

ANA CAROLINA FRANCO

**EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DO
NUTRICIONISTA: BASES TEÓRICAS E RELAÇÃO
TEORIA-PRÁTICA**

CAMPINAS

2006

ANA CAROLINA FRANCO

**EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DO
NUTRICIONISTA: BASES TEÓRICAS E RELAÇÃO
TEORIA-PRÁTICA**

*Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação
da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre
em Enfermagem, área de concentração em Enfermagem e
Trabalho.*

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Cristina Faber Boog

CAMPINAS

2006

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

F848e Franco, Ana Carolina
Educação nutricional na formação do nutricionista: bases teóricas e relação teoria-prática. / Ana Carolina Franco. Campinas, SP : [188p], 2006.

Orientador : Maria Cristina Faber Boog
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Educação nutricional. 2. Ensino superior. 3. Relação teoria-prática. 4. Nutricionista. 5. Currículo. 6. Pesquisa qualitativa. I. Boog, Maria Cristina Faber. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

(SLP/Fcm)

Título em inglês: *Nutrition education in the formation of the nutritionist: theoretical bases and theory-practice relationship.*

Keywords:

- Nutrition education
- Higher education
- Theory-practice relationship
- Nutritionist
- Curriculum
- Qualitative research

Área de concentração: Enfermagem e trabalho

Titulação: Mestrado

Banca examinadora: Prof^a.Dr^a. Maria Cristina Faber Boog

Prof^a.Dr^a Olga Maria Silvério Amâncio

Prof^o.Dr^o Newton César Balzan

Data da defesa: 16 / 02 / 2006

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientador(a) PROFA. DRA. MARIA CRISTINA FABER BOOG

Membros:

1. PROFA. DRA. MARIA CRISTINA FABER BOOG



2. PROFA. DRA. OLGA MARIA SILVÉRIO AMANCIO



3. PROF. DR. NEWTON CÉSAR BALZAN



Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da
Universidade Estadual de Campinas

Data: 16 de fevereiro de 2006

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Jamesson e Norma, exemplos de vida sempre corretos e sinceros, pelo apoio em todas as fases da minha escolha profissional, pelo estímulo ao estudo e à busca de novos desafios, dedico mais uma etapa concluída da minha vida.

Aos meus irmãos Juliano e Abner pelo incentivo ao mestrado, pelo apoio emocional e pela compreensão das minhas falhas enquanto irmã durante este período.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Cristina Faber Boog, pela exemplar orientação ao longo desta etapa de minha vida, pela intensa colaboração na construção de novos conhecimentos, pela modificação de conceitos enraizados e pela possibilidade de nova visão do mundo.

À amiga e Profa. Dra. Rosa Wanda Diez Garcia, pelo apoio nos momentos que precisei e pelo incentivo para a busca do título de mestre.

Às docentes participantes desta pesquisa, por permitirem a realização desse sonho, por partilharem suas visões e significações acerca da profissão e da relação educador-educando.

À amiga e ‘irmã’ Roberta Gallacci Metzker, que participou de todas as etapas da minha vida profissional. Após tantos anos pôde entender meus momentos de silêncio e de reclusão, sabendo compartilhar os de alegria e satisfação por cada etapa vencida. Agradeço por todas as conversas e sugestões sobre esta pesquisa e pela compreensão de minhas necessidades para realizá-la.

Ao meu namorado Rodolfo Russo de Moraes, por todo amor, carinho e momentos de felicidade proporcionados durante este ano, pela intensa compreensão das minhas ausências, angústias e dúvidas sobre o futuro, pela disponibilidade para me ajudar durante a coleta de dados, pelo companheirismo e respeito no decorrer desta pesquisa e de nosso namoro, meus sinceros agradecimentos.

Às famílias de Roberta e Rodolfo, por me acolherem em seus lares para a coleta de dados e conclusão da dissertação.

Ao amigo André Marcondes de Moura, pelas longas conversas sobre minha escolha profissional, por sempre me ofertar um ombro amigo e pelas caronas até São Paulo.

Às amigas Joyce, Silzeth e Érika, por toda colaboração no decorrer deste projeto, por partilharem suas experiências e indicarem o melhor caminho a ser seguido.

À amiga Daniella Camilo Fernandes, por entender minha completa ausência durante este ano, pela ajuda e apoio nos momentos difíceis.

Aos funcionários Carlinhos e Jane, por compreenderem meus desesperos, minhas angústias e dúvidas ao longo deste processo. Pelo apoio, ajuda e amizade, agradeço fortemente.

À Profa. Dra. Maria Filomena Ceolim, por participar de todas as fases do mestrado, desde meu ingresso até a conclusão.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, pelo estímulo à pesquisa e apoio indispensável para a realização da mesma.

*...Mesmo que tudo recomende o contrário, eu me comprometo a amar,
confiar e ter esperança sem limites nem condições.
E embora eu só possa fazer pequeno, eu me comprometo
a pensar grande, me preparando com disciplina e
coragem para os ideais que ainda espero e vou alcançar,
sabendo que tudo começa simples e singelo...*

Geraldo Eustáquio de Souza

	<i>Pág.</i>
RESUMO.....	<i>xxxiii</i>
ABSTRACT.....	<i>xxxvii</i>
JUSTIFICATIVA.....	<i>xli</i>
1 - INTRODUÇÃO.....	45
1.1 - Evolução da Nutrição como profissão e a inserção da disciplina Educação Nutricional na formação.....	47
1.1.1 - Histórico dos cursos e currículos.....	50
1.1.2 - Especialização do conhecimento.....	58
1.2 - Educação e Educação Nutricional.....	61
1.2.1 - Evolução da Educação Nutricional.....	64
2 - OBJETIVOS.....	73
2.1 - Objetivo Geral.....	75
2.2 - Objetivos Específicos.....	75
3 - MATERIAL E MÉTODO.....	77
3.1 - Justificativa da opção metodológica.....	79
3.2 - Procedimentos metodológicos.....	79
3.2.1 - Local da pesquisa.....	79
3.2.2 - Unidades de análise e sujeitos.....	80
3.2.3 - Instrumentos.....	81

3.2.4 - Coleta de dados.....	81
3.2.4.1 - Primeira etapa.....	82
A) Apresentação da pesquisa.....	82
B) Distribuição dos questionários.....	82
C) Período de coleta dos questionários.....	83
D) Intercorrências mais freqüentes.....	83
3.2.4.2 - Segunda etapa.....	84
A) Escolha de sujeitos.....	84
B) Procedimentos da entrevista.....	85
C) Técnica.....	85
D) Intercorrências mais freqüentes.....	86
3.2.5 - Tratamento dos dados.....	87
3.2.5.1 - Categorização e Subcategorização.....	88
3.2.5.2 - Critérios de análise.....	89
3.2.5.3 - Critérios éticos.....	90
4 - RESULTADOS.....	91
4.1 - Caracterização das Instituições.....	93
4.1.1 - Reconhecimento do curso e categoria administrativa.....	93
4.1.2 - Oferta de vagas e número de egressos.....	94
4.1.3 - Período de funcionamento.....	95
4.2 - Caracterização e organização da disciplina.....	96
4.2.1 - Interdisciplinaridade.....	96

4.2.2 - Programa da disciplina Educação Nutricional.....	97
4.2.2.1 - Objetivos.....	98
4.2.2.2 - Carga horária teórica e prática.....	99
4.2.2.3 - Critérios de avaliação.....	103
4.2.2.4 - Bibliografia básica e complementar.....	105
4.2.3 - Formação complementar dos (as) docentes.....	106
4.3 - Natureza do tema.....	108
4.3.1 - Educação Nutricional: a disciplina “engraçada”.....	108
4.3.2 - Contradições acerca do tema Informação e Educação.....	110
4.3.3 - Ação Educativa.....	112
4.4 - A formação e o papel dos docentes frente às contradições da profissão.....	112
4.4.1 - Educação Nutricional: a palavra do momento.....	112
4.4.2 - Educação Nutricional como expressão do trabalho do nutricionista.....	113
5 - DISCUSSÃO.....	115
6 - CONCLUSÃO.....	139
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
9 - ANEXOS.....	169
10 - APÊNDICES.....	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A3EN	Grupo de Apoio, Aprimoramento e Atualização em Educação Nutricional
ABN	Associação Brasileira de Nutricionistas
ASBRAN	Associação Brasileira de Nutrição
CAP	Conhecimento, Atitude e Prática
CEPANDAL	Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEA	Conselho Nacional da Segurança Alimentar
DCNCN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição
FAO	Food and Agriculture Organization
FEBRAN	Federação Brasileira de Nutricionistas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PINA	Planos Integrados de Nutrição e Alimentação
PNAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PNSN	Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SERNES	Serviços de Recuperação Nutricional
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

	<i>Pág.</i>
Tabela 1 - Distribuição dos Cursos de Nutrição por dependência administrativa, Estado, região e número de vagas, janeiro-2003.....	57
Tabela 2 - Número de vagas oferecidas por período de funcionamento e número de egressos no ano anterior.....	94
Tabela 3 - Formação complementar dos professores responsáveis pela disciplina Educação Nutricional segundo as áreas de concentração....	108

LISTA DE FIGURAS

	<i>Pág.</i>
Figura 1 - Áreas de estudo para a formação do nutricionista-dietista.....	53

LISTA DE GRÁFICOS

	<i>Pág.</i>
Gráfico 1 - Horário de funcionamento dos Cursos de Nutrição oferecidos nas Instituições de Ensino Superior participantes do estudo.....	95
Gráfico 2 - Autores mais citados na bibliografia básica e publicação.....	105
Gráfico 3 - Autores mais citados na bibliografia complementar e publicação.....	106
Gráfico 4 - Formação complementar dos professores de Educação Nutricional..	107

LISTA DE QUADROS

	<i>Pág.</i>
Quadro 1 - Os primeiros Cursos de Nutrição no Brasil (até 1970).....	51
Quadro 2 - Levantamento de artigos relacionados à Educação Nutricional.....	66



RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa Trabalho – Saúde – Educação e está vinculado ao Grupo A₃EN (Grupo de Apoio, Aprimoramento e Atualização em Educação Nutricional), certificado pelo CNPq. Historicamente, no curso de Nutrição, há supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento dos aspectos sociais e humanos. Dados da literatura recomendam modificações nos projetos pedagógicos a fim de possibilitar a compreensão dos alunos sobre seu papel enquanto educadores e não meramente transmissores de conhecimentos ou executores de tarefas técnicas. A Educação Nutricional apresenta-se como uma das disciplinas mais relevantes para essa formação nos cursos de graduação em Nutrição. O objetivo desta pesquisa foi descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina Educação Nutricional nos cursos de Nutrição, a fim de subsidiar a melhoria da formação dos futuros nutricionistas. Foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa. A primeira foi utilizada na etapa inicial da pesquisa, sob a forma de questionário, enviado aos coordenadores do curso de Nutrição de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, totalizando 62, das quais, 23 o responderam. A segunda etapa foi realizada nas IES que apresentaram reconhecimento pelo Ministério da Educação até o ano de 1999, quando foram realizadas entrevistas com as professoras da disciplina Educação Nutricional, totalizando 10 Instituições e 11 entrevistas, uma vez que em uma delas havia duas docentes. A análise dos resultados da primeira fase foi quantitativo-descritiva e, da segunda fase, qualitativa, empregando-se a técnica da hermenêutica-dialética, que busca a interpretação da fala do sujeito dentro da sua realidade social e a compreensão do texto no contexto sócio-cultural. Foram obtidos dados referentes ao curso (reconhecimento, categoria administrativa, oferta de vagas, número de egressos e período de funcionamento), à disciplina (objetivos, cargas horárias, bibliografia utilizada, formas de avaliação propostas e as diferentes formas de pensamento das docentes sobre a disciplina abordando a relação teoria-prática e a relação professor-aluno) além da formação complementar dos sujeitos de pesquisa. Concluiu-se que não há uma delimitação teórica para a disciplina Educação Nutricional, porém o estudo realizado aponta para um processo embrionário de construção teórica em torno do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação nutricional, ensino superior, relação teoria-prática, nutricionista, currículo, pesquisa qualitativa.



ABSTRACT

This work has been developed in the Work – Health – Education line of research and is linked to the A₃EN Group - Group of Support, Improvement and Update in Nutrition Education. Historically in Nutrition courses, there is an over valuation of technical aspects comparing to social and human aspects. Literature recommends modifications in pedagogical projects to make possible students' understanding about their roles as educators and not only mere knowledge transmitters or technical tasks executers. Nutrition Education represents one of the most relevant subjects to Nutrition graduation. The research objective was to describe the developing dynamics of the Nutrition Education subject at Nutrition courses to subsidize the future nutritionists' formation improvement. Quantitative and qualitative methods were employed. The first one is used in the initial part of the research, as a questionnaire sent to the Nutrition's coordinators of all Superior Teaching Institutions of the State of São Paulo in a total of 62 of which 23 answered it. The second part was done at the Superior Teaching Institutions that have been registered at the Education Ministry until 1999, when the interviews with the subject's professors were made in a total of 10 institutions and 11 interviews, because in one of them there were two professors. The results analyses of the first part were qualitative – descriptive and of the second part qualitative, using the hermeneutic – dialectic technique, that searches the interpretation of the speech of the professors within their social reality and the text comprehension in a context socialcultural. It were obtained data about the courses (recognition, administrative category, vacancies availability, number of egresses and working periods), about the subject (objectives, timetable, bibliography used, evaluation ways proposed and different ways of thoughts of the professors about the subject approaching through the theory-practice and the professor-student's relationship apart from the complementary formation of the professors. We concluded that there isn't theory delimitation to the subject Nutrition Education, besides it seems to be a germinal of theory construction around Paulo Freire's pedagogical thoughts.

Key words: Nutrition education, higher education, theory-practice relationship, nutritionist, curriculum, qualitative research.

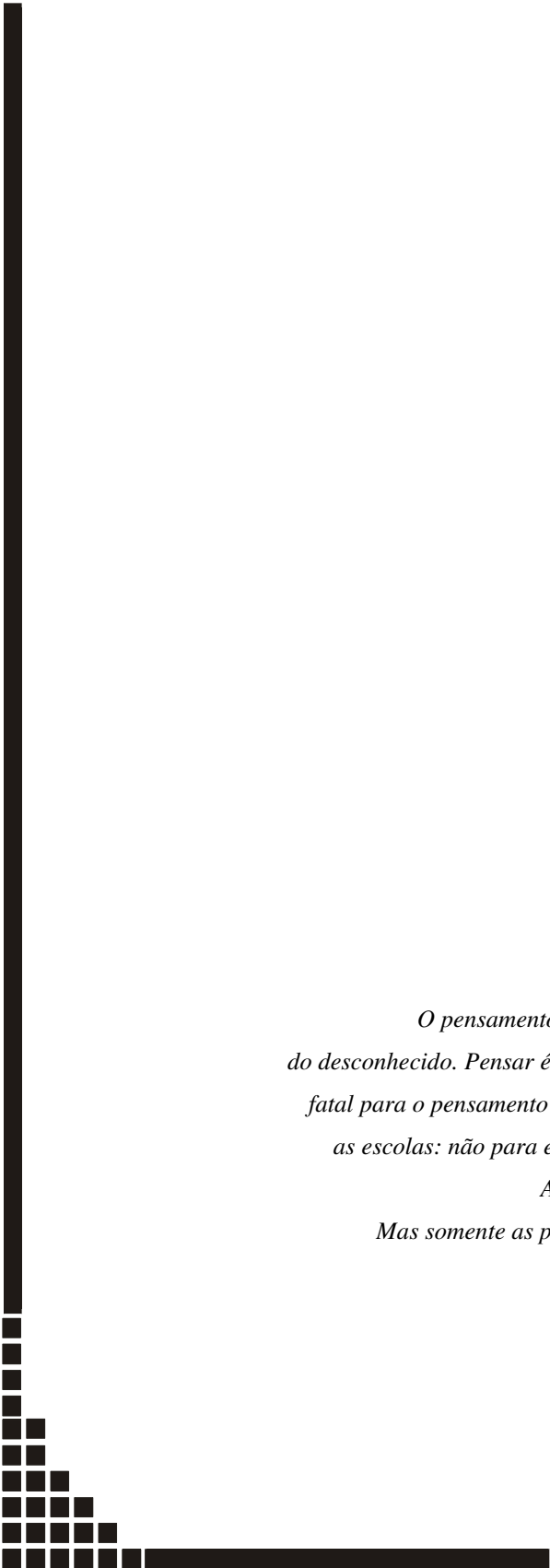


JUSTIFICATIVA

O interesse em estudar o ensino de educação nutricional nos Cursos de Nutrição surgiu durante os estágios obrigatórios instituídos pela universidade na qual me formei. Neste período senti dificuldade na aplicação dos ensinamentos desta disciplina na prática diária, e percebi que isto era compartilhado pelos meus colegas de estágio. Após minha graduação passei a me dedicar à realização de pesquisas científicas nesta mesma instituição em caráter voluntário, observando que a dificuldade dos alunos ao lidarem com algumas situações na prática continuava a mesma.

Esses fatos me instigaram a uma reflexão mais aprofundada, levando-me então a pensar no levantamento sobre as condições atuais dos Cursos de Nutrição no país, e particularmente na disciplina Educação Nutricional que é fundamental para a formação do nutricionista, pois apresenta uma visão mais holística dessa temática, de modo a incitar uma ação reflexiva nos alunos. A propósito, Boog (1997) refere que há “...receptividade, interesse e necessidade social de ações de educação nutricional, porém inexistente o espaço institucional entendido por cargos e funções nas organizações de saúde...” e que “... é necessário investir em pesquisas neste campo e no aprimoramento dos profissionais que nele militam...”. (BOOG, 1997).

Frente à proliferação dos Cursos de Nutrição tem-se a necessidade da criação de subsídios para a melhoria do ensino nos cursos de graduação com o propósito principal de formação de profissionais capazes de fazerem articulações entre a teoria ensinada com a prática vivenciada garantindo uma ação reflexiva e efetiva no local de atuação.



O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas.

*As respostas nos permitem andar sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas nos permitem entrar no mar desconhecido.*

Rubem Alves

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Evolução da Nutrição como profissão e a inserção da disciplina Educação Nutricional na formação

O registro mais antigo sobre o início da profissão de nutricionista versa sobre a atuação de religiosas da Ordem das Ursulinas em Québec em 1670, depois em Ontário em 1867, sendo que em Toronto, no ano de 1902, criou-se o primeiro curso universitário de formação de dietistas e, em 1907, formou-se a primeira turma. Outros registros articulam o surgimento desta profissão com a Enfermagem moderna representada por Florence Nightingale (BOSI, 1996). O título de dietista destinava-se aos profissionais com “responsabilidade restrita à alimentação, à dietética” (YPIRANGA e GIL, 1987). Deve-se ressaltar que não há dados conclusivos sobre a origem do dietista, mas sabe-se que no início do século XX, a dietética e a alimentação tornaram-se um campo específico de estudos e intervenção. Este início se deu em ambientes políticos hostis no período entre as duas Guerras Mundiais. Em países da Europa, da América do Norte e América Latina foram criados os primeiros centros de estudos e pesquisas, os primeiros cursos e as primeiras agências condutoras de medidas de intervenção em Nutrição (VASCONCELOS, 2002). CAVALCANTI (1996), ao realizar um levantamento histórico sobre o curso de Nutrição da Universidade de São Paulo, explicita que a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial, no ano de 1917, teria dado início à profissão, já que se evidenciava a necessidade de técnicos para atuarem na área de Nutrição e Dietética e consequente a esse fato houve a criação da American Dietetic Association.

Na América Latina, a formação de dietistas foi organizada pelo médico Pedro Escudero em Buenos Aires, Argentina, criador da Escola Municipal de Dietistas, em 1933. Este Instituto, em 1940, ofereceu ao governo brasileiro quatro bolsas de estudo em nível universitário para aqueles que desejassem especializar-se em Nutrição. Entre as pessoas interessadas estava Lieselotte Hoeschl Ornellas que, ao retornar, colaborou com os programas de ensino dos novos cursos iniciados em 1944 no Rio de Janeiro (ORNELLAS, 1972).

Na década de 30, duas correntes distintas do saber médico convergiram para a formação do campo da Nutrição. De um lado encontrava-se a corrente partidária da perspectiva biológica e técnica, dando origem à Nutrição Clínica (Dietoterapia), atuação

voltada ao aspecto individual e, entre os médicos integrantes desta vertente, está Dutra de Oliveira em São Paulo. Este médico preocupa-se também com a questão social, que debateu no livro “A desnutrição dos pobres e dos ricos: dados sobre a alimentação no Brasil”, no qual mostra as interfaces dos diferentes aspectos da alimentação e nutrição, porém sua grande contribuição, foi dada no campo da nutrição clínica, frente à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - SP (L’ABBATE, 1988; VASCONCELOS, 2002).

Na outra vertente estavam os adeptos da perspectiva social, influenciados por Pedro Escudero, que deu origem à Alimentação Coletiva. Este grupo preocupava-se com a relação alimento/sociedade e entre seus representantes encontrava-se Josué de Castro no Rio de Janeiro (L’ABBATE, 1988; VASCONCELOS, 2002). Cabe ressaltar a importância deste médico no contexto dos estudos sobre a fome no Brasil. Ao longo de sua vida, dedicou-se a levar aos povos a consciência de que a fome não é resultado de fatores naturais nem é determinada por causas raciais ou biológicas. É decorrência de ações do próprio homem, que levam a equivocadas decisões que provocam concentração de riqueza e miséria. As obras mais conhecidas de Josué de Castro são ‘Geografia da Fome’ e ‘A Geopolítica da Fome’ que o fizeram ser indicado ao prêmio Nobel por duas vezes.

Através de diversos inquéritos alimentares realizados entre 1935 e 1940, tornou-se evidente a precariedade das condições de vida e da alimentação da população. Com isso houve um grande passo para a Ciência da Nutrição, o que levou os nutrólogos a propor uma Cruzada Educativa de Alimentação que objetivava “racionalizar a oferta de alimentos através de medidas que ajustassem a produção e comercialização” e “educar o povo pela palavra e o exemplo a se alimentar convenientemente” (L’ABBATE, 1988).

Em 1940, o Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio criou o Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS, que foi o primeiro órgão de política de alimentação instituído no Brasil. Deve-se ressaltar que isto ocorreu devido à convergência de interesses entre os nutrólogos e o governo de Getúlio Vargas. Segundo L’ABBATE (1988) “na perspectiva da história da alimentação,[...], o papel do SAPS não é complementar, mas primordial”, já que o mesmo tornou possível a execução de uma política pública e a aplicação social da Ciência da Nutrição e durou mais de trinta anos, sendo extinto em 1967 durante o governo de Costa e Silva.

No ano da criação deste órgão, o foco das ações estava voltado para a alimentação coletiva, onde, entre outros objetivos, havia a determinação obrigatória do “fornecimento de refeições nas empresas que apresentassem mais de 500 empregados, cujos refeitórios tivessem sido financiados pelos Institutos e Caixas de Aposentadorias e Pensões”. No entanto, em 1941, houve uma reorganização do SAPS, estimulada pela necessidade de uma ação educativa no campo da alimentação. Para essa ação, sentiu-se a necessidade de pessoal especializado e, com o propósito de formar profissionais que assumissem essa função, foi formada, sob a direção de Dante Costa, a primeira turma de nutricionistas em 1943 (L’ABBATE, 1988).

Em 31 de agosto de 1949, foi fundada a Associação Brasileira de Nutricionistas – ABN, movimento desencadeado a partir do SAPS, através de nutricionistas preocupadas com a necessidade de ter um órgão que pudesse defender os interesses dessa categoria profissional (CAVALCANTI, 1996; CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS – CFN, 2000). O termo “nutricionistas” passou a ser utilizado provavelmente entre 1920 e 1925 para designar os profissionais dietistas que trabalhavam em saúde pública nos Estados Unidos (CAVALCANTI, 1996). Mas foi na I Conferência de Treinamento de Nutricionistas-dietistas realizada em Caracas, em 1966, que foi determinado o uso do título “nutricionista” para o profissional de nível universitário no Brasil, considerando a relação entre o homem e o alimento (YPIRANGA e GIL, 1987).

Nos anos 1950, no Estado do Rio de Janeiro, o nutricionista se caracterizou como terapeuta com larga atuação junto aos Serviços de Recuperação Nutricional (SERNES), sendo incorporado posteriormente ao setor hospitalar (YPIRANGA e GIL, 1987; BOSI, 1996). No entanto, em São Paulo, a atuação se deu primeiramente no setor hospitalar e posteriormente no setor coletivo. Cabe ressaltar que esta incorporação foi realizada de maneira divergente nos Estados supracitados devido aos diferentes objetivos de formação de cada um deles.

Nos anos 1960, foram iniciadas as atividades de prevenção primária em Nutrição através da educação sanitária e nutricional comunitária nos Planos Integrados de Nutrição e Alimentação (PINA) e, neste mesmo período, o setor saúde foi influenciado pelos modelos de Medicina Preventiva e Comunitária. Houve então uma evolução do

enfoque individual para o coletivo, integrando-se às atividades de outros profissionais com participação de várias disciplinas, mas isto mais em nível teórico como demonstram os currículos em que a carga horária destinada aos aspectos individuais é muito maior do que a destinada à área social. (YPIRANGA, 1981; LIMA, 1984; YPIRANGA e GIL, 1987). Para AMORIM et al (2001), a maior ênfase dada ao conteúdo biológico dificulta ao acadêmico o aprofundamento de conhecimentos que lhe permitiriam melhor compreensão do contexto em que está inserido.

As atividades do nutricionista na saúde coletiva são de grande importância para a concretização dos princípios definidos pelo Sistema Único de Saúde – SUS (MOTTA et al, 2003), e esta atuação está descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que “visam capacitar os profissionais para atuar no SUS com autonomia e discernimento, de forma que se assegure a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades” (BRASIL, 2001). Mas ainda hoje esse profissional é pouco valorizado quando engajado nessa perspectiva social e o número de atuantes nesta área é muito pequeno. Um estudo realizado na Região Metropolitana de Campinas – SP, no ano de 2003, verificou que o número de nutricionistas atuando na Rede Básica de Saúde varia entre 1:20000 a 1:1000000 habitantes (PADUA, 2004). Em trabalho publicado em 1999, Boog cita que, apesar da cidade de Campinas possuir um curso de Nutrição, funcionando desde 1978 e formando profissionais desde 1982, nenhum deles havia sido incorporado à rede básica de saúde do município em questão.

O Curso de Nutrição foi reconhecido como de nível superior pelo Conselho Federal de Educação em 1962 e regulamentado em 1967, resultado de intensas lutas da categoria. Em 1968 o nutricionista foi enquadrado como profissional liberal (YPIRANGA e GIL, 1987; CALADO, 2003).

1.1.1 - Histórico dos cursos e currículos

No Brasil, a graduação do nutricionista teve seus primórdios em 1939, na Universidade de São Paulo – USP, por iniciativa do médico Geraldo Horácio de Paula Souza, no Instituto de Higiene de São Paulo (ARRUDA e CAMPOS, 2001; CALADO, 2003; MOTTA et al, 2003). Em 1942, o professor Heitor Annes Dias criou a primeira

cátedra de Nutrição da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, da qual fazia parte Josué de Castro (L'ABBATE, 1988; MOTTA et al, 2003). Em 1943 surgiu o primeiro curso do Rio de Janeiro, organizado por Dante Costa no SAPS, precursor da Escola de Nutrição da Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, que obteve reconhecimento oficial, como de nível superior, em 1962 (ORNELLAS, 1982). Em 1944, surgiu o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, oriundo do curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth e, em 1946, o da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, criado por iniciativa do médico Josué de Castro no Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil (ARRUDA e CAMPOS, 2001; MOTTA et al, 2003; CALADO, 2003).

Cabe ressaltar que, na criação destes cursos, os médicos desempenharam papel fundamental na definição de conteúdos e na configuração do campo prático. O que se pretendia era uma formação pouco complexa e subordinada à profissão médica, onde os nutricionistas deveriam exercer suas atividades nas diversas Instituições de saúde para executar a administração e o tratamento dietético dos enfermos (BOSI, 1996; COSTA, 1999).

Na década de 1950 surgiram os Cursos de Nutrição na Universidade Federal da Bahia – UFBA e na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Até 1968 existiam seis cursos de Nutrição, o sétimo foi iniciado no Rio de Janeiro, em 1968, na Universidade Federal Fluminense – UFF (quadro 1) (CALADO, 2003).

Quadro 1 - Os primeiros cursos de nutrição no Brasil (até 1970)

Ano de criação	Instituição	UF
1939	Universidade de São Paulo – USP	SP
1943	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	RJ
1944	Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ	RJ
1946	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	RJ
1956	Universidade Federal da Bahia – UFBA	BA
1957	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	PE
1969	Universidade Federal Fluminense – UFF	RJ

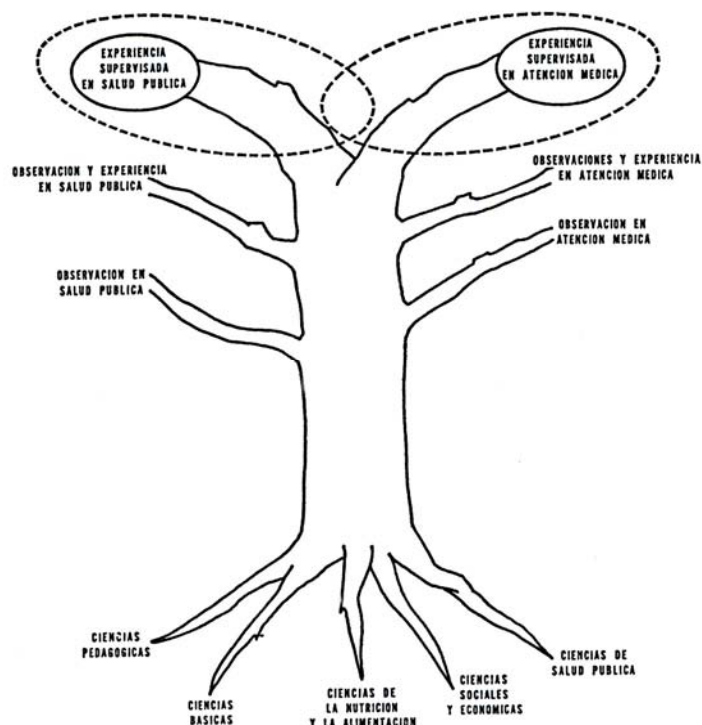
Fonte: CALADO, C.L.A., 2003.

Os Cursos de Nutrição tinham a duração de um ano e eram em tempo integral. Só a partir de 1964 este quadro foi modificado através da Portaria nº 514/64-MEC, que fixou o primeiro currículo mínimo com 14 disciplinas e determinou a duração de 2.160 horas integralizadas em um tempo mínimo de dois anos e máximo de cinco anos, com duração média de três anos para todos os cursos do país (MODESTO, 1980; VASCONCELOS, 2002; CALADO, 2003).

Apesar do aumento de profissionais de nutrição neste período, os mesmos não estavam satisfazendo plenamente a crescente demanda dos serviços integrados de Saúde Pública. Por essa razão, a Organização Pan-Americana de Saúde realizou um estudo sobre as necessidades e recursos destes profissionais. Visando analisar a situação existente e efetuar recomendações para a melhoria da formação desta categoria profissional, organizou-se a I Conferência sobre Treinamento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública, em Caracas – Venezuela, no ano de 1966.

Os propósitos desta Conferência foram: a) assinalar as responsabilidades do nutricionista-dietista nos programas de serviços de saúde, b) descrever os elementos indispensáveis ao adestramento que requerem este profissional, e c) estabelecer qualificações para esta categoria profissional (ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SALUD – OPAS et al, 1977. p.5.).

Esta Conferência considerou conveniente agrupar as diversas disciplinas do plano de estudos por áreas gerais: Ciências básicas, Ciências da nutrição e alimentação, Ciências sociais e econômicas, Ciências pedagógicas e Ciências da saúde pública. Essas áreas estão bem representadas na figura a seguir (OPAS, 1977).



Fonte: I Conferencia sobre Adestriamiento de Nutricionista-dietistas de Salud Publica. In:ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud, 1977. p.12.

Figura 1 - Áreas de estudo para a formação do nutricionista-dietista.

Em 1968, o curso de Graduação de Nutricionistas da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, diante da portaria MEC 514/64 acima, estipulou a duração mínima do curso em três anos, oferecendo 32 disciplinas, adaptando, dessa forma, o currículo pleno às recomendações da Conferência de Caracas (MODESTO, 1980).

Passados dez anos da fixação pelo MEC do primeiro currículo mínimo, em 1974 foi estabelecido, pelo Conselho Federal de Educação – CFE, um novo currículo a ser seguido pelos Cursos de Nutrição, a partir de 1975. Este segundo currículo baseou-se, parcialmente, nas recomendações da I e II Conferências sobre Treinamento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública. Foi estabelecida, portanto, a carga horária de 2.880 horas e duração média de quatro anos (CAVALCANTI, 1996). A II Conferência ocorreu na Faculdade de Saúde Pública, no município de São Paulo, no ano de 1973, e tinha como um dos seus propósitos analisar os programas de ensino destinados à formação

de nutricionistas-dietistas e sugerir mudanças, se necessário. Nesta conferência recomendou-se a formação de uma Comissão de Estudos de nível internacional para definir e elaborar normas sobre o conteúdo dos programas, a seleção de docentes e estabelecer a necessidade mínima de recursos humanos. Portanto, neste mesmo ano, foi criada a Comissão de Estudos sobre programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina – CEPANDAL (OPAS, 1977; CFN,2000).

Em 1975, foi realizado o I Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição pelo MEC que revelou déficit em relação à carga horária das disciplinas da área social, composta por Educação, Saúde Pública, Nutrição Aplicada e Estágio em Saúde Pública (YPIRANGA, 1981). Em 1981, foi promovido pelo Ministério da Educação – MEC, a Federação Brasileira de Nutricionistas – FEBRAN e as Associações de nutricionistas estaduais o II Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, quando se discutiu a proposta de que o nutricionista passaria a ser considerado generalista. Este Diagnóstico indicava 30 cursos e reconhecia o crescimento acelerado dos mesmos, o que ocorria sem condições para a devida estruturação acadêmica. Além disso, deparou-se com conteúdos excessivamente teóricos e articulação escassa com os aspectos sociais. Este aumento do número de cursos ocorreu devido à criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição – INAN, em 1972, cujas linhas de ação, contemplavam o incentivo à formação de recursos humanos para desenvolvimento dos seus programas e projetos, promovendo e apoiando a formação de cursos de Nutrição no País. Somado a este fato, houve a multiplicação de escolas particulares, pois, até 1975, este ensino era exclusivo de escolas públicas (YPIRANGA e GIL, 1987; ARRUDA e CAMPOS, 2001; CALADO, 2003; MOTTA et al, 2003).

O documento publicado pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, em 1983, referindo-se aos Diagnósticos citados acima, explicitava a deficiência nas áreas de Ciências Sociais e Econômicas, Educação e Saúde Pública presente tanto em 1975 quanto em 1981. A partir da análise diagnóstica realizada em 1981, o Seminário Nacional de Avaliação do Ensino de Nutrição, ocorrido em agosto de 1982, recomendou várias modificações quanto ao conteúdo na área de Nutrição Social – que envolve as disciplinas de Nutrição em Saúde Pública, Avaliação Nutricional, Nutrição Materno-Infantil e Educação Nutricional – sendo

que, para a última citada, sugere-se que a mesma “estimule e prepare o aluno para despertar a consciência social e sanitária do indivíduo em seu grupamento social” e “que sejam considerados como requisitos fundamentais [...] os conhecimentos sobre Processo Educativo e o instrumental metodológico e crítico da avaliação nutricional” (BRASIL, 1983).

A Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição – PNSN, realizada pelo INAN e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1989, verificou um aumento da obesidade em todos os estratos sociais, em especial nas mulheres de baixa renda, demonstrando que no Brasil o excesso dietético vem substituindo o problema de escassez. Dessa forma, constatou-se a necessidade da abertura de campo para a aplicação da Educação Nutricional com o intuito de, entre outras medidas, estimular a reeducação alimentar em todas as camadas sociais (MONTEIRO, 1995; RAMOS, 2004). Em pesquisa recente, realizada em 2002 e 2003 pelo IBGE, sobre a disponibilidade domiciliar de alimentos e do estado nutricional no Brasil, estimou-se que cerca de 40% dos adultos apresentam excesso de peso, superando o déficit de peso em oito vezes nas mulheres e quinze vezes nos homens; confirmando mais uma vez a necessidade da Educação Nutricional para a população (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2004).

No ano de 1991, foi modificada a lei que regulamenta a profissão de nutricionista, que havia sido criada em 1967. O item VII do artigo 3º. determina que é atividade privativa deste profissional a “assistência e Educação Nutricional a coletividades ou indivíduos, sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultório de nutrição e dietética” (BRASIL, 1991). Este é um desafio para buscar melhores resultados no campo na Educação Nutricional (RAMOS, 2004).

Em 1996 o país contava com 45 cursos, sendo que, neste mesmo ano, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Dados atualizados em setembro de 2004, através do Conselho Federal de Nutricionistas, indicam a existência de 221 cursos em funcionamento, e que 70 deles estão no Estado de São Paulo (Anexo 1). Sintetizando, o Brasil demorou 57 anos para ter 45 cursos e em apenas oito anos 176 foram criados (CALADO, 2003; CFN, 2004a; CFN, 2004b).

Ao idealizar a LDB, Darci Ribeiro pretendia dar acesso à população ao conhecimento. Para isso essa lei acabou propiciando a abertura de novos cursos superiores e conseqüente aumento de vagas. Desta forma, a educação acabou se transformando em produto: “[...] o que se quer é estimular o senso crítico dos alunos e não insuflá-los de informação [...]” (CFN, 2000). Isto se torna evidente ao se analisar os dados acima, que indicam um crescente número de cursos de Nutrição após a criação da LDB.

Dados obtidos através de Calado (2003) referem que quanto ao reconhecimento dos cursos no Brasil, até janeiro de 2003, 64% não eram reconhecidos. Na região Sudeste 68 das 101 Instituições de Ensino não tinham o reconhecimento e das 59 presentes no Estado de São Paulo, apenas 18 estavam reconhecidas. (CALADO, 2003)

Conseqüentemente ao incremento no número de cursos houve um aumento progressivo de vagas. Calado (2003) registra 15.488 vagas em todo o Brasil, até janeiro de 2003, sendo que 13.480 são provenientes de Instituições Privadas, 1.098 de Pública Federal, 390 de Pública Estadual e 160 de Pública Municipal (Tabela 1). Ressalta-se aqui que o Estado de São Paulo oferece 6.510 vagas, representando, portanto, 42% do número total das mesmas (CALADO, 2003).

Tabela 1 - Distribuição dos Cursos de Nutrição por dependência administrativa, Estado, região e número de vagas, janeiro-2003.

Região Estado	Total Vagas	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA							
		Pública Federal		Pública Estadual		Pública Municipal		Privada	
		Nº vagas	%	Nº vagas	%	Nº vagas	%	Nº vagas	%
Norte	760	60	8	-	-	-	-	700	92
AM	360	-	-	-	-	-	-	360	100
AP	160	-	-	-	-	-	-	160	100
PA	140	60	43	-	-	-	-	80	57
RO	100	-	-	-	-	-	-	100	100
Centro Oeste	940	130	14	-	-	-	-	810	86
DF	610	50	8	-	-	-	-	560	92
GO	140	40	29	-	-	-	-	100	71
MS	150	-	-	-	-	-	-	150	100
MT	40	40	100	-	-	-	-	-	-
Nordeste	1025	350	34	100	10	-	-	575	56
AL	90	40	44	-	-	-	-	50	56
BA	290	80	26	40	14	-	-	170	60
CE	115	-	-	60	52	-	-	55	48
PB	270	70	26	-	-	-	-	200	74
PE	60	60	100	-	-	-	-	-	-
PI	160	60	38	-	-	-	-	100	52
RN	40	40	100	-	-	-	-	-	-
Sudeste	10216	377	4	290	3	160	1	9389	92
ES	400	-	-	-	-	-	-	400	100
MG	1489	155	10	120	8	-	-	1214	82
RJ	1817	222	12	90	5	-	-	1505	83
SP	6510	-	-	80	1	160	3	6270	96
Sul	2547	181	7	-	-	-	-	2366	93
PR	1648	66	4	-	-	-	-	1582	96
RS	815	75	9	-	-	-	-	740	91
SC	84	40	48	-	-	-	-	44	52
Total	15488	1098	7	390	3	160	1	13840	89

Fonte: CALADO, C.L.A., 2003.

Foram aprovadas, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Posteriormente, em 7 de novembro de 2001, este parecer foi transformado na Resolução nº 5/2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição – DCNCN. O Conselho Federal de Nutricionistas – CFN participou da audiência pública no Conselho Nacional de Educação em 26 de junho de 2001, quando levou a proposta das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Nutrição discutidas em todo o Brasil, com a participação de Universidades, da Associação Brasileira de Nutrição e da Comissão de Especialistas de Ensino de Nutrição do MEC (CALADO, 2003).

1.1.2 - Especialização do conhecimento

Os cursos de graduação devem se preocupar em formar profissionais que, além da competência técnica, sejam capazes de compreender a realidade dentro de um contexto histórico mais amplo e que tenham capacidade para pensar a construção de uma nova sociedade. Para tanto, os cursos superiores necessitam repensar seu modelo de formação e sua prática pedagógica que são, ainda hoje, baseados no modelo mecanicista e cartesiano que, se por um lado provocou importantes avanços científicos e tecnológicos, por outro desqualificou a subjetividade (AMORIM et al, 2001), aspecto primordial para se trabalhar em educação.

Segundo CAPRA (1982), “[...] A excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica de nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas [...]”. Sobre este mesmo assunto, MORIN (2002) reflete sobre a compartimentação do conhecimento, onde todos estão se especializando cada vez mais e desta forma fragmentando os contextos, as globalidades. A educação do futuro deve estimular a “inteligência geral” de forma a incitar o indivíduo a referir-se ao complexo, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Esse pensamento complexo é responsável pela ampliação do saber, pois se este for reducionista e fragmentado fará com que o conhecimento seja simplista (PETRAGLIA, 2003).

BOOG et al (2003) consideram que há necessidade de superação do modelo cartesiano, que supervaloriza a “...dimensão biológica em detrimento dos aspectos sociais e culturais” para o desenvolvimento de abordagens educativas que abranjam a complexidade dos problemas alimentares.

Ainda, segundo MORIN (2002), o conhecimento especializado é uma forma de abstração que impede a contextualização de problemas particulares.

[...] Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. [...] A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (MORIN, 2002: 42-43).

PETRAGLIA (2003), ao discorrer sobre os pensamentos de Edgar Morin, cita que este autor define a interdisciplinaridade como a comunicação entre as disciplinas mas com suas particularidades preservadas. Diz ainda que este autor propõe a prática transdisciplinar que seria o intercâmbio articulado entre as disciplinas, reduzindo desta forma o saber fragmentado e reduzido, deixando claro que a transdisciplinaridade é fruto do paradigma da complexidade.

Segundo ALVES (2003), a fragmentação institucional da universidade é resultado de uma visão analítica do real e, segundo essa filosofia, o todo é nada além que o agregado das partes. Na tentativa de solucionar problemas específicos, percebe-se que qualquer atuação sobre as partes altera o sistema como um todo, e é esse tipo de compreensão que se encontra anulada pela abordagem analítica e fragmentária dos problemas.

Cada Instituição de Ensino Superior deveria definir o perfil curricular do seu curso de acordo com o profissional que pretende formar levando em consideração as necessidades prevalentes da população conforme a região em que está inserida. De acordo com o art. 6º da Resolução CNE/CES nº5, de 7/11/2001 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição, os conteúdos essenciais devem contemplar as Ciências Biológicas e da Saúde, as Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, as Ciências da Alimentação e Nutrição e as Ciências dos Alimentos. As

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição, dispõem, no artigo 14, sobre a estrutura deste Curso de Graduação que deverá assegurar a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber (BRASIL, 2001). Mas pode-se notar que apesar da necessidade de articulação do conhecimento, a educação não foi contemplada como conteúdo essencial nos Cursos de Nutrição. Esse fato demonstra a diferença de prioridades dada a este aspecto na formação deste profissional se comparada às áreas de estudos definidas para a formação do nutricionista na I Conferencia de Treinamento de Nutricionistas-dietistas, em 1966, quando a área das Ciências pedagógicas ocupava 1/5 da base de estudos do estudante de nutrição (figura 1) (OPAS, 1977). Mas a falta de integração entre as disciplinas da área de Ciências Humanas com as do ciclo profissional torna-se visível na pouca importância dada pelos alunos e até mesmo pelo professor, que não transporta a teoria para a prática (AMORIM et al, 2001). Neste sentido, GOUVEIA (1971) argumenta que “...os cursos de graduação devem proporcionar conhecimentos e experiência[...]para que o nutricionista esteja capacitado para assumir responsabilidades e deveres e executar suas atividades por lei”.

Ao estudar a representação social dos egressos da nutrição na Universidade Federal do Mato Grosso acerca do curso e da profissão, DINUCCI et al (2002) relatam que assim como em boa parte do ensino superior de Nutrição no Brasil, o curso desta Instituição “[...]tem oferecido uma graduação profissionalizante, fragmentada, cientificista, tecnicista, biologicista e pouca ou nenhuma formação humanista”.

BOOG et al (1988) avaliaram o Curso de Nutrição da PUC-Campinas e concluíram que o aluno se sentia profissional de saúde apenas durante os estágios hospitalares e que há menor valorização e/ou ausência de articulação das disciplinas da área de Ciências Humanas com as demais e necessidade de maior articulação entre a teoria e a prática. O aluno recém-formado deve sair da faculdade sendo capaz de realizar reflexões sobre educação e cultura dentro da realidade em que vive e atua, de forma a utilizar o conhecimento teórico unido à experiência prática (ARRUDA e CAMPOS; 2001). FERREIRA e PERES (2000) sugerem que a relação nutricionista-paciente é pouco trabalhada, reflexo da formação do nutricionista, já que, em geral, é pouco crítica e restrita ao discurso e que fica, portanto, distante da realidade vivida na prática.

Assim como o discutido anteriormente, pode-se perceber que, historicamente, no curso de Nutrição há uma supervalorização da técnica. Diante desse fato torna-se clara a necessidade de modificações nos projetos pedagógicos a fim de buscar a compreensão dos alunos sobre a sua importância enquanto educador e não meramente transmissor de conhecimentos ou executor de tarefas técnicas.

1.2 - Educação e Educação Nutricional

Anteriormente foi discutido o paradigma da complexidade, através do pensamento de Edgar Morin. Para tanto, cabe clarear alguns pontos em relação à concepção de educação com a qual se vai trabalhar, que neste caso está sendo pensada através de Paulo Freire e Rubem Alves.

FREIRE (2004) critica a relação do educador-educando enquanto narrativa, na qual, o educador narra os conteúdos, fala da realidade como algo estático e alheio às experiências dos educandos, conduzindo à memorização mecânica do conteúdo narrado. Baseada nessa relação, a educação se torna um ato de depositar. Nasce daí a concepção “bancária” da educação, onde “...o “saber” é uma doação...”, que deixa como única margem de ação aos educandos, a condição de receberem os depósitos vindos dos educadores. Nessa perspectiva, “...o educador [...] é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”.

Além de realizar essa crítica ao ensino “bancário”, Paulo Freire propõe uma nova concepção de educação, capaz de proporcionar aos educandos a possibilidade de se tornarem sujeitos do processo que estão vivendo, de participarem de forma reflexiva e crítica da construção de conhecimentos, sempre dentro da sua própria realidade. Esse seria o ensino problematizador, no qual o aluno deve ser ensinado a pensar e não simplesmente a aceitar o conteúdo que lhe foi transferido. Essa concepção problematizadora exige a superação da contradição educador-educando, onde se afirma a dialogicidade. Esse ensino tem caráter reflexivo, reforça a mudança e é libertador, já que propõe aos educandos irem contra a alienação causada pelo ensino “bancário” (FREIRE, 2003; FREIRE, 2004).

Enquanto, na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2004, p.71).

No livro sobre os saberes necessários à prática educativa, FREIRE (2003), reafirma que “...ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Além disso, questiona a respeito da falta de discussão em sala de aula sobre a realidade vivida pelos alunos de uma forma associativa à disciplina cujo conteúdo é ensinado.

FREIRE e SHOR (1997) dialogando sobre o cotidiano do professor (onde citam vários aspectos pertinentes à educação), expõem que “...as escolas estão montadas como sistemas de distribuição para comercializar as idéias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico.” Além disso, confirmam que a educação deve ser integradora e que o conhecimento deveria ser criado e re-criado na sala de aula pelos estudantes e professores, mas reconhecem a dificuldade em transpor a antiga tradição da transferência de conhecimento, na qual, os próprios estudantes sentem dificuldade em entender um professor que não se utilize dessa ferramenta para o ensino.

Estes mesmos autores, ao falarem sobre o currículo, expõem que este, ao ser passivo, baseado somente em aulas expositivas, além de ser pobre, “colabora com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos.” Portanto, a sociedade modela a educação segundo os interesses de quem detêm o poder e para esses a principal tarefa da educação é reproduzir a ideologia dominante (FREIRE e SHOR, 1997).

ALVES (2003) pensa a educação baseada na relação entre educador e educando, onde cada aluno é considerado uma “...”entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”...”. E critica a relação estabelecida pelo *professor* e pelo aluno, onde “...o que interessa é o “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra...”. Cabe ressaltar que este autor identifica o professor como uma profissão e considera o educador, como uma vocação.

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança... (ALVES, 2003, p. 16)

Pode-se perceber algumas similaridades entre o pensamento de Alves e Freire, ambos insistem na importância da aprendizagem baseada nas respostas aos desafios de vida de cada indivíduo (ALVES, 2001).

IMBERNÓN (2004) recomenda que os professores não deveriam ser apenas técnicos que desenvolvem as prescrições das Instituições onde trabalham, mas deveriam participar ativa e criticamente no processo de mudança dentro de seu contexto de forma dinâmica e flexível.

A universidade deve oferecer um ensino problematizador e capacitado para a formação de profissionais aptos a lidarem com os problemas da sociedade de forma reflexiva e eficaz (GODOY, 1988). IMBERNÓN (2004) versa de uma forma muito pertinente sobre a necessidade de uma educação contextualizadora, e a expressa no seguinte parágrafo:

...A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais [...]; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2004, p.14).

A necessidade de um ensino de nutrição que permita a compreensão do contexto da Educação Nutricional, já era defendida por JELLIFFE (1970), ao dizer que “no ensino de nutrição [...] o procedimento seguido pelo educador está inevitavelmente influenciado pela sua própria formação, pelos recursos que dispõem e pela estrutura dos serviços sanitários.”

Foi realizado um estudo referente à percepção de pediatras e nutricionistas sobre a sua formação e a contribuição desta no trato com sua clientela, no qual concluiu-se que a prática pedagógica responsável pela formação destes profissionais deve ser repensada, especialmente no âmbito do paradigma referente aos currículos e no processo ensino-aprendizagem. Sugere-se que, na solução de problemas pontuais, a especialização é necessária mas ao se tratar da globalidade, é ineficaz, confirmando, desta forma, que a fragmentação do conhecimento durante a graduação causa uma falta de entrosamento interdisciplinar que resulta na formação deficiente dos futuros profissionais (AMORIM et al, 2001).

1.2.1 - Evolução da Educação Nutricional

Para solidificar essa pesquisa, foi realizado um levantamento de artigos e publicações de agências internacionais acerca do tema Educação Nutricional, no qual se identificou autores, instituição, país onde a pesquisa foi realizada, ano de publicação e nome do periódico em que foi publicado. Após essa etapa inicial, os textos foram classificados em categorias, determinadas de acordo com a natureza do texto de cada um deles. Foram encontrados 125 textos, em um intervalo de 41 anos, de 1954 a 2005. Uma avaliação geral desse levantamento mostrou que 65,3% da produção científica encontrada estavam entre 1991 e 2004. Os textos foram publicados com maior frequência no “Journal of Nutrition Education and Behavior” e no “Journal of American Dietetic Association”, respectivamente com 26,6% e 21,8%.

Cabe ressaltar que são publicações provenientes de diversas partes do mundo. Quanto à língua utilizada nos artigos, apenas 16,9%, foram escritos em português, 16,1% em espanhol e 67% em inglês. Uma constatação importante foi a de que os autores mais presentes são Cherryl Achterberg e Isobel Contento, nos Estados Unidos.

Assim como descrito acima, a partir desse estudo, algumas categorias foram definidas e serão apresentadas a seguir com as respectivas publicações que a compõem. Após o quadro, haverá um breve comentário dos textos de acordo com as teorias em que foram baseados, e alguns dos trabalhos mais representativos acerca da evolução da Educação Nutricional, tanto no Brasil, quanto em outros países, estarão explicitados.

Durante a realização desse levantamento, houve a necessidade de uma delimitação dos temas, para que o universo a ser estudado não fosse grande demais. Por isso, ressalta-se que a categoria definida como outros refere-se a temas que, apesar de serem importantes para a Educação Nutricional, não fazem parte da especificidade desta pesquisa. Foram eles: educação do consumidor (DOMPER et al, 2003; OLIVARES et al, 2003), Educação Nutricional para profissionais de saúde (WOERKUM, 1997; HALSTED, 1998), Educação Nutricional para doenças crônico degenerativas não-transmissíveis (KARVETTI, 1981; CARSON, 2002; WILSON, 2003) e fatores sócio-culturais (HERTZLER et al, 1982; LAPPALAINEN et al, 1997).

Quadro 2 - Levantamento de artigos relacionados à Educação Nutricional.

CATEGORIAS	AUTOR (ES)	ANO
Histórico da Educação Nutricional	BOOG, M.C.F.	1997
	LIMA, E.S.; OLIVEIRA, C.S.; GOMES, M.C.R.	2003
Teorias (década 1970)	VARGAS, J.S.	1971
	PECK, E.B.	1976
	CHETNIK, B.B.	1977
	POOLTON, M.A.	1978
	CUST, G.	1978
	BARLOW, D.H.; TILLOTSON, J.L.	1978
	CANDEIAS, N.M.F.; MARCONDES, R.S.	1979
	ANGOVE, R.	1979
	DWYER, J.T.	
Teorias (década 1980)	BROWN, K.H.; COOKE, T.M.	1980
	YUDKIN, J.	1981
	PRAUN, A.	1982
	GUSSOW, J.D.; CONTENTO, I.	1984
	CERQUEIRA, M.T.	1985
	STARE, F.J.; ARONSON, V. BEHAN, E.	1986
	RINKE, W.J.	1986
	STEPHENSON, M.G.	1987
	KENT	1988
	ACHTERBERG, C.	1988b
	GUTHRIE, H.A.	1989
	GREIDANUS, I; CONTENTO, I.	1989
Teorias (década 1990)	ACHTERBERG, C.; TREKNER, L.L.	1990
	YODDUMNERN-ATTIG, B.; ANUNGSUKKASEN, U.	1991
	ACHTERBERG, C.; CLARK, K.L.	1992
	RUSNESS, B.A.	1993
	HENDRICKS, S.	1993
	SHORT, S.H.	1994
	SCHWARTZ, N.E.	1996
	GILL, T.; LAKIN, V.	1999
	MOTTA, D. G.	1993
Teorias (a partir de 2000)	ACHTERBERG, C.; MILLER, C.	2004
	CARVALHO, S.R.	2004
	BUCHANAN, D.	2004
	RODRIGUES, E.M.; SOARES, F. P. T. P.; BOOG, M. C. F.	2005
Pesquisas em Educação Nutricional	DEBOLLAIN, P.L.; SCHAEEL, I.P.; SFEIR, L.	1983
	ACHTERBERG, C.	1988a
	ACHTERBERG, C.	1988c
	BRUN, J.K.; GILLESPIE, A.H.	1992
	AXELSON, M.L.; BRINBERG, D.	1992
	GILLESPIE, A.H.; BRUN, J.K.	1992
	NITZKE, S.; VOICHICK, J.	1992
	CONTENTO, I.R.; RANDELL, J.S.; BASCH, C.E.	2002
	DIBSDALL, L.A; LAMBERT, N.; FREWER, L.J.	2002
	DAVANÇO, G.M.; TADDEI, J.A.A.C.; GAGLIANONE, C.P.	2004

<i>Position Paper</i>	AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION	1978
	AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION	1995
	AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION	1996
	AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION	1998
	AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION	2003
Ética na Educação Nutricional	SOBAL, J.	1991
	SOBAL, J.	1992
	ABBASI, K.; SMITH, R.	2003
Softwares para Educação Nutricional	MATHESON, D.; ACHTERBERG, C.	2001
	GOULD, S.M.; ANDERSON, J.	2002
	BRUG, J.; OENEMA, A.; CAMPBELL, M.	2003
Técnicas	WARPEHA, A.; HARRIS, J.	1993
	ABUSABHA, R.; PEACOCK, J.; ACHTERBERG, C.	1999
	ASH, S.L.	2003
	GREEN, V.J.; PARNES, R.B.; MONTUORI, L.M. et al	2003
	DOOLEY, D.A.; NOVOTHY, R.; DERRICKSON, J.P.	
Relatos de experiência com avaliação	BOOG, M.C.F.	1987
	ZALLEN, E.M.	1990
	DESAI, I.D.; DOELL, A.M.; OFFICIATI, S.A. et al	1990
	RISSEL, C.	1991
	CONSTANTS, T. DELARUE, J.; RIVOL, M. et al	1994
	ALVARADO, A.P.; CHINNOCK, A.	1994
	FINE, G.A.; CONNING, D.M.; FIRIN, C. et al	1994
	BISSOLI, M.C.; LANZILLOTTI, H.S.	1997
	MACARIO, E.; EMMONS, K.M.; SORENSEN, G. et al	1998
	BOOG, M.C.F.	1999
	BOOG, M.C.F.; TREVISANE, R.C.G.; ALBERTIN, R.C.	1999
	BOOG, M.C.F.; MAGRINI, V.F.P.L.	1999
	MARK, S.; KRAUSE, C.	1999
	LIMA, R.T.; BARROS, J.C.; MELO, M.E.A. et al	2000
	O'DEA, J.	2002
	HUNT, D-J; STOECKER, B.J.; HERMANN, J.R. et al	2002
	PÉREZ-ESCAMILLA, R.; HALDEMAN, L.; GRAY, S.	2002
	BERGGREN, W.L.; WRAY, J.D.	2002
	GUTHRIE, J.F.; SMALLWOOD, D.M.	2003
	BOOG, M.C.F.; VIEIRA, C.M.; OLIVEIRA, N.L. et al	2003
	STEPTOE, A.; PERKINS – PORRAS, L.; McKAY, C. et al	2003
	HINDIN, T.J.; CONTENTO, I.R.; GUSSOW, J.D.	2004
	SAHYOUN, N.R.; PRATTA, C.A.; ANDERSON, A.	2004
	GRANT, L.P.; HAUGHTON, B.; SACHAN, D.S.	2004
	SCHEULE, B.	2004

Documentos de agências internacionais	RITCHIE, J.A.S.	1952
	BURGESS, A.; DEAN, R.F.A.	1963
	RITCHIE, J.A.S.	1968
	JELLIFE, D.B.	1970
	JELLIFE, D.B.	1971
	BOSLEY, B.	1976
	MUSHKIN, S.J.	1982
	OPAS	1983
	OMS	1988
	OSHAUG, A.; BENOUIZID, D.; GUILBERT, J.J.	1988
	OPAS	1990
	WILLIAMS, T.; MOON, A; WILLIAMS, N.	1991
	CHAULIAC, M.; MASSE- RAIMBAULT, A-M; D'AGOSTINO, M.	1991
	CONTENTO, I.	1995
	FAO	1996
	GOBIERNO DE NICARAGUA	1996
	FAO	1998
	OPAS	2002
	COMISSÃO EUROPÉIA	2002
Resumos de trabalhos apresentados em Congressos	JOURNAL NUTRITION EDUCATION	1985
	JOURNAL OF NUTRITION EDUCATION	1986
Políticas Públicas e Segurança Alimentar	VALENTE, F.L.S.	1997
	CAVALLI, S.B.	2001
	McCOLLUM, C.; PELLETIER, D.; BARR, D. et al	2003
	HAMM, M.W.; BELLOWS, A.C.	2003
	BOOG, M.C.F.	2004
Outros	WOERKUM, C.M.J.	1997
	HALSTED, C.H.	1998
	KARVETTI, R-L.	1981
	HERTZLER, A.A.; WENKAM, N.; STANDAL, B.	1982
	LAPPALAINEN, R.; SABA, A.; HOLM, L. et al	1997
	CARSON, J.A.S.; GILLHAM, B; KIRK, L.M. et al	2002
	DOMPER, A.; ZACARÍAS, I; OLIVARES, S. et al	2003
	OLIVARES, S.; YÁÑEZ, R.; DÍAZ, N.	2003
	PEREIRA, F.R.; LAJOLO, M.F.; HIRSCHBRUCH, D.M.	2003
	WILSON, C.; BROWN, T.; ACTON, K. et al	2003
	CUNHA, M.W.; BOOG, M.C.F.; VIANNA, R.P.T.	2004

BURGESS e DEAN (1963) criticaram a transmissão de conhecimento enquanto objetivo da Educação Nutricional e apontaram a necessidade de se criar condições para que o indivíduo tenha responsabilidade sobre a sua saúde e que tome suas próprias decisões, considerando a educação em saúde como “...um processo lento, em constante evolução, mediante o qual o indivíduo está aceitando e repelindo continuamente novas informações, novas atitudes e práticas em relação a saúde”. Outros textos nesta mesma linha são: JELLIFE, 1970; BOSLEY, 1976; ACHTERBERG, 1988a; CHAULIAC et al, 1991. BURGESS e DEAN (1963), afirmaram ainda que, para se alcançar êxito na educação em

nutrição alguns requisitos necessitam ser cumpridos, assim como, o reconhecimento de que a educação compreende muito mais do que mera informação; a formulação de um “diagnóstico educativo”; a definição clara do objetivo educativo; a adaptação de programas de acordo com a população interessada; a solução satisfatória do problema e a avaliação periódica dos progressos alcançados com esse programa.

KENT (1988) discute sobre o empoderamento “empowerment” como objetivo da Educação Nutricional. No ponto de vista do autor este empoderamento seria aumentar a capacidade de definir, analisar e agir sobre os seus próprios problemas, de forma a auxiliar as pessoas a realizarem uma análise para que decidam o que é melhor para elas e não simplesmente serem induzidas a comportamentos específicos através de informações recebidas. Outros textos que também seguem essa mesma proposta são: RUSNESS, 1993; SCHWARTZ, 1996; RAMALHO, 2004. Pode-se perceber a semelhança dessa teoria com o pensamento discutido no parágrafo anterior.

Um dos modelos difundidos na década de 70 é aquele que indica que a mudança de comportamento ocorre através de três estágios – conhecimento, atitude e prática – CAP. Os textos que referem esse modelo são: CANDEIAS, 1979; YUDKIN, 1981; GILLESPIE e BRUN, 1992; AXELSON e BRINBERG, 1992.

Outra teoria aparente nos textos estudados é a behaviorista, que se baseia no pensamento de Skinner, no qual métodos e técnicas são aspectos privilegiados no processo educativo, assim como é discutido nos textos PECK, 1976; BARLOW e TILLOTSON, 1978; PRAUN, 1982; STARE et al, 1986.

O pensamento humanístico está presente em diversos artigos, sob a luz de Rogers ou Knowles, são eles: CHETHIK, 1977; POLTON, 1978; KLEIN, 1982; ABUSABHA et al, 1999;. Alguns deles merecem destaque por demonstrar as diversas faces desse pensamento. RINKE (1986) propõe a educação holística, realizada através do modelo andragógico, onde os educadores alteram as suas estratégias de acordo com as necessidades dos educandos e a educação é considerada como um processo para a vida inteira, ajudando o indivíduo a atingir seu potencial individual. Sob esse mesmo aspecto, GUSSOW e CONTENTO (1984) discutem sobre a teoria “cognitive-gestaltist”, que enfatiza a

singularidade do indivíduo e a importância da experiência cognitiva interior. Citam ainda que nos Estados Unidos essa teoria está representada pelo pensamento humanístico, nos trabalhos de Rogers e Maslow. BUCHANAN (2004) discute sobre dois modelos para a definição da relação entre a teoria e a prática em Educação Nutricional, o modelo científico e o modelo humanístico. O autor questiona a adequação do modelo científico para entender o comportamento humano e por isso ressalta as limitações desse método. Já o modelo humanístico seria ideal para a Educação Nutricional, pois promoveria a autonomia humana, dignidade e responsabilidade acerca das próprias escolhas alimentares. Neste modelo a teoria é usada para estimular o diálogo sobre a importância de se atingir um dos seus vários objetivos de vida, e a qualidade dos educadores nutricionais não é avaliada pela efetiva mudança no comportamento das pessoas, mas sim pela interação em termos de ajudá-los a decidir como eles querem levar suas vidas e fazer suas escolhas alimentares. Pode-se notar uma semelhança na proposta desse autor com a da educação problematizadora de Paulo Freire, onde há o estímulo da dialogicidade (CERQUEIRA, 1985; ACHTERBERG, 1988b).

Ainda sobre as teorias utilizadas em Educação Nutricional, devem-se citar alguns autores que fazem reflexões sobre esse assunto. ACHTERBERG e TRENKNER (1990) expuseram quatro modelos filosóficos: o behaviorista e o moral, enquanto filosofias tradicionais, e o iluminista e o compensatório, considerados alternativos. ACHTERBERG e CLARK (1992) realizaram uma retrospectiva das teorias usadas em Educação Nutricional, partindo da premissa de que a Educação Nutricional é um processo social caracterizado por quatro componentes: o estudante, o professor, o currículo e o governo. Para este estudo foram examinadas as publicações sobre Educação Nutricional no “Journal of Nutrition Education” e na lista nacional de “Dissertation Abstracts” de 1980 a 1990, sendo que cada uma delas foi lida cuidadosamente para a identificação da teoria utilizada. Constatou-se que apenas 23,5% dos textos citavam alguma teoria ou modelo. Isso ocorreu, de acordo com os autores, devido a três fatores: a maioria dos programas e estudos ainda não se utiliza de teorias para guiá-los, as teorias usadas são limitadas para as necessidades da Educação Nutricional e poucos investigadores constroem seus trabalhos utilizando outros investigadores em Educação Nutricional. Para explicitar quais foram as teorias e modelos encontrados os autores elaboraram um quadro (Anexo 2). Com este estudo concluíram que

o objetivo final deveria ser a geração de teorias específicas para a Educação Nutricional, mas uma teoria completa poderá não ser possível. Em artigo publicado recentemente, ACHTERBERG e MILLER (2004) concluíram que a disciplina Educação Nutricional não possui uma teoria específica, pois algumas são mais adequadas do que outras, mas nenhuma contempla plenamente esse objeto de estudo. Há múltiplas teorias emprestadas primariamente das Ciências Sociais que tentam descrever e prever o comportamento alimentar. Estes autores apontam que a combinação de caminhos qualitativos e quantitativos poderá ser mais efetiva na busca da teoria adequada.

Após essa discussão sobre quais são as teorias que permeiam a Educação Nutricional, pode-se discutir sobre a evolução da mesma. A primeira publicação sobre o histórico e evolução da Educação Nutricional no Brasil data de 1997. Neste artigo, Boog, explicita que o conceito de Educação Nutricional vem passando por modificações ao longo do tempo. No Brasil a Educação Nutricional surgiu nos anos quarenta quando era vista como um dos pilares dos programas governamentais de proteção ao trabalhador, mas após o regime militar em 1964, começava a ser desacreditada e praticamente expulsa do campo técnico- científico, assim como descrito a seguir

...é preciso reconhecer que o “exílio” pelo qual passou a Educação Nutricional ao longo de vinte anos não foi apenas das organizações e serviços, mas também do âmbito acadêmico... (BOOG, 1997, p.17).

Dez anos após a primeira definição, BOOG (1998), em conferência proferida no Congresso Brasileiro de Nutrição, apresenta outra que avança bastante em relação às concepções anteriores, norteadas por um pensamento mais tradicional de educação, influenciado pela corrente comportamentalista, que prevaleceu sobre a educação em saúde nos anos setentas. Neste novo conceito observa-se o destaque dos componentes subjetivos, da abordagem dialógica na educação, e de elementos que remetem a questão ao tema mais amplo da qualidade de vida:

...uma busca compartilhada entre educadores e educandos, de novas formas e novos sentidos para o ato de comer, que se processa em determinado tempo e local, através da interação e do diálogo, por meio da qual se almeja qualidade e plenitude do viver (BOOG, 1998).

O nutricionista atua como educador em qualquer que seja a sua área de atuação, visando a promoção, manutenção e recuperação da saúde. A relação entre nutricionista e paciente tem como ponto principal a educação, entretanto, observa-se que, na prática, o nutricionista ainda tende a colocar o raciocínio técnico acima do contexto daquele que o procura, podendo causar o fracasso do tratamento (FERREIRA e PERES, 2000), o que sugere que outros conhecimentos ainda devem ser produzidos para que se operem mudanças nas abordagens profissionais.

Outros trabalhos concebidos na linha de pesquisa de Boog, procuram explicitar que “... a Educação Nutricional deve ser trilhada de forma libertadora e conscientizadora...” (RODRIGUES, 2003), pois há necessidade de considerar a cultura e o contexto em que o sujeito está inserido, não entendendo o outro apenas como alguém passivo, mas como alguém participativo no processo de construção de novas formas de se alimentar.

BOOG, em 2004, escrevendo sobre a contribuição da Educação Nutricional à construção da segurança alimentar, apresenta um outro conceito no qual procura clarear ainda mais o contexto no qual devem estar inseridas as iniciativas no âmbito da Educação Nutricional, que ela conceitua como:

...é um conjunto de estratégias sistematizadas para impulsionar a cultura e a valorização da alimentação, concebidas no reconhecimento da necessidade de respeitar mas também modificar crenças, valores, atitudes, representações, práticas e relações sociais que se estabelecem em torno da alimentação, visando o acesso econômico e social de todos os cidadãos a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada, que atenda aos objetivos de saúde, prazer e convívio social (BOOG, 2004, p.18).

LIMA et al (2003) afirmam que a “a literatura geral e específica sobre Educação Nutricional indica com frequência a escassez de estudos sobre essa área, evidenciando o desconhecimento do modo, como e onde se produz a pesquisa nessa disciplina [...]” Mas após esse breve levantamento pode-se notar que este fato se refere exclusivamente às publicações brasileiras e percebe-se o hiato existente entre as datas das publicações internacionais com as nacionais, o que deve em grande parte, ao período de exílio da Educação Nutricional ocorrido no país na década de 80. Nota-se que nos Estados Unidos há inclusive uma revista especializada no assunto desde a década de 70, que é o “Journal of Nutrition Education and Behavior”.



Mais vale uma cabeça bem feita do que uma bem cheia.

Montaigne apud Edgar Morin

2 - OBJETIVOS

2.1 - Objetivo Geral

Descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina Educação Nutricional nos Cursos de Nutrição, procedendo a uma análise crítica sobre a sua contribuição na formação dos futuros nutricionistas.

2.2 - Objetivos Específicos

1. Conhecer as características da disciplina Educação Nutricional (carga horária teórica e prática, objetivos gerais e específicos, conteúdo, bibliografia básica e complementar, métodos e técnicas, sistema de avaliação).
2. Conhecer a formação e titulação do professor responsável pela disciplina de Educação Nutricional;
3. Analisar a percepção dos professores responsáveis pela disciplina sobre a sua importância, finalidade, reconhecimento perante os outros professores, categoria e alunos;
4. Avaliar a aplicação de conhecimentos relativos a Educação Nutricional em outras disciplinas e estágios.
5. Identificar os fundamentos teóricos adotados pelos(as) docentes.



*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...*

Rubem Alves

3 - MATERIAL E MÉTODO

3.1 - Justificativa da opção metodológica

A pesquisa qualitativa surgiu quando os pesquisadores perceberam que algumas informações sobre a vida das pessoas não poderiam ser quantificadas e necessitariam de interpretações. Uma das características desse tipo de pesquisa é a preocupação com o processo e não apenas com os resultados e produtos. Portanto, sendo o significado essencial nessa abordagem, optou-se por esse método (TRIVINOS, 1987). A intenção da pesquisadora era a de conhecer e buscar compreender os significados atribuídos pelas professoras responsáveis da disciplina Educação Nutricional, conhecer e analisar os programas da disciplina Educação Nutricional e, ainda, as relações existentes entre educador-educando, entre teoria-prática, entre a disciplina estudada e as outras disciplinas, entre a Instituição e o professor, entre o docente e os demais professores do Curso, entre a disciplina e a sociedade.

O potencial do caminho qualitativo para avaliação é ainda pouco usado no campo da Nutrição, embora seja uma abordagem essencial na Educação Nutricional. Alguns pesquisadores que se dedicam ao estudo de avaliação estão encorajando os pesquisadores a usarem uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, para que a limitação de um deles seja compensada pela força do outro método (ACHTERBERG, 1988c). O intuito dessa pesquisa não é apenas descrever a realidade estudada. Por isso, o método quantitativo usado isoladamente não seria capaz de abranger todas as características e detalhes buscados pela pesquisadora. Assim, esse estudo aliará ambos os métodos de forma que o quantitativo estará presente com a finalidade de caracterização do universo estudado e o qualitativo servirá para apresentar e interpretar as diversas relações existentes entre o professor, a disciplina, a Instituição de Ensino, o aluno e a sociedade, citadas no parágrafo anterior.

3.2 - Procedimentos metodológicos

3.2.1 - Local da pesquisa

O estudo foi realizado inicialmente em todas as Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Nutrição no Estado de São Paulo. Em uma segunda etapa foram selecionadas aquelas que obtiveram reconhecimento pelo MEC até dezembro do ano de 1999 e que, portanto, deveriam contar com, pelo menos, uma turma formada.

3.2.2 - Unidades de análise e sujeitos

Por intermédio da relação de endereços dos cursos de Nutrição existentes no Brasil até setembro de 2004 (Anexo 1), disponibilizada na página eletrônica do Conselho Federal de Nutricionistas, levantou-se o total de 70 Instituições no Estado de São Paulo, quantidade que representa 31,6% de todos os cursos de Nutrição do país, sendo, portanto o Estado com o maior número de cursos. Todas as IES encontradas foram solicitadas a participar da primeira fase da pesquisa, com exceção daquelas que, apesar de constarem na relação do CFN, não apresentavam o curso de Nutrição, o que totalizou 62 IES.

De acordo com THIOLENT (1982), após a aplicação do questionário, a entrevista poderá decorrer com alguns indivíduos privilegiados para esclarecer ou aprofundar certas respostas. O propósito desta pesquisa foi descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina Educação Nutricional e, neste caso, considerada como a forma pedagógica de construção do conhecimento na área. Por isso, os professores dessa disciplina foram escolhidos como participantes da segunda fase e, para selecioná-los, buscou-se as IES que obtiveram autorização e reconhecimento do MEC até dezembro de 1999, através da página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que no caso de possuírem mais de um Campus oferecedor do curso de Nutrição, escolheu-se aquele possuidor do maior tempo de funcionamento. Considerando todos estes aspectos, foram encontradas 12 Instituições e, portanto, 12 participantes. Porém, apenas 10 IES receberam a visita da pesquisadora para a realização da entrevista, pois de acordo com informações obtidas na própria IES, no momento do estudo, a disciplina Educação Nutricional encontrava-se sem professor responsável devido a alterações no quadro docente.

Assim como assegurado no termo de consentimento, para não haver qualquer tipo de identificação dos participantes, optou-se por uma alteração dos nomes das docentes para tipos de aromas: absinto, alfavema, almiscar, âmbar, bálsamo, benjoim, camomila, cânfora, jasmim, lavanda e mirra.

3.2.3 - Instrumentos

Foram elaborados dois instrumentos para a pesquisa, um deles em forma de questionário, que serviu para a obtenção de dados descritivos das Instituições, com o intuito de atender os dois primeiros objetivos específicos do trabalho. O outro instrumento, constando de um roteiro de entrevista organizado na forma de tópicos, versou sobre a disciplina Educação Nutricional, a fim de obter dados para responder aos demais objetivos e, durante essa etapa de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais com os sujeitos selecionados.

Os instrumentos foram alterados após o pré-teste, realizado no dia 16 de setembro de 2004 em duas IES localizadas em duas cidades do Estado do Paraná. Essas localidades foram escolhidas porque a pesquisa abrangeria todas as Instituições do Estado de São Paulo e, houve então, a necessidade de escolha de outro Estado para a aplicação do pré-teste. Para facilitar, foram escolhidas Instituições que possuíam professor de Educação Nutricional e que, portanto, puderam participar de ambas as etapas. A realização do pré-teste é importante para assegurar que as informações a serem recebidas sejam interessantes para as questões do estudo, pois a qualidade deste depende da qualidade das questões (MORSE e FIELD, 1995). O roteiro da entrevista foi modificado novamente após a apresentação do projeto à Banca Examinadora de Qualificação, que sugeriu a alteração do formato das questões para o uso de tópicos.

3.2.4 - Coleta de dados

A descrição será feita em duas etapas, assim como ocorrido na pesquisa, para facilitar o entendimento dos procedimentos relativos à coleta.

3.2.4.1 - Primeira etapa

A) Apresentação da pesquisa

A pesquisadora ligou para as Instituições e contatou o (a) coordenador (a) de curso de cada uma delas para informar sobre a pesquisa, e consultou-os sobre a possibilidade de participação. Após a aprovação, solicitou-se o endereço eletrônico (e-mail) para o posterior envio do questionário (Apêndice 1), carta de apresentação da pesquisa (Apêndice 2) e termo de consentimento do coordenador (Apêndice 3) considerando que este último deveria ser assinado e enviado por correio à residência da pesquisadora.

B) Distribuição dos questionários

O primeiro envio dos questionários foi realizado durante o mês de novembro de 2004 aos coordenadores que estavam cientes da pesquisa. A distribuição foi feita de acordo com a realização do contato telefônico, portanto a data variou durante todo o mês. No e-mail foi explicitado o número do parecer do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (Anexo 3) e foi pedido o envio da resposta em um prazo máximo de 30 dias.

A pesquisadora esperou as respostas até fevereiro de 2005, mas poucas IES a enviaram. Devido a essa situação, realizou-se um segundo contato em março de 2005, já que, anterior a este período as IES encontravam-se em férias letivas e, portanto, grande parte dos coordenadores não estava presente. Neste contato foi reforçada a importância da participação na pesquisa e os questionários foram reenviados.

Após a espera dos questionários até o mês de agosto, percebeu-se a necessidade da realização de um terceiro contato. Ressalta-se que em algumas IES houve alteração do coordenador e, portanto, apenas em alguns casos reiterou-se o convite à participação para o mesmo coordenador de Curso.

C) Período de coleta dos questionários

A primeira resposta foi recebida no dia 10 de novembro de 2004, as outras chegaram aleatoriamente. Do total de 62 questionários enviados, cinco foram recebidos até fevereiro de 2005, oito até julho de 2005 e nove até setembro de 2005, totalizando 22 respostas.

D) Intercorrências mais frequentes

Durante esta primeira fase a pesquisadora deparou-se com diversas situações que dificultaram a evolução do estudo. Inicialmente, houve intercorrências geradas por informações incorretas e/ou incompletas acerca dos cursos de Nutrição na lista disponibilizada pelo CFN, principalmente quanto ao número de telefone, tornando mais lento o contato com os coordenadores. Todavia, depois de tomado o conhecimento dos dados corretos, por muitas vezes os coordenadores não se encontravam ou estavam ocupados. Nessas situações as secretárias informavam que os mesmos estavam em sala de aula ou em reuniões. Na maioria dos casos, os coordenadores não disponibilizam todos os dias da semana para essa função, o que explica essa ausência.

Algumas secretárias mostraram-se confusas quanto ao melhor horário e dia para o encontro dos coordenadores, ocasionando a necessidade de repetição de ligações para a mesma Instituição, chegando a até sete tentativas.

Destaca-se que o período escolhido para a realização desse primeiro contato dificultou o andamento do estudo, já que ocorreu durante o final do segundo semestre letivo. No momento do segundo contato telefônico, vários coordenadores indicaram a falta de tempo como motivo da não adesão à pesquisa, relatando inclusive a dificuldade causada devido ao mês escolhido, assim como citado anteriormente. Outra intercorrência causada pelo período escolhido foi a mudança de coordenadores no final do ano, fazendo com que os novos encarregados desse cargo desconhecessem o estudo.

De maneira geral, houve baixa adesão das Instituições. Portanto, pode-se concluir que a maneira de envio dos dados utilizando a internet facilitou o envio das questões mas dificultou o recebimento das respostas. Alguns dos prováveis motivos seriam: o possível excesso de e-mails recebidos por um coordenador de curso, a real falta de tempo dos participantes, ou até mesmo a falta de familiaridade dos nutricionistas com esse tipo de pesquisa, devido aos escassos estudos sobre ensino no campo da Nutrição. Deve-se considerar que ao trabalhar em uma Instituição de Ensino, o coordenador de Curso, se vê tomado por diversas obrigações, devendo, portanto, priorizar seu tempo com as tarefas determinadas pela IES, o que pode ter colaborado para a criação de obstáculos a esse estudo.

3.2.4.2 - Segunda etapa

Nessa etapa, utilizou-se de um instrumento semi-estruturado, organizado sob a forma de tópicos (Apêndice 4). As entrevistas foram realizadas individualmente, de modo que, a pesquisadora norteou-se através desses tópicos para a formulação de questões abertas. Fez-se uso também do diário de campo, que é utilizado para conter as informações que não estejam registradas, ou seja, os detalhes vistos, escutados e vivenciados pelo entrevistador (MINAYO, 2000).

A) Escolha dos sujeitos

Foram selecionadas 12 Instituições que atenderam os critérios descritos no item Unidades de Análise e Sujeitos. No entanto, apenas 10 puderam efetivamente participar desta etapa, pois as outras duas não atendiam todos os parâmetros utilizados, porque as IES estavam em processo de alteração do docente dessa disciplina. Participaram, portanto, desse momento, professores da disciplina Educação Nutricional, envolvendo uma Universidade Pública e nove IES Privadas, sendo quatro no município de São Paulo e seis no interior paulista. Salienta-se que, apesar de totalizar 10 IES, houve 11 entrevistas, pois em uma das universidades encontraram-se dois professores responsáveis pela disciplina em questão.

B) Procedimentos nas entrevistas

A pesquisadora entrou em contato direto com os professores a serem entrevistados através de um telefonema, para informá-los sobre a natureza do estudo e para enfatizar a importância da participação dos mesmos. Após a aceitação, agendou-se a data da entrevista.

Os coordenadores de curso das Instituições envolvidas nesta fase foram avisados antecipadamente sobre a participação dos professores. Alguns preferiram entrar em contato diretamente com estes e posteriormente informar os dados completos dos participantes à pesquisadora.

O período de realização das entrevistas ocorreu do dia 25 de fevereiro até 09 de maio de 2005, totalizando 74 dias.

C) Técnica

As entrevistas foram realizadas nas próprias IES, em locais diversos como salas individuais, salas de reunião, coordenadoria, sala de aula e sala dos professores.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada, em que se seguiu a mesma sequência dos tópicos para a elaboração das questões em todas as entrevistas. Antes do início da entrevista o professor responsável pela disciplina Educação Nutricional tornou-se ciente das intenções desta pesquisa através do termo de consentimento (Apêndice 5).

Segundo MINAYO (2000) e MORSE e FIELD (1995), a técnica da entrevista semi-estruturada oferece maior interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado e, assegura ao entrevistador a coleta de uma ampla gama de informações que, ao mesmo tempo, dá liberdade ao participante para respondê-las com suas próprias palavras. Durante a entrevista utiliza-se do roteiro para estimular uma conversa e aprofundar a comunicação com o participante.

A entrevista é utilizada para obtenção de informações acerca do que os sujeitos sabem, crêem, sentem, pretendem fazer, bem como, acerca das suas explicações ou razões a respeito das opiniões precedentes. Além disso, apresenta as seguintes vantagens: possibilita a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos da vida social, é uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação quando pertinente (GIL, 1999).

Sobre a problematização da situação da entrevista, THIOLENT (1982) dispõe que “os efeitos de interação entre os dois personagens não se limitam ao conteúdo explícito da fala”. No início da entrevista, notou-se, em algumas professoras, o receio sobre o conteúdo a ser abordado, que, em alguns casos, foi verbalizado ao final da atividade dúvidas referentes à própria forma de trabalho na disciplina. Após a finalização da entrevista, com o gravador desligado, houve maior interação com as professoras, já que, nesse momento, estas se mostraram mais tranquilas por já terem participado e, com isso, explicitaram seus pontos de vista sobre o estudo e sobre suas escolhas enquanto nutricionistas, inclusive, sobre o caminho percorrido para a docência da disciplina em questão.

A gravação foi o recurso utilizado, pois possibilita a total apreensão dos depoimentos. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 40 minutos. Utilizou-se um diário de campo, onde foram descritas informações não registradas, ou seja, os pormenores vistos, escutados e vivenciados pelo entrevistador (MINAYO, 2000). A utilização do diário de campo nessa pesquisa foi de extrema importância, pois partiram dele as informações referentes às intercorrências. Esta técnica possibilita ao leitor uma maior aproximação dos acontecimentos inerentes ao estudo.

D) Intercorrências mais frequentes

Durante as entrevistas algumas situações foram frequentes, tais como a dificuldade para agendar uma data para a realização dessa etapa com os professores, pois grande parte deles referiu falta de tempo.

Em alguns casos, o local escolhido para a entrevista não foi adequado, pois havia telefones tocando e diversas pessoas entrando e saindo da sala, comprometendo, dessa forma, a atenção das participantes. Em outros casos, o problema foi quanto a atrasos do horário marcado, pois algumas professoras estavam em aula ou em reuniões.

Em uma das Instituições a pesquisadora foi recebida pela coordenadora que a comunicou sobre a ausência da professora, que havia se esquecido do compromisso.

De forma geral, as participantes dessa fase demonstraram grande interesse pela pesquisa, algumas delas, enfatizaram a necessidade da ampliação de estudos na área de Educação Nutricional e parabenizaram a pesquisadora pela iniciativa. Somente em um caso, a docente demonstrou falta de credibilidade na seriedade do estudo, referindo-se à pesquisa qualitativa como uma forma “fácil” de se fazer pesquisa.

3.2.5 - Tratamento dos dados

Os dados obtidos na primeira fase, de caráter quantitativo, foram analisados de forma descritiva, retratando os dados formais sobre o universo estudado.

As informações decorrentes da segunda fase são qualitativas. Para analisá-las, houve a transcrição literal das 11 entrevistas e do caderno de campo, feitas pela própria entrevistadora, que foram digitadas diretamente no microcomputador. A transcrição de cada uma das entrevistas durou em média quatro horas.

Para uma melhor visualização dos resultados, optou-se por apresentá-los, tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos, conjuntamente, a fim de evidenciar a estreita relação existente entre eles. Pode-se explicitar a relação descrita acima, através dos constructos existentes nos diferentes tipos de estudo. Na pesquisa quantitativa pode-se buscar o número de ocorrências em uma determinada população (constructo de frequência) e, na pesquisa qualitativa, há o estudo dos significados (constructo de significações). Aliar os dois possibilita a compreensão das razões que explicam diferentes frequências (TURATO, 2005).

3.2.5.1 - Categorização e Subcategorização

A definição das categorias foi realizada após a leitura exaustiva das transcrições. TURATO (2003) sugere que após a transcrição das entrevistas devem ser realizadas diversas leituras do material para que ocorra a "impregnação do discurso", investindo no que há nas entrelinhas. THIOLLENT (1982) reforça a necessidade de enfatizar-se o não-dito, considerando que cada indivíduo possui um sistema de representações, regras sociais e valorizações afetivas. Portanto, propõe a busca da compreensão e não a rotulagem de comportamentos e opiniões. Posteriormente, procede-se à etapa de categorização, que seria a classificação dos elementos de um conjunto segundo o gênero, podendo haver a subcategorização, ou seja, destacar dentro das categorias alguns tópicos relevantes. Por fim há a apresentação dos resultados, de forma descritiva e com citações das falas (TURATO, 2003).

Para definir as categorias, a pesquisadora considerou as falas julgadas, por ela, como mais importantes e relevantes. A partir disso, chegou-se a quatro grandes categorias: caracterização das Instituições, caracterização e organização da disciplina, natureza do tema, e a formação e o papel dos docentes frente às contradições da profissão. TURATO (2003) enfatiza que o autor do trabalho qualitativo deve sempre usar a criatividade, de forma a tentar encontrar as correlações e associações não tão óbvias, para que então possa encontrar novas explicações e compreensões.

A criação da primeira categoria fez-se através das características apresentadas pelas IES participantes referentes ao curso. Na segunda categoria serão dispostas as características da disciplina, de seus programas e os apontamentos levantados pelas participantes sobre a dinâmica proposta por elas nesta disciplina. Na terceira categoria, serão discutidas as afirmações referentes à natureza do tema educação, sob a visão das professoras acerca dos alunos e da disciplina. A quarta categoria tem o intuito de representar as contradições existentes dentro da própria profissão, já que todas as participantes são nutricionistas e professoras da mesma disciplina.

3.2.5.2 - Critérios de análise

Para a discussão dos resultados das entrevistas foi utilizada a hermenêutica-dialética que, de acordo com MINAYO (2000) apresenta-se como um “caminho de pensamento” e “[...]a hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento dos dados, as condições cotidianas da vida e promove esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo[...]”, representando a interpretação da fala do sujeito dentro da sua realidade social, buscando a compreensão do texto no contexto.

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o *texto*, a *fala*, o *depoimento* como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico (grifo do autor) (MINAYO, 2000, p.227).

Esse conceito de hermenêutica é amplo e é destinado ao texto difícil que exige uma explicação ou compreensão, buscando todos os significados subtendidos e explicitando as contradições dentro dele (TURATO, 2003). A pesquisa hermenêutica também analisa os dados da realidade e parte da intencionalidade como núcleo orientador da ação, pois o fracasso na tentativa de entender a transparência do que é dito pelo outro, leva à busca da sua racionalidade e verdade (MINAYO, 2000).

A escolha desta análise fez-se necessária nesta pesquisa, pois buscou-se compreender os diversos significados que as professoras atribuem à sua prática, à sua relação com o aluno e à realidade em que estão inseridas. Dessa forma a hermenêutica-dialética oferece condições para a explicação e interpretação dos pensamentos que será sempre provisória e parcial pois é realizada a partir de uma determinada delimitação teórica. A determinação social e política das ações cotidianas nesse campo, exploradas na introdução no momento da exposição sobre o histórico do professor e da inserção da disciplina no curso de formação, constituem o contexto e as estruturas sociais onde os fatos estudados se situam e se entrelaçam.

3.2.5.3 - Critérios éticos

O projeto atende às disposições da Resolução n. 196/96 referente aos regulamentos de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas (Anexo 3) e, a coleta de dados foi iniciada somente após sua aprovação.

Foram tomadas todas as precauções para preservar a identidade dos sujeitos, evitando a divulgação de qualquer informação que possa prejudicá-los eticamente.



*Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário,
nem possível... É necessário acordá-lo.*

Rubem Alves

4 - RESULTADOS

Serão apresentadas a seguir quatro grandes categorias que foram definidas de acordo com a necessidade de explicitação dos resultados julgados mais relevantes pela pesquisadora, onde se buscou demonstrar a situação atual dos cursos de Nutrição e as diversas características da disciplina Educação Nutricional, além do apontamento daquelas falas mais significativas.

4.1 - Caracterização das Instituições

Embora o objetivo do trabalho tenha sido estudar a disciplina Educação Nutricional, decidiu-se caracterizar o contexto na qual ela está inserida. Portanto, esta categoria pretende apresentar as características das Instituições de Ensino que participaram da primeira fase desta pesquisa, com o intuito de apresentar as diversas realidades dos cursos de Nutrição.

4.1.1 - Reconhecimento do Curso e Categoria Administrativa

Das 23 IES que responderam o questionário enviado, 17 (73,9%) afirmaram possuir o reconhecimento do curso pelo MEC, enquanto seis (27,3%) ainda não o possuem. Quanto à categoria administrativa de cada curso, 20 (87%) são IES privadas e três (13%) são públicas e o número de vagas oferecidas é 2660 (95%) e 140 (5%), respectivamente.

4.1.2 - Oferta de vagas e número de egressos

Tabela 2 - Número de vagas oferecidas anualmente por período de funcionamento e o número de egressos no ano anterior (n=23).

Instituições	Número de vagas			No. Egressos
	Matutino	Integral	Noturno	
A	---	---	80	---
B	---	---	80	40
C	50	---	50	---
D	---	---	120	24
E	---	---	60	45
F	---	90	---	104
G	100	---	100	206
H	100	---	100	206
I	80	---	80	46
J	60	---	---	25
K	---	---	30	25
L	140	---	140	55
M	---	---	60	---
N	---	---	60	24
O	---	---	80	24
P	100	---	---	55
Q	200	---	---	25
R	---	200	200	59
S	---	70	---	40
T	90	---	90	95
U	40	---	40	5
V	---	30	---	---
X	80	---	---	74
Subtotal	1040	390	1370	1177
Total		2800		

4.1.3 - Período de funcionamento

No gráfico a seguir é apresentado o percentual de alunos em turnos diferenciados, onde, se observou que a maioria dos cursos é oferecido no período noturno (Gráfico 1).

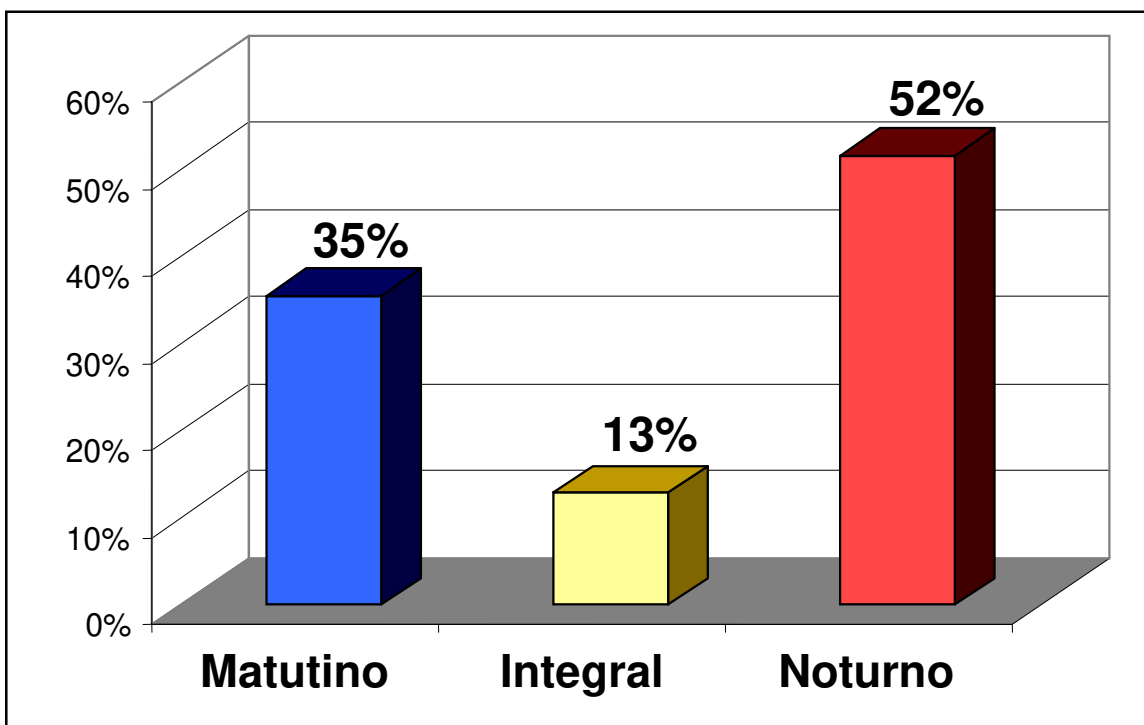


Gráfico 1 - Horário de funcionamento dos Cursos de Nutrição oferecidos nas Instituições de Ensino Superior participantes do estudo (n=31).

Nesta próxima fala, expõe-se o problema existente em uma das IES, que ministra o curso no período noturno. No último ano, os alunos vivenciam os estágios curriculares durante o dia, em período integral, e as disciplinas à noite. A disciplina Educação Nutricional, encontra-se neste ano, e por esse motivo, a professora explicita a dificuldade encontrada para que os alunos tenham contato com a prática no momento da disciplina.

“...na disciplina, a nossa percepção, [...] é que deixa a desejar a formação prática do aluno em Educação Nutricional...” (Absinto)

As outras docentes não informaram dificuldade específica em relação ao horário de funcionamento do curso.

4.2 - Caracterização e organização da disciplina

Esta categoria tem o intuito de apresentar a organização da disciplina em questão: relação com outras disciplinas, objetivos, cargas horárias, bibliografia utilizada e formas de avaliação propostas e, também, as diferentes formas de pensamento das docentes sobre a disciplina Educação Nutricional enfatizando a relação teoria - prática e a relação professor-aluno.

4.2.1 - Interdisciplinaridade

Nesta subcategoria utilizou-se o termo interdisciplinaridade referindo-se à relação existente entre disciplinas do mesmo curso. Nesse caso, foram considerados também os estágios obrigatórios nas IES. O intuito foi verificar a integração dos temas estudados na disciplina Educação Nutricional com aqueles de outras disciplinas ou daqueles tratados nos estágios.

Nas duas falas seguintes pode-se notar diferentes pensamentos quanto a essa integração de conhecimentos da disciplina durante o estágio de Saúde Pública. Das 11 entrevistadas, apenas uma referiu falta de tempo para que isso ocorresse nesse estágio e, em todas as outras, essa área foi citada como campo de atuação do graduando enquanto educador.

“...a gente tenta também discutir esse assunto em Saúde Pública, né, Administração em Saúde Pública, enfim, mas essa abordagem é um pouco mais reduzida por falta de tempo realmente...” (Cânfora)

“...Saúde Pública é onde mais é cobrado Educação Nutricional. Onde o trabalho é permeado mesmo pela disciplina. Na disciplina tem todo um tema que é dado continuidade aí no estágio de Saúde Pública...”
(Lavanda)

Normalmente a disciplina Educação Nutricional torna-se mais presente nas áreas de estágio onde a própria professora exerce a função de supervisora ou então, onde o professor supervisor de qualquer uma das áreas de estágio, atribui grande importância à disciplina em questão.

“...no estágio, realmente educação acaba entrando só na nutrição. Que a gente tem uma área que é nutrição social, que seria Saúde Pública como um todo, né. Porque em UAN ou em clínica eu não percebo pelo menos, posso falar errado, mas eu não percebo que isso seja cobrado do aluno não. Veja, isso é o que eu vejo acontecer, mas isso não é minha leitura, eu acho que deveria existir um vínculo maior.”
(Camomila)

Foram citadas algumas possibilidades de interdisciplinaridade entre a disciplina Educação Nutricional e as seguintes disciplinas: Fundamentos da Nutrição, Métodos e Técnicas em Pesquisa, Saúde da Mulher, Saúde da Criança, Técnica Dietética, Dietoterapia, Nutrição Esportiva, Saúde Pública, Nutrição e Dietética, Introdução à Nutrição, Saneamento, Higiene de Alimentos, Avaliação Nutricional e Terapia Nutricional.

4.2.2 - Programa da disciplina Educação Nutricional

Para caracterizar de forma adequada a disciplina estudada, solicitou-se, na questão 17 do questionário, o envio do programa da disciplina Educação Nutricional, porém, apenas 12 (52,2%) das 23 IES participantes o anexaram, sendo que, destas, 2 (8,7%) enviaram somente a grade horária da disciplina. Foram observados dados referentes à organização da disciplina, como carga horária, bibliografia básica e complementar e objetivos gerais e específicos. Os outros dados complementares referentes ao currículo não foram avaliados, pois a maioria dos programas não disponibilizou essas informações.

4.2.2.1 - Objetivos

O propósito desta subcategoria foi identificar os objetivos pessoais enquanto professoras da disciplina Educação Nutricional e os objetivos explicitados no programa da disciplina.

Quando questionadas sobre o objetivo da disciplina, as professoras citaram, principalmente, questões relativas à capacitação para a realização de um programa em Educação Nutricional nas suas diversas fases, além de enfocarem a educação e mudança de comportamento.

“...seria habilitar o profissional a se enxergar enquanto educador em saúde, especificadamente em Nutrição [...]” (Camomila)

“O objetivo é desenvolver no aluno [...] o entendimento de que ele “se” pertence a área de Educação Nutricional, independente do seguimento nutricional que ele siga, ele tem que se sentir pertencente a área de Educação Nutricional, ou seja, ele é um educador, multiplicador da Ciência da Nutrição aonde ele estiver...” (Mirra)

“...o objetivo da disciplina Educação Nutricional no currículo atual é trazer a prática de um programa de comunicação e reeducação alimentar, então é [...] mostrar para o nutricionista qual o papel dele em termos de educador, como ele pode e quais são as estratégias, como traçar um bom diagnostico, como traçar um objetivo...” (Almíscar)

“...o objetivo é estar preparando o aluno para que ele não seja um mero transmissor de conhecimento dos conceitos de Nutrição e somente estar apontando o comportamento inadequado da população, mas sim proporcionando ações que possam modificar esse comportamento alimentar e que possam conduzir à saúde dessa população.” (Benjoim)

“...o objetivo é passar para o aluno a maneira que ele vai decodificar todo esse conhecimento científico para transmitir para a população, conseguir a mudança do comportamento alimentar.” (Lavanda)

“...o objetivo da disciplina seria o aluno poder aprender as ferramentas para se chegar, né, para se atingir a Educação Nutricional, ou seja, oferecer as informações para uma modificação de comportamento, enfim, de hábitos alimentares, seria isso.” (Absinto)

Ao serem questionadas sobre o objetivo pessoal, enquanto professoras dessa disciplina, relataram que seria desenvolver no aluno a importância de ser um educador.

“...Eu acho que tudo é uma questão de educar, então o nutricionista não pode se basear única e exclusivamente a passar o conteúdo, eu diria depositar conteúdos, ele tem que verificar se está tendo uma mudança mesmo no comportamento, porque uma vez que você não tem essa mudança é sinal de que a pessoa não aprendeu. Então é isso que eu quero passar para eles, [...] que esse processo de aprendizagem, de mudança de comportamento ele é algo que você vai adquirir a longo prazo e que a todo momento você tem que trabalhar com educação.” (Bálsamo)

“...é mostrar para o profissional que independente da área que ele for atuar, ele vai ser um educador. Um educador é um transformador, ele vai diagnosticar, ele vai observar aonde ele pode estar ajudando, auxiliando e não meramente informando, dando informações.” (Benjoim)

“Eu quero estimular o aluno a fazer diferente, então eu acho que o nutricionista tem muito o que crescer e um mercado enorme para conquistar, ele basta usar a criatividade dele que ele cria oportunidade de emprego. E o nutricionista está se colocando ainda no mercado, então eu vejo que os profissionais não sabem o valor do seu trabalho...” (Lavanda)

“...Eu acho que é transmitir mesmo, essa importância do profissional atuar como educador...” (Absinto)

Os objetivos pessoais nem sempre foram de encontro com os objetivos propostos no programa da disciplina. Normalmente, o primeiro relacionou-se mais às questões subjetivas e o segundo as objetivas.

4.2.2.2 - Carga horária teórica e prática

Através do programa pôde-se conhecer a carga horária destinada a disciplina e das 12 IES, 10 (82,8%) indicaram carga horária total variando de 60 a 105 horas durante o curso. Apenas duas (18,2%) IES apresentaram a carga horária total dividida em carga horária prática e teórica e ambas informaram realizar uma hora/ aula prática por semana.

Deve-se ressaltar que em 10 (83,3%) IES a disciplina é oferecida em apenas um semestre, em duas (16,7%) é ministrada em dois semestres.

CANESQUI e GARCIA (2005) realizaram um estudo sobre a presença e os conteúdos de disciplinas de Ciências Sociais e Humanas nos cursos de Nutrição em 12 IES. As disciplinas foram separadas por áreas de conhecimento e a Educação Nutricional e Nutrição em Saúde Pública foram unidas em uma mesma categoria. Essas autoras encontraram que para estas disciplinas reserva-se em média 4,7% da carga horária total do curso de Nutrição. Ao se realizar este mesmo caminho com os dados de 7 IES que dispuseram das informações necessárias neste trabalho, obteve-se a média de 3,8%.

Foi mencionada pelos profissionais a importância da atividade prática na disciplina Educação Nutricional. Algumas participantes explicaram que embora essa disciplina contenha somente carga horária teórica, a parte prática é trabalhada com os alunos.

“...o que eu procuro fazer é trazer a realidade da prática para a teoria [...] eu acho que a forma deles entenderem melhor a parte de educação é essa. Você não pode ficar só em questão de teoria, teoria do pedagogo, Paulo Freire ou do Piaget, você tem que passar isso sim, mas você também tem que colocar ele na realidade, porque isso vai facilitar muito mais o processo ensino-aprendizado...” (Bálsamo)

A próxima professora expõe o problema existente em relação à carga horária da disciplina, que, por ser tão reduzida nesta Universidade, dificulta o contato dos alunos com a prática. No final do ano letivo, estes elaboram e apresentam um trabalho prático, e, em alguns casos, apresentam-no em forma de filme para avaliação final da disciplina, já que a professora não tem disponibilidade para realizar a supervisão direta em cada um dos trabalhos realizados.

“...a carga teórica é um pouco reduzida por a gente ter que dividir essa disciplina em duas. Então como Avaliação Nutricional tem uma carga muito pesada a gente tem 2 horas semanais para Educação Nutricional durante seis semanas, então na realidade são doze horas apenas, isso de carga teórica. Carga prática, durante as aulas esses alunos são estimulados, então em casa eles preparam fôlder, preparam algumas simulações de programas de Educação Nutricional, mas isso são apenas duas vezes dentro da disciplina...” (Cânfora)

As falas que se seguem evidenciam o pensamento das professoras sobre a prática.

“...eu consigo ver um grande amadurecimento no momento que eles visualizam a prática, quando eles põem a mão na massa, né. A gente até brinca “quando a gente faz é que realmente entende”, é aí que a gente realmente entende e incorpora, então a disciplina, como é bastante prática, traz bastante capacidade de perceber e capturar mensagens, então a gente percebe que eles conseguem captar o que está sendo dito.” (Almíscar)

“...eu ainda colocaria uma importância maior para o lado prático. Porque o aluno vem com toda uma carga teórica, com conhecimento muito bom, de todo um conteúdo científico da área da Nutrição. Então, essa parte prática é fundamental para ele exercitar, como eu vou me fazer entender, como eu vou transmitir aquilo que eu quero, como eu vou estimular a mudança de comportamento. Não basta passar uma informação, tenho que passar uma habilidade e para isso já vai entrar o lado prático.” (Mirra)

“...a carga prática é bem mais importante, porque a teoria você dá, trabalha com vários livros, com vários conceitos, com vários textos, [...] tudo o que você puder por em prática para o aluno é bem melhor...” (Almíscar)

Percebe-se a relevância dada pelas próximas falas sobre a relação entre a teoria e a prática, de modo a caminharem sempre juntas, para que o aluno tenha mais facilidade para a ação-reflexão-ação.

“...vamos dizer assim, 2/3 da disciplina é teórico e 1/3 é prático. Mesmo na disciplina teórica o que a gente busca, é estar dando exemplos práticos e utilizando muitas vezes de recurso e estratégia de exemplos...” (Jasmin)

“...Eu acredito que para que o profissional tenha uma postura diferente enquanto educador no seu campo de trabalho, ele deve ter a possibilidade de presenciá-la na graduação. Então, as primeiras estratégias são no sentido de oferecer oportunidades de viver uma ação de ensino-aprendizagem diferente. [...] Então eu acredito que com isso, nessa vivência, ele tem condições de praticar com mais facilidade posteriormente, [...] E depois, ao mesmo tempo que a gente vai desenvolvendo leituras, discussões, embasamento teórico, sempre de forma participativa, o aluno começa a diagnosticar, desenvolver na prática, planejar ações educativas para grupos reais...” (Âmbar)

“...eu trabalho sempre a parte teórica junto com a prática, então eu vou aliando as duas. [...] Porque se a disciplina fica muito teórica eles ficam muito ansiosos.” (Alfazema)

Pode-se observar diferentes significados atribuídos à palavra prática por essas docentes:

1. Prática no momento da disciplina, entendendo-a como elaboração de materiais: pôster variados, pirâmide de alimentos, roda de alimentos, pôster para orientação de alta. Outra perspectiva envolve a “simulação” na sala de aula ou em casa.
2. Prática de Educação Nutricional em outras disciplinas, como, Nutrição Materno-Infantil, Anatomia, Saúde Pública e Saneamento.
3. Prática de Educação Nutricional presente dentro de um Projeto Interdisciplinar entre diferentes disciplinas no curso de Nutrição. Em uma IES envolve Psicologia, Terapia Nutricional e Saúde Pública, enquanto em outra a Epidemiologia, Sociologia, Saúde Pública e Nutrição e Dietética.
4. Prática de Educação Nutricional durante os estágios curriculares em Unidades de Alimentação e Nutrição (exemplo: treinamento para funcionários), Merenda Escolar, Saúde Pública, Clínica, Ambulatório (exemplo: aconselhamento dietético), Marketing (exemplo: educação do consumidor e rotulagem de alimentos) e Esporte (exemplo: academias).

5. Prática de Educação Nutricional como trabalhos com grupos específicos: obesos, diabéticos, hipertensos, escolares, terceira idade, gestantes e portadores do vírus HIV.
6. Prática de Educação Nutricional como trabalhos de extensão, ou seja, trabalhos que foram realizados fora das IES com a participação de grupos ou comunidades: caminhoneiros, Movimento Sem-Terra, SESI, Instituições Benéficas e em escolas de ensino fundamental da rede pública.

4.2.2.3 - Critérios de avaliação

Esta subcategoria foi criada para evidenciar as variadas maneiras de avaliação utilizadas pelas professoras, tanto em relação aos alunos, quanto à disciplina. As falas a seguir, foram proferidas quando questionadas sobre a forma de avaliação utilizada nesta disciplina e quais características são valorizadas.

Quanto à avaliação pessoal dos alunos, a maioria das participantes refere não utilizar a “aquisição” ou não das teorias estudadas na disciplina como principal meio de avaliação. As professoras observam a capacidade de entendimento do aluno sobre a importância do tema Educação Nutricional e também as habilidades desenvolvidas através da relação com a prática. Nas próximas falas, evidencia-se a importância dada pelas docentes para a utilização da criatividade.

“...ele não se limitar, ele usar a criatividade, ele inovar, fazer diferente...” (Lavanda)

“...é se o aluno conseguiu despertar a curiosidade, o conhecimento nas pessoas, se isso foi passado, qual foi o retorno que teve. Então, eu também acho importante você avaliar o conhecimento teórico. Se ele conseguiu adquirir. Eu acho que são as duas coisas juntas, tanto a teoria quanto a prática.” (Bálsamo)

“...dinâmicas em sala de aula, que permitem que eu avalie a compreensão, não só o cumprimento da tarefa, mas a compreensão dos textos, do conhecimento. A habilidade na aplicação desses conhecimentos que é demonstrada na aplicação das atividades práticas...” (Âmbar)

“O compromisso, o link, o gancho do que ele aprendeu na teoria com o seu comportamento enquanto educador, com a sua visão holística com o objeto de estudo, seja individuo, seja grupo, seja coletividade...” (Mirra)

Esta é a única professora que afirma avaliar o aluno apenas através do cumprimento das tarefas propostas.

“...Nós temos que avaliar se o aluno cumpriu todas as etapas do programa, então qual foi é, como é que ele elaborou o diagnóstico daquela população, como é que ele delineou seus objetivos, quais foram os conteúdos incluídos nesse programa, quais as metodologias e o como ele avaliou esse programa...” (Cânfora)

Sobre a forma de avaliação da disciplina, as professoras relataram que há uma prova dissertativa, mas que esta não é a principal forma de avaliação, já que a finalidade não é verificação da fixação do conteúdo abordado. Além disso, expuseram a importância dos trabalhos realizados no decorrer da disciplina.

“...na verdade o menor peso que eu dou para disciplina é a prova, porque eu acho que é uma disciplina essencialmente prática e ficar lá perguntando quais são as etapas de desenvolvimento de Piaget, legal que elas saibam, mas eu quero ver como elas aplicam isso. Para mim é mais importante isso.” (Camomila)

“...então tem muitos trabalhos, é a disciplina que mais tem trabalho [...] desde uma dramatização para atingir o adolescente, até elaborando um projeto que vai envolver a faculdade, eles vão ler livros que falam da dieta da moda, vão discutir esse conteúdo [...] tem muito trabalho em grupo. A avaliação individual é só no momento da prova, onde o aluno tem que parar e responder, mas não é nada decorativo...” (Lavanda)

“...para mim, a parte mais importante é que o aluno reconheça qual foi o referencial teórico da ação, para que, quando ele for planejar e executar sua ação, ele saiba que ele tem um cabedal de conhecimento diverso, que cada um vai escolher o seu jeito de fazer educação...” (Jasmin)

Em algumas falas evidenciou-se a importância atribuída à evolução do aluno, o interesse e compreensão.

4.2.2.4 - Bibliografia básica e complementar

Ao se analisar a bibliografia básica, foram encontradas 81 citações, dessas, 30 (37%) apareceram mais de uma vez, considerando o mesmo autor e mesma publicação (Gráfico 2), e, 51 (63%) apenas uma vez.

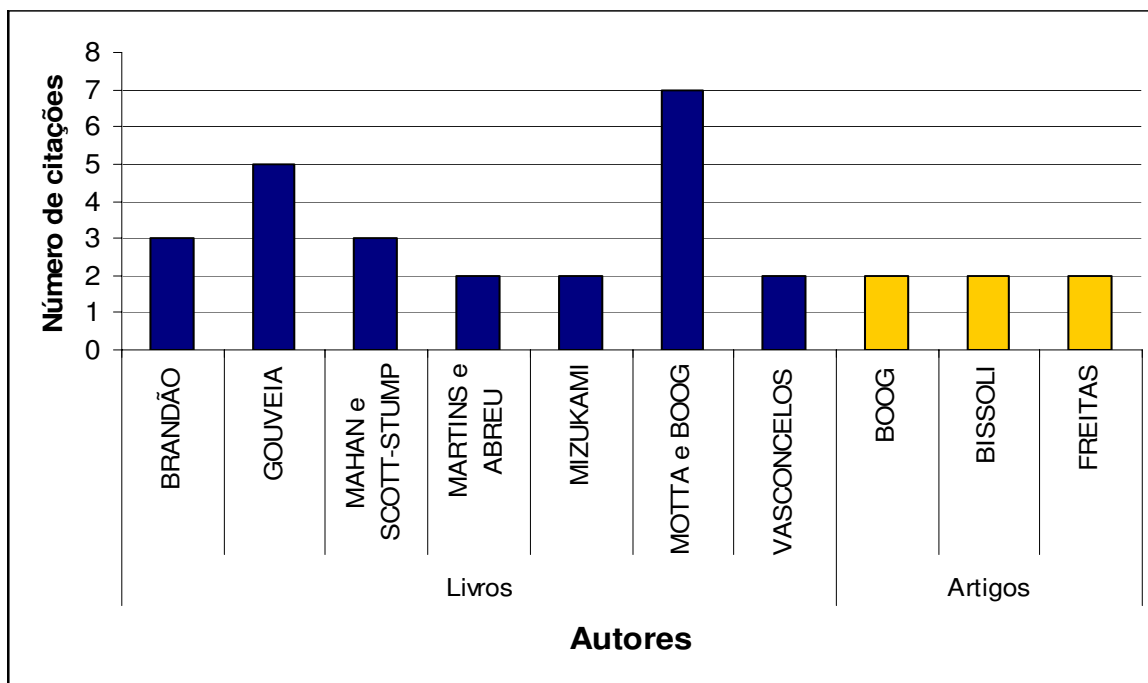


Gráfico 2 - Autores mais citados na bibliografia básica e publicação.

Quanto à bibliografia complementar, 62 (81,6%) foram citadas somente uma vez e 14 (18,4%) duas vezes (Gráfico 3).

A fim de explicitar todas as bibliografias utilizadas e apresentadas nos programas da disciplina, foi elaborado um anexo para facilitar a visualização das mesmas (Anexo4).

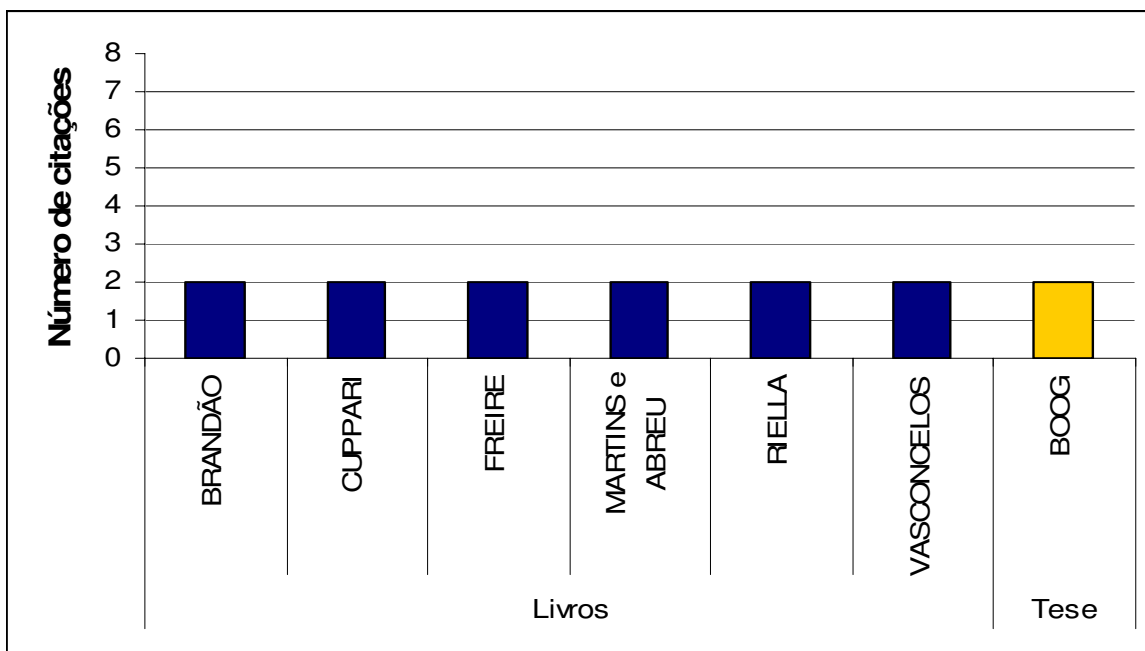


Gráfico 3 - Autores mais citados na bibliografia complementar e publicação.

4.2.3 - Formação complementar dos (as) docentes

Das 23 IES participantes, 20 (87%) apresentaram os dados pedidos no questionário sobre o professor da disciplina Educação Nutricional, pois duas IES não o possuíam, por serem cursos recentes e não estarem com o quadro de docentes completo. Uma Instituição composta por dois Campi, apresentou somente o dado de um dos professores. Quando inqueridos sobre a formação dos docentes, obteve-se que 13 (65%) afirmaram serem Pós-graduados Latu Sensu. Ainda sobre a formação, constatou-se que 20 (100%) possuem o título de Mestre, e apenas um (5%) não concluiu o curso. Quanto ao doutorado, 10 (50%) responderam negativamente e 10 (50%) afirmativamente, entretanto, dois (20%) desses ainda não o concluíram (Gráfico 4).

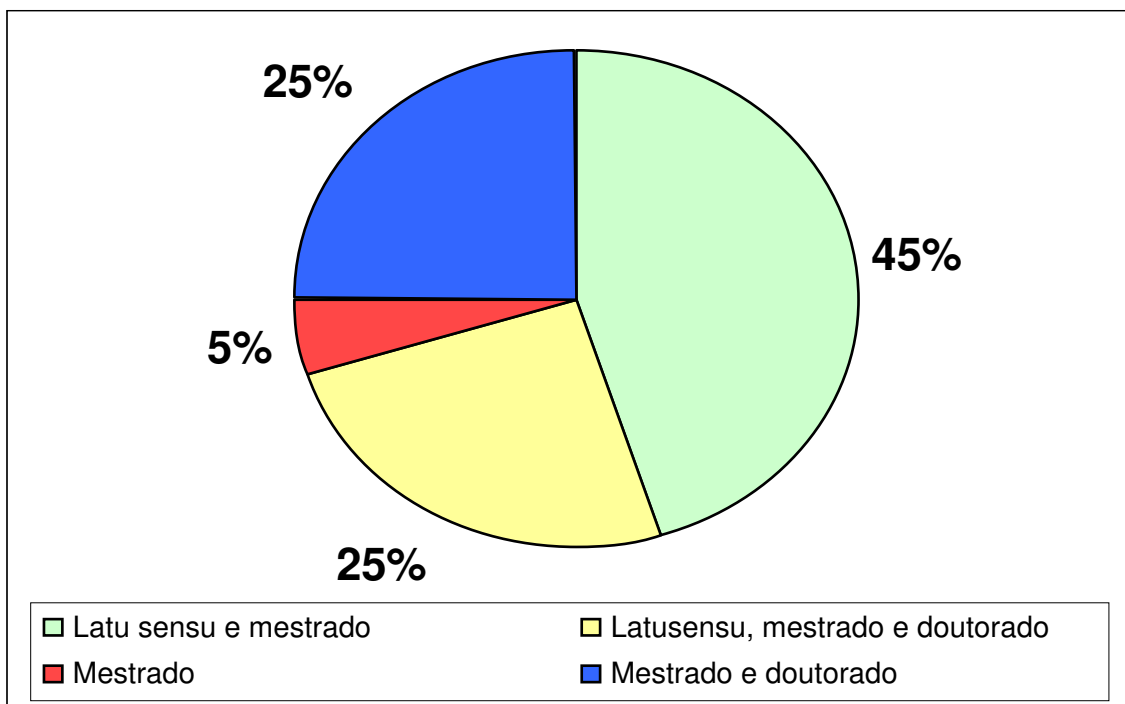


Gráfico 4 - Formação complementar dos professores de Educação Nutricional (n=20).

Ao observar as áreas de concentração das Pós-graduações realizadas, tem-se que, a maioria foi desenvolvida na área clínica (Tabela3).

Tabela 3 - Formação complementar dos professores responsáveis pela disciplina Educação Nutricional segundo as áreas de concentração (n=20).

Linhas de Concentração	Latu Sensu	Strictu Sensu	
		Mestrado	Doutorado
1. Nutrição Clínica/ Clínica Médica e afins	7	5	6
2. Ciências da Saúde	---	1	---
3. Avaliação de estado nutricional	---	1	---
4. Ciências Aplicadas a Nutrição/ Alimentos	---	6	1
5. Administração do Serviço de Alimentação	2	---	---
6. Bioquímica da Nutrição	---	1	---
7. Engenharia de Alimentos	---	1	---
8. Docência em Ensino Superior	1	---	---
9. Psicodrama Pedagógico	1	---	---
10. Ciências Sociais	---	1	---
11. Psicologia Social	---	1	1
12. Educação em saúde	2	1	---
13. Saúde Pública	2	2	2
14. Não indicaram	---	---	1

4.3 - Natureza do tema

Esta categoria propõe-se a apresentar os diversos olhares sobre o tema propriamente dito, a Educação Nutricional.

4.3.1 - Educação Nutricional: a disciplina “engraçada”

Durante as entrevistas, as professoras enfatizaram a forma não-convencional da disciplina e como isso influencia na maneira dos alunos perceberem a mesma.

Essas professoras relataram as diferenças existentes entre a disciplina estudada e as demais no curso de Nutrição, evidenciando a dificuldade do aluno em entender a complexidade dos temas abordados em Educação Nutricional, já que os mesmos acreditam que é uma disciplina mais “leve”.

“...a gente percebe que, a maioria dos alunos estão acostumados com aquela disciplina que é, conteúdo, transparência, decorar, fazer prova e acabou, e é a primeira coisa que comento no primeiro dia de aula, não é essa a nossa proposta nessa disciplina....” (Camomila)

“...Com relação aos alunos, [...] por ser uma disciplina que muda um pouco os moldes, então se a gente fala em Dietoterapia eles quase morrem, quando fala em Bioquímica, é aquele medo apavorante, quando você fala em Educação Nutricional, a disciplina ela é mais leve, ela traz esse ar de leveza. Então, a gente está trabalhando, hoje eu vejo que isso mudou, eles estão encarando de uma forma mais madura, mas [...] tem gente que acha que pode ir levando. Como é uma disciplina que tem uma cara mais leve digamos, que trabalha muito prática, a gente não fica lá “decora isso” e sim, vamos para a prática, “ponha a mão na massa”.” (Almíscar)

As próximas falas referem-se à “sensibilização” e indicam uma insatisfação por parte das professoras, decorrente da falta de preparo do aluno no início da disciplina para entender a importância da Educação Nutricional na vida profissional futura deles. Elas expõem que apenas parte dos alunos conclui a disciplina com uma visão diferente daquela que tinham no início da disciplina.

“A Educação Nutricional é uma disciplina engraçada [...] alguns alunos se sensibilizam muito, então assim a gente percebe uma mudança no olhar da atuação profissional no decorrer da disciplina, então é aquele aluno que vive me procurando no ano seguinte, encontra grupos que ele queira desenvolver projetos, etc. Mas eu diria que 50%, 50% dos alunos, eu admito que pode ser uma falha inclusive na minha dinâmica na disciplina, 50% não, mas eu diria uns 40% dos alunos não se sensibilizam e assim, a ponto de aluno chegar, “é aula de Educação Nutricional, então vou embora”...” (Camomila)

“...eu percebo que há uma mudança, e às vezes mudanças acentuadas em alguns grupos de alunos e que conseguem, que a gente pode estar fazendo uma troca importante durante o processo da disciplina. Para alguns alunos, da mesma forma que eles entram, eles saem. Então é como se não houvesse nenhuma alteração...” (Jasmim)

“Eu vejo que o aluno, apesar de alguns acharem que é uma disciplina que foge assim do contexto da ciência da nutrição, que é uma disciplina que discute muito as bases filosóficas. [...] alguns pegam a sua totalidade, isso como em qualquer outra disciplina. Agora eu te garanto, quer dizer, garantir é uma coisa meio forte, mas eu acho que ao final do curso o aluno vai se sentir um educador...” (Mirra)

“Eu acredito que os alunos dão importância sim, porque no decorrer da disciplina eles vão descobrindo que eles vão usar Educação Nutricional no resto da vida deles, [...] seja ela individualmente ou coletivamente.” (Alfazema)

O relato seguinte refere uma maior importância dada pelos alunos às disciplinas de base técnica.

“...a idéia que os alunos tem “ah isso aí é tranquilo” eu acho que eles dão muito mais importância a disciplinas onde você tem bioquímica, dietoterapia aplicada já, eles acreditam que Educação Nutricional não seja aula tão difícil, portanto não se dedicam tanto, ao longo da disciplina eles vão realmente perceber, então quando a disciplina é terminada então eles já tem um outro ponto de vista.” (Cânfora)

4.3.2 - Contradições acerca do tema Informação e Educação

“...Educar é transformar, educar é participar desse processo de transformação, dessa mudança de um hábito alimentar...” (Benjoim)

Uma das professoras afirma que qualquer tipo de informação referente à alimentação dada por um nutricionista, seria Educação.

“...Eu costumo dizer sempre em sala de aula que todo nutricionista faz Educação Nutricional todos os dias, seja com vizinho dando uma dica nutricional, ou seja, você apresentando qualquer informação você já está fazendo Educação Nutricional, então isso faz parte da rotina do nutricionista, por isso deveria ser considerado muito importante, senão a mais importante.” (Cânfora)

As falas seguintes mostram divergentes pensamentos em relação à afirmação anterior, tem-se na fala abaixo, a manifestação do ponto de vista de uma das professoras sobre a importância da reflexão no momento da Educação Nutricional, tanto para os nutricionistas quanto para os educandos.

“...meu maior objetivo é estar sensibilizando que a Educação Nutricional, não é sair por ai falando para as pessoas o que é uma alimentação saudável.[...]Então quando a gente faz alguma coisa na área de Educação Nutricional, ela tem que ser refletida, e essa reflexão é baseada em um referencial teórico, existe uma teoria por trás disso e que a gente tem que reconhecer o que estaremos conseguindo atingir através dessa teoria e conteúdo [...] educação, não dá para sair fazendo, não é qualquer um que pode fazer. Ao fazer Educação Nutricional, você tem que conhecer conteúdos de nutrição e da educação.” (Jasmim)

Esta professora faz uma crítica sobre os nutricionistas que tem o “deslumbramento por ganhar dinheiro rápido, de ter um consultório a toque de caixa” e, se esquecem da natureza da Educação Nutricional, que requer cuidado e individualidade, e caracteriza-se como um processo lento e não imediatista.

“...Se a gente pensar na Educação Nutricional como um todo, e voltando naquelas pessoas, grande parte acabam entendendo que Educação Nutricional é você fazer cardápios, etc. Eu sempre digo isso para os meus alunos, tem cardápios maravilhosos na revista Boa Forma, Dieta Já, um monte de tratamento prontos, imediatista, e qual é o diferencial então, porque uma pessoas vai preferir a atenção de um nutricionista, porque um programa Governamental vai preferir a atenção do nutricionista, porque ele tem que ter essa visão de mudar comportamentos dos indivíduos, de população e assim por diante.” (Camomila)

Neste caso, a professora cita a necessidade de criar uma habilidade para os indivíduos para que possam ter autonomia quanto a sua alimentação.

“...a gente trabalha a diferença de informar, orientar e educar. E eu falo que a gente tem o compromisso não só de informar, mas de passar uma habilidade, para quê? Para que no caso o público ou o paciente que estou trabalhando ter condições de mudar...” (Lavanda)

4.3.3 - Ação Educativa

Destaca-se nas falas seguintes a preocupação das professoras em esclarecer a diferença entre a ação educativa e um programa de Educação Nutricional. Evidenciou-se nas entrevistas a escassez de tempo para as atividades práticas devido à pequena carga horária da disciplina, promovendo, desta forma, encontros entre alunos e comunidade de forma pontual e, na maioria das vezes, sem continuidade. Portanto, essas seriam apenas ações educativas.

“A disciplina é essencialmente teórica, mas ela tem uma parte prática, que implica no planejamento e execução de uma ação educativa, porque não dá para pensar num programa na carga horária que a gente tem...” (Jasmim)

“...Eu falo ação educativa porque a gente não pode dizer que seja um programa de Educação Nutricional porque nesse semestre ele tem oportunidade para desenvolver algumas palestras ou reuniões, ou oficinas, uma, duas, três no máximo e apontar possibilidades de continuidade...” (Âmbar)

4.4 - A formação e o papel dos docentes frente às contradições da profissão

4.4.1 - Educação Nutricional: a palavra do momento

Mediante as falas das professoras, observa-se que elas acreditam na importância da mídia para a divulgação do trabalho do nutricionista em Educação Nutricional. Em alguns casos, afirmam que a simples aparição em um veículo de informação, seria uma forma de educar.

“Hoje em dia eu acredito que tenha melhorado, a gente percebe que até a própria mídia tem estimulado muito mais a Educação Nutricional mesmo que seja de forma, maneira informal, né, via televisão, programas que tem grande ibope, uma grande audiência já vem abordando mais a informação nutricional, eu vejo que isso vem crescendo, mas ainda tem muito que crescer. Eu acho que se a gente for comparar 10 anos atrás e recentemente, houve uma melhora em torno de 15 a 20% mas a gente ainda tem uma boa caminhada.” (Cânfora)

“...Educação Nutricional é a palavra do momento. Ele vem num crescendo, de uns anos para cá. E agora você não pega a mídia escrita, falada, que não tenha alguma citação da necessidade da mudança de comportamento. E, ao falar da necessidade da mudança de comportamento, a Educação Nutricional é apontada como esse instrumento mágico que vai conseguir fazer essa mudança comportamental. [...] a educação está na moda e a gente percebe isso tanto no aumento da literatura científica a respeito disso, quanto na própria utilização, em programas nas políticas públicas, na mídia, enfim, em todas as instâncias a Educação Nutricional está sendo citada.” (Jasmim)

“...hoje a mídia está ajudando. A todo momento a gente vê um nutricionista dando entrevista, então eu acho que eles estão começando realmente a cair na realidade do quanto isso é fundamental.” (Almíscar)

4.4.2 - Educação Nutricional como expressão do trabalho do nutricionista

Nesta subcategoria, demonstra-se a importância atribuída pelas participantes à Educação Nutricional no trabalho do nutricionista.

“...todo profissional da área de saúde é um educador por excelência, principalmente o nutricionista que trabalha muito com educação...”
(Lavanda)

“...eu acho que o nutricionista que não tem uma visão de educador tende a desaparecer, ele tende a ser devorado por softwares, por médicos, (risos), por professores de educação física, até. Então, é eu acho que esse é nosso diferencial...” (Camomila)

“...ser nutricionista é ser sinônimo de ser educador em nutrição, a educação tem que estar presente o tempo todo, em qualquer uma das áreas. [...] Eu acho que a Educação Nutricional é a expressão do trabalho do nutricionista. O nutricionista tem todo um conhecimento técnico científico mas que não se concretiza a meu ver se não for pela educação.” (Âmbar)

Diferentemente das falas anteriores, essa professora afirma que a função do nutricionista é a “tradução” do conhecimento.

“...Se a gente for levar ao pé da letra qual é a função do nutricionista é justamente essa, traduzir para o público leigo conhecimento científico para você melhorar a qualidade de vida do outro indivíduo...”
(Cânfora)

Essa professora afirma a necessidade da Educação Nutricional, referindo-se a ela como transmissão de conhecimento.

“...enquanto a gente lidar com o ser humano, a Educação Nutricional é que vai dar a base para ser um bom nutricionista, porque do que adianta eu ter a teoria da dietoterapia se eu não transmitir, me comunicar, se você não motivar seu cliente, meu paciente, enfim...”
(Almíscar)

Em todas as entrevistas, as docentes apresentaram diversos campos de atuação como possibilidade para o trabalho educativo.



*A função do pensamento é inventar, para o corpo,
aquilo que ele não recebeu por nascimento. Segue-se então, uma curiosa conclusão:
quem está contente com as coisas do jeito como estão, não cria nada.*

Rubem Alves

5 - DISCUSSÃO

Os resultados obtidos possibilitaram conhecer as condições dos cursos de Nutrição quanto à categoria administrativa, o número de vagas e de egressos no ano anterior ao da realização da pesquisa, além de caracterizar o desenvolvimento da disciplina Educação Nutricional e conhecer a percepção das professoras sobre essa disciplina, sobre os alunos e sobre sua atuação enquanto nutricionista e docente, possibilitando dessa forma, a realização de uma análise crítica acerca da disciplina estudada. A análise foi realizada a partir do referencial teórico apresentado na introdução, principalmente aquele relacionado ao pensamento de Paulo Freire.

TURATO (2004), ao discorrer sobre a complementaridade e as diferenças entre os métodos quantitativos e qualitativos, observa que alguns pesquisadores vêm preconceituosamente a pesquisa qualitativa, chamando-a pejorativamente de *soft science* (grifo do autor), porque envolve, segundo eles, pequeno esforço de tratamento científico. Isso poderia explicar a baixa cooperação das IES convidadas a participar do estudo, aliada ao ainda escasso desenvolvimento de pesquisas qualitativas no campo da Nutrição. Ao se pensar nas intercorrências ocorridas na segunda fase da coleta de dados, pode-se supor que a falta de familiaridade com o método qualitativo poderia ser um dos motivos para a demora encontrada em se agendar a grande maioria das entrevistas e até mesmo ao esquecimento da entrevista agendada por uma das docentes. A pesquisa qualitativa deveria ser reconhecida como uma opção metodológica muito adequada para Educação Nutricional assim como destacado por ACHTERBERG (1988c) ao estudar este tipo de pesquisa, na avaliação de programas nesse campo. Esta autora expõe que os dados quantitativos usados isoladamente não são capazes de possibilitar compreender o motivo das mudanças das práticas alimentares. Ressalta-se que a pesquisa qualitativa é “...usada para desenvolver a fundo descrições e iluminar o fenômeno social e a experiência humana...” (FADE, 2003). Portanto, mostra-se essencial nos estudos sobre Educação Nutricional, pois a alimentação é permeada por significados, onde a subjetividade apresenta-se como uma das responsáveis pelas práticas alimentares. O fenômeno da alimentação é ao mesmo tempo individual e coletivo, podendo ser influenciado pela disponibilidade de alimentos e renda, mas também pelos significados a eles atribuídos. Partindo desse pressuposto, justifica-se a preocupação da pesquisadora ao perceber o ainda restrito conhecimento da pesquisa qualitativa aliada a esse campo do saber por parte dos coordenadores de curso e de algumas professoras.

O mesmo foi constatado por SOBAL (2001), ao realizar um levantamento dos artigos presentes no “Journal of Nutrition Education and Behavior” de 1969 a 1999, verificando que apenas 8% dos autores usaram métodos qualitativos.

Em setembro de 2004 havia 70 cursos disponíveis no Estado de São Paulo e, após 11 meses, houve o aumento de 13 cursos, totalizando 83. Se for analisado esse aumento a nível nacional, tem-se um acréscimo de 17,2% nesse período, totalizando 259 cursos (CFN, 2005). De acordo com CALADO (2003), 81% dos cursos de Nutrição no Brasil estão concentrados em Instituições Privadas, indicador bem próximo da realidade encontrada neste estudo, que encontrou 86,4%.

Os dados referentes à quantidade de vagas oferecidas anualmente para a graduação em Nutrição, apresentados na introdução deste estudo, refletem a realidade encontrada nos cursos estudados, onde se pôde observar a desproporção entre o número de vagas oferecidas e o número de egressos do ano anterior. Isto pode ocorrer devido a vários aspectos, entre eles, à desistência do curso, aos trancamentos de matrículas e, principalmente, ao exacerbado oferecimento de vagas sem seu devido preenchimento. Destaca-se que, de acordo com o censo de Ensino Superior realizado pelo INEP em 2003, da totalidade de vagas oferecidas em Nutrição no país, apenas 70,6% foram preenchidas e, para verificar a proporção correta entre número de matriculados e número de concluintes, concluiu-se que, dos alunos ingressantes em 1999 (censo de 30 de abril), apenas 80,8% se graduaram em 2003 (censo de 30 de junho) (INEP, 2000; INEP, 2003).

Ao escrever sobre a qualidade e expansão do ensino superior, SCHWARTZMAN (2000) destaca que o aumento do número de IES, o ingresso de alunos mais velhos com necessidade de trabalhar e o número de estudantes provindos de um ensino secundário precário modificaram o padrão de seletividade para a entrada na educação superior. Como resultado, tem-se o surgimento de IES de qualidade inferior e um número crescente de alunos que não concluem a graduação, cerca de 35%. Essa expansão do ensino é aliada à necessidade da formação didático-pedagógica do professor universitário, assim como PACHANE e PEREIRA (2003) propõem, ao indicarem a construção de um novo perfil para docentes universitários, que deverão saber lidar com alunos cada vez mais heterogêneos e que podem inclusive não estar preparados para o

ingresso no ensino superior, talvez, até mesmo, pela falta de maturidade e motivação, tendo em vista a incerteza do sucesso profissional após a graduação. Pode-se observar portanto a contradição quanto à idade de ingresso no ensino superior, pois esta pode ser considerada mais uma dificuldade a ser enfrentada pelos professores, que devem saber lidar, em alguns momentos, com alunos mais velhos e, em outros, com adolescentes.

Os resultados permitiram verificar que a maioria das vagas oferecida pelas IES participantes está concentrada no turno noturno (53,5%). Ao se pensar a nível nacional, 58,5% dos estudantes de todo o ensino superior encontram-se nessas condições (INEP, 2003). Esses dados refletem a realidade onde, em alguns casos, os cursos superiores noturnos são a única alternativa para indivíduos com menor poder aquisitivo, que precisam trabalhar, mas também precisam de um curso de graduação para se qualificarem (A GAZETA, 2004). Frente a esses dados, a fala de uma docente explicita a árdua situação em se propor atividades práticas durante a disciplina Educação Nutricional por ser um curso noturno, denotando sua dificuldade em adequar a metodologia às condições concretas em que o curso é realizado. Apesar da necessidade dessa adequação por parte dos professores e coordenadores de curso, ressalta-se que nem sempre isto acontece, pois as condições oferecidas pelo turno noturno são diferenciadas daquelas presentes nos turnos diurnos. Principalmente quanto ao horário para realização de atividades práticas, pode-se citar, como exemplo, programas realizados em comunidades ou Instituições, que normalmente ocorrem durante o dia. Diante este fato, há necessidade de se pensar sobre a adequação dos cursos noturnos de Nutrição e discutir sobre as vantagens e desvantagens que este pode trazer para a formação do nutricionista.

É importante considerar que, de modo geral, as IES estudadas encontram-se dentro da realidade vivenciada por diferentes cursos e IES em todo o Brasil.

Após a discussão dos dados acima, pode-se explorar a disciplina Educação Nutricional, que está presente em todos os currículos apresentados, recebendo contudo outra nomenclatura em dois casos, são eles: Estágio em Nutrição Social e Educação Alimentar e, Comunicação e Educação Nutricional. Pôde-se perceber que, em apenas um deles, foi utilizado o termo Educação Alimentar ao invés da Educação Nutricional e cabe discutir as diferenças entre estes termos. Ao se buscar os termos de indexação

disponibilizados na página eletrônica da BIREME, verificou-se que Educação Alimentar não é considerada uma terminologia em saúde, porém, Educação Nutricional, é descrita como

Educação das pessoas visando uma melhoria geral do estado nutricional através da promoção de hábitos alimentares adequados, eliminação de práticas dietéticas inadequadas, introdução de melhores práticas de higiene dos alimentos e um uso mais eficiente dos recursos alimentares.

Considerando a Ciência da Nutrição de forma abrangente, ter-se-á um entendimento que esta contempla, além dos processos fisiológicos as implicações sociais, econômicas e culturais da alimentação (JONHSON, 1974). O que respalda o emprego do termo Educação Nutricional, que tem sido empregado por outros autores (CERQUEIRA, 1985; ACHTERBERG E TRENKNER, 1990; MOTTA, 1993; BOOG, 1997; CONTENTO et al, 2002).

Quanto às características da disciplina Educação Nutricional, pode-se dizer que as docentes citaram diversas possibilidades de integração entre essa e algumas outras disciplinas durante o curso de Nutrição. Além disso, apontaram a utilização dos conhecimentos dessa disciplina em várias áreas de estágios curriculares e também em projetos interdisciplinares envolvendo diferentes cursos de graduação.

Com relação ao estágio curricular, destaca-se que a maioria das professoras afirmou considerá-lo o momento ideal para efetivação da relação teoria-prática e o campo citado como o mais favorável ao exercício dessa relação foi o da Saúde Pública. Ao discutir a Educação Nutricional nos currículos dos cursos de Nutrição, BOOG (1999) observa que:

Embora tendo caído em descrédito, a disciplina Educação Nutricional foi mantida nos cursos de Nutrição, muito mais como um apêndice da nutrição em saúde pública, do que como um campo específico de conhecimento, sofrendo as dificuldades decorrentes da falta de bibliografia e de professores especializados (BOOG, 1999, p.140).

VALENTE (1986), ao escrever sobre os determinantes sociais da fome e desnutrição, dedica um capítulo à busca de uma Educação Nutricional crítica, porém ao propor conteúdos a serem abordados nessa disciplina, parece reduzi-la a uma parte da Saúde Pública.

A pesquisa não revelou a adoção de um referencial teórico predominante entre as docentes participantes. No entanto, percebeu-se a utilização simultânea e até mesmo contraditória de algumas concepções de educação, entre elas o ensino tradicional, denominado por Paulo Freire “bancário”, que é centrado no professor e na utilização da aquisição de conhecimento como forma de aprendizagem. As idéias da abordagem comportamentalista, evidenciada quando o conteúdo proposto visa o desenvolvimento de habilidades para a realização de tarefas e, a abordagem sócio-cultural que tem como principal referencial Paulo Freire (MIZUKAMI, 1996). De maneira geral, as professoras remeteram-se em diversos momentos a aspectos da educação libertadora, principalmente quanto ao estímulo à reflexão sobre a realidade vivenciada e quanto ao desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, destacada, por exemplo, quando a professora relata procurar “...trazer a realidade da prática para a teoria [...] porque isso vai facilitar muito mais o processo ensino-aprendizagem...”.

Sentiu-se, em um determinado momento, a necessidade de lançar mão do recurso da análise temática porque houve a acentuada recorrência de algumas palavras que remetiam aos pensamentos de Paulo Freire. Para esse aspecto a técnica utilizada foi a análise temática que leva em conta a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos. Ao pensar nos elementos atípicos e nas figuras de retórica percebe-se que a recorrência de importância foi evidenciada, principalmente com as mensagens “ir a campo”, “visão crítica dos alunos”, “colocar na realidade”, “prática e reflexão dos alunos” e, ao reduzir essas mensagens a palavras, ter-se-á “campo”, “crítica”, “realidade”, “prática” e “reflexão”. Essa recorrência de importância considera as repetições insistentes de um tema, que ressurge em vários momentos, revelando o investimento psicológico das pessoas nessa questão (BARDIN, 2003).

Apesar do aparecimento destes temas recorrentes, pôde-se perceber a restrita discussão acerca do cerne central das idéias freirianas, que visa a emancipação dos educandos a fim de promover o crescimento pessoal, intelectual e, principalmente,

eqüidade social. O papel do educador, nessas condições, seria o de possibilitar aos educandos reflexões sobre as suas condições concretas de existência, analisar as situações vividas, identificar os obstáculos que limitam o acesso à qualidade de vida e o pleno exercício dos direitos de cidadão e encontrar, individual e coletivamente, caminhos para superar essas condições. Levando-se em conta que essa função não se detém na imposição de certa visão do mundo, mas sim no diálogo com o educando sobre a visão de ambos, de forma que a ação educativa e política não pode prescindir do diálogo e do conhecimento crítico dessa situação (FREIRE, 2004). IMBERNÓN (2005) propõe a pesquisa-ação como meio eficaz para a busca de respostas sobre os problemas de ensino, de modo a favorecer o preenchimento da lacuna existente entre pesquisa e a prática.

- (a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva.
- (b) Propõe formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como a partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola.
- (c) Esses dados são analisados individualmente ou em grupo.
- (d) Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes.
- (e) E volta-se a obter novos dados e idéias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática (IMBERNÓN, 2005, p.75).

As diversas situações de prática encontradas na pesquisa serão analisadas a seguir. Quanto aos estágios curriculares, temos que, uma docente expõe a dificuldade na exigência da prática durante a disciplina e cita a integração existente entre estágio e Educação Nutricional, o que sugere que, para ela, a prática realizada durante o estágio é diferenciada daquela proposta em sala de aula. Outra professora faz uma crítica quanto ao pouco comprometimento do curso em estimular a Educação Nutricional nos campos de estágio distintos da Saúde Pública, portanto apesar da falta de integração dos outros estágios com esta área, a docente percebe esta necessidade.

AMORIM (2001), ao discorrer sobre os estágios, expõe que, na maioria das vezes, essas atividades curriculares acontecem no último ano da graduação e, se pensar que este é o primeiro e único momento de aproximação da teoria com a prática, notar-se-á a

difficuldade da realização de redirecionamentos dos conteúdos trabalhados desde o primeiro ano do curso para a aplicação no campo de trabalho. Pôde-se observar, entretanto, que em uma das IES estudadas, há a introdução da prática desde o segundo semestre da graduação, por intermédio de um projeto aliando várias disciplinas durante o curso. Esta é uma questão central a ser debatida nos projetos pedagógicos dos cursos, pois, conforme o recomendado pelas DCN/CN de 2001, há necessidade de integração com a prática desde o primeiro ano da graduação: “...As atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar...”

Outros enfoques sobre a prática desenvolvida nos estágios referem-se ao atendimento de grupos específicos e atendimento ambulatorial que acontecem principalmente durante o estágio de Nutrição Clínica ou Saúde Pública. RODRIGUES (2003) explicita que a graduação em Nutrição normalmente não prepara o aluno para o trabalho com grupos e privilegia o atendimento individual. Diante desse fato, cabe discutir a importância do trabalho com grupos em Educação Nutricional, onde existe a intenção de se compartilhar e dividir os problemas, conhecimentos e experiências dos participantes, cabendo ao nutricionista o papel de facilitador, a fim de criar uma atmosfera confortável para as discussões, encorajar a participação e interferir apenas para corrigir as informações incorretas. As discussões são baseadas no aprendizado participativo onde há a colaboração e engajamento dos participantes na reformulação dos assuntos discutidos, ajudando-os na modificação de atitudes e comportamentos (ABUSABHA et al, 1999).

Quanto ao atendimento ambulatorial ou individualizado, em apenas uma fala observou-se a nomeação desta prática como aconselhamento dietético. Deve-se esclarecer que este pode ser definido como:

...uma abordagem de Educação Nutricional, efetuada por meio do diálogo entre o cliente portador de uma história de vida – que procura solucionar problemas de alimentação – e o nutricionista, preparado para analisar o problema alimentar no contexto biopsicossociocultural da pessoa, que a auxiliará a explicitar os conflitos que permeiam o problema, a fim de buscar soluções que permitam integrar as experiências de criação de estratégias para o enfrentamento dos problemas alimentares na vida cotidiana, buscando um estado de harmonia compatível com a saúde (RODRIGUES et al, 2005, p. 127).

No Brasil, utiliza-se pouco esta terminologia que, em alguns casos é até mesmo desconhecida, apesar de ter sido empregada por uma autora brasileira, pela primeira vez, em 1976 (RODRIGUES, 2003). Outro exemplo de prática nos estágios se evidencia com a Educação do Consumidor durante o estágio de Marketing, realizada em supermercados com o intuito de ensinar o consumidor a entender as informações contidas nos rótulos de alimentos e até mesmo explicar as vantagens da ordem que os alimentos devem ir para o carrinho (não perecíveis, perecíveis, resfriados, congelados). Em um estudo realizado em supermercados no Chile, DOMPER et al (2003) indicaram que a maioria dos consumidores concordou que este local é muito adequado para se receber informações sobre alimentos e nutrição.

A prática de Educação Nutricional, presente em outras disciplinas, é restrita, tendo sido evidenciada em apenas quatro, Nutrição Materno-Infantil, Anatomia, Saúde Pública e Saneamento. A maioria das docentes relatou que há uma interdisciplinaridade dos conhecimentos da disciplina estudada com outras, porém, são apenas resgates de alguns conceitos, sem sua integração efetiva. A Educação Nutricional mostra-se presente como prática propriamente dita, nos Projetos Interdisciplinares realizados por diversas disciplinas do curso de Nutrição conjuntamente. A atividade prática é entendida também como elaboração de instrumentos, realizada de forma pontual, em sala de aula, e não relacionada a outras atividades e, nesse caso, a prática é caracterizada pelo tipo de atividade e não pelo espaço em que ocorre. IMBERNÓN (2005) critica a separação entre teoria e prática quando a prática é considerada apenas uma aplicação da teoria e quando não há contextualização da mesma.

Em outro momento, as simulações foram citadas como situações práticas. Nessas condições os alunos não entram em contato com as dificuldades a serem encontradas no campo de trabalho e, nessa perspectiva, pode-se apontar uma visão ingênua da realidade, pois a simulação não permite estimular a consciência reflexiva do educando que, não podendo exercitar a compreensão da realidade, não poderá desafiá-la a fim de buscar soluções (FREIRE, 1985). Ao fazer simulações, os alunos estariam utilizando a teoria desconectada da realidade, situação que não é recomendada pelos especialistas (ACHTERBERG, 1988a). Para ela, a prática mais bem sucedida realizada pelo nutricionista acontece quando há conexão entre teoria e experiência, a fim de aumentar o potencial da

pesquisa e a efetividade da prática. Nessa visão, o pensamento está representado pela teoria e pela pesquisa e, os sentimentos e a ação provêm da experiência, devendo ser combinados. NUÑEZ e RAMALHO (2002), ao discutirem sobre competências, dispõem que a simulação pode fazer parte da formação dessas, porém, sem estar aliada à situação real, não garante essa competência. Diante desta discussão, deve-se esclarecer a questão da formação de competência, que pode ser entendida como meio de unir a teoria à prática, assumindo que “...toda teoria tem implicações práticas e toda habilidade prática tem uma teoria, implícita ou não, que a sustenta, fazendo-se necessário conhecê-la para fundamentar o agir profissional...” (NUÑEZ e RAMALHO, 2002).

Ainda quanto à prática, tem-se que aquela realizada dentro dos Projetos de Extensão, entendida como possibilidade de atuação junto a diversas comunidades, assim como com os caminhoneiros, Movimento Sem-Terra, SESI, em Instituições Benéficas e em escolas de ensino fundamental da rede pública. Nesse caso, o aluno é estimulado a realizar o “...movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que [...] conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto...” (FREIRE, 2004), pois entra em contato com a realidade daquela comunidade e conjuntamente constroem as possibilidades de conhecimento. IMBERNÓN (2005) reforça a necessidade da interação entre programas de ensino e comunidade ao discorrer sobre a necessidade de mudança da formação dos professores, que deve abandonar o enfoque da racionalidade técnica e admitir um papel mais ativo “...no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta e com a comunidade que envolve a escola”.

Após a discussão das diversas significações atribuídas à palavra prática pelas docentes, não há como não se analisar quais implicações esse fato pode ocasionar. Qual será a essência da prática para cada uma das entrevistadas? Será que a prática é percebida como possibilitadora da transformação da realidade? Essas são algumas das várias inquietações que resultaram na busca e na tentativa de delimitação do que poderia ser entendido como prática à luz dos pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin. A prática em Educação Nutricional acontece no âmbito acadêmico quando o aluno de nutrição entra na realidade estudada a fim de refletir sobre ela para, assim, desenvolver sua consciência crítica e assumir um compromisso, estabelecendo uma relação dialética entre a teoria e o

contexto da sociedade, mediante a qual o aluno pode reconstruir a teoria estudada. Ressalta-se ainda a importância do diálogo entre desiguais, estabelecendo uma relação entre eles para que educador e educando consigam se aproximar da realidade, entendendo-a na sua totalidade e transformando-a.

SILVA (2001) apresenta a relação entre a pedagogia como currículo da práxis sob os pensamentos de Paulo Freire e expõe que a utilização da prática cotidiana como ponto de partida para a construção do conhecimento libertador é uma das características dessa pedagogia, onde

A educação com o educando, e não para ele, caracteriza a pedagogia de Freire. A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas. Torna educandos e educadores capazes de, ao se distanciarem do mundo para melhor compreendê-lo, retornar a ele apreendendo-o de maneira diferenciada e reveladora...”. (SILVA, 2001, p.33)

Ao se verificar o programa da disciplina, observou-se que a carga horária destinada a ela variou de 60 a 105 horas, o que deve em grande parte à eliminação do currículo mínimo nacional, por meio da LDB de 1996, que instituiu, para as Universidades, autonomia na fixação dos currículos dos seus cursos e programas. Esta questão é discutida no Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003, que dispõe sobre essa liberdade garantida aos cursos para que adequem seu currículo de acordo com as demandas nacionais e regionais. No entanto, desta forma, abrem-se precedentes para a grande variação da carga horária destinadas às disciplinas (BRASIL, 2004). Quanto à média, a porcentagem encontrada pode ter sido inferior àquela encontrada em CANESQUI e GARCIA (2005) devido às diferentes características dos cursos estudados. Nesta pesquisa todos os cursos são particulares e encontram-se no Estado de São Paulo, onde parece existir certo descrédito quanto às disciplinas voltadas a áreas sociais. No estudo citado, as IES estão distribuídas em todo território nacional e são em grande parte públicas.

Foi evidenciado nas falas que, quando questionadas sobre o objetivo da disciplina, as professoras citam, de modo geral, a capacitação para desenvolvimento de programas e ações educativas como principal foco da disciplina e, se comparados com os objetivos descritos nos programas recebidos, tem-se que a maioria deles focaliza esse mesmo aspecto. Aqueles que se diferenciam visam, além disso, a conscientização do aluno

para a importância da educação. No entanto, quando questionadas sobre o seu objetivo enquanto docentes, a maioria manifestou propósitos que transcendem o objetivo da disciplina, entre eles, a busca pela “sensibilização” do aluno para a necessidade de reflexão, buscando a modificação da sua postura diante dos temas abordados na disciplina. Além disso, objetivam a “construção do conhecimento” e o estímulo à criticidade dos alunos. Esses resultados aproximam-se do pensamento freiriano, que pretende propiciar o desenvolvimento de habilidades, autonomia e capacidade crítica por intermédio da participação ativa do educando no seu processo de aprendizagem (FREIRE, 2003; PEREIRA, 2003).

Quanto à avaliação, pode-se perceber diversas opiniões. Em uma das falas há uma preocupação evidente com a retenção das informações que remete à formação de educação mais tradicional, outra docente responsabiliza diretamente o aluno sobre suas próprias escolhas, portanto, a educação nesse momento seria centrada nele, o que remete a uma visão humanista (MIZUKAMI, 1986). No entanto, a maioria das entrevistadas assume a posição de considerar importante a “mudança do olhar” do aluno durante a disciplina, a evolução, o desenvolvimento da criatividade e de habilidades. Ressalta-se que essa “mudança do olhar” dos alunos foi destacada em algumas falas como a mudança de atitudes, a responsabilidade enquanto educadores e o despertar da consciência, referido como o “brilho dos olhos no momento da interação com o outro”.

Ao se analisar os critérios de avaliação explicitados nos programas, observou-se que duas IES citaram a participação do aluno em sala de aula como forma de avaliação, os demais mencionam apenas provas dissertativas e realização de trabalhos ou programas educativos. Portanto, nessas condições, a avaliação pedagógica se assume como discurso vertical, de cima para baixo (FREIRE, 2003).

...A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço [...] da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (grifo do autor) (FREIRE, 2003, p.116).

Ao se confrontar os dados referentes à bibliografia utilizada na disciplina com aqueles descritos no levantamento explicitado na introdução desta pesquisa, será evidenciado que as bibliografias em espanhol e inglês, que representaram 21% do total

neste estudo, apresentaram divergências quanto aos autores estrangeiros mais citados. A autora Cheryl Achterberg, nem sequer apareceu nas bibliografias e, Isobel Contento foi citada uma única vez, sendo que ambas são as que mais publicam trabalhos na área. No montante das bibliografias nacionais, o livro ‘Educação Nutricional’ das autoras Denise Giácomo da Motta e Maria Cristina Faber Boog foi o mais citado. No entanto, ressalta-se que este foi publicado pela primeira vez em 1984. Em 1985 houve uma revisão e lançou-se a segunda edição e em 1987 editou-se a terceira, sendo esta a última. Este era o único livro específico sobre o tema até o ano de 2005, quando foi lançado o livro ‘Educação Nutricional: algumas ferramentas de ensino’, da autora Sônia Linden. Constatada a carência de bibliografias seria esperado que as docentes lançassem mão de autores da área de Educação, não se restringindo estritamente a essas autoras.

A formação, na graduação, é, em grande parte, responsável pela escolha da área de atuação. Na graduação em nutrição, encontra-se um estudante voltado para as Ciências Biológicas e com um descrédito evidente para as Ciências Humanas, o que reverte em dificuldade no entendimento da importância da disciplina Educação Nutricional como responsável pela construção de conhecimento entre nutricionista e sociedade nas suas diversas especificidades, o que é confirmado quando algumas professoras citam o pouco envolvimento de parte dos alunos para com a disciplina e a dificuldade que eles apresentam em compreender a aplicabilidade dos conceitos estudados. Em estudo realizado com pediatras e nutricionistas acerca da sua formação, AMORIM et al (2001) relataram que a falta de integração entre as disciplinas das Ciências Biológicas e Humanas é fator complicador no desempenho profissional, justificando, portanto a necessidade de mudança do paradigma persistente nas IES. RAMOS (2004) confirma esta discussão ao relatar que

A formação acadêmica no curso de Nutrição é tradicionalmente voltada para a transmissão de conteúdos técnicos e científicos, onde o ensino é centrado no docente que assume um papel de transmissor de conhecimento, assim, parece provável que a ênfase no domínio cognitivo seja um reflexo da influência da concepção tecnicista que parece influenciar de forma importante o campo da Educação Nutricional. Isto é, essa postura pedagógica parece estar relacionada a forma com que alguns docentes acreditam que a Educação Nutricional deva ser colocada em prática (RAMOS, 2004, p.86).

Deve-se considerar o contexto responsável pela formação e atuação profissional das entrevistadas para se tentar compreendê-las, pois, a Instituição de graduação e pós-graduação formadora de cada uma delas pode ter influenciado sua forma de pensamento. O modelo cartesiano de ciência ainda fundamenta o ensino acadêmico e, apesar das evoluções ocorridas nas IES, nem sempre as mudanças práticas são alcançadas com o rompimento efetivo das linhas diretrizes atribuídas no momento da origem dessa Instituição. Frente a essas condições evidencia-se a renovação das IES, assim como proposto por IMBERNÓN (2005) que indica a necessidade da modificação na profissão docente que, historicamente tornava apto ao ensino quem possuía um conhecimento formal. Atualmente, apenas essa característica é insuficiente. Necessita-se de um profissional com autonomia, centrado em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade e que não tenha uma visão técnica do ensino além de acreditar na construção do conhecimento. RAMOS (2004), ao discutir sobre a formação dos nutricionistas, concluiu que a prática educativa não depende somente dos docentes, porém eles “..são considerados agentes relevantes no processo de mudança dos contextos.” Contudo, IMBERNÓN (2005) afirma que a realidade encontrada pelos docentes não favorece estas condições.

...os processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (IMBERNÓN, 2005, p.34)

Ressalta-se que, de acordo com as DCNEN (2001), o nutricionista deve ser “...capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos...”. Essa situação evidencia-se quando as docentes revelam que a disciplina Educação Nutricional é “não-convencional” e “engraçada”. Isto se dá em grande

parte pelo próprio princípio da disciplina que desafia a abranger o contexto, a totalidade, promovendo a criatividade e reflexão dos alunos. Portanto, a questão da não tradicionalidade da disciplina, pode fazer com que o aluno a desqualifique, até mesmo por estar acostumado com o ensino centrado no professor e não no educando.

Observando a formação complementar dos docentes sujeitos da pesquisa verificou-se que a grande maioria é desenvolvida em áreas não afins à Educação, indicando a pouca familiaridade com a área social da profissão. BOOG (1997) ao tratar do tema Educação Nutricional, concluiu que havia três desafios para esse campo, sendo um deles a necessidade de investimentos na pós-graduação, pois é “...imprescindível que os docentes que ministram esta disciplina nos cursos de graduação tenham formação específica na área.” Entretanto, destaca-se que atualmente não há no Estado de São Paulo uma pós-graduação *strictu sensu* que forneça o título em Educação Nutricional. Portanto, os profissionais que anseiam por maiores conhecimentos nesta área devem buscar, em outras linhas, a possibilidade da realização de um estudo sobre o tema, principalmente nos cursos das áreas humanas. LIMA et al (2003) estudaram sobre o conhecimento produzido em Educação Nutricional na Pós-graduação do Rio de Janeiro de 1990 a 1998 e constatarem a baixa produção científica na área:

...o que sugere a inexistência de um projeto institucional que incluisse na agenda temática dos cursos as perspectivas de pesquisa nesse campo do saber. Com isso, evidenciou-se o deslocamento dos mestrados para outros programas de pós-graduação, particularmente os da área de educação (LIMA et al, 2003, p.632).

Diante deste fato pode-se lembrar o potencial da interdisciplinaridade na Pós-graduação quando o contato com novas áreas exerce papel importante no processo de formação dos alunos pois promove a construção de saberes partindo de áreas diferentes, possibilitando uma visão mais ampla e livre dos vícios da endogenia.

Em uma fala foi citado o “empowerment” e a promoção da saúde como alguns dos temas discutidos no decorrer da disciplina. Com o intuito de apresentar a contribuição da promoção da saúde na qualidade de vida, BUSS (2000) apresenta alguns conceitos, entre eles que “Proporcionar saúde significa, além de evitar doenças e prolongar a vida, assegurar meios e situações que ampliem a qualidade da vida “vivida”, ou seja, ampliem a capacidade

de autonomia e o padrão de bem-estar...” (BUSS, 2000). A educação voltada à promoção da saúde requer uma relação com o educando na qual o educador não só ensine, mas participe da emancipação das pessoas. Portanto, pode-se perceber a aproximação deste conceito com aquele do “empowerment”. CARVALHO (2004) discute sobre o “empowerment” apresentando duas leituras possíveis deste termo, o enfoque psicológico e o enfoque comunitário, onde, para o primeiro, objetiva-se o fortalecimento da auto-estima e o desenvolvimento de mecanismos de auto-ajuda e de solidariedade, destacando-se as práticas de educação para a saúde. Esta abordagem foi definida por KENT (1988) como o método pelo qual se pretende aumentar a capacidade dos indivíduos para que eles consigam definir, analisar e agir sobre seus próprios problemas. O empowerment, voltado para o enfoque comunitário, visa o aumento do controle por parte dos indivíduos sobre suas vidas e comunidades, a fim de proporcionar reflexões acerca dos problemas postos pela vida em sociedade (CARVALHO, 2004).

Pôde-se observar ao longo da leitura das transcrições que algumas professoras tiveram dificuldade para expor suas idéias acerca das concepções de educação. Às vezes citavam Paulo Freire ou seus pensamentos e logo depois manifestavam a preocupação em “passar” os conhecimentos aos seus alunos. Nessas condições pode-se supor que há uma busca no campo da educação, porém há uma fragilidade muito grande na construção de conceitos. Observa-se a dificuldade em configurar um campo filosófico para o trabalho em Educação Nutricional, o que já foi explicitado por ACHTERBERG e TREKNER (1990) quando referem que estes “...nascem dos nossos compromissos e são necessários para guiar e sustentar as nossas escolhas de pesquisa, teoria, programas intervencionais e práticas”.

Uma possível explicação para a falta de consenso sobre o ensino de Educação Nutricional nos depoimentos seria a falta de uma teoria capaz de contemplar todos os complexos aspectos deste tema, fazendo com que haja uma busca pelas teorias das ciências sociais, assim como concluído por ACHTERBERG e MILLER (2004) ao realizarem um estudo sobre as teorias existentes em Educação Nutricional. Essas autoras encorajam o desenvolvimento e exploração de teorias e a geração de novas idéias, considerando que algumas são melhores do que outras, entretanto afirmam que nenhuma é boa o suficiente e concluem que o futuro é promissor e espera-se que haja uma abordagem teórica mais compreensiva e efetiva para a Educação Nutricional.

Ainda sobre as concepções de educação, tem-se que a idéia contrária daquela proposta pela educação libertadora é a educação “bancária” que propõe a transmissão de conhecimento, onde, cabe aos educandos a passividade necessária para o “depósito” de informações, não havendo dessa forma conhecimento, pois há apenas memorização do conteúdo passado pelo educador. Essa questão evidenciou-se nas falas de algumas professoras como tradução e decodificação do conhecimento. Sobre a transmissão de conhecimento, IMBERNÓN (2005) dispõe que “...a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, [...], e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos...”. Portanto, um fator indispensável ao professor atual é a visão dele mesmo como facilitador do processo de aprendizagem, de maneira prático-reflexiva, sendo capaz de provocar a participação dos alunos. Sabe-se que estas são diretrizes estabelecidas formalmente no documento das DCN/CN (2001), mas, nem sempre são efetivamente utilizadas pelas IES. Neste caso, deve-se retomar a questão da formação docente.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2005, p. 20).

Na educação “problematizadora”, proposta por Freire, busca-se a construção conjunta de conhecimento entre educador e educando, onde há um pensar crítico da realidade como algo mutável (FREIRE, 2003; FREIRE, 2004), o que foi explicitado em algumas falas através da negação aos propósitos do ensino bancário, por exemplo, “...preparar o aluno para que ele não seja um mero transmissor de conhecimento dos conceitos da Nutrição...”.

Quando as professoras foram questionadas sobre a importância atribuída à Educação Nutricional pela sociedade, notou-se algumas referências sobre o aumento do aparecimento desse tema na mídia. Ao falarmos sobre a relação entre nutrição e mídia cabem alguns esclarecimentos. Em termos gerais, a palavra mídia provém do latim significando meio e é representada pelo rádio, cinema, jornal, revistas e outdoors, portanto,

é um meio de comunicação em massa (PIZZINATTO, 1996). Ao se pensar em comunicação, pode-se defini-la, à luz do enfoque etimológico, como *comunhão*, processo de tornar comum (OLIVEIRA, 1996). Ao discutir sobre dietética e a mídia, PEREIRA (2001) explicita que o termo comunicação pode significar *comunhão*, mas também *transmissão* e, essa ambigüidade faz com que a comunicação seja vista por um lado como manipuladora e de outro como interacional.

Considerando os aspectos apresentados no parágrafo acima, FISCHER (2002), ao discutir o conceito de dispositivo pedagógico da mídia e o modo de se educar pela televisão, ressalta que os meios de comunicação são fontes de informação, que produzem valores e representações variados, normalmente relacionados ao que devemos fazer com o corpo, como deve ser a alimentação, a qual estilo de vida deve-se aderir, entre outros exemplos. Esse autor, concluiu que é quase impossível deixar de se falar em corpo nos espaços da mídia, pois, as questões relacionadas à beleza, juventude e longevidade imperam na atualidade, estimulando a busca por um modo de “...sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos...”. Nota-se, portanto, a estreita relação criada pelos meios de comunicação entre a alimentação equilibrada e uma vida feliz, estimulando desta forma, discussões e criando necessidade de informação sobre a adequação das dietas, aumentando provavelmente o aparecimento dos profissionais da nutrição na mídia. Destaca-se que PEREIRA (2001) faz uma crítica à nutrição transformada pela indústria cultural em mercadoria de consumo:

...destinada a atender a demanda social por informações voltadas para a promoção de qualidade de vida, transforma-se em um conjunto de conhecimentos fragmentados, superficiais, incompletos, voltados para a satisfação do consumidor e descompromissados com os fundamentos da ciência (PEREIRA, 2001, p.24).

Pode-se acrescentar que esse descompromisso se verifica também em relação às questões sociais que permeiam o contexto no qual se desenvolve a Educação Nutricional. Isso se evidencia na ausência do tema Segurança Alimentar no decorrer das entrevistas. Pode-se-ia afirmar que este foi um dos temas motivadores do destaque atribuído à nutrição nos últimos anos, portanto seria esperada a citação do mesmo, mas apenas uma docente citou o programa Fome Zero, sem fazer referência à Segurança Alimentar especificamente.

Para que se explicita a importância da Segurança Alimentar no contexto nacional, cabe esclarecer alguns aspectos, dentre eles a criação da “Food and Agriculture Organization” – FAO em 1943. Em 1946, o brasileiro Josué de Castro lançou o livro *Geografia da Fome* que teve repercussão mundial, tanto que ele assumiu a presidência da FAO de 1952 a 1955. Em 1991 foi elaborado um texto preliminar de uma Política Nacional de Segurança Alimentar pelo Partido dos Trabalhadores, mas que, ao ser apresentada ao governo vigente na época, não foi bem recebida. Entretanto foi reapresentada ao novo Presidente em 1993 subsidiando a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA. Este Órgão convocou no ano seguinte a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar. Em 1996, durante a reunião da Cúpula Mundial da Alimentação, firmou-se o compromisso entre os países participantes, inclusive o Brasil, de reduzir-se para a metade o número de famintos em seus territórios até o ano de 2015. A partir das discussões realizadas na I Conferência Nacional de Segurança Alimentar foram definidas as diretrizes para a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN, que foi publicada como portaria nº. 710 em 10 de junho de 1999 (VALENTE, 1997; BRASIL, 2003; CONSEA, 2004).

Em 2000, iniciou-se o Projeto Fome Zero visando combater a fome no Brasil, posteriormente, este programa foi anunciado como prioridade do Governo Lula em 2003. As propostas do Fome Zero são apresentadas em três linhas políticas e, entre elas está a educação para o consumo e educação alimentar, sempre focalizando a segurança alimentar (BELIK, 2003; CONSEA, 2004), que, de acordo com a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, é

...a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (CONSEA, 2004, p.4).

Esta política tem como uma das premissas o estímulo à intersetorialidade, uma delas é a articulação de ações entre os setores de saúde e educação, onde as ações de alimentação e nutrição mostram-se essenciais (CONSEA, 2004).

Outra forma de manifestação empregada pelas docentes para expressar sua visão sobre a Educação Nutricional pode ser descrita por intermédio de um gradiente no qual em um dos extremos foram verbalizadas opiniões como passar conhecimento, traduzir, informar, passando por desenvolver habilidades e, num nível mais profundo, buscar a reflexão, a análise do contexto e a transformação da realidade. De forma semelhante BOOG (1997), ao discorrer sobre o passado, presente e futuro da Educação Nutricional, demarcou formas de abordagens mais identificadas com as ações pontuais que a autora referiu como Orientação Nutricional e outras mais identificadas como intervenções de natureza mais crítica, a médio e longo prazo, com a Educação Nutricional.

Orientação Nutricional:

- Ênfase na mudança imediata das práticas alimentares e nos resultados obtidos.
- A preocupação precípua é a mudança de práticas e o seguimento da dieta.
- A doença ou o sintoma é sempre um fato negativo que deve ser eliminado ou controlado.
- Pressupõe a heteronomia do cliente ou paciente.
- O profissional responsável é uma autoridade cuja orientação deve ser seguida.
- As mudanças relativas à alimentação devem ser obtidas mediante o seguimento da dieta.
- Não se aceita transgressões e frequentemente elas se tornam motivo de censura.
- Ênfase na prescrição dietética.
- Predominância ou uso exclusivo de métodos objetivos de avaliação.
- O objetivo do processo é estabelecido em função de metas definidas pelo profissional, para controle dos processos patológicos.

Educação Nutricional:

- Ênfase no processo de modificar e melhorar o hábito alimentar a médio e longo prazo.
- Preocupação com as representações sobre o comer e a comida, com o conhecimento, as atitudes e a valoração da alimentação para a saúde, além da mudança de práticas alimentares.
- A doença e a conseqüente necessidade de mudança de hábitos pode ser considerada uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal.
- Busca-se a autonomia do cliente ou paciente.
- O profissional responsável é um parceiro na resolução dos problemas alimentares, com o qual o cliente discute, sem constrangimento, seus problemas e dificuldades.
- As mudanças necessárias ao controle das doenças, entre elas as relativas à alimentação, devem ser buscadas numa perspectiva de integração e de harmonização nos diversos níveis físico, emocional e intelectual.
- A descontinuidade no processo de mudança nos hábitos alimentares e as transgressões são consideradas etapas previsíveis e pertinentes a um processo difícil e lento.
- Ênfase nos aspectos de relacionamento profissional/cliente ou paciente e na dialogicidade.
- Avaliação objetiva e subjetiva da evolução do paciente.
- O objetivo do processo é estabelecido em função das necessidades detectadas que são discutidas com o paciente e das perspectivas e esperanças do cliente ou paciente (BOOG, 1997, p.16).

Ao se ler diversas vezes o material coletado, notou-se que mesmo as professoras que citam a importância da educação na modificação das práticas alimentares, podem confundir a educação com orientação alimentar, pois indicam pequenas ações como sendo educação propriamente dita e, nessas condições a educação estaria limitada à

transmissão de informações. LIMA et al (2003),¹ ao discutirem a dissertação de mestrado de Baião que estudou os enunciados de nutricionistas sobre Educação Nutricional afirmou que:

...a Educação Nutricional ainda é realizada visando modificações dos hábitos errôneos [...], e nisso se confunde educação com orientação alimentar. [...] Os conteúdos são técnicos e nada reflexivos, e a autora conclui que a prática educativa observada é identificada como um mero repasse do saber técnico e científico. O vínculo existente entre o profissional e a população permanece no plano intervencionista e técnico (LIMA et al, 2003, p.623).

PEREIRA (2001) discute a relação entre dietética e mídia e indica que “É ingênuo negar a inteligência social dos hábitos alimentares, mas que é importante lembrar que há uma enorme quantidade de acertos e erros na sua construção social, que acabam por determinar um ”saber” nutricional...”. Esta relação foi evidenciada por ARNAIZ (1996) ao expor que a publicidade é uma fonte de comunicação social que resume significações culturais e sintetiza vários tipos de discursos, que apresentam uma base em comum, pois eles reconhecem tudo aquilo que é significativo para os receptores e através desse exercício transmite as informações sobre consumo, práticas e valores alimentares. Destaca ainda que, ao se modificar o consumo, as circunstâncias que o rodeiam também serão alteradas, portanto ao se adquirir novos produtos pode-se modificar algumas convicções.

Durante as entrevistas evidenciou-se a importância atribuída à Educação Nutricional pelas docentes quando inquiridas sobre a área de aplicação dos conhecimentos propostos nessa disciplina. Foram relatadas diversas possibilidades para essa atuação envolvendo diferentes áreas da nutrição, podendo-se citar como exemplos as áreas de Clínica, de Administração do Serviço de Alimentação, de Saúde Pública e de Marketing. Em alguns momentos, elas confirmaram a primordialidade da educação no contexto da profissão, explicitando inclusive que a educação é a “essência” do trabalho do nutricionista

¹ BAIÃO, M. R. *apud* LIMA, E. S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M. C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **Hist.cienc.saude**, 10(2):603-35, 2003.

e que é “inerente” à profissão. O nutricionista é visto como educador em todas as áreas de atuação, portanto para as docentes este significado é compartilhado, podendo ser chamado de significado coletivo (TURATO, 2005). A Educação Nutricional enquanto função desse profissional é confirmada no parágrafo VII do artigo 3º da lei 8.234/91 que regulamenta a profissão e as atividades do nutricionista, quando cita como uma de suas atividades privativas “prestar assistência e Educação Nutricional à coletividade ou indivíduos sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultórios de nutrição e dietética” (CFN, 1999).

É necessário mencionar que as reflexões aqui propostas têm a preocupação, não só de contribuir para o aprimoramento do ensino, mas também para que a formação dos novos profissionais possibilite oferecer contribuições no plano social e político, onde o nutricionista poderia exercer plenamente o seu papel, em todas as áreas, inclusive na de Educação Nutricional, tendo por fim melhorar as condições de alimentação do país, promovendo a saúde e a qualidade de vida.

Por fim, pode-se destacar novamente a importância do reconhecimento do papel do professor enquanto provocador da curiosidade do aluno para que este possa sentir-se engajado com o seu papel transformador perante a realidade, considerando que há a necessidade do estímulo ao diálogo na relação educador e educando onde o amor apresenta-se como peça chave para a efetivação desta relação.

Para Freire, ser um bom professor significa amar seus/suas alunos(as) de tal forma que esses(as), por sua vez, possam contribuir para humanizar suas comunidades. Deu-nos a magnífica linguagem e a poderosa prática da pedagogia crítica, mas, com igual valor, ele nos mostrou importância do amor para nossa própria libertação como seres humanos completamente realizados. É com base em comunidades fortes, nas quais o amor prevalece, que podemos refletir de maneira crítica sobre as estruturas sociais dominantes que oprimem os(as) fracos(as), mobilizando-nos para superá-las. Esse ensinamento está no âmago da pedagogia freiriana, a qual Paulo Freire praticava em seus escritos e em seus encontros com as pessoas. Esse é o modelo que ele deixou para ser seguido por nós, como educadores(as) e como seres humanos (PARK, 2001, p. 201-02).



Além dessas aptidões de espírito, em que consiste a preparação mental do professor, há inclinações do coração, propriedades da alma, qualidades morais, em suma, de que depende a bondade e a eficácia de todo o ensino.

Rui Barbosa

6 - CONCLUSÃO

1. Não foi identificada uma delimitação teórica envolvendo os conhecimentos de Educação Nutricional. Grande parte das publicações foi citada uma única vez, indicando a diversidade na busca de conhecimentos específicos.
2. Apesar da falta de consenso acerca dos referenciais teóricos da Educação Nutricional, as professoras apresentaram pensamentos similares sobre a natureza da prática envolvida nesta área de atuação, considerando-a essencial e inerente ao exercício da profissão. Destacaram inclusive o crescimento da demanda desta atuação por parte da sociedade e a sua preocupação em responder a esta de forma competente.
3. As diversas interpretações acerca da palavra prática e de como ela se realiza podem comprometer de forma significativa a formação do nutricionista. Cabe aos cursos de Graduação, de Pós-graduação e aos Órgãos norteadores e fiscalizadores do ensino, a discussão sobre como esta pode e deve ser entendida e em qual forma se mostra mais eficaz para fazer o movimento dialético com a teoria.
4. Percebeu-se que a importância da interlocução entre teoria e prática foi evidenciada em grande parte das falas das professoras, confirmando a necessidade desta articulação para a efetivação do processo ensino aprendizagem, a fim de possibilitar aos alunos o engajamento na construção de novos conhecimentos e no compromisso com a transformação da realidade.
5. Todas as docentes responsáveis pela disciplina Educação Nutricional são nutricionistas, porém a formação complementar é insatisfatória para a assunção da responsabilidade por essa disciplina, pois a maioria a realizou em áreas não pertencentes à educação.
6. Há uma busca pelos aspectos educativos, evidenciada na recorrência de termos que nos remetem ao pensamento freiriano. Esta busca parece estar ocorrendo numa direção promissora.



Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

Rubem Alves

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu-me uma nova visão da Educação Nutricional, possibilitando ampliar minhas concepções acerca da essencialidade e do poder transformador da educação, além da importância da educação problematizadora, fazendo com que eu pudesse reconhecer os obstáculos que limitavam meu desempenho ao longo da graduação.

Ao conhecer e compreender os pensamentos de Paulo Freire, percebi a urgência na modificação dos padrões pré-estabelecidos dos cursos de Nutrição acerca de suas disciplinas, programas e currículos da área social.

Cabe a nós, nutricionistas, perceber a complexidade envolvida nas práticas alimentares e em todas as circunstâncias que permeiam o consumo dos alimentos, para que então possamos discutir a necessidade de um maior envolvimento da graduação como um todo neste processo de construção do saber. Deve-se estimular, desde o início da formação, o desenvolvimento de responsabilidades e reconhecimento da importância das disciplinas de cunho social e educativo como um dos aspectos inerentes à prática profissional, para que, então, os alunos possam compreender todas as características sociais e antropológicas da alimentação.

Aos coordenadores de cursos de Nutrição ficam sugestões sobre a necessidade do reconhecimento da essencialidade das disciplinas das áreas sociais e humanas, principalmente da Educação Nutricional na formação do nutricionista.

Aos professores da disciplina Educação Nutricional, deixo sugestões e reflexões sobre a relevância dos conhecimentos discutidos nessa disciplina como base para a atuação dos nutricionistas nas diversas áreas de trabalho.

Aos nutricionistas deixo o questionamento sobre o porquê da supervalorização da técnica sobre os aspectos subjetivos da alimentação.

À Academia e às Associações Profissionais cabe sugerir a ampliação da discussão acerca deste tema nos diversos eventos da área, assim como, Congressos, Fóruns, Seminários, Reuniões Científicas, entre outros.

A pesquisa qualitativa mostra-se promissora para a compreensão de todos os complexos aspectos da alimentação, de seu contexto e nos campos onde a subjetividade humana está presente. Portanto justifica-se a ampliação da utilização desta técnica no campo da Nutrição para que assim possamos ampliar o limite de pertinência que atribuímos a certos conhecimentos.

Finalmente, ressalto que não cabe somente à disciplina Educação Nutricional e aos seus docentes o papel do despertar da educação enquanto essencialidade da prática profissional, pois para que seja assumida como compromisso do nutricionista, precisaria estar presente durante todo o curso, não podendo ser considerada responsabilidade de uma única disciplina.



8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBASI, K.; SMITH, R. No more free lunches. **British Med J**, 326: 1159-60, 2003.
- ABUSABHA, R.; PEACOCK, J.; ACHTERBERG, C. How to make nutrition education more meaningful through facilitated group discussions. **J Am Diet Assoc**, 99(1): 72-76, 1999.
- ACHTERBERG, C. Contexts in context. **J Nutr Educ**, 20(4): 180-84, 1988a.
- ACHTERBERG, C. A perspective on nutrition education research and practice. **J Nutr Educ**, 20(5): 244-50, 1988b.
- ACHTERBERG, C. Qualitative methods in nutrition education evaluation research. **J Nutr Educ**, 20(5): 244-50, 1988c.
- ACHTERBERG, C.; TRENNER, L. L. Developing a working philosophy of nutrition education. **J Nutr Educ**, 22(4): 189-93, 1990.
- ACHTERBERG, C.; CLARK, K. L. A retrospective examination of theory use in nutrition education. **J Nutr Educ**, 24(5): 227-33, 1992.
- ACHTERBERG, C.; MILLER, C. Is one theory better than another in nutrition education? A viewpoint: more is better. **J Nutr Educ Behav**, 36(1): 40-42, 2004.
- A GAZETA. **Faculdade particular tem mais vagas à noite do que rede pública**. Rio de Janeiro, 09.09.04. Disponível em www.universia.com.br/noticia/materia_clipping_imprimir.jsp?not=16552.
- ALVARADO, A. P; CHINNOCK, A. Elaboracion y aplicacion de um modulo informativo sobre alimentación saludable para población adulta. **Revista Costarricense de salud publica**, 3(4): 20-24, 1994.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: O dilema da educação. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. 148p.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. Position Paper on the scope and thrust of nutrition education. **J Am Diet Assoc**, 72: 302-05, 1978.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. Position of the American Dietetic Association: Food and nutrition misinformation. **J Am Diet Assoc**, 95(6): 705-07, 1995.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. Position of the American Dietetic Association: Nutrition education for the public. **J Am Diet Assoc**, 96(11): 1183-87, 1996.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. Position of the American Dietetic Association: Nutrition education for health care professionals. **J Am Diet Assoc**, 98(3): 343-346, 1998.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. Position of the American Dietetic Association, Society for Nutrition Education, and American School Food Service Association – Nutrition services. **J Am Diet Assoc**, 103(4): 505-14, 2003.

AMORIM, S. T. S. P.; MOREIRA, H.; CARRARO, T. E. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Rev. Nutr.**, 14(2): 111-18, 2001.

ANGOVE, R. Nutrition education for change. **J Hum Nutr**, 33: 65-9, 1979.

ARNAIZ, G. **Paradojas de la alimentación contemporânea**. Barcelona: Icaria, 1996.

ARRUDA, I. K. G.; CAMPOS, F. A. C. S. Novas diretrizes curriculares para o ensino de Nutrição. In: ARRUDA, B. k. G. (Org.). **A educação profissional em saúde e a realidade social**. Recife: instituto Materno Infantil de Pernambuco (IMIP), 2001. p.291-04.

ASH, S. L. Integrating service-learning into a college-level nutrition course. **J Nutr Educ Behav**, 35: 161-62, 2003.

AXELSON, M. L; BRINBERG, D. The measurement and conceptualization of nutrition knowledge. **J Nutr Educ**, 24(5): 239-46, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2003. 223p.

BARLOW, D. H; TILLOTSON, J. L. Behavioral science and nutrition: a new perspective. **J Am Diet Assoc**, 72: 368-71, 1978.

BELIK, W. **Segurança alimentar**: a contribuição das universidades. São Paulo: Instituto Ethos, 2003.

BERGGREN, W. L.; WRAY, J. D. Positive deviant behavior and nutrition education. **Food and Nutrition Bulletin**, 23(4)(Supl): 09S-10S, 2002.

BISSOLI, M. C.; LANZILLOTTI, H. S. Educação nutricional como forma de intervenção: avaliação de uma proposta para pré-escolares. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(2):107-13, 1997.

BOOG, M. C. F. Estágios de Nutrição aplicada em comunidades periféricas: aspectos comunitários e acadêmicos. **A&N**, 32: 37-41, 1987.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(1): 5-19, 1997.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional, orientação nutricional e o papel dos nutricionistas na mídia. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO**. Brasília, 1998 (vídeo).

BOOG, M. C. F. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, 15(Sup.2): 139-47, 1999.

BOOG, M. C. F. Contribuição da educação nutricional à construção da segurança alimentar. **Saude Rev**, 6(13): 17-23, 2004.

BOOG, M. C. F.; MAGRINI, V. F. P. L. Relato de experiência: reeducação alimentar por meio de abordagem interdisciplinar envolvendo as áreas de nutrição e saúde mental. **Rev Soc Cardiol**, 9(3) (Supl A): 1-8, 1999.

BOOG, M. C. F.; TREVISANE, R. C. G.; ALBERTIN, R. C. Relato de experiência: programa educativo para diabético em módulo único. **Saúde Rev**, 1(2): 25-32, 1999.

BOOG, M. C. F.; VIEIRA, C. M.; OLIVEIRA, N. L.; FONSECA, O.; L'ABBATE, S. Utilização de vídeo como estratégia de educação nutricional para adolescentes: "comer...o fruto ou o produto?". **Rev. Nutr.**, 16(3): 281-93, 2003.

BOOG, M. C. F.(Coord.); WOLKOFF, D. B.; GARCIA, R. W. D.; ARRIVILLAGA, R. K.; BRUZZO, C. Avaliação do curso de nutrição. **R. Nutr. PUCCAMP**, 1(1): 24-44, 1988.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: HUCITEC, 1996. 205p.

BOSLEY, B. Nutrition education. In: BEATON, G. H., BENGEOA, J. M. **Nutrition in preventive medicine**: the major deficiency syndromes, epidemiology, and approaches to control. Geneva: World Health Organization, 1976. p.276-96. (Monograph Series, 62).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Os cursos de Nutrição no Brasil**: evolução, corpo docente e currículo. Série cadernos de Ciências da Saúde. Brasília, 1983. nº 6.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.234 – 17.09.91. **Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências**. Brasília, 1991.

BRASIL. CNE/CES – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5/01 – 7.11.01. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de alimentação e nutrição**. 2.ed.rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. CNE/CES – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. Parecer 239/2004 – 11.11.04. **Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Brasília, 2004.

BROWN, K. H; COOKE, T. M. The General Public. **J Nutr Educ**, 12(2): 116S-120S, 1980.

BRUG, J.; OENEMA, A.; CAMPBELL, M. Past, present, and future of computer-tailored nutrition education. **Am J Clin Nutr**, 77(Supl): 1028S-34S, 2003.

BRUN, J. K; GILLESPIE, A. H. Nutrition education research: past, present, and future. **J Nutr Educ**, 24(5): 220-21, 1992.

BUCHANAN, D. Two models for defining the relationship between theory and practice in Nutrition Education: Is the scientific method meeting our needs? **J Nutr Educ Behav**, 36: 146-54, 2004.

BURGESS, A.; DEAN, R. F. A. **La malnutrición y los hábitos alimentarios**. Washington: OPAS/ OMS, 1963.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**, 5(1): 163-77, 2000.

CALADO, C. L. A. **A expansão dos cursos de nutrição no Brasil e a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB**. 2003. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/variavel/destaque/expansao.doc>. Acesso em: 26 mar. 2004.

CANDEIAS, N. M. F.; MARCONDES, R. S. Diagnóstico em educação em saúde: um modelo para analisar as relações entre atitudes e práticas na área da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, 13: 63-8, 1979.

CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. Ciências sociais e humanas nos cursos de nutrição. In: CANESQUI, A. M.(Org.); GARCIA, R. W. D (Org). **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. p.255-274.

CAPRA, F. **O ponto de Mutação**. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda, 1982. p.49-69.

CARSON, J. A. S; GILLHAM, B.; KIRK, L. M; REDDY, S.T. Enhancing self-efficacy and patient care with cardiovascular nutrition education. **Am J Prev Med**, 23(4): 296-302, 2002.

CARVALHO, S. R. Os multiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção à saúde. **Cad Saúde Publ**, 20(4): 1088-95, 2004.

CAVALCANTI, M. L. F. **Curso de nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade Estadual de São Paulo: evolução histórica e principais eventos: 1939/1994**. São Paulo: FSP/USP, 1996.

CAVALLI, S. B. Segurança alimentar: a abordagem dos alimentos transgênicos. **Rev. Nutr.** 14(Supl): S41-S46, 2001.

CERQUEIRA, M. T. Educación em nutrición: metas e metodologia. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, 99: 498-509, 1985.

CHAULIAC, M.; MASSE-RAIMBAULT, A.; D'AGOSTINO, M. **Nutrition education.** Children in the tropics: Review of the International Children's Centre. Nº 192, 1991.

CHETNIK, B. B. The brief encounter with nutrition education. **J Nutr Educ**, 9(2): 64-6, 1977.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Relatório sobre a situação das actividades da Comissão Européia no domínio da nutrição na Europa.** Luxemburgo. 2002.

CONSEA. CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional:** Textos de Referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília. 2004. 80p.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Definição de atribuições principal e específicas dos nutricionistas, conforme área de atuação.** São Paulo, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Nutricionista: Um profissional de saúde. **Nutrição em Pauta**, jul/ago: 17-22, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Relação de endereços dos Cursos de Nutrição no Brasil – Março de 2004.** 2004. Disponível em: www.cfn.org.br/inicial/escolas_marco04.doc. Acesso em 26 mar. 2004a.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Relação de endereços dos Cursos de Nutrição no Brasil – Setembro de 2004.** 2004. Disponível em: www.cfn.org.br/inicial/escolas_setembro04.doc. Acesso em 14 out. 2004b.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Relação de endereços dos Cursos de Nutrição no Brasil – Outubro de 2005.** 2005. Disponível em: http://www.cfn.org.br/inicial/escola_nutricao_outubro.doc . Acesso em 05 nov. 2005.

CONSTANS, T.; DELARUE, J.; RIVOL, M.; THERET, V.; LAMISSE, F. Effects of nutrition education on calcium intake in the elderly. **J Am Diet Assoc**, 94(4): 447-48, 1994.

CONTENTO, I. The effectiveness of Nutrition Education and implications for NUtrition Education policy, prgrams, and research: A review of research. **J Nutr Educ**, 27(6): 276-422, 1995. Special Issue.

CONTENTO, I. R.; RANDELL, J. S.; BASCH, C.E. Review and analysis of evaluation measures used in nutrition education intervention research. **J Nutr Educ Behav**, 34(1): 02-25, 2002.

COSTA, N. M. S. C. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Rev. Nutr.**, 12(1): 5-19, 1999.

CUNHA, M. W.; BOOG, M. C. F.; VIANNA, R. P. Fatores dietéticos pré-disponentes à anemia: subsídios a intervenções educativas. **Saúde Rev**, 6(12): 23-32, 2004.

CUST, G. Nutrition education. **British Med J**, p.1280, 1978.

DAVANÇO, G. M.; TADDEI, J. A. A. C.; GAGLIANONE, C. P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Rev. Nutr.**, 17(2):177-84, 2004.

DEBOLLAIN, P. L; SCHAEEL, I. P; SFEIR, L. Un studio descriptivo de 43 programas de educacion nutricional en Venezuela. **Archivos Latinoamericanos de Nutricion**, 33(2): 423-44, 1983.

DESAI, I. D.; DOELL, A. M.; OFFICIATI, S. A.; BIANCO, A. M.; VAN SEVEREN, Y.; DESAI, M. I. et al. Nutritional needs assessment of Rural Agricultural Migrants of Southern Brazil: designing, implementing and evaluating a nutrition education program. In: BOURNE, G. H. Aspects of food production, consumption and energy values. **World Rev Nutr Diet**, 66: 64-131, 1990.

DIBSDALL, L. A.; LAMBERT, N.; FREWER, L. J. Using interpretative phenomenology to understand the food-related experiences and beliefs of a selected group of low-income UK womem. **J Nutr Educ Behav**, 34(6): 298-309, 2002.

DINUCCI, A. C.; FERNANDÉZ, E. R.; IBARRA, M. L. G.; ABALO, R. G. Representação social dos egressos da nutrição na Universidade Federal de Mato Grosso acerca do curso de graduação e da profissão de nutricionista. **Psic. da Ed.** São Paulo, 14/15: 165-188, 2002.

DOMPER, A.; ZACARÍAS, I. H.; OLIVARES, S.C.; HERTRAMPF, E. D. evaluación de un programa de información en nutrición al consumidor. **Rev Chil Nutr**, 30(1), 2003. *Versão online:* ISSN 0717-7518. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php>

DOOLEY, D. A.; NOVOTHY, R.; DERRICKSON, J. P. Wheel of nutrition Game: nutrition in the round. GEM no. 335.

DWYER, J. T. Point of view: challenges in nutrition education of the public. **J Am Diet Assoc.**

FADE, S. A. Communicating and judging the quality of qualitative research: the need for a new language. **J Hum Nutr Dietet**, 16: 139-49, 2003.

FERREIRA, S. R. S.; PERES, W. A. F. Reflexões sobre a relação nutricionista-paciente. **Cad. NEPEN.**, 9: 18-24, 2000.

FINE, G. A.; CONNING, C. F.; DE LOOY, A. E.; et al. Nutrition education of young women. **British J Nutr**, 71: 789-98, 1994.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, 28(1): 151-162, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 10ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985. 79p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura). 148p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 184p.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia:** Cotidiano do professor. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Educação e Comunicação, v.18). 224p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GILL, T.; LAKIN, V. Nutrition education: Health professionals. In: SADLER, M. J.; STRAIN, J. J.; CABALLERO, Z. **Encyclopedia of human nutrition**. vol3. Academic Press, 1999. p.1317-26.

GILLESPIE, A. H.; BRUN, J. K. Trends and challenges for nutrition education research. **J Nutr Educ**, 24(5):222-26, 1992.

GOBIERNO DE NICARAGUA. Comissão Nacional de nutrición. Ministério de Acción Social. **Diagnóstico de la situación en la educación alimentaria y nutricional**. 1996.

GODOY, A. S. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988. 144p.

GOULD, S. M.; ANDERSON, J. Economic analysis of bilingual interactive multimedia nutrition education. **J Nutr Educ Behav**, 34(5): 273-78, 2002.

GOUVEIA, E. L. C. Formação do Nutricionista no Brasil nos anos 70. **Bol Assoc Bras Nutricionistas**. 3 (112): 3-12, 1971.

GRANT, L. P.; HAUGHTON, B.; SACHAN, D. S. Nutrition education is positively associated with substance abuse treatment program outcomes. **J Am Diet Assoc**, 104(4): 604-10, 2004.

GREEN, V. J; PARNES, R. B; MONTUORI, L. M; MARDIGAN, T. Fresh minds, from farm to classroom: a nutrition and agriculture game. **J Nutr Educ Behav**, 35: 271-72, 2003.

GREIDANUS, I.; CONTENTO, I. The relationship between the ability to solve practical nutrition problems in an adult population and piagetian cognitive levels. **J Nutr Educ**, 21(2): 73-81, 1989.

GUSSOW, J. D, CONTENTO, I. Nutrition education in a changing world. **Wld Rev Nutr Diet**, 44: 01-56, 1984.

GUTHRIE, H. A. W.O. Atwater Memorial Lecture: the many faces of nutrition education. **J Nutr Educ**, 21(5): 226-32, 1989.

GUTHRIE, J. F.; SMALLWOOD, D.M. Evaluating the effects of the dietary guidelines for Americans on consumer behavior and health: methodological challenges. **J Am Diet Assoc**, 2003.

HALSTED, C.H. Clinical nutrition education – relevance and role models. **Am J Clin Nutr**; 67: 192-6; 1998.

HAMM, M. W.; BELLOWS, A. C. Community food security planning process: the influence of power. **J Nutr Educ Behav**, 35(1): 37-43, 2003.

HENDRICKS, S. Nutrition education – beyond the facts. **Canadian Journal of Public Health**, 84(6): 367-68, 1993.

HERTZLER, A. A.; WENKAM, N.; STANDAL, B. Classifying cultural food habits and meanings. **J Am Diet Assoc**, 80: 421-25, 1982.

HINDIN, T.J.; CONTENTO, I.R.; GUSSOW, J. D. A media literacy nutrition education curriculum for head start parents about the effects of television advertising on their children's food requests. **J Am Diet Assoc**, 104(2): 192-98, 2004.

HUNT, D-J.; STOECKER, B. J.; HERMANN, J. R.; KOPEL, B. L.; WILLIAMS, G. S.; CLAYPOOL, L. Effects of nutrition education programs on anthropometric measurements and pregnancy outcomes of adolescents. **J Am Diet Assoc**, 102(3)(Supl): S100-S102, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da nossa época, vol.77. 119p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da nossa época, vol.77. 119p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de orçamentos familiares 2002-2003: aquisição alimentar domiciliar per capita** : Brasil e grandes regiões. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. 251p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior: Graduação -1999**. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: 02 nov. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em: 02 nov. 2005.

JELLIFFE, D. B. **La nutrición infantil em las zonas tropicales y subtropicales**. Ginebra: Organización Mundial da Saúde, 1970. (Série de monografias n.29).

JELLIFE, D. B. **Nutrición infantil en países en desarrollo: manual para trabajadores especializados**. México: AID, 1971.

JOHNSON, D. The dietitian – a translator of nutritional information. **J Am Diet Assoc**, 64:608-11, 1974.

JOURNAL OF NUTRITION EDUCATION. Nutrition education: a model for effectiveness – a synthesis of research. **J Nutr Educ**, 17(2)(Supl): S1-S44, 1985.

JOURNAL OF NUTRITION EDUCATION. Nutrition at the worksite: an overview. **J Nutr Educ**, 18(1)(Supl): S1-S75, 1986.

KARVETTI, R. L. Effects of nutrition education. **J Am Diet Assoc**, 79: 660-67, 1981.

KENT, G. Nutrition education as an instrument of empowerment. **J Nutr Educ**, 20(4): 193-95, 1988.

L'ABBATE, S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil: I. Período de 1940 a 1964. **R. Nutr. PUCCAMP**, 1(2): 87-138, 1988.

LAPPALAINEN, R.; SABA, A.; HOLM, L.; MYKKANEN, H.; GIBNEY, M.J. Difficulties in trying to eat healthier: descriptive analysis of perceived barriers for health eating. **European Journal of Clinical Nutrition**, 51(Supl2): 36S-40S, 1997.

LIMA, E. S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M. C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**, 10(2): 603-35, 2003.

LIMA, M. S. S. Formação do nutricionista no Brasil: análise crítica e perspectivas. **A&N**, jun., 55-56, 1984.

LIMA, R. T.; BARROS, J. C.; MELO, M. R. A.; SOUSA, M. G. Educação em saúde e nutrição em João Pessoa, Paraíba. **Rev. Nutr.**, 13(1): 29-36, 2000.

LINDEN, S. **Educação Nutricional**: algumas ferramentas de ensino. São Paulo: Varela, 2005. 153p.

MACARIO, E. Y.; EMMONS, K. M.; SORENSEN, G.; HUNT, M. K.; RUDD, R. E. factors influencing nutrition education for patients with low literacy skills. **J Am Diet Assoc**, 98(5): 559-64, 1998.

MARK ,S.; KRAUSE, C. Federal role in nutrition education, research, and food assistance for women and their families. **J Am Diet Assoc**, 99(6): 671-72, 1999.

MATHESON, D.; ACHTERBERG, C. Ecologic study of children's use of a computer nutrition education program. **J Nutr Educ**, 33(1): 02-09, 2001.

McCOLLUM, C.; PELLETIER, D.; BARR, D.; WELKIM, S. Agenda setting within a community based food security planning process: the influence of power. **J Nutr Educ Behav**, 35(4): 189-99, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000. 269p.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). 119p.

MODESTO, N. A. **O nutricionista recém-formado na grande São Paulo e o mercado de trabalho**. São Paulo, 1980 [Dissertação – Mestrado – Universidade de São Paulo].

MONTEIRO, C. A. (Org.) **Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças**. São Paulo: HUCITEC, 1995. 356p.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. 115p.

MORSE, J. M; FIELD, P. A. **Qualitative research methods for health professionals**. 2. ed. London: Sage Publication, 1995.

MOTTA, D. G. Educação nutricional – educação em saúde: uma reflexão. **Rev Cienc Tecnol**, 2:74-8, 1993.

MOTTA, D. G.; BOOG, M. C. F. **Educação nutricional**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

MOTTA, D. G.; OLIVEIRA, M. R. M.; BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pró- Posições**, 14(1), páginas, 2003.

MUSKIN, S. J. La nutrición y los resultados de la educación. In: KLEIN, R. E. **Evaluación del impacto de los programas de nutrición y de la salud**. Washington: OPAS, 1982. (Publicación Científica, 432).

NITZKE, S.; VOICHICK, J. Overview of reading and literacy research and applications in nutrition education. **J Nutr Educ**, 24(5): 261-66, 1992.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, V. Q. S. (org) **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p.11 -32. (Coleção Pedagógica 3).

O'DEA, J. Body basics: a nutrition education program for adolescents about food, nutrition, growth, body image, and weight control. **J Am Diet Assoc**, 102(Supl3): 100S-102S, 2002.

OLIVARES, S.; YÁÑEZ, R.; DÍAZ, N. Publicidad de alimentos y conductas alimentarias en escolares de 5°. A 8°. básico. **Rev. Chil. Nutr.**, 30(1), 2003. *Versão online*: ISSN 0717-7518. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php>

OLIVEIRA, L. S. P. **Informação ou propaganda? O que recebemos? O que percebemos?**. Brasília/DF: Thesaurus, 1996, p. 35-43.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 26ª. Conferência Sanitária Pan-Americana. 54ª. Sessão do Comitê Regional. **Resposta da saúde pública às doenças crônicas**. Washington: OPAS/OMS. 2002.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. **Guía metodologica de comunicación social en nutrición**. Roma: FAO. 1996.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. Instituto Internacional de Ciencias de la vida. **Taller sobre guías alimentarias basadas en alimentos (GABA) y educación en nutrición para el público.** Ecuador: FAO. 1998.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Pautas para capacitar a los agentes de salud comunitarios en nutrición.** 2.ed. Ginebra: OMS. 1988.

ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SALUD. **Pautas para capacitar en nutrición a trabajadores comunitarios de salud.** Washington: OPAS. 1983. (Publicación Científica, 457).

ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SAÚDE. **Unidades didácticas de nutrición.** Washington: OPAS. 1990. (Publicación Científica n. 528)

ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SALUD; ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Formación Académica de Nutricionistas-Dietistas en América Latina:** Guía para el desarrollo de planes de estudio y programas de enseñanza. Washington: OPAS/OMS. 1977.

ORNELLAS, L. H. Formação profissional de nutricionistas no Brasil. **Boletim ABN**, 3(3 e 4): 3-4, 1972.

ORNELLAS, L. H. Um pouco de história, saúde e nutrição. **A & N**, jun., 48-9, 1982.

OSHAUG, A.; BENBOUZID, D.; GUILBERT, J. J. **Educational handbook for nutritionists:** How to help educators to increase their skills so as to make learning easier for the students. Geneva: WHO, 1988.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación.** Versão online: ISSN 1681-5653. Disponível em: www.campus-oei.org/revista/deloslectores/674Giusti107.PDF.

PÁDUA, J. G. **Avaliação da inserção do nutricionista na rede básica de saúde dos municípios da região metropolitana de Campinas.** Campinas. 2004. (Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas).

PARK, P. O amor na pedagogia de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. (Org.); OLIVEIRA, I. A.(Col.); MACHADO, R. L. (Col.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Ed UNESP, 2001. p.197-202.

PECK, E. B. Nutrition education specialists: time for action. **J Nutr Educ**, 8(1): 11-2, 1976.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, 19(5): 1527-1534, 2003.

PEREIRA, R. F.; LAJOLO, F. M.; HIRSCHBRUCH, M. D. Consumo de suplementos por alunos de academias de ginástica em São Paulo. **Rev. Nutr.**, 16(3): 265-72, 2003.

PEREIRA, V. B. L. **O curso de nutrição como objeto da escolha de alunos ingressantes em uma Universidade paulistana.** São Paulo. 2001. (Dissertação – Mestrado – Universidade Anhembi-Morumbi).

PÉREZ-ESCAMILLA, R.; HALDEMAN, L.; GRAY, S. Assessment of nutrition education needs in an urban school district in Connecticut: establishing priorities through research. **J Am Diet Assoc**, 103(12)(Supl2): 42S-49S, 2002.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 115p.

PIZZINATTO, N. K. **Planejamento de marketing e de mídia.** 2ed. Piracicaba/SP: Editora Unimep, 1996, p.13-29.

POOLTON, M. A. What can we do about food habits? **J School Health**, 646-48, 1978.

PRAUN, A. Nutrition education: development or alienation? **Human Nutrition: Applied Nutrition**, 36A: 28-34, 1982.

RAMOS, S. P. S. **A educação nutricional sob o olhar dos docentes do curso de nutrição**. Campinas. 2004. (Dissertação – Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas).

RINKE, W. J. Holistic education: a new paradigm for nutrition education. **J Nutr Educ**, 18(4): 151-55, 1986.

RISSEL, C. What are people like who respond to television offers of further information? The case of the *Bodyshow* series. **Aust J Public Health**, 15(1): 43-63, 1991.

RITCHIE, J. A. S. **Buenos hábitos en la alimentación**: metodos para inculcarlos al publico. Roma: FAO, 1952. (Estudios sobre Nutrición n.6).

RITCHIE, J. A. S. **Estudiemos la nutrición**. Roma: FAO, 1968. (Estudios sobre Nutrición n.20).

RODRIGUES, E. M. **Problematização do comportamento alimentar como estratégia de educação nutricional**: uma experiência com adolescentes obesos. Campinas, 2003. [Dissertação – Mestrado – Universidade Estadual de Campinas]

RODRIGUES, E. M.; SOARES, F. P. T. P.; BOOG, M. C. F. Resgate do conceito de aconselhamento no contexto do atendimento nutricional. **Rev. Nutr.**, 18(1): 119-28, 2005.

RUSNESS, B. A. Striving For empowerment through nutrition education. **J Am Diet Assoc**, 93(1): 78-9, 1993.

SAHYOUN, N. R.; PRATT, C. A.; ANDERSON, A. Evaluation of nutrition education interventions for older adults: a proposed framework. **J Am Diet Assoc**, 104(1): 58-69, 2004.

SCHEULE, B. Food safety education: health professionals knowledge and assessment of WIC Client Needs. **J Am Diet Assoc**, 104(5): 799-803, 2004.

SCHWARTZ, N. E. Communicating nutrition and dietetics issues: balancing diverse perspectives. **J Am Diet Assoc**, 96(11): 1137-39, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Nota sobre qualidade e expansão do ensino superior**. 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/com99.htm>. Acesso em: 23 de out. 2005.

SHORT, S. H. Health quackery: our role as professionals. **J Am Diet Assoc**, 94(6): 607-11, 1994.

SILVA, A. F. G. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, A. M. A. (Org.); OLIVEIRA, I. A.(Col.); MACHADO, R. L. (Col.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed UNESP, 2001. p. 33-38.

SOBAL, J. Application of nutritional ethics in nutrition education. **J Nutr Educ**, 24(5): 234-38, 1991.

SOBAL, J. Research ethics in nutrition education. **J Nutr Educ**, 23(4): 187-91, 1992.

SOBAL, J. Sample extensiveness in qualitative nutrition education research. **J Nutr Educ**, 33: 184-92, 2001.

STARE, F. J.; ARONSON, V.; BEHAN, E. Nutrition education in America: from day one. **Wld Rev Nutr Diet**, 47: 01-29, 1986.

STEPHENSON, M. G. The 1990 national objectives for improved nutrition. **J Nutr Educ**, 19(4): 155-58, 1987.

STEPTOE, A.; PERKINS-PORRAS, L.; McKAY, C.; RINK, E.; HILTON, S.; CAPPUCCIO, F. P. behavioural counseling to increase consumption of fruit and vegetables in low income adults: randomized trial. **British Med J**, 326: 855-58, 2003.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3.ed. São Paulo: Polis, 1982. 270p. (Coleção Teoria e História).

TRIVINOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p.116-74.

TURATO, E. R. Tratando e discutindo os dados para a contribuição do pesquisador ao repensar do conhecimento científico. In: TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p.437-520.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S. (Org); NORIEGA, J. A. V. (Org). **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**, 39(3): 507-514, 2005.

VALENTE, F. L. S. **Fome e desnutrição**: determinantes sociais. São Paulo: Cortez, 1986. 107p.

VALENTE, F. L. S. Do combate à fome à segurança alimentar e nutricional: o direito à alimentação adequada. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(1): 20-36, 1997.

VARGAS, J. S. Teaching as changing behavior. **J Am Diet Assoc**, 58: 512-15, 1971.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Rev. Nutr.**, 15(2): 127-38, 2002.

WARPEHA, A.; HARRIS, J. Combining traditional and nontraditional approaches to nutrition counseling. **J Am Diet Assoc**, 93: 797-800, 1993.

WILLIAMS, T.; MOON, A.; WILLIAMS, M. **Alimentos, medio ambiente y salud: guia para maestros de enseñanza primaria**. Ginebra: OMS, 1991.

WILSON, C.; BROWN, T.; ACTON, K.; GILLILAND, S. Effects of clinical nutrition education and educator discipline on glycemic control outcomes in the Indian health service. **Diabetes Care**, 26(9): 2500-04, 2003.

WOERKUM, C. M. J. Media choice in nutrition education of general practitioners. **Am J Clin Nutr**, 65(Supl): 2013S-15S, 1997.

YODDUMNERN-ATTIG, G.; KANUNGSUKKASEM, U. Una vision popular de la educación nutricional. **Foro Mundial de la Salud**, 12(4): 424-30, 1991.

YPIRANGA, L. Formação profissional do nutricionista. **A & N**, set., 58-60, 1981.

YPIRANGA, L.; GIL, M. F. **Formação Profissional do Nutricionista: Por Que Mudar?** In: SEMINÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO NO BRASIL: ÊNFASE NA GRADUAÇÃO. Salvador, agosto, 1987.

YUDKIN, J. Objectives and methods in nutrition education – Let’s start again. **J Hum Nutr**, 35:205-213, 1981.

ZALLEN, E. M. Dietitian’s participation in nutrition education activities for the public. **J Am Diet Assoc**, 90(6): 852-56, 1990.



9 - ANEXOS

**RELAÇÃO DE ENDEREÇOS DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL –
SETEMBRO – 2004**

SÃO PAULO

106. (64) 1 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP. Curso de Nutrição. Faculdade de Saúde Pública. Comissão de Graduação. Avenida Dr Arnaldo 715. Andar São Paulo-SP. CEP – 01.246 – 904. Fone: (11) 3066 - 7733. Fax: (11) 3081 - 9858. www.fsp.usp.br fsp@edu.usp.br philippi@usp.br svgrad006_fsp@recad.usp.br

107. (65) 2 UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES - UMC. Curso de Nutrição. Avenida Cândido Xavier Almeida e Souza 200, Centro Cívico, Mogi das Cruzes-SP. CEP – 08.780 – 911. Caixa postal – 411. Telex – 1154535. Fone: (11) 47987310 47987334. www.umc.br ruthyamada@bol.com.br susana@uol.com.br ccfarhud@ip2.com.br susana@umc.br

108. (66) 3 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS-PUCCAMP. Curso de Nutrição. Avenida John Boyd Dunlop s/n Jardim Ipaussurama, Campinas-SP. CEP – 13.059 – 740. Fone: (19) 37298457. Telex – 191806. Fax: (192) 792-8576. nutricao@acd.puccamp.br fcm@puc-campinas.br www.puc-campinas.edu.br

109. (67) 4 CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO – CEU S. CAMILO. Curso de Nutrição. Avenida Nazaré 1501, Ipiranga, São Paulo-SP. CEP – 04.263 – 200. Fone: (11) 272-6077 Ramal 243. Fax: (11) 215-2361. www.scamilo.edu.br nutrip@scamilo.edu.br

110 (68) 5 UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO - USC. Curso de Nutrição. Rua Irmã Arminda 10-50, Bauru-SP. CEP – 17.011 – 160. CP – 511. Fone: (14) 2357250 2357042. Fax: (141) 344-763. www.usc.br adaher@usc.br rchain@usc.br

111. (69) 6 UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA-UNIMEP. Curso de Nutrição. Rodovia do Açúcar Km 156. Campus Taquaral, Piracicaba-SP. CEP – 13.400 – 901. Fone: (19) 4301835 4301583. Fax: (19) 4301545. www.unimep.br dgmotta@unimep.br

112. (70) 7 UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO – UNIBAN. Curso de Nutrição. Campus MC. Rua Maria Cândida 1813. Vila Guilherme, São Paulo-SP. CEP – 02.071 – 013. Fone: (11) 6967-9000. www.uniban.br gmenes@uniban.br gadmendes@uol.com.br

113. (71) 8 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA-UNOESTE. Curso de Nutrição. Rua José Bongiovani 700. Cidade Universitária. Presidente Prudente-SP. CEP – 19.050 – 680. Telex – 19050-900. Fax: (18) 229-1000. Fone: (18) 229-1056. www.unoeste.br roseliv@nutricao.unoeste.br
114. (72) 9 UNIVERSIDADE DE GUARULHOS - UNG. Curso de Nutrição. Praça Tereza Cristina I, Centro, Guarulhos-SP. Caixa postal – 338. CEP – 70.023 – 070. Fone: (11) 64641738. Pabx: (11) 64641700 Fax: (11) 64641702. www.ung.br lnuzzo@prof.ung.br clinica_nutricao@ung.br christ10@zaz.com.br veranutri@uol.com.br
115. (73) 10 UNIVERSIDADE DE MARÍLIA-UNIMAR. Curso de Nutrição. Avenida Hygino Muzzi Filho 1001, Marília-SP. CEP – 17.525 – 902. Fone: (144) 338-088. Fax: (144) 338-691. www.unimar.br fcs@unimar.br
116. (74) 11 UNIVERSIDADE ANHEMBI-MORUMBI - UAM. Curso de Nutrição. Rua Casa do Ator 90, Vila Olímpia-SP. CEP – 04.546 – 000. Fax: (11) 821-9547. Fone: (11) 821-9020. www.anhembi.br helena@anhembi.br
117. (75) 12 UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - USJT. Curso de Nutrição. Rua Taquari, 546 Mooca São Paulo-SP. CEP – 03.166 – 000. Fax: (11) 291-6932. Fone: (11) 608-1677 ramal 421. webmaster@saojudas.br nice.nice@ig.com.br www.saojudas.br
118. (76) 13 UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC- UNI-ABC UNIFTEC. Departamento de Nutrição. Rua Amazonas 200, São Caetano do Sul-SP. CEP – 09.549 – 204. Fone: 49919879. www.uniabc.br nutricao@uniabc.br mtabreu@uol.com.br colucci@usp.br
119. (77) 14 UNIVERSIDADE PAULISTA-UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Projetada 280, Vila Joaquim Inácio, Campinas-SP. CEP – 13.046 – 904. Fone: (19) 230-7051. Fax: (19) 230-7358. www.unip.br unippress@unip.objetivo.br
120. (78) 15 UNIVERSIDADE PAULISTA-UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Presidente Vargas s/n, Ribeirão Preto-SP. CEP – 14.020 – 260. Fone/fax: (16) 623-6700. www.unip.br
121. (79) 16 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Independência 412. Campus Sorocaba - SP. www.unip.br
122. (80) 17 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Bagaçu, 1939. Campus Araçatuba - SP. www.unip.br
- 123 (81) 18 UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Brigadeiro Faria Lima 811. Campus São José dos Campos – SP. www.unip.br

124. (82) 19 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Senador César Lacerda Vergueiro 81/87. Campus Santos - SP. www.unip.br
125. (83) 20 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Dr Dória 200. Campus Assis. SP. www.unip.br
126. (84) 21 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Rua Francisco Batista 300 Km 12 da Via Anchieta. Campus Anchieta São Paulo -SP. www.unip.br
127. (85) 22 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Campus Marques. SP. www.unip.br
128. (86) 23 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Campus Vergueiro São Paulo - SP. www.unip.br
129. (87) 24 UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO-UNIBAN. Curso de Nutrição. Campus ABC. Avenida Rudge Ramos 1501, São Bernardo do Campo-SP. CEP – 09.736 – 300. Fone: (11) 7664-000. www.uniban.br eguaraldo@uniban.br svoliver@uol.com.br
130. (88) 25 UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO - UNAERP. Curso de Nutrição. Avenida Costabile Romano, 2201, Ribeirão Preto-SP. CEP – 14.096 – 380. Fone: (16) 603-6916, 603-6917. Fax: (16) 603-7005. www.unaerp.br tbraga@unaerp.br
131. (89) 26 UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - UNISANTOS. Curso de Nutrição. Av. Conselheiro Nébias 300, Vila Nova, Santos – SP. CEP – 11.015 – 003. Fone: (13) 3205 – 5555, 3234-7121 Fax: (13) 3250-5559. www.unisantos.br cezarnut@unisantos.br secsaude@unisantos.br www.unisantos.com.br
132. (90) 27 CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT - UNIMONTE. Curso de Nutrição. Avenida Rangel Pestana 99, Santos-SP. CEP – 11.013 – 551. Fone: (13) 221-3466. Fax: (13) 232-7078. www.unimonte.br unimonte@unimonte.br
133. (91) 28 FACULDADES INTEGRADAS DE SÃO PAULO - FISP. Curso de Nutrição. Rua Engenheiro Isaac Milder 355, São Paulo. CEP – 05.688 – 010. Fone: (11) 3758-6041. Fax: (11) 3758-0646. sueli.maria@uol.com.br katia@fisp.br www.fisp.br
134. (92) 29 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO - UNIRP. Curso de Nutrição. Rua Ivete Gabriel Atique 45. São José do Rio Preto-SP. CEP – 15.025 – 400. Fone: (17) 230-3000. Fax: (17) 230-3199. www.unirpnet.com.br nutricao@unirpnet.com.br agdamar@unirpnet.com.br

135. (93) 30 CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA CEU ADVENTISTA - SP. Curso de Nutrição. Estrada de Itapeirica, 5859. São Paulo-SP. CEP – 05.858 – 001. Fone: (11) 5821-5171. Fax: (11) 5821-7770. odetes@iae-sp.br

www.unasp.edu.br odete.santelle@usp.unasp.edu.br

136. (94) 31 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA - UNESP. Curso de Nutrição. Alameda Santos 647, Botucatu SP. CEP – 01.419 – 901. Fone: (11) 252-0233. Fax: (11) 252-0201. www.unesp.br webmaster@unesp.br

137. (95) 32 UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP. Curso de Nutrição. Campus Lins. www.unimep.br dgmotta@unimep.br micsouza@unimep.br

138. (96) 33 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO – CEU NSPATROCINIO. Curso de Nutrição. Rua ME. Maria Basília 965 – Itu-SP. CEP – 13.300 – 460. Fone: (11) 7823-0547. Fax: (11) 7823-0678. sensp@uniemp.br www.ceunsp.br

139. (97) 34 CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE. Curso de Nutrição. Rua Diamantina, 310 – SP. CEP – 02.117 – 010. Fone: (11) 66339102. Fax: (11) 66339109. www.uninove.br katia@uninove.br ragmalu@uol.com.br emilieme@uninove.br emiliemeph@yahoo.br

140 (98) 35 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA – CEU VOTUPORANGA. Curso de Nutrição. Rua Pernambuco 1594, Votuporanga – SP. CEP – 15.500 – 030. Fone: (17) 422 – 2800. Fax: (17) 422 – 4510. ceuv.coordena@votuporanga.com.br herogi@zaz.com.br www.fev.edu.br

141 (99) 36 FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE BRAGANÇA PAULISTA - FESB. Curso de Nutrição. Avenida Francisco Samuel Luchesi Filho 770, Bragança Paulista-SP. CEP – 12.9000 – 000. Fone: (11) 784-3525. Fax: (11) 784-44243. www.fesb.br faculdade@fesb.br

142 (100) 37 FACULDADES ADAMANTINENSES INTEGRADAS - FAI. Curso de Nutrição. Rua 9 de julho, 730. Adamantina. São Paulo - SP. CEP - 17.800 – 000. Telefax: (18) 522-1002. www.fai.com.br . fai@fai.com.br

143. (101) 38 UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO - UNICASTELO. Curso de Nutrição. Rua Carolina Fonseca 584 Itaquera São Paulo - SP. CEP - 08.230 – 030. Fone: (11) 6170-0000. Fax: (11) 205-8226. www.unicastelo.br adriana.usp@ig.com.br adriana.usp@globo.com

144. (102) 39 UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP. Curso de Nutrição. Rua do Sacramento, 230. São Bernardo do Campo. São Paulo - SP. CEP - 09.640 – 000. Fone: (11) 4366-5555. www.metodista.br www.fatea.com.br nutricao@metodista.br suelinutri@sti.com.br

145. (103) 40 CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA. Curso de Nutrição. Rua Carlos Gomes 1338. CEP – 14.801 – 320. Fone: (16) 2017104 Araraquara – SP. www.uniara.com.br
nutricao@uniara.com.br
146. (104) 41 FACULDADES INTEGRADAS TERESA D'ÁVILA - FATEA. Curso de Nutrição. Rua Siqueira Campos, 483. Santo André São Paulo. CEP - 09.020 – 240. Fone: (11) 449-7477. Fax: (11) 4992-1787. www.salesianas.com.br fatea@salesianas.com.br www.fainc.com.br
147. (105) 42 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Padre Francisco Salles Colturato 658. Campus Araquarara - SP. www.unip.br
148. (106) 43 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Rua Luiz Lavorato s/n Km 335 da Rodovia Marechal Rondon. Campus Bauru - SP. www.unip.br
149. (107) 44 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Rua Coronel Boaventura Mendes Pereira 201. Campus Jundiaí - SP. www.unip.br
150. (108) 45 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Caminas 1309. Campus Limeira - SP. www.unip.br
151. (109) 46 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Deputado Eduardo Vicente Nasser 850. Campus São José do Rio Pardo - SP. www.unip.br
152. (110) 47 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Juscelino K. de Oliveira s/n. Campus São José do Rio Preto - SP. www.unip.br
153. (111) 48 UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO - UNIBAN Curso de Nutrição. Campus Osasco (Subjudice). www.uniban.br
154. (112) 49 UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO. Curso de Nutrição. Rodovia Raposo Tavares km 92,5. CEP 18.03 – 000. Fone: (15) 229-9200. Fax: (15) 229-9211. Sorocaba. www.uniso.br
claudia.zabotto@uniso.br
155. (113) 50 CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO. Curso de Nutrição. Rua Raul Pompéia 144 Campus Pompéia CEP 05.025 – 010. Fone: (11) 38732533. www.scamilo.edu.br nutri@scamilo.edu.br
156. (114) 51 UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP. Curso de Nutrição. Avenida Torres de Oliveira 330. Campus Marginal Pinheiros São Paulo - SP. www.unip.br

- 157 (115) 52 INSTITUTO DELTA DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA - IDEPE. Curso de Nutrição. Marginal Rodovia Fernão Dias km 89,5 Itapegica. CEP – 07.053 – 171. Guarulhos. Fone: (11) 6423-6600. Fax: (11) 6421-3033. 0800153223. www.idepe.edu.br fluca@idepe.edu.br
158. (116) 53 UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN. Curso de Nutrição. Avenida Dr Armando Salles Oliveira 201. Parque Universitário. Campus I Franca CEP – 14.404 – 600. Fone: (16) 3711-8888. Fax: (11) 3711-8886. SP. www.unifran.br ensino@unifran.br
- 159 (117) 54 CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA. Curso de Nutrição. Rua Miguel Petroni 5111 Jardim Centenário São Paulo. São Carlos. Rua Pedro Bianchi 111 Vila Alpes. CEP – 13.570 – 300. Fone: (16) 3368-2111. Fax: (16) 3368-1255. www.asser.com.br
- 160 (118) 55 CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. Curso de Nutrição. Avenida Goiás 3400. São Caetano do Sul. CEP 09.550 – 051. Fone: (11) 42393230. Fax: (11) 42393216. 0800120866. www.imes.edu.br ccursos@imes.com.br
- 161 (119) 56 FACULDADE AMERICANA – FAM. Curso de Nutrição. Rua Belém 233, Americana São Paulo. CEP – 13.465 – 000. Fone: (19) 3468-1500. Fax: (19) 3468-1500. www.fam.br
- 162 (120) 57 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Curso de Nutrição e Metabolismo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Avenida dos Bandeirantes 3900, Monte Alegre. Ribeirão Preto. CEP – 14.049 – 900. Fone: (16) 602 – 3000. www.fmrp.br/cg admin@fmrp.usp.br
- 163 (121) 58 CENTRO UNIVERSITÁRIO LUSÍADA – UNILUS. Curso de Nutrição. Rua Batista Pereira 265, Santos São Paulo. CEP – 11.015 – 100. Macuco. Fone: (13) 3234 – 4194 www.lusiada.br
- 164 (122) 59 UNIVERSIDADE ANHEMBI-MORUMBI – UAM. Curso de Nutrição. Rua Dr Almeida Lima 1.134 – Brás. www.anhembi-morumbi
- 165 (123) 60 CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO. Curso de Nutrição. Unidade Memorial América Latina. Av. Dr Adolfo Pinto 109. Barra Funda. São Paulo.
- 166 (124) 61 UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO – UNIBAN. Curso de Nutrição. UNIBAN Oeste Avenida dos Autonomista 1325.
- 167 (125) 62 UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO – UNIBAN. Curso de Nutrição. UNIBAN Sul Estrada da Campo Limpo 3248.
- 168 (126) 63 CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO. Curso de Nutrição. Rua Dom Bosco 466, Bairro Castelo, Batatais São Paulo. CEP – 14.300 – 000. Fone: (16) 3660 – 1777 e 0800344177. Fax: (16) 3761 – 5030. Licenciatura Plena. www.claretiano.edu.br secretaria@claretiano.edu.br

169 (127) 64 UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU. Curso de Nutrição. Rua 4 de março 432, Centro, Taubaté, São Paulo. CEP – 12.020 – 270. Fone: (12) 225 – 4100. Fax: (12) 232 – 7660. www.unitau.br vest@unitau.br

170 (128) 65 UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Curso de Nutrição. Av. São Francisco de Assis. Campus Universitário. CEP – 12.916 – 900. Bragança Paulista. Fone: (11) 4034 – 8000. Fax: (11) 4034 – 1825. www.saofrancisco.edu.br secretariageral@saofrancisco.edu.br

171 (129) 66 FACULDADE SANTA GIULIA. Curso de Nutrição. Fazenda Contendas s/n Bairro Zona Rural, Taquaritinga SP. CEP – 15.900 – 000. Fone: (16) 3252 – 2099. Fax: (16) 3253 – 3611. www.faculdadesantagiulia.com.br santagiulia@terra.com.br

172 (130) 67 FACULDADES INTEGRADAS – FEFISA. Curso de Nutrição. Travessa Cisplatina 20. CEP – 09.121 – 435, Santo André, São Paulo. Fone: (11) 4451 – 0700. Fax: (11) 4452 – 2435 e/ou 4452 – 0700 ramal 39. www.fefisa.com.br info@fefisa.com.br

173 (131) 68 UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL. Curso de Nutrição. Avenida Doutor Ussiel Cirilo 225, Vila Jacuí. CEP – 08.060 – 070. São Paulo-SP. Fone: (11) 6137 – 5700. Fax: (11) 6137 – 5700. Campus Anália Franco. www.unicsul.br unicsul@unicsul.br

174 (132) 69 FACULDADE DE JAGUