que não haviam pensado nisso[...] e aí eles começam a entender o ciclo da pobreza, tá relacionado com o quê? Ah, **com a falta de acesso à educação, saúde. Então, o que são as condicionalidades do Bolsa Família?** E aí a gente começa a fazer primeiro essa discussão sobre a pobreza e muitos começam a se olhar porque alguns também se percebem pobres. Porque a gente tem uma heterogeneidade hoje muito grande. E geralmente eu também conto pra eles a minha história, que também é uma história... (fala interrompida pelo choro) (Carminha).

Então, a gente consegue ir conectando e aí a gente tenta fechar... quando tenta articular PPSN em EAN é isso como é que as políticas públicas elas ajudam, elas têm um papel importante no tratamento da **pobreza, da fome, da insegurança alimentar** (Carminha).

E a gente acaba não perdendo então, o que a gente faz é tentar costurar. Eles vão trazendo, a gente vai [...] no guia alimentar, que tá muito orientado por esse conceito de SAN e tal, que aí é esse caminho que eles fazem na (EAN) 1. Quando eles chegam na (EAN) 2, a gente estruturou a (EAN) 2 **pra pensar a promoção da EAN em contexto de desigualdade**, em grupos populares e aí eles já estão cursando a disciplina de PPSN, já tá falando de SAN em PPSN, já fizeram todo aquele caminho de pensar EAN como uma ação estratégica de promoção da SAN e aí fatalmente a gente vê que eles trazem isso pra prática (Carminha).

Existe forte relação entre a fome e a pobreza, e os dois fenômenos se influenciam mutuamente. De acordo com Silva (2014), a fome conduz à deterioração do estado de saúde. E conseqüentemente, compromete o rendimento e a sociabilidade entre indivíduos. A pobreza conduz igualmente ao acesso desigual do indivíduo a bens e serviços, como: educação, saúde, habitação, água e outros.

A professora da disciplina PPSN explica bem essa relação quando menciona a escolha de privilegiar o tema pobreza, ao abordar as desigualdades em classe.

E é interessante. Eu começo perguntando aos alunos **o que é pobreza? Quem são os pobres? Como definir quem são os pobres?** e aí eles começam a entender **que pobreza não é só ausência de renda**. Eles começam a **entender o ciclo da pobreza, tá relacionado com o quê?** (Carminha).

De acordo com Freitas (2004), a pobreza no Brasil está relacionada com a má distribuição de renda, que conduz à privação de elementos necessários à subsistência da vida diária, como alimentação, vestuário, moradia. Mas, não se esgota em referência à ausência ou insuficiência de renda para satisfazer os mínimos sociais necessários à sobrevivência. Implica reduzir as desigualdades sociais. Nesse sentido, as políticas públicas, como a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) tem como objetivo o enfrentamento da pobreza por meio da garantia dos serviços mínimos indispensáveis para prover a universalização dos direitos sociais.

Os direitos sociais previstos na LOAS não só assumem caráter legal como se materializam em programas, projetos, benefícios e serviços que com características diferenciadas, podem, no conjunto, assumir a perspectiva de bens coletivos disponibilizados à população garantindo a equidade no acesso aos bens e serviços públicos ganhando ainda uma dimensão de política social preventiva FREITAS, 2004).

A LOAS age em consonância com os princípios da SAN, visto que “define as diretrizes para a atuação do Estado em seu dever de garantir o atendimento adequado às necessidades básicas dos indivíduos” (SILVA, 2014, p. 25).

Como é que **as políticas públicas elas ajudam**, elas têm um papel importante no tratamento da pobreza, da fome, da insegurança alimentar. Mas, ao mesmo tempo como é que a EAN dessa perspectiva de EA crítica [...] Como é que a EAN pode ser uma ferramenta pra construir essa reflexão junto com o outro sobre essa concepção de faminto e sobre as causas dessa condição (Carminha).

Ao promover a reflexão acerca da desigualdade social junto aos estudantes, a disciplina permite a confrontação e conscientização do indivíduo para uma realidade socioeconômica e cultural comum a muitos no seu entorno, fazendo parte da realidade cotidiana do ambiente no qual se insere (GADOTTI, 2005). Ele tem a escolha de tornar-se um opressor ou identificar-se com o oprimido para conjuntamente operar a transformação no meio em que vive (FREIRE, 1981). A fala das docentes Carminha e Luciene apontam pra esse caminho:

A minha história também foi de uma menina pobre, que chegou à faculdade (fala embargada pelo choro) [...] Eu queria falar com as pessoas, **eu queria discutir desigualdade** e foi [...] **eu me encontrei nesse lugar da Segurança Alimentar e Nutricional e da discussão do Direito Humano à Alimentação Adequada**, e aí **poder discutir pobreza é importante**, porque a gente fala pouco disso (Carminha). Eu percebi quando vi os alunos comentar “**Eu nunca parei pra pensar quem são os pobres**, como definir pobreza [...]” **E esses alunos depois são profissionais, vão trabalhar em Saúde Coletiva, vão trabalhar com os pobres [...]** e **para pensar o seu papel, pensar que a pobreza é complexa, ela é multidimensional e ela vai se expressar na nutrição de alguma forma!** (Carminha)

Eu tenho na minha cabeça a responsabilidade de formar o profissional que também esteja apto pra **trabalhar dentro dessa agenda da SAN!** Pra estar apto a participar dessas discussões, e [...] **mostrar o que é bom pra saúde pública da população [...] e não o que vai atender uma minoria aí, que pensa só em lucro** (Luciene).

Nas palavras de Freire (1996), o(a) educador(a) necessita estar consciente da sua presença no mundo e da sua responsabilidade ética de mover-se no mundo. Uma ética comprometida com o direito e com a vida, na perspectiva do excluído. A ética universal do ser humano, pela qual deve lutar, viver e testemunhar.

4.2.3.1.2 Aspectos culturais do DHAA

Um dos aspectos do DHAA diz respeito à diversidade *cultural*, geracional, étnica, de gênero. O ato de comer é antes de tudo, fonte de prazer, de socialização (comensalidade) e de expressão cultural. Nesse sentido, as diferentes expressões da cultura alimentar e os hábitos regionais são elementos imprescindíveis para a compreensão de que as escolhas e autonomia do sujeito estão mediadas por esses fatores.

O aspecto cultural do DHAA é abordado na disciplina EAN 1, durante as discussões sobre os conteúdos do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas - MREAN (2012c) e do Guia Alimentar para a População Brasileira - GAPB (2014).

As disciplinas de EAN, principalmente a 1 e a 2, são duas disciplinas que a gente trabalha muito o conteúdo de SAN. Então na 1 porque a gente tá discutindo a história da EAN e a EAN atualmente ela é uma das diretrizes estratégicas da PNSAN. Então, conecta. E aí **a gente faz essa conexão, que o marco de EAN** ele vem dessa história também dessa complexificação que a SAN trouxe pra alimentação saudável, que o conceito de alimentação adequada e saudável que se opera hoje foi um conceito que se construiu no CONSEA, foi o diálogo da saúde com outras áreas... e porque quando a gente vai discutir **os princípios do marco de EAN**, quase todos os princípios dialogam com SAN. Então, **cultura alimentar**, eles vão trazer vários elementos de SAN [...] Eles vão trazendo, a gente vai [...] no **guia alimentar** que tá muito orientado por esse conceito de SAN e tal, que aí é esse caminho que eles fazem na (EAN) 1. (Carminha).

Complementa-se a abordagem dos referenciais teórico-metodológicos de EAN 1 com a apresentação da aula ministrada por uma professora convidada, graduada em Comunicação Social, membro do FBSSAN, coordenadora dos cursos de extensão e pós-graduação em Jornalismo Gastronômico na Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA), intitulada “Comida: afeto, patrimônio, memória, identidade, comunicação”, na qual são valorizadas as relações entre esses aspectos da alimentação.

O comportamento alimentar da população é influenciado pelos modos de vida contemporâneo, em que os gostos da sociedade são forjados por interesses econômicos, políticos, científicos, tecnológicos e pelo mercado (PATEL, 2008). A televisão tem sido

importante instrumento para a formação de novos gostos, influenciando as escolhas da sociedade, que não é consciente dos processos que envolvem o comer e tampouco dos modos como se configuram as escolhas cotidianas nos diferentes espaços.

[...] o quanto **nós somos suscetíveis à persuasão da propaganda, da mídia**, entendeu? Assim com aquele negócio de você falar daquele som, daquela cor, entendeu? Daquele modelo, aquele momento ali de sedução de uma propaganda, sabe? O quanto aquilo é super assim, [...] favorável a persuadir o indivíduo a usar aquele produto, entende? (Betta).

Qual seria a **influência da ciência, da tecnologia, da industrialização nesse construto social** que é a racionalidade nutricional, ou seja, essa vontade de comer certo, essa vontade de comer nutrientes, né? Eu já ouvi as pessoas falando: Ah, eu não comi proteína suficiente hoje. Vou malhar, preciso comer proteína... Aquela coisa do *Whey Protein* e... enfim, então eu trato nesse contexto de falar como [...] **de falar da industrialização, “cientificação” do processo alimentar**, o quanto essa falácia da tecnologia enquanto favorecedora do bem estar acabou **criando produtos** [...] como no caso os transgênicos, os organismos geneticamente modificados, e a gente não tem a segurança pra esse consumo. (Betta).

[...] falar da **industrialização, “cientificação” do processo alimentar** o quanto essa **falácia da tecnologia** enquanto favorecedora do bem estar **acabou criando produtos**. (Betta)

No que diz respeito à produção de alimentos, há de se considerar que as grandes redes de supermercados geralmente disponibilizam alimentos que provêm da indústria e da agricultura conservadora, ganhando espaço entre a população por meio da propaganda e marketing, que influencia a sua decisão de compra pelo estímulo de novos gostos.

[...] eu acho que **não existe clareza de informação**. Infelizmente, né. Quando a gente lê a LOSAN, a lei orgânica de SAN, um dos pressupostos mais importantes que a gente tem da SAN, **é o acesso à informação**, e... infelizmente, no Brasil, **o que a gente não tem é acesso à informação adequada**. Mas acho que nem existe interesse pra que essa informação de fato chegue às pessoas (Luciene).

É [...] então eu acho que hoje, né, quando a gente pensa em EAN, eu escuto muito alguns discursos, parece que a gente precisa ensinar as pessoas a comer. **A ideia da culpabilização do indivíduo** pelo, por ele estar gordo, por ele estar magro, e a gente sabe que não é isso. **O problema é muito maior, ele é muito mais complexo, ele envolve formas de produção de alimentos, ele envolve essa forma da publicização, de como a publicidade é cruel, de como a publicidade, ela desinforma**. Ao invés de informar, ela desinforma (Luciene).

Os modos de produção, abastecimento e distribuição dos alimentos impactam significativamente os hábitos alimentares e a qualidade de vida de uma população. A indústria de alimentos vem se apropriando dos conhecimentos científicos em Nutrição para seduzir o consumidor (PATEL, 2008). Este fato demonstra a ingerência dos interesses econômicos sobre a ciência da nutrição, corroborando com o que dizem Bourdieu (2004) e Latour (1994) acerca da intensa interferência dos campos econômico e político sobre o campo científico, influenciando também as pesquisas. Esses são temas discutidos na disciplina ANS.

“Aí eu comecei a pensar mais, assim, né. **Então eu abri uma aula inteira pra falar dos transgênicos dentro dessa temática da cientificação do processo alimentar** [...] E, olha, e tá assim muito legal, porque os meninos, eles têm curiosidade. Eles já

ouvem falar, não tem domínio, né, do que seja. Então eu acho que tá dando um [...] tá instrumentalizando os garotos.” (Betta)

Mas **eu acho que tem um espaço forjado, espaço que a ciência forja uma necessidade e aí a tecnologia, a indústria vêm suprir isso.** E aí é uma ciência que é sustentada por [...] E aí essas intervenções muito mais fundamentadas num mercantilismo do que mesmo numa real necessidade humana. Eu acho que as necessidades humanas, mesmo, **estão às vezes sendo escamoteadas por essas intervenções magnânimas da ciência, de todo esse aparato, desses equipamentos de imagem, de não sei o quê, de remédios superpoderosos, né?** E que a real necessidade, a meu ver, é um simples, é aquela comidinha, aquele arroz com feijão, aquela saladinha colhida na horta do quintal (risos) (Betta).

[...] Então, acho que as coisas que **surgem da ciência, exploradas pela tecnologia, pela indústria,** são cavadas. Nem tudo o que existe, que a ciência produz, a gente precisa disso. Então, é quando eu falo que a ciência tem um andar, às vezes, desvinculado da necessidade da sociedade. E vai jogando essas coisas, e, mesmo no que diz respeito à saúde, mesmo [...] Então, acho que a ciência coloca, né? Nesse processo todo que a gente, quando fala da medicalização da sociedade, a gente vê que tá um processo intenso e que tem [...] é[...] **coisas que a ciência coloca no mercado e que a gente não precisaria.** A gente prescinde totalmente, né? Mas que **por conta de gerar um capital, ele é mesmo quase que imposto** (Betta).

Os relatos da docente Betta indicam que não existe neutralidade na ciência, que está presente ativamente na vida do(a) cidadão(ã), moldando as suas escolhas. Há um grande equívoco de atribuir à ciência a capacidade de fornecer respostas definitivas para as questões em torno da alimentação (BOURDIEU, 2004). Latour (1994) defende que o campo científico não pode limitar-se aos especialistas, pelo contrário, deve se abrir para incluir atores de diferentes áreas da sociedade para a construção do conhecimento em favor da qualidade de vida da população.

Nesse cenário, o diálogo sobre questões referentes à alimentação, entre diferentes campos do saber, incluindo profissionais e diferentes atores sociais, é imprescindível para a constituição de redes de fortalecimento da autonomia do indivíduo, que auxilie a construção de caminhos que prestigiem a comida de verdade, os hábitos regionais e culturais que envolvem o ato alimentar.

Eu acho que a **ciência** não tá vinculada, assim [...] com as [...] não diria necessidades [...] **ela não tá complementando, digamos assim, a sociedade.** Parece que **a ciência tem um andar próprio e que acaba conduzindo a sociedade,** é [...] produzindo essas coisas que, meio que vai cavando uma necessidade (Betta).

[...] as **coisas que surgem da ciência, exploradas pela tecnologia, pela indústria,** são cavadas. **Nem tudo** o que existe, **que a ciência produz, a gente precisa** disso (Betta).

A Nutrição tem um papel relevante, uma vez que busca estabelecer a relação entre o homem e o alimento, conectando os conteúdos da ciência da Nutrição à vida cotidiana dos indivíduos, considerando os aspectos socioculturais, afetivos e de segurança alimentar e nutricional.

4.2.3.1.3 Aspectos ambientais do DHAA

No que diz respeito ao aspecto *ambiental*, enfatizam-se as questões relacionadas aos padrões de produção, abastecimento, comercialização, distribuição e consumo dos alimentos.

O caminho para garantir o direito de cada cidadão(ã) à alimentação adequada passa pela priorização da produção agrícola local. Esse modelo de produção diz respeito à dimensão da alimentação adequada e segura concernente ao DHAA (*food safety*), sem uso de agrotóxicos e alimentos transgênicos. Busca-se principalmente, promover a agricultura local e camponesa, através de políticas públicas que garantam a liberdade de cultivo, o acesso à terra, à água, às sementes, entre outros.

No Brasil, a concentração de terras rurais está nas mãos de poucas famílias e empresas. Em 2010, cerca de 3% do total das propriedades rurais do país são latifúndios, que ocupam 56,7% das terras agricultáveis (INCRA, 2010 *apud* SANTANA, 2014). O que implica dizer que, enquanto milhões de famílias esperam um pedaço de chão para plantar, poucas centenas de proprietários rurais concentram toda a área ocupada para latifúndio, os quais justificam a existência dessas grandes propriedades, por fazerem parte do agronegócio. Porém, esses argumentos não se sustentam (VEZZALI, 2006).

O agronegócio agrupa grandes proprietários às empresas transnacionais, impondo a mecanização e, conseqüentemente, a expulsão dos trabalhadores do campo. Suas técnicas incluem o monocultivo e o uso de agrotóxicos, que agridem o meio ambiente e produzem alimentos que comprometem a qualidade de vida e a sustentabilidade.

Mas também, discutir **sustentabilidade de uma outra perspectiva**, porque muitas vezes, o conceito de sustentabilidade, e aí a gente conecta com o Marco de Referência em EAN e com o Guia Alimentar. Ambos falam de sustentabilidade. O problema é que muitas vezes, e o marco tá bem feliz nisso porque ele **vai tratar de sustentabilidade ambiental, social, e econômica**, mas concretizar isso pros alunos é difícil. As vezes a gente passa um seminário pra falar de sustentabilidade, eles vão pra sustentabilidade ambiental e às vezes fica muito naquela coisa do eu, indivíduo, e aí, uma discussão como essa te concretiza você discutir porque sustentabilidade é tão importante pra garantir SAN? Então, essa questão de sustentabilidade, você tá falando de um trabalho que emprega, **de um alimento que a partir do seu modelo de produção, ele pode empregar pessoas, ele pode escravizar pessoas** (Carminha).

O sistema de patenteamento mundial de produtos da agroindústria tem conduzido ao aumento da dependência dos países mais pobres aos mais ricos, à perda dos recursos alimentares, assim como a soberania alimentar. Este é um dos aspectos da globalização: a má distribuição da riqueza mundial, que causa sérias iniquidades. Nesse sistema o alimento passa a ser caracterizado como mercadoria e não mais como aquele que garante a vida nas suas múltiplas dimensões (prazer, socialização, afetividade). Do mesmo modo, o conceito de

cidadão é convertido para consumidor, uma vez que a ideia de direito é substituída pela solvência⁶⁵.

Na condição de mercadoria, o alimento é propriedade de alguém e por isso se comporta de acordo com os interesses do dono, incorporando características inerentes à lógica do mercado, que possui um modelo produtivo padronizado, com a intenção de gerar lucros. Desse modo, os indivíduos são transformados em consumidores com pouca autonomia decisória, pois há pouca diversidade de alimentos ofertados, contrariando a promoção da realização do DHAA⁶⁶ (BURITY *et al*, 2010, MACHADO, OLIVEIRA, MENDES, 2016).

Ademais, o sistema de patenteamento nega aos povos o direito de controle sobre as sementes destinadas ao cultivo e à sua subsistência, quando cria leis que torna obrigatório aos agricultores o uso exclusivo das sementes comerciais adaptadas à agricultura industrial, impedindo o compartilhamento de sementes entre os agricultores, como comumente acontece nas comunidades campesinas ao redor do mundo. Nesse sentido, as leis da indústria sobre as sementes buscam controlar a terra, a agricultura, a alimentação e o mercado (VIA CAMPESINA/GRAIN, 2015).

Em relação à produção de transgênicos, o agricultor geralmente perde o poder de decisão sobre as características e o modo de produção dos alimentos, tornando-se refém das empresas, dos bancos que financiam a compra de novas sementes para cada plantio e, finalmente do petróleo, visto que os agrotóxicos e fertilizantes fabricados pelas mesmas empresas que comercializam as sementes são elaborados com petróleo, gás natural e amoníaco, entre outros⁶⁷. Portanto, a produção de alimentos transgênicos se insere no projeto político-econômico da globalização, a fim de fortalecer as estruturas da economia neoliberal global.

A internacionalização do capital comprometido com o agronegócio proporciona maior poder político e econômico às empresas transnacionais. No Brasil, este fenômeno se evidencia pelo aumento do número de parlamentares da bancada ruralista, que defende, entre outros, diminuir as proteções ambientais e a realização da reforma agrária, restringindo a acessibilidade à terra pelos trabalhadores.

⁶⁵ Solvência é um termo do campo das finanças e contabilidade, que diz respeito ao estado do devedor que possui a capacidade de saldar os compromissos com os recursos que possui, e apresenta uma expectativa de lucros capaz de garantir a sua sobrevivência no futuro.

⁶⁶ A alimentação adequada se caracteriza por ser diversificada, nutricionalmente adequada, sem agrotóxicos ou contaminantes e organismos geneticamente modificados (BURITY *et al*, 2010).

⁶⁷ Inseticidas do grupo dos organoclorados, que são produtos derivados do petróleo, sendo pouco solúveis em água e solúveis em solventes orgânicos, o que os torna mais tóxicos e de apreciável absorção cutânea. Vale enfatizar que o uso das sementes transgênicas no Brasil aumentou o consumo de agrotóxicos, tornando o país o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, desde 2010. (CARNEIRO, 2015).

Então, hoje, retirar a **rotulagem de transgênico**, isso beneficia quem? A indústria, claro, né? **Não beneficia a população**. Então eu vejo ainda a gente caminhando muito no sentido de **beneficiar a indústrias, né, multinacionais, a beneficiar a saúde pública, a saúde coletiva, né, da população brasileira**. Então eu espero muito que o nosso cenário político volte a ser favorável pra agenda da SAN e essa agenda, né, ela inclui, sim, **a gente discutir transgênicos, a gente discutir agrotóxicos, a gente discutir sistema alimentar**, né, [...] o nutricionista, ele tem que estar, [...] dentro das agendas de discussão, né. (Luciene).

As estatísticas do **Brasil ser o maior consumidor do mundo, de agrotóxicos, um dos maiores produtores de transgênicos**, e... se a gente for ver o nosso **quadro de perfil sanitário, o perfil epidemiológico** da nossa população, a gente vê ainda que a gente precisa avançar muito nessa discussão de como a gente tá produzindo os nossos alimentos, quais os alimentos a gente tá consumindo, e [...] isso tem muito a ver com o nossa forma de produção, com o que a gente tá produzindo, a gente tá colocando pra [...] pra consumo, né, da nossa população (Luciene).

A *soberania alimentar* pode ser compreendida como o direito que cada nação tem de definir políticas para a garantia da SAN de seu povo, levando em consideração a preservação de práticas alimentares tradicionais de cada cultura. Além de priorizar processos de produção de alimentos que ocorrem sobre bases ambiental, econômica e socialmente sustentáveis e ecológicas (LEÃO, 2013).

O conceito da soberania alimentar pressupõe a autonomia, condições de vida e trabalho dos agricultores familiares e camponeses, assim como tudo o que diz respeito à produção de alimentos seguros. Nesse sentido, privilegia a produção agrícola local para alimentação da população, o direito dos pequenos agricultores de produzirem alimentos e o direito dos consumidores de decidirem sobre o que consumir (LEÃO, 2013).

A realização das feiras agroecológicas no interior e no entorno da Universidade permite a aproximação entre a Universidade e os produtores rurais da região, com seus conhecimentos, conflitos e necessidades.

4.2.3.2. O Enfoque Sistêmico

O *enfoque sistêmico* da SAN é amplo, porque diz respeito à articulação de políticas públicas, diversos setores da sociedade (intersetorialidade), condições de produção sustentável, autonomia territorial, condições de trabalho, que envolvem questões de gênero, e outros. Esses aspectos mantêm uma relação de interdependência (LEÃO, 2013). Para Maluf e Reis (2013b) esses aspectos se resumem em quatro conceitos: intersetorialidade, institucionalidade, equidade e sustentabilidade.

Vou dar um exemplo: a turma do semestre passado escolheu falar sobre o açúcar. Aliás, a deste semestre também. E foi interessante. Embora o grupo desse semestre e o grupo do semestre passado tenham escolhido falar sobre o açúcar, as abordagens foram completamente diferentes, porque a nossa ideia é: então você **reconstrói o caminho e identificando nesse caminho temas que merecem ser aprofundados e escolha alguns temas pra aprofundar**. E aí semestre passado, os alunos apresentaram um teatro e escolheram trabalhar alguns temas do modelo de produção,

trouxeram então, o **assunto do trabalho escravo em cana de açúcar**. Isso já deu uma **conexão pra gente discutir Bolsa Família**. Por quê? Por que você tá conectando com BF? Porque todo aquele debate que a gente já tinha feito em sala de aula, né. **BF é um tema que a gente discute junto com pobreza**, prévio a esse caminho os alimentos em que se fala... a gente pede pra os alunos trazerem muito o que é o pensamento do senso comum sobre BF e sobre a pobreza. E um dos pensamentos que vem é sobre essa questão de que desestimula o trabalho, né. E um dos exemplos que a gente traz e que a gente começa a conversar a partir dos estudos científicos e tudo é, mas que tipo de trabalho que desincentiva? O que faz uma família, uma pessoa que ganha R\$200, R\$300 no máximo, eles sempre se surpreendem com o valor do BF, a não querer [...] que trabalho é esse que paga menos que o BF? E aí **a gente chega muitas vezes a um trabalho análogo à escravidão**, aqueles trabalhos que não são análogos à escravidão, mas são trabalhos muito degradantes e o trabalho na cana de açúcar é um deles. E o mais interessante é que chegou na hora de discutir o caminho do alimento e falar de cana de açúcar, **conseguiram conectar com isso**. E aí falaram de **trabalho escravo**, e isso abriu uma brecha pra gente, na turma discutir sobre isso também na perspectiva de onde que vem os alimentos que eu consumo, que tipo de **sistema alimentar** que eu tô alimentando, né (Carminha)

O relato acima demonstra a prática pedagógica da docente Carminha na disciplina PPSN, em que os grupos são instigados a reconstruir o caminho dos alimentos, desde a sua produção até o consumo, dando visibilidade aos modelos de produção imbricados com determinados alimentos.

O enfoque sistêmico da SAN é fortemente relacionado à produção de alimentos (o que se produz, como e para quê), o sistema alimentar⁶⁸, que não é compatível com o modelo hegemônico voltado às necessidades do mercado internacional, mas diz respeito ao direito à qualidade de vida.

E aí foi muito interessante porque **abriu uma discussão com a turma sobre o que é o trabalho escravo** e aí eu aproveitei pra discutir que tinham várias iniciativas no Congresso Nacional de tentar flexibilizar esse conceito de trabalho escravo, e aí a gente abre os leques. A turma desse ano fez o mesmo percurso, trouxe várias questões parecidas com a da turma anterior, mas o enfoque maior que deu foi nessa questão do conflito de interesses público-privado (Carminha).

Quando a gente trabalha com o alimento **a gente tem que pensar desde a produção desse alimento até (!!) a forma como ele vai ser consumido, depois como vai ser descartado**. A gente tem muitas questões pra se pensar (Betta).

Como a gente tá produzindo os nossos alimentos, quais os alimentos a gente tá consumindo e [...] **isso tem muito a ver com a nossa forma de produção**, com o que a gente tá produzindo, a gente tá colocando pra [...] **pra consumo**, né, da nossa população (Betta).

Trabalhar a temática da SAN, na perspectiva do direito humano, e que esse direito humano, ele refere-se, **tem um sistema de produção de base agroecológica**, né, você pensar num sistema de produção que [...] prime pela sustentabilidade, de você **pensar num sistema de produção que não utilize agrotóxicos, que [...] não utilize OGMs, organismos geneticamente modificados** (Luciene)

E [...] com isso, a gente acaba já discutindo muito com os nossos alunos essa questão. Se é direito né, é [...] a alimentação, ela não é qualquer alimentação, **é uma alimentação adequada**, né, e aí a gente amplia esse olhar trabalhando com essa

⁶⁸ Entende-se por sistema alimentar todos os materiais, processos e infraestruturas relacionados com a agricultura, comércio, transporte e consumo de produtos alimentares.

questão dos transgênicos, **porque o transgênico, ele foge ao que a gente considera enquanto alimentação adequada**, né (Luciene)

porque a gente quer mesmo, um profissional que tenha essa visão! Que tenha, né, essa... essa discussão, que a gente gere neles esse... **esse conceito de alimentação ampliado, trabalhando dentro dessa perspectiva de que nutricionista tem que entender de sistema alimentar**, tem que entender de produção de alimentos, e tem que entender de transgênicos, ele tem que tá apto pra discutir transgênicos, rotulagem de alimentos, tem que estar aptos pra tá nessas discussões, porque a gente talvez, os nutricionistas, somos os profissionais mais interessados nessa temática! (Luciene)

A agricultura familiar constitui a base econômica de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes e responde por 35% do produto interno bruto nacional, além de empregar 40% da população economicamente ativa do país (BRASIL, 2006c). Nesse sentido, é responsável por parte significativa do abastecimento interno, assegurando o alimento para as famílias brasileiras.

O Censo Agropecuário (BRASIL, 2006c) indica que a agricultura familiar responde por cerca de 70% da produção de alimentos do país⁶⁹, promovendo a provisão do abastecimento familiar dos pequenos agricultores e contribuindo para a redução da pobreza. Em 2006, esses agricultores forneciam 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo, 58% do leite e possuíam 59% do plantel de suínos, 50% do de aves e 30% do de bovinos. É, pois, de suma importância valorizar a agricultura familiar, e suas cadeias de distribuição.

As falas das docentes abaixo, denotam a importância da presença da agricultura familiar no entorno da universidade e das feiras agroecológicas, canal de relacionamento e de compartilhamento de saberes, em lugares estratégicos de Macaé. A instalação de feiras livres propicia que o agricultor comercialize a sua própria produção diretamente ao público, favorecendo a aproximação e o diálogo entre aquele que produz e o que consome. A sua realização sazonal no próprio espaço do *campus* universitário favorece a aproximação de estudantes e funcionários da instituição e apoia as atividades pedagógicas em torno do tema.

Tem o alimento, a alimentação, a comida, sabe? O sistema alimentar, né, e colocando assim **essa coisa do acesso, do ir à feira, de você viabilizar os diferentes locais onde tem alimento** [...] E conseguir **conversar com quem produz**, conseguir conversar com quem comercializa, **pra entender o que ele tá fazendo**, sabe? (Betta).

Lá, em Macaé, a gente tem lá as feiras. A prefeitura lá fez **uma cooperativa de agricultores** [...] **de agricultura familiar**. Então, eles [...] Aí tem que mostrar um selo de que não usa produtos tóxicos, agrotóxicos, não sei o quê [...] E [...] Ah! Então eu vou à feira lá! Gente! É assim! (expressão de alegria) (Betta).

E o sabor dela (laranja abacaxi) é uma coisa alucinante de gostoso, sabe! Então, imagina! Que coisa louca assim [...] a cada vez que você vai à feira, né, **você vai conhecendo, tendo essas** [...] é [...] **e entendendo e aprendendo. Olha! A gente faz**

⁶⁹ Entende-se por agricultura familiar o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, que utilizam o próprio núcleo familiar como mão-de-obra (BRASIL, 2006).

assim, você pode levar pra sua casa, você planta assim, você planta assado, você compra em tal época...Ah! Eu acho isso fantástico! (expressão de admiração) (Betta).

O campo prático (de EAN) que eu fico, que é a Enseada das Gaivotas, é um bairro periurbano, **com agricultoras urbanas, que fazem uma feira**, ou seja, **Segurança Alimentar e Nutricional** (Carminha).

Ah! Sim! **Também as feiras**, cara! Essa história de **fazer as feiras aqui**, que aí eu tenho um projeto de extensão, a gente faz feira aqui, **eu uso muito a feira em sala de aula** (Carminha).

Desde a implantação do curso de Nutrição, no município de Macaé, a *intersetorialidade* se constrói pelo esforço das docentes em ampliar as possibilidades de interlocução com outros serviços e setores. Ela se constitui um dos aspectos do enfoque sistêmico (LEÃO, 2013; MALUF, REIS, 2013b). A fala da docente, abaixo, se refere ao empenho no sentido de buscar a articulação com outras instituições e setores do município de Macaé, visando à participação da Universidade e demais instituições na Conferência Estadual de SAN, que ocorreu em Campos, em 2011.

A gente coordenou, a gente fez o **primeiro Fórum de SAN de Macaé**, que a gente convidou pessoas **da Saúde, do Meio Ambiente, da Agricultura**. Então, todos os responsáveis no Município por esses temas afins com SAN... veio alguém do Rio, **do CONSEA do Rio**, que na época [...] Então, com o Fórum, **nós conseguimos tirar um delegado de Macaé pra participar da Conferência Estadual**. E aí, quem foi, foi (nome), que foi a nossa representante. E aí foi pro Regional, que foi em Campos [...] Então, a gente **começa a fazer esse contato** (com as instituições locais) ... **as pessoas vieram pro Fórum, gostaram da proposta, gostaram do que discutir** (Enilda).

As políticas de SAN buscam garantir o direito à alimentação adequada e saudável pela articulação das ações intersetoriais e multidisciplinares, com vistas à promoção da saúde e dignidade da pessoa humana (RECINE *et al*, 2015).

Na mesma perspectiva, a universidade tenta construir a *intersetorialidade* por meio convênios, acordos com outros segmentos da sociedade em busca da promoção da alimentação saudável. Fundamentada no tripé “ensino, pesquisa e extensão”, a universidade pode exercer o seu papel sociopolítico ao articular, junto com a sociedade, caminhos que propiciem a realização do direito à alimentação saudável.

Eu acho que a universidade tem um papel enfim, essencial, porque a gente tá formando futuros profissionais que vão atuar nessa sociedade. E [...] eu acho que a gente, pelo menos, quando a gente tá dentro de uma instituição pública, eu acho que a gente nunca pode esquecer do **tripé ‘ensino, pesquisa e extensão’** (Luciene).

O curso tem **projetos** bem [...] é [...] direcionados pra SAN, onde a gente trabalha isso. É... um deles inclusive é isso, é pra [...] **fortalecer a agricultura familiar dentro do município de Macaé**. Que a gente tem essa noção, **essa perspectiva da importância da agricultura familiar, o papel que a agricultura familiar tem, né, na promoção do DHAA**. Então a gente trabalha isso auxiliando o município nesse processo, é [...] de compra [...] da agricultura familiar pra desburocratizar um pouco esse processo de Macaé, em vista de vários entraves (Luciene).

CONCLUINDO

Para fins dessa pesquisa, considera-se que o currículo não é neutro, mas concebido a partir das concepções da comunidade acadêmica sobre a SAN e o papel do nutricionista na sociedade. A percepção do conceito de SAN influenciará as ações e escolhas do currículo e a visão da universidade sobre o perfil do profissional que se deseja formar.

A abordagem de SAN nos currículos é orientada pelas DCN do curso de Nutrição, com vistas a um perfil profissional com formação generalista, crítico e humanista, capaz de analisar os problemas nutricionais, considerando o aspecto multidimensional da alimentação, visando à promoção da saúde. Entretanto, a análise dos PPC evidenciou que a estruturação das disciplinas nem sempre reflete os conteúdos e articulações necessárias para a concretização dessas orientações. Considera-se o contexto de produção de texto, onde se dá a construção do PPC, uma arena de disputas, poder, culturas, identidades que repercutem no texto relido, reconstruído e recriado no contexto da universidade (MAINARDES, 2006, MAINARDES *et al.*, 2011).

Realizou-se a análise de 27 PPC de Nutrição de IFES das 5 regiões do país, para conhecer como a SAN aparece nos currículos de Nutrição e se constitui como elemento para a construção do perfil profissional. A análise demonstrou um enfoque predominantemente voltado para as questões relacionadas ao DHAA e às políticas públicas, implicando em uma formação mais comprometida com aspectos sociais e políticos da saúde e da alimentação.

Destaca-se a emergência de disciplinas de cunho biológico, com foco na adequação nutricional nas diferentes fases da vida, como Nutrição da Criança e Adolescente e Nutrição do Adulto e do Idoso, que dão foco à Insegurança Alimentar e Nutricional, caracterizada pelo desrespeito à realização do DHAA, de forma regular a indivíduos ou comunidades.

Esses dados apontam para um avanço, ainda que tímido, em termos da articulação da abordagem de SAN com disciplinas que privilegiam o conteúdo mais biológico, interligando conhecimentos biológicos e sociais, tão necessários para a realização da dimensão de integralidade do SUS.

Entretanto, a identificação do emprego de termos relacionados direta ou indiretamente à SAN nos currículos formais, é insuficiente para garantir que a abordagem se realize em conformidade com sua prescrição, no contexto da universidade. Pois, o PPC é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, em que os sujeitos reinterpretem-no, de acordo com interesses peculiares, culturas, concepções sobre o conhecimento, os quais repercutirão no ensino e na prática pedagógica.

Tendo em vista a complexidade da SAN, que é transversal aos vários campos de saberes, passando os âmbitos socioeconômico, biológico, ambiental e cultural, faz-se necessária a articulação da abordagem entre as disciplinas curriculares, uma vez que se refletirá na formação e perfil profissional.

A partir da análise textual discursiva das entrevistas de professoras de disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, foram apontadas duas categorias que se relacionam com a abordagem de SAN no currículo e na prática pedagógica. São elas: prática pedagógica e enfoques de SAN. Considera-se aqui o currículo real, construído no âmbito da sala de aula e nas relações que ocorrem entre professoras e alunos(as), no cotidiano da universidade.

As educadoras indicaram as experiências vividas no âmbito familiar e na academia como elementos importantes para a construção da docência em Nutrição. Além desses, a aproximação com os conteúdos das Ciências Sociais contribuiu para a ampliação da compreensão dos diferentes aspectos que envolvem a saúde, assim como, a percepção da multidimensionalidade do fenômeno alimentar, permitindo uma melhor capacitação profissional.

A Educação Popular é apontada como referencial teórico-metodológico para as disciplinas que compõem o Eixo de Saúde Coletiva do curso de Nutrição, que permite a abordagem de SAN mais contextualizada com as realidades sociais atravessadas pelas desigualdades. Essa metodologia privilegia a dialogicidade e a problematização, auxiliando na aproximação com a comunidade local e as demandas sociais relacionadas à alimentação, visto que valoriza a horizontalidade das relações e saberes, na perspectiva da inclusão social.

Destaca-se a participação ativa das docentes, que recriam o currículo formal prescritivo para o interior de suas disciplinas, com base nos conhecimentos construídos ao longo da vida e da participação em espaços de disputa política no âmbito da Saúde Coletiva e da SAN, uma característica comum entre os profissionais inseridos nesses campos de saber e atuação.

A interdisciplinaridade é apontada como elemento importante pelo qual se estabelece o diálogo e o compartilhamento de ideias, saberes e ações entre professores de diferentes campos do conhecimento. Essa característica sobressai no contexto da Universidade do interior, que apresenta uma estrutura curricular não departamentalizada e uma distribuição espacial que permite aos docentes de diferentes campos do saber, a partilha de um mesmo espaço físico para a organização e planejamento das ações pedagógicas.

Contudo, deve-se considerar que o exercício da interdisciplinaridade exige a superação de uma atuação docente estruturada em práticas conservadoras, focadas no conteúdo. Nesse

sentido, exige-se vontade e comprometimento com a realização do diálogo para a construção de ações e conhecimentos que resulte em desenvolvimento coletivo.

A extensão se constitui veículo de aproximação entre as disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva e a comunidade local, permitindo que o saber científico seja socializado, visando ao desenvolvimento local e que outros conhecimentos sejam construídos conjuntamente com a comunidade, no intuito de forjar caminhos que viabilizem a promoção da saúde nos contextos locais.

A SAN é abordada transversalmente às disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva e seus conteúdos são articulados especialmente em ANS, EAN 1, 2 e 3; e PPSN. Entre os enfoques de SAN adotados, destaca-se o DHAA, em seus diferentes aspectos: social, cultural e ambiental, o qual norteia as discussões e ações no âmbito das disciplinas. Acrescenta-se o enfoque sistêmico e a intersetorialidade como aspectos da SAN que propiciam a realização das feiras agroecológicas no interior e no entorno da Universidade, aproximando professores, estudantes e funcionários da Universidade com os produtores familiares da região.

Ressalta-se ainda que os enfoques de SAN articulados nas disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva de modo transdisciplinar, por meio da Educação Popular, com base nos conteúdos das Ciências Sociais, permite a formação voltada para o enfrentamento das desigualdades sociais, raciais, de gênero, que atravessam o cotidiano da população do Norte Fluminense.

Almeja-se que o futuro profissional desenvolva a consciência crítica de um educador popular, que supera a opressão da racionalidade centrada no nutriente e no aspecto biológico da alimentação para estimular práticas alimentares que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais. Um educador que se humaniza continuamente com o outro e na direção do outro, em contextos de multiculturalidade, considerando os diversos aspectos que envolvem o fenômeno alimentar, como o direito, a cultura, o afeto, as questões socioeconômicas, a comunicação, a comensalidade e a memória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA UFRJ-CAMPUS MACAÉ PARA A FORMAÇÃO DO NUTRICIONISTA NA PERSPECTIVA DA SAN

Respondendo ao objetivo específico de identificar as contribuições do processo de expansão das universidades federais no Brasil para a formação do nutricionista, na perspectiva da SAN, considerando o caso da UFRJ- *campus* Macaé, esta pesquisa evidencia que a interiorização possibilita a presença desse profissional em diversos setores da sociedade local, como: hospitais, consultórios, clínicas, instituições públicas e privadas que servem refeições, creches, restaurantes, escolas, compondo equipes multiprofissionais, visando à melhoria da qualidade de vida da população.

A interiorização da UFRJ-*campus* Macaé contribui para o desenvolvimento local, e a qualificação do trabalho, pois se compromete com a formação profissional que atende às demandas da região Norte Fluminense, frente ao cenário de crescente desigualdade social, agravado pela formação de comunidades favelizadas, desprovidas de saneamento básico e infraestrutura, como consequência dos impactos ocasionados pelo processo de industrialização.

O curso de Nutrição permite acolher estudantes oriundos dos municípios ao Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, como Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Arraial do Cabo, Quissamã, Carapebus, Campos dos Goytacazes e outros. Desse modo, o processo de expansão e interiorização possibilita a realização de pesquisas locais e a permanência dos profissionais formados por essa instituição, nas suas localidades.

De acordo com o relato de docentes do curso de Nutrição, a presença da UFRJ em uma cidade do interior favorece a interdisciplinaridade e a participação mais efetiva na construção do currículo. A Universidade possui estrutura não departamental e organização interdisciplinar, favorecendo o diálogo e articulações com diferentes campos do saber.

O curso de Nutrição da UFRJ-*campus* Macaé, nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão, viabiliza a construção do conhecimento, oferecendo uma capacitação no campo da Nutrição mais adequada aos desafios que demandam a atuação em políticas públicas de saúde, com interface em alimentação e nutrição. Seu currículo abrange disciplinas que dialogam com as realidades do município de Macaé, possibilitando a participação da comunidade local na construção da integralidade do cuidado em saúde, potencializando a política de SAN.

A extensão, como prática acadêmica, é por excelência, veículo de aproximação entre a Universidade e a sociedade e oferece a possibilidade de realizar o elo entre teoria e prática.

Por meio da extensão, a Universidade pode assumir o seu papel de enfrentamento às crises contemporâneas junto com a comunidade local.

Nesse sentido, as disciplinas do currículo de Nutrição que compõem o Eixo de Saúde Coletiva, EAN 1, 2 e 3; SC 1 e PPSN, têm caráter extensionista e desenvolvem atividades em cenários práticos, visando a uma aproximação com a comunidade e suas demandas, para construir coletivamente cenários de promoção da saúde. A interdisciplinaridade acontece entre as referidas disciplinas para o enfrentamento das desigualdades.

A escolha da Pedagogia Freiriana como referencial metodológico para a construção do currículo das mencionadas disciplinas, permite promover a consciência de cidadania e a humanização, no âmbito da saúde e no enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e classe, as quais ferem o DHAA e geram InSAN.

A educação crítica e dialógica favorece o compartilhamento de ideias, saberes, o crescimento individual e coletivo, transcende os muros da Universidade e permite a interculturalidade, criando espaços de convivência com diferentes culturas e perspectivas e valorizando as experiências diversas entre aqueles que constituem o espaço social.

Em especial, as ações práticas de EAN 2 promovem a aproximação dos discentes das realidades de diferentes populações sadias na cidade de Macaé e no entorno, como: o CRIAAD, que é uma instituição pública responsável por atender adolescentes infratores apreendidos em Macaé e na região, que cumprem medida socioeducativa, em regime de semiliberdade; a Escola Sentrinho, que desenvolve um trabalho integrado pedagógico e terapêutico, visando à inclusão de alunos com deficiência nos diversos espaços sociais; o Projeto Jovem Aprendiz que qualifica profissionalmente jovens entre 14 a 24 anos, em situação de risco, para o mercado de trabalho.

EAN 3 é outra disciplina que viabiliza a atuação dos discentes junto às populações em processo de adoecimento, nos espaços públicos no âmbito do SUS, visando ao cuidado em saúde. São eles: o Ambulatório de Nutrição do Centro de Especialidades Madre Tereza de Calcutá; o Núcleo de Práticas Integrativas e o Núcleo Municipal de Oncologia, Ostomia e Especialidades Médicas, todos em Macaé.

Em SC1 oportuniza-se a atuação dos estudantes nas atividades realizadas junto às equipes de saúde da família, para o acompanhamento das famílias que se encontram em situação de risco, permitindo o compartilhamento de experiências entre o graduando e a população, com vistas à construção dos princípios do SUS.

As referidas disciplinas oportunizam a articulação dos saberes que foram construídos em outros espaços disciplinares do Eixo de Saúde Coletiva, os quais oferecem os subsídios necessários à reflexão e ação nos diferentes cenários práticos, valorizando as relações

interpessoais, considerando a condição sociocultural do outro, com todas as suas especificidades.

Para além das disciplinas, os projetos de extensão viabilizam a aproximação com as comunidades, com vistas ao desenvolvimento local. Mencionam-se o Projeto “Desenvolvimento participativo de um sistema de irrigação eólica para a Comunidade Machadinho e de uma casa de farinha adequada ao assentamento Osvaldo de Oliveira”, de ação conjunta dos cursos de Engenharia e Nutrição, com a comunidade de assentados, para o escoamento da produção de mandioca. Cita-se também o CULINAfro, que privilegia a culinária afro-brasileira como promotora da alimentação saudável no ambiente escolar.

Espera-se que o futuro profissional desenvolva a consciência crítica de um educador popular, que se humaniza continuamente com o outro e na direção do outro, em contextos de multiculturalidade, superando a opressão da racionalidade centrada no nutriente para estimular práticas alimentares que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais.

5.2 SAN NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES DO EIXO DE SAÚDE COLETIVA DA UFRJ-CAMPUS MACAÉ

A concepção de SAN fundamentada em Maluf e Burlandy e adotada no Brasil, fornece o embasamento para identificação das principais perspectivas da SAN demonstradas no currículo e na prática pedagógica dos docentes das disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva da UFRJ-campus Macaé. Considera-se a SAN como estratégia de política pública que leva em conta a articulação e complementariedade do DHAA, da soberania alimentar, da intersetorialidade e do enfoque sistêmico,

O DHAA aparece na fala das professoras das disciplinas EAN 1, 2 e 3; SC 1, ANS e PPSN como importante enfoque da SAN, norteando as suas discussões e ações, por meio da Educação Popular. O DHAA se apresenta sob quatro aspectos: social, econômico, cultural e ambiental.

Ressalta-se aquelas disciplinas que têm caráter extensionista e desenvolvem atividades em cenários práticos, visando à aproximação com a comunidade e suas causas, para construção coletiva de caminhos de promoção da saúde. Em especial, nas disciplinas SC1, EAN 2 e 3, o DHAA é visualizado nas ações relativas aos campos práticos em diferentes comunidades de Macaé.

O aspecto socioeconômico dá visibilidade às desigualdades nas suas diversas formas e põe em destaque a íntima relação entre fome e pobreza, que juntas conduzem ao acesso desigual do indivíduo a bens e serviços básicos de subsistência, além de comprometer o rendimento e a sociabilidade. Ao privilegiarem o tema desigualdades como porta de entrada para as discussões relativas ao DHAA, as docentes lançam luz sobre os problemas socioeconômicos que assolam diferentes comunidades em Macaé.

Compreender a pobreza como fruto da má distribuição de renda, implicando no dever de reduzir as desigualdades sociais, permite ao aluno confrontar-se e conscientizar-se sobre a realidade socioeconômica e cultural que permeia o ambiente no qual ele se insere.

No tocante ao aspecto cultural, o DHAA põe em evidência as diferentes expressões da cultura alimentar e os hábitos regionais, elementos que medeiam as escolhas e a autonomia do sujeito. O aspecto cultural do DHAA é abordado especialmente na disciplina EAN 1, que discute o MREAN e o GAPB e as relações entre comida, afeto, cultura e comunicação.

Além desta, a disciplina ANS focaliza aspectos do comportamento alimentar e dos modos de vida contemporâneos relacionando-os aos modos de produção, abastecimento e distribuição dos alimentos, que impactam significativamente os hábitos alimentares e a qualidade de vida da população. Reforça-se que não há neutralidade na ciência, presente ativamente na vida do(a) cidadão(ã) e moldando as suas escolhas. Portanto, faz-se necessário o diálogo entre diferentes campos do saber, incluindo a Nutrição, e setores da sociedade no sentido de construir redes que promovam a autonomia do indivíduo.

As questões relacionadas aos padrões de produção, abastecimento, comercialização, distribuição e consumo dos alimentos estão intimamente relacionadas ao aspecto ambiental do DHAA. Privilegia-se a produção agrícola local camponesa, sem uso de agrotóxicos e alimentos transgênicos, comprometida com a qualidade de vida e a sustentabilidade.

O enfoque sistêmico é outra perspectiva adotada pelas disciplinas do Eixo. Articulam-se temas referentes a políticas públicas, intersetorialidade, condições de produção sustentável, autonomia territorial, condições de trabalho e qualidade de vida.

Este enfoque manifesta-se especialmente nas disciplinas ANS e PPSN. A última desenvolve uma prática pedagógica que estimula os grupos a reconstruir o caminho dos alimentos, desde a sua produção até chegar ao consumo, além de visualizar os modelos de produção imbricados com determinados alimentos. Para além da sala de aula, incentiva-se a presença da agricultura familiar e feiras agroecológicas, no entorno e no interior da Universidade, canal de relacionamento e de compartilhamento de saberes, que favorece a

aproximação de estudantes e funcionários da instituição, além de subsidiar as atividades pedagógicas em torno do tema.

A intersetorialidade se constrói no âmbito do curso de Nutrição, na cidade de Macaé, desde a sua implantação, pelo empenho das docentes em estender as possibilidades de interlocução com outros serviços e setores, visando ao desenvolvimento das políticas de SAN no Município. Acrescentam-se os convênios e acordos construídos com outros segmentos da sociedade visando à promoção da alimentação saudável.

Os enfoques de SAN são articulados nas disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva de modo transdisciplinar, por meio da Educação Popular, fundamentados nos conteúdos das Ciências Sociais. Desse modo, permitem a formação guiada ao enfrentamento das desigualdades sociais, raciais, de gênero, que permeiam o cotidiano da população do Norte Fluminense.

5.3 ABORDAGEM CURRICULAR DE SAN E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO(A) NUTRICIONISTA

Buscando responder como a SAN é abordada nos currículos dos cursos de Nutrição e quais são as suas possíveis implicações para a formação e perfil do nutricionista, tendo em vista o processo de interiorização das universidades e os desafios sociais contemporâneos, a presente pesquisa evidenciou que os cursos de Nutrição de 27 IFES, em todo Brasil, vêm construindo propostas de reestruturação curricular, de acordo com as DCN/CN, com foco especial para uma adequação profissional que atenda as exigências do SUS e seja apto para atuar em conformidade com os princípios e fundamentos da SAN, da Soberania Alimentar e do DHAA.

Nessa perspectiva, identificou-se que os referidos cursos buscam uma conformação com as orientações das DCN, no que tange ao perfil esperado para o egresso, “com formação generalista, humanista e crítica, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar” e consequente inclusão de disciplinas com conteúdo de SAN.

A análise identificou que a SAN geralmente se apresenta em disciplinas do campo da Nutrição Social, como Nutrição em Saúde Pública e Nutrição em Saúde Coletiva, com ênfase no DHAA, em seus diferentes aspectos (culturais, sociais, consumo alimentar, promoção da alimentação saudável). Em seguida, o foco recai sobre as políticas públicas de SAN, corroborando com o Consenso sobre Habilidades e Competências do Nutricionista no Âmbito da Saúde Coletiva (2013) e com a Matriz de Ações de Alimentação e Nutrição na Atenção

Básica de Saúde, que apontam a SAN como um dos eixos e ações que compõem o campo da Saúde Coletiva.

Dentro do campo da Nutrição Social, aparecem também disciplinas como Avaliação Nutricional e Epidemiologia Nutricional, que possuem características mais epidemiológicas do estudo da Nutrição, com foco no estado nutricional de indivíduos e comunidades. Essas disciplinas dão ênfase à Vigilância Alimentar e Nutricional, que dá visibilidade ao aspecto biológico da SAN.

As disciplinas da área de Segurança dos Alimentos, como Microbiologia, Higiene e Legislação e Controle de Qualidade dos alimentos, também estão presentes nos currículos de 14 IFES investigadas, com ênfase nos aspectos de higiene e inocuidade do alimento, que compõem o enfoque sanitário da SAN, na perspectiva do alimento seguro e sem riscos.

Destaca-se a emergência de disciplinas de cunho biológico, com foco na adequação nutricional nas diferentes fases da vida, que dão visibilidade à InSAN, indicando para uma evolução no que se refere à articulação da abordagem de SAN com disciplinas que privilegiam o conteúdo mais biológico, interligando conhecimentos biológicos e sociais, tão necessários para a realização do princípio de integralidade do SUS.

A origem da SAN no Brasil está intimamente relacionada ao combate à fome. Nos anos 1980, ocorreu crescente redemocratização nacional, com grande efervescência de movimentos populares e participação da sociedade civil para a construção da Constituição Federal, do SUS, ações de combate à fome lideradas pelo sociólogo Betinho e de políticas de alimentação, protagonizadas, em parte, por nutricionistas que atuavam no setor público como representantes de entidades de classe.

Nasce o CONSEA, órgão de assessoria da Presidência da República para questões relacionadas à alimentação e nutrição. Constrói-se o conceito de SAN no Brasil, que foi se distinguindo do enfoque internacional, desde os anos 1970, pretendendo transpor a concepção ligada aos assuntos de autossuficiência produtiva nacional. Exigia-se integrar em seus objetivos o atendimento das demandas alimentares da população. Desse modo, o conceito de SAN se consolidou como estratégia de ações e políticas públicas articuladas na direção da promoção do direito à alimentação adequada e saudável, capaz de aproximar setores do governo e da sociedade, visando contemplar todas as suas dimensões e princípios.

Esse conceito carrega em si mesmo dimensões abrangentes, que se interligam para a realização do DHAA, o qual não se limita em realçar os aspectos biológicos da alimentação. Mas, valoriza a comida de verdade, dando visibilidade às questões que dizem respeito à cultura,

à memória, aos hábitos regionais, ao ambiente, a fatores socioeconômicos que permeiam o ato alimentar.

Particularmente, no caso da UFRJ-*campus* Macaé, que passou pelo processo de expansão e interiorização universitária, a abordagem curricular da SAN se dá transversalmente a cinco disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva, que tomam a Educação Popular como referencial teórico-metodológico para uma aproximação com a comunidade local e suas demandas sociais relacionadas à alimentação, pois valoriza a horizontalidade das relações e saberes, por meio do diálogo, na perspectiva da inclusão social. Nesse sentido, a extensão se constitui o meio pelo qual as disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva se aproximam da comunidade local, permitindo que o saber científico seja socializado.

De igual modo, a interiorização proporciona o diálogo e o compartilhamento de ideias, saberes e ações entre professores de diferentes campos do conhecimento. Característica que se destaca no contexto da Universidade do interior, por apresentar uma estrutura curricular não departamentalizada e uma distribuição espacial que permite aos docentes, de diferentes campos do saber, compartilhar o mesmo espaço físico para a organização e planejamento das ações pedagógicas.

Ressalta-se que o enfoque sistêmico e a intersetorialidade, aspectos da SAN, propiciam a realização das feiras agroecológicas no interior e no entorno da Universidade, aproximando os membros da comunidade acadêmica dos produtores familiares da região. A intersetorialidade também permite a aproximação com representantes das prefeituras de municípios do Norte Fluminense, para realização de parcerias que contribuem para o desenvolvimento local.

Entretanto, ressalta-se que, apesar do investimento da Universidade de dar destaque à abordagem de SAN, não há no município de Macaé qualquer estrutura governamental que ampare as ações de SAN, constituindo-se um entrave à construção da intersetorialidade.

Assim, considerando que o nutricionista é um dos principais profissionais que cooperam para a promoção da saúde de indivíduos e coletividades, com base na qualidade dos alimentos, sua formação deve se inserir dentro de um contexto social mais amplo, comprometido com a transformação da sociedade, com vistas à realização da SAN, levando em conta os seus múltiplos enfoques.

Nesse sentido, a articulação da abordagem entre as disciplinas curriculares incidem sobre a formação e perfil de um profissional capacitado(a) a atuar criticamente e comprometido com a realização da SAN no cotidiano, considerando a transversalidade da SAN a diferentes campos de saberes, levando em conta os âmbitos socioeconômico, biológico, ambiental e cultural, aspectos complementares e indissociáveis da alimentação e nutrição.

A Universidade, nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão, viabiliza a construção e mobilização do conhecimento comprometido com a realização do DHAA, da SAN em favor da solução de problemas sociais, que redundam na melhoria da qualidade de vida da população.

Como limitação, aponta-se que a análise de PPC não demonstra a realidade das práticas curriculares no âmbito das universidades federais. Portanto, urge a necessidade da realização de outras investigações que deem visibilidade às ditas ações em outras IFES resultantes do processo de expansão universitária no Brasil.

Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito das disciplinas do Eixo de Saúde Coletiva, não representa a totalidade do curso. Chama-se a atenção para as disciplinas do ciclo básico, com densa carga horária e geralmente desconectadas de outras do ciclo profissional, impossibilitando a realização da interdisciplinaridade e transversalidade.

Indica-se como lacuna desta pesquisa a voz escassa dos discentes, sujeitos importantíssimos para se compreender como a abordagem de SAN repercute para a construção do perfil profissional.

A pesquisadora assume, ainda, que não existe investigação desinteressada, tampouco pesquisador neutro. Ao realizar a pesquisa no seu próprio local de trabalho, pode enriquecer o olhar sobre as próprias práticas e obter uma visão ampla e detalhada sobre o objeto de estudo. Entretanto, também está sujeita a comprometer a sua percepção crítica, considerando a sua imersão no campo de pesquisa.

Em momentos de tantos retrocessos, no cenário político, que comprometem a qualidade do ES público e ameaçam a qualidade da produção agrícola pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, desrespeitando a garantia do DHAA, esta pesquisa intentou contribuir para evidenciar o ES público comprometido com a redução das desigualdades, com a promoção da alimentação adequada e saudável e a realização da SAN nos locais onde se insere.

6 REFERÊNCIAS

Aguiar, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ALVES, Kelly Poliany de Souza; JAIME, Patricia Constante. A Política Nacional de alimentação e Nutrição e seu diálogo com a Política Nacional de Segurança alimentar e Nutricional. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 11, p. 4331-4340, nov. 2014.

Alves, Jose Jakson Amancio. A contribuição de Josué de Castro no estudo e combate à fome e sua repercussão científica e política na geografia. **Revista de Geografia**, Recife, v. 25, n. 2, mai./ago. 2008.

Andrade, Manuel Correia. Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo. **Estudos Avançados**, v. 11 n. 29, p. 169-194. 1997.

Anjos, Luiz Antonio; Burlandy, Luciene. Construção do conhecimento e formulação de políticas públicas no Brasil na área de segurança alimentar. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n.1, p. 19-30, 2010.

Apple, Michael. **Ideología y currículo**. Madrid: Akal, 2008.

Araújo, José Carlos Souza. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12 p. 65-81. 2009.

A situação da rotulagem no Brasil e no mundo. In: Mercado Brasileiro, 2006, p. 8. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1233/119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 fev. 2019.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Perfil Macaé- RJ. 2013**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/macaee_rj>. Acesso em 11 set. 2018.

Batista Filho, Malaquias; Rissin, Anete. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. 181-191. 2003.

Belik, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Saúde e Sociedade** v.12, n.1, p.12-20, jan./jun. 2003.

Biazoti, André; Almeida, Natália; Tavares, Patrícia (org.) **Caderno de metodologias: inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2017.

Boog, Maria Cristina Faber. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 15, sup. 2, p.139-147. 1999.

_____. **Educação nutricional: por que e para quê?** Jornal da UNICAMP, 2004. Disponível em:

http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju260pag02.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 204p.

Bourdieu, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. s/d**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. 1988.

_____. Projeto de Resolução n. 84, de 1991. **CPI da fome**. Câmara dos Deputados. Aprova o Relatório, as Conclusões e Recomendações da Comissão Parlamentar de Inquérito, destinada a examinar as causas da fome e a iminente ameaça à segurança alimentar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9BDFAED8747948CA1C73AFB4391440AD.proposicoesWeb2?codteor=1243740&filename=Dossie+PRC+84/1991+CPIFOM>. Acesso em 09 abr. 2019.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar. Secretaria Executiva Nacional da Ação da Cidadania. I Conferência Nacional de Segurança Alimentar. Brasília, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2001.

_____. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas em assegurar o direito humano à alimentação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2006a.

_____. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Construção do Sistema e da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: a experiência brasileira**. 2006c. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/constru%C3%A7%C3%A3o-do-sistema.pdf>>. Acesso: 24 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. Belo Horizonte: COOPMED, 2007.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2009a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Matriz de ações de alimentação e nutrição na atenção básica de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009c. (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

_____. Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. Regulamenta a Lei no 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2010.

_____. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012a.

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf>. Acesso em 13/8/ 2018.

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

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 156 p.

_____. Vigitel Brasil 2017. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2017. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

_____. Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Edição Especial, 1 de janeiro de 2019.

Brito, Leonardo Chagas de. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. **Espaço e Economia**. [Online], v.4, p. 1-16, 2014.

Burity, V; Franceschini, T; Valente, F; Recine, E; Leão, M; Carvalho, MF. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010. 204p.

Burlandy, Luciene. Segurança Alimentar e Nutricional: intersectorialidade e as ações de nutrição. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 6, n. 13, p. 9-15, maio/ago. 2004.

Burlandy, Luciene; Magalhães, Rosana; Maluf, Renato Sérgio; Pinheiro, Edie. Marco analítico, análise conjunta e capítulo conclusivo. In: Burlandy, Luciene; Magalhães, Rosana; Maluf, Renato Sérgio (coords.). **Construção e promoção de sistemas locais de segurança alimentar e nutricional: aspectos produtivos, de consumo, nutricional e de políticas públicas**. Relatório final de pesquisa. Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional (CERESAN), 2006, p. 20-62.

Burlandy, Luciene. A construção da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil: estratégias e desafios para a promoção da intersectorialidade no âmbito federal de governo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 851-860. 2009.

Calado, Carmen Lúcia de Araújo. **A Expansão os cursos de Nutrição no Brasil e a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB**, 2003. Disponível em: crn9.org.br/content/uploads/2014/09/expansao.pdf. Acesso em 10 nov. 2015.

Canesqui, Ana Maria. Antropologia e alimentação. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 22, p. 207-16.1988.

Canesqui, Ana Maria, Garcia, Rosa Wanda Diez. Ciências Sociais e Humanas nos Cursos de Nutrição. In: Canesqui, Ana Maria (org.). **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 255-274. (Coleção Antropologia e Saúde)

Carneiro, Patrícia C. O.; Collado, Danilo M. S.; Oliveira, Natalia F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFNG. Interfaces – **Rev. de Extensão**, Belo Horizonte, v.2, n.3, p. 4-26, jul./dez. 2014.

Cordeiro, Rodrigo Almeida; Arouca, Igor Rodrigues; Terto, Tamara Lopes; Monteiro, Luana Silva; Rizzo, Tamiris Pereira; Sperandio, Naiara. A formação acadêmica a partir da perspectiva da educação popular e humanização em saúde: relato de experiência da disciplina Saúde da Comunidade. **Demetra**, n. 12, v. 4, p. 939-951, 2017.

Carta de Ottawa. **Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**. Ottawa, novembro de 1986.

Carvalho, Antonio Alfredo Teles. **Josué de Castro na perspectiva da Geografia Brasileira - 1934/56**. Uma contribuição à historiografia do pensamento geográfico nacional. 2001.

Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2001.

Cervato-Mancuso, Ana Maria; Coelho, Denise Eugenia Pereira; Vieira, Viviane Laudelino. Segurança alimentar e nutricional: percepções de coordenadores de cursos de nutrição. **RASBRAN - Revista da Associação Brasileira de Nutrição**, São Paulo, ano 7, n. 2, p. 9-17, jul./dez. 2016.

Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos/ONU. **O direito humano à alimentação (art.11)**. 1999. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Coment%C3%A1rio-Geral.pdf>>. Acesso em 05/05/2019.

Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). **Perfil da atuação profissional do nutricionista no Brasil / Conselho Federal de Nutricionistas**. Brasília: CFN, 2006. 88p. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/pesquisa.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2019.

_____. O nutricionista e as políticas públicas. **RASBRAN - Revista da Associação Brasileira de Nutrição**. São Paulo, SP, Ano 5, n. 1, p. 86-88, jan./jun., 2013. (online).

_____. Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência, por área de atuação, para a efetividade dos serviços prestados à sociedade e dá outras providências.

_____. **Compromissos do Nutricionista com o Direito à Alimentação**. S/d. Disponível em <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Cartilha_CFN_60x204x4_Direito_Alimentacao-.pdf>. Acesso em 08 mai. 2019.

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. A construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Relatório Final. Brasília: Editora Gráfica e Editora Positiva, 2004.

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Construção do Sistema e da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**: a experiência Brasileira. [Internet]. 2009. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/constru%C3%A7%C3%A3o-do-sistema.pdf>>. Acesso em 22/04/2019.

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Alimentação Adequada e Saudável: Direito de Todos. Relatório Final. 2012. Disponível em <www4.planalto.gov.br > Página Inicial > Publicações > Publicações do Consea>. Acesso em 22 abr. 2019.

Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **V Conferência nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Comida de Verdade no Campo e na Cidade. Relatório Final. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/site/relatorio-final-5a-conferencia-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional/view> >. Acesso em 09 jan. 2019.

Conti, Irio Luiz. **Segurança alimentar e nutricional**: noções básicas. Passo Fundo: IFIBE, 2009. 62 p. (Projeto REDESAN)

Contreras, J, Gracia, M. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011.
Costa, Nilce Maria da Silva Campos. **Currículo e Formação Profissional**. As reformulações curriculares dos cursos de Nutrição. 1996. Mestrado (Educação Escolar Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiás. 1996.

Costa, Nilce Maria da Silva Campos. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 5-19, jan./abr. 1999.

Cotta, Rosângela Minardi Mitre; Costa, Glauce Dias da; Mendonca, Érica Toledo. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, 2013.

Cunha, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no Estado da Bahia**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

Custódio, Marta Battaglia; Yuba, Tânia Yuka; Cyrillo, Denise Cavallini. Política de segurança alimentar e nutricional no Brasil: uma análise da alocação de recursos. **Revista Panamericana Salud Publica**, v. 33, n. 2, p.144-150, fev., 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217. A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO, Brasília, 1998.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

Elias, Rosane da Conceição. **Análise da importância das questões socioculturais da alimentação na perspectiva dos estudantes de nutrição**: implicações para a formação em saúde. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde), Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – MACAÉ. Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Geral de Planejamento. 2011.

FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo**. Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición. FAO, Roma. 2018.

Farias, Livia Maria de. **Alimentação, gênero e pesca**: um estudo de práticas alimentares de homens em uma comunidade pesqueira em Macaé. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Nutrição, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Fonseca, Alexandre Brasil; Souza, Thaís Salema Nogueira; Frozi, Daniela Sanches; Pereira, Rosângela Alves. Modernidade alimentar e consumo de alimentos: contribuições sócio-

antropológicas para a pesquisa em nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.16, n. 9, p. 3853-3862. 2011.

Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho; Frozi, Daniela Sanches. Social and Natural Sciences in Nutrition: studying the opinion of undergraduates from Brazil and Spain. **Revista de Alimentação e Cultura das Américas**, Brasil, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 28-45, jan./mar., 2019.

Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2019.

Franco, Maria da Conceição Vilela. **A Antiga Macaé**. s/d. Disponível em: <<http://www.macaerj.gov.br/midia/uploads/A%20ANTIGA%20MACA%C3%89.pdf>>. Acesso em 31 jul. 2018.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo, Hoje, 10)

Freire, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O Mundo, Hoje, 22)

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra. 1996.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2011.

Freitas, Leana Oliveira. Ensaio inicial sobre pobreza e desigualdade social: indicações políticas para a política de assistência social. **Revista de Políticas Públicas**, v. 8, n.2, p. 93-112, 2004. Disponível em <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/index>>. Acesso em 07 jun. 2019.

Freitas, Maria do Carmo. **A agonia da fome**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Salvador: EDUFBA, 2003. 281 p.

Freitas, Maria do Carmo Soares; Fontes, Gardênia Abreu Vieira, Oliveira, Nilce (orgs). **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura**. Salvador: EDUFBA, 2008. 422 p.
Freitas, Maria do Carmo Soares, Minayo, Maria Cecília de Souza, Fontes, Gardênia Abreu Vieira. Sobre o campo da Alimentação e Nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 31-38, jan., 2011.

Freitas, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2007.

Frozi, Daniela Sanches; Galeazzi, Maria Antonia Martins. Políticas Públicas de Alimentação no Brasil: uma revisão fundamentada nos conceitos de bem estar social e de segurança alimentar e nutricional. **Cadernos de Debate**, Campinas, São Paulo, v. XI, p. 58-83, dez. 2004.

Frozi, Daniela Sanches; Elias, Rosane da Conceição; Fonseca, Alexandre Brasil Carvalho. **Qual é o lugar da multidimensionalidade dos alimentos na formação e prática educativa do nutricionista?** In: Colóquio Educação, Alimentação e Cultura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

Gadotti, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 23, 2005. p. 43-57. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Moacir.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2016.

Gadotti, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso da Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

Gesser, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan/abr. 2002.

Giroux, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Godoy, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

Goodson, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Gouvêa, Renan. Conheça famílias que vivem em antigas senzalas para preservar raízes em Quissamã, no RJ. Quilombo Machadinho tem 80 famílias de descendentes de escravos. 2017. **Inter TV - Norte Fluminense**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/conheca-familias-que-vivem-em-antigas-senzalas-para-preservar-raizes-em-quissama-no-rj.ghtml>>. Acesso em 22 set. 2018.

Hermida, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2014**. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 34, Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

IBGE. **Produto interno bruto dos municípios: 2010-2015**. Coordenação de Contas Nacionais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

Jesus, Adriana Regina. Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. In: Congresso Nacional de Educação, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf>

Latour, B. **Jamais fomos modernos**. Ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994. (Coleção TRANS).

Leão, Marília (org.). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013. 263 p.

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, Apoio: Faperj. 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, Stephen J.; Mainardes, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 248-282.

Lorenzi, Bruno Rossi; Andrade, Thales Novaes. Latour e Bourdieu: discutindo as controvérsias. **Teoria e pesquisa**, v.20, p. 107-121. 2011.

Machado, Priscila Pereira; Oliveira, Nádia Rosana Fernandes; Mendes, Áquilas Nogueira. O indigesto Sistema do Alimento Mercadoria. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 25, n.2, p. 505-515. 2016.

Magalhães, Rosana. **Fome: uma (re)leitura de Josué de Castro** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1997.

Mainardes, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Mainardes, Jefferson; Ferreira, Márcia dos Santos; Tello, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, Stephen J.; Mainardes, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

Maluf, Renato S. Jamil. **Segurança alimentar e nutricional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Maluf, Renato S. Jamil; Reis, Márcio Carneiro. Conceitos e princípios de segurança alimentar e nutricional. In: Rocha, Cecília; Burlandy, Luciene; Magalhães, Rosana (orgs.). **Segurança alimentar e nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013a, p. 15-42.

_____. Segurança alimentar e nutricional na perspectiva sistêmica. In: Rocha, Cecília; Burlandy, Luciene; Magalhães, Rosana (orgs.). **Segurança alimentar e nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2013b, p. 43-67.

Martins, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 41-60. 2000.

Martins, Antonio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta dos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17 (Suplemento 3), p. 4-6, 2002.

Martins, Raisia Maria de Arruda. Entre avanços e retrocessos, a contradição. O reuni e a expansão da educação superior pública. In: Reunião Nacional ANPED, 38., 2016, São Luís. **Anais...** São Luís, Maranhão, 2016.

Medeiros, Blenda Carine Dantas; Araújo, Thiago Matias de Sousa. A presença do sujeito na pesquisa: as implicações para a produção do conhecimento científico. In: Congresso Nacional de Educação, 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal, Rio Grande do Norte, 2016.

Melão, Ivo Barreto. Produtos sustentáveis na alimentação escolar: o PNAE no Paraná. **Caderno IPARDES Estudos e pesquisas**, v.2, n.2, p. 87-105, jul./dez. 2012.

Mello, Josefina Carmen Diaz. **História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores**: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

Menezes, Francisco; Burlandy, Luciene; Maluf, Renato. **Princípios e diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional**: textos de referência para a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. 2004.

Monteiro, Carlos Augusto; Mondini, Lenise; Souza, Ana Lúcia Medeiros, Popkin, Barry M., 2000. Da desnutrição para a obesidade: A transição nutricional no Brasil. In: Carlos Augusto Monteiro, Carlos Augusto (org.). **Velhos e Novos Males da Saúde no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2000, pp. 247-255.

Moraes, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003.

Moraes, Roque; Galiuzzi, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006.

Motta, Denise Giacomo; Oliveira, Maria Rita Marques; Boog, Maria Cristina Faber. A formação universitária em nutrição. **Pro-posições**, v. 14, n. 1(40), p. 69-85, jan./abr., 2003.

Nascimento, AL, Andrade, SLLS. Segurança Alimentar e Nutricional: pressupostos para uma nova cidadania? **Ciência e Cultura**, v.62 n.4, p. 34-38, out., 2010.

Nascimento, Francivaldo dos Santos; Helal, Diogo Henrique. Expansão e Interiorização das Universidades Federais: Uma Análise do Processo de Implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Gestão Universitária da América Latina -GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015.

Nascimento, Renato Carvalheira. **O papel do CONSEA na construção da política e do sistema nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Neves, Janaína; Sousa, Anete Araújo; Vasconcelos, Francisco de Assis Guedes. 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. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 27, n. 6, p. 761-773, nov./dez. 2014.

Neves, Rafaela Pinheiro de Almeida; Gantos, Marcelo Carlos. A comunidade quilombola de machadinho em Quissamã/RJ a luz do impacto da indústria de petróleo. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**, Salvador, v. 12, n.3, p. 552-571, 2014.

OECD (2018). **Education at a Glance 2018**. OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
Oliveira, Almir Almeida. Observação e Entrevista em Pesquisa Qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010.

Oliveira, Jader José. A influência do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional no orçamento da União. In: Congresso CONSAD de Gestão Pública, 10., 2017, Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA (FAO). **Declaração de Roma Sobre a Segurança Alimentar Mundial e Plano de Ação da Cimeira Mundial da Alimentação**: World Food Summit, 1996. Disponível em <<http://www.fao.org/3/w3613p/w3613p00.htm>>. Acesso em 04 mai. 2019.

Osmo, Alan; Schraiber, Lilia Blima. O campo da Saúde Coletiva no Brasil: definições e debates em sua constituição. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v. 24, supl.1, p. 205-218, 2015.

OXFAM – BRASIL. **A distância que nos une**. O retrato das desigualdades brasileiras. Relatório da OXFAM Brasil sobre desigualdades. 2017.

Paganoto, Faber. Para quem Macaé cresceu? Mobilidade e trabalho na “Capital do Petróleo”. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 16., 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambú, MG: ABEP, 2008, p. 1-21.

Patel, R. Cómo nuestras elecciones nos eligen a nosotros. In: **Obesos e famélicos**. Barcelona: Los libros del Lince, p. 237-271, 2008.

Pedruzzi, Alana das Neves; Schmidt, Elisabeth Brandão; Galiazzi, Maria do Carmo; Podewils, Tamires Lopes. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p. 584-604, mai./ago. 2015.

Peliano, Anna Maria T.M (coord.). **O Mapa da Fome**: subsídios à formulação de uma Política de Segurança Alimentar. IPEA, 1993.

Pinheiro, Anelise Rizzolo de Oliveira. **Análise histórica do processo de formulação da política nacional de segurança alimentar e nutricional (2003-2006)**. Atores, ideias, interesses, e instituições na construção de consensos políticos. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Política Social), Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2009.

Revista da Associação Brasileira de Nutrição - RASBRAN. **O nutricionista e as políticas públicas**. Contribuição do Conselho Federal de Nutricionistas para a discussão sobre a atuação dos nutricionistas em políticas públicas. São Paulo, ano 5, n. 1, p. 86-88, jan./jun. 2013.

Recine, Elisabetta; Gomes, Renata Couto Falcão; Fagundes, Andhressa Araújo; Pinheiro, Anelise Rizzolo de Oliveira; Teixeira, Bárbara De Alencar; Sousa, Jussara Santos; Toral, Natacha, Monteiro, Renata Alves. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 25, n1, p. 21-33, jan./fev. 2012.

Recine, Elisabetta; Mortoza, Andrea Sugai. **Consenso sobre habilidades e competências do nutricionista no âmbito da saúde coletiva**. Brasília: Observatório de Políticas de Segurança e Nutrição, 2013.

Recine, Elisabetta; Sugai, Andrea; Monteiro, Renata Alves; Rizzolo, Anelise; Fagundes, Andhressa. Saúde coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 27, n. 6, p. 747-760, nov./dez. 2014.

Ribeiro, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

Ribeiro, Lúcia. Os movimentos sociais e sua relação com a questão da saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 5, n. 3, p. 264-275, jul./set., 1989.

Ricardo, Rosilene. **Macaé terá novo campus da UFRJ**. FAPERJ. Governo do Rio de Janeiro. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social. Publicado em 12 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=1418.2.7>>. Acesso em 25 set. 2018.

Rocha, Nayara Côrtes; Leão, Marília (adap.). **O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional**. 2013. Disponível em: <<http://www.nutricao.ufsc.br/files/2013/11/ApostilaABRANDHModulo1.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2019.

Sá-Silva, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos; Guindani, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul., 2009.

Santana, AT. **Estudo da Qualidade da água para consumo humano em assentamentos de Teodoro Sampaio – SP**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional), Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

Santos, Adilson Pereira; Cerqueira, Eustáquio Amazonas. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009, p.1-17.

Santos, Ligia Amparo da Silva; Silva, Maria da Conceição Monteiro da; Santos, Joselina Martins; Assunção, Marilena Pacheco; Portela, Mônica Leila; Soares, Micheli Dantas; Araújo, Maria da Purificação Nazaré; Santos, Adenilda Queirós; Melo, Adriana Lima; Nascimento, Leise Moreira. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117, jan./fev., 2005.

Sayd, João. O meio ambiente como definidor de fronteiras e centralidades no estuário do rio Macaé. 2014. In: APPURBANA. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. 3., 2014. **Anais...** Disponível em: <anpur.org.br/app-urbana-2014/anais/ARQUIVOS/GT5-80-60-20140814113713.pdf>. Acesso em 31 jul. 2018.

Shor, Ira; Freire, Paulo. Medo e ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação, v.18)

Schneider, Olivia Maria Ferreira; Frozi, Daniela. Desafios para a Representação da Universidade no Contexto da Segurança Alimentar e Nutricional. **Revista Advir**. Rio de Janeiro, n. 34, p. 42-54, dez./ 2015.

Schottz, Vanessa. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Controvérsias sobre os instrumentos de compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Silva, Alberto Carcalho. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, n. 9, v. 23, p. 87-107. 1995.

Silva, José Graziano; Grossi, Mauro Eduardo Del; França, Caio Galvão (orgs.). **Fome Zero: A experiência brasileira**. Brasília: MDA, 2010.

Silva, Maria Vieira; Marques, Mara Rúbia Alves; Gandin, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 175-184, jan./abr. 2012.

Silva, Aurélio Ferreira; Martins, Tatiana Carence. O REUNI no contexto de expansão das universidades federais de 2003 a 2012. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 14., 2014, Santa Catarina. **Anais...** Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

Silva, Luca Pereira da. **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso**: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraibano no *campus* de Cuité/UFCEG. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

Silva, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

Silva, Scheila Ribeiro de Abreu e; Faria, Teresa de Jesus Peixoto. O mapa da migração em Macaé: impactos da industrialização no processo de urbanização. In: Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES, 2011. **Anais...** v. 1, n.1.

Silva, Sandro Pereira. **A trajetória histórica da segurança alimentar e nutricional na agenda política nacional: projetos, descontinuidades e consolidação**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

Silveira, Zuleide Simas; Bianchetti, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 64, p. 79-99, jan./mar. 2016.

Siqueira, Renata Lopes; Cotta, Rosângela Minardi Mitre; Ribeiro, Rita de Cássia Lanes; Sperandio, Naiara; Priore, Sílvia Eloíza. Análise da incorporação da perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada no desenho institucional do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 301-310, 2014.

Sirelli, Paula Martins; Oliveira, Ranieri Carli; Campos, Keyla Marques; Silva, Heloá Júlio. Trabalho, reestruturação do capital e mercado de trabalho em Macaé. **Em Pauta**, Rio de Janeiro n. 30, v. 10, p. 187-207. 2012.

Soares, Nádia Tavares; Aguiar, Adriana Cavalcanti. Diretrizes Curriculares para Nutrição. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 23, n.5, p. 895-905, set./out. 2010.

Souza, Joseane; Tavares, Denise Cunha. Terra, Indústria petrolífera, mercado de trabalho e nível de dependência da mão de obra exógena nos municípios produtores de petróleo da Bacia de Campos, RJ. **Rev. Bras. Estudos Urbanos e Regionais**, v.17, n.1, p.123 -143, abr. 2015.

Stefanini, Maria Lucia Rosa. **Merenda Escolar**: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. 1997. 101 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Stringhini, Silvia; Carmeli, Cristian; Jokela, Markus; Avendaño, Mauricio; Muennig, Peter; Guida, Florence; Ricceri, Fulvio; d'Errico, Angelo; Barros, Henrique; Bochud, Murielle; Chadeau-Hyam, Marc; Clavel-Chapelon, Françoise; Costa, Giuseppe; Delpierre, Cyrille; Fraga, Silvia; Goldberg, Marcel; Graham, G Giles; Krogh, Vittorio; Kelly-Irving, Michelle; Layte, Richard; Lasserre, Aurélie M; Marmot, Michael G; Preisig, Martin; Shipley, Martin J.; Vollenweider, Peter; Zins, Marie; Kawachi, Ichiro; Steptoe, Andrew; Mackenbach, Johan P; Vineis, Paolo; Kivimäki, Mika. Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and meta-analysis of 1.7 million men and women. **Lancet**, v. 389, p. 1229–37, 2017.

Takagi, Maya. A implantação do Programa Fome Zero do governo Lula. In: Aranha, Adriana Veiga (org.). **Fome Zero: Uma História Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Assessoria Fome Zero, v. 1, 2010, p. 54-73.

Tavano, Patricia Teixeira; Almeida, Maria Isabel. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.

Tomazello, MGC. O Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade - Ambiente na Educação em Ciências. **Anais do I Seminário Internacional de Ciência, Tecnologia e Ambiente**. UNIOESTE, Cascavel – Paraná – Brasil, 2009.

Tomazini, Carla Guerra; Leite, Cristiane Kerches da Silva. Programa Fome Zero e o paradigma da segurança alimentar: ascensão e queda de uma coalizão? **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 58, p. 13-30, jun. 2016.

Tougeiro, Jailse Vasconcelos; Faria, Teresa de Jesus Peixoto. Impactos da indústria petrolífera: expansão urbana, segregação socioespacial e conflitos ambientais em Macaé, RJ. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 13., 2011, San José. **Anais...** San José: Geo Group Resources e Projects S.A., 2011, v. 1, p. 1-15.

Valente, Flávio Luiz Schieck. **Direito humano à alimentação**: desafios e conquistas. São Paulo, Cortez, 2002.

Valente, Flavio Luiz Schieck; Beghin, Nathalie. Realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e a Experiência Brasileira: Subsídios para a Replicabilidade. Roma: FAO, 2006.

Vasconcelos, Francisco de Assis Guedes. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 127-138, maio/ago. 2002.

Vasconcelos, Francisco de Assis Guedes, Calado, Carmen Lúcia de Araújo. Profissão nutricionista: 70 anos de história no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 605-617, jul./ago., 2011.

Vieira, Viviane Laudelino; Utikava, Natália; Cervato-Mancuso, Ana Maria. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v.17, n. 44, p.157-70, jan./mar. 2013.

Villardi, Marina Lemos, Cyrino, Eliana Goldfarb, Berbel, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. In: **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 45-52.

Zimmermann, Silvia Aparecida. **A pauta do povo e o povo em pauta: as Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional, Brasil** - Democracia, participação e decisão política. 2011. 200 f. Tese (doutorado), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

APÊNDICES:

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Docentes)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Abordagem de Segurança Alimentar e Nutricional na Formação do Nutricionista, no Contexto da Expansão do Ensino Superior”, para elaboração da tese de doutorado de Célia Maria Patriarca Lisbôa. Esta pesquisa se realiza no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/UFRJ).

O principal objetivo do estudo é: Analisar como a “Segurança Alimentar e Nutricional” é abordada em cursos de Nutrição e as suas possíveis implicações para a formação e perfil do nutricionista, considerando o processo de interiorização das universidades e os desafios sociais contemporâneos.

Solicito a sua autorização para gravar uma entrevista a respeito de sua prática docente e/ou participação na Comissão de Reformulação Curricular da sua instituição, assim como trajetória profissional e de vida. Não haverá nenhum custo para participação na pesquisa, assim como não há pagamento de qualquer espécie decorrente da participação, sendo sua participação anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou literatura científica.

Depois de concluído o trabalho, todo o material gravado e a transcrição dos dados coletados serão destruídos no prazo de 05 (cinco) anos, conforme estabelecido na Resolução CNS N° 466/12.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora (doutoranda) e de seu orientador, podendo esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Atenciosamente,

Declaro ter sido esclarecido (a) sobre a pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2011.

Dados da Pesquisadora:
Célia M. Patriarca Lisbôa
celiapatriarca@gmail.com

End: Av. Carlos Chagas Filho, N° 373
Bloco A, sala 32, Cidade Universitária
Tel: 2562-6345/2562-6348

Dados do Orientador:
Alexandre Brasil C. da Fonseca
abrasil@ufrj.br

End: Av. Carlos Chagas Filho, N° 373
Bloco A, sala 32, Cidade Universitária
Tel:2562-6345/2562-6348

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO COM DOCENTE

Blocos, temas e questões abordadas no roteiro de entrevista com os docentes

Bloco	Temas	Questões
1. Informações básicas dos docentes	Formação profissional	Graduação, pós-graduação
	Vínculo institucional	Regime de contratação 20 horas/40 horas Tempo na instituição
	Experiência profissional	Antes do ingresso nesta instituição e paralelo, se houver
2. Trajetória de vida	Origem	Condição social da família
	Experiência universitária	Motivação para a escolha de Nutrição Participação de movimento estudantil Fatos importantes
	Docência	Processo de formação em docente Significados do ser docente Participação em associações de classe ou militância política
3. Concepções e percepções	Sobre SAN	Enfoques abordados na disciplina Importância do tema Aproximações com a comunidade
	Experiência docente	Referenciais teóricos comumente usados Relacionamento com os estudantes Formação em Nutrição Outras áreas de formação
4. Prática docente	Prática pedagógica	Disciplinas ministradas Domínio técnico do conteúdo a ser ministrado Que teorias embasam as discussões sobre os conteúdos ministrados Estabelece relação com outras disciplinas?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTE MEMBRO DA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Questões:

- 1- Como se deu o movimento de mudança curricular do curso de nutrição da sua universidade?
- 2- Sobre quais fundamentos foram construídas as reformulações do currículo? Quais foram as motivações? (bases teóricas, políticas públicas, inserção no mercado de trabalho)
- 3- Ao seu ver quais são as implicações das mudanças curriculares para a formação e perfil do nutricionista, na atualidade?
- 4- Que área do conhecimento foi fortalecida nessa reformulação e com que objetivo?
- 5- E a SAN apareceu nas discussões? Em que contexto? Relacionado com o que?
- 6- Como a SAN é abordada no currículo que foi adotado? Em quais disciplinas é abordada? Considera suficiente?
- 7- Qual é a sua percepção sobre este tema?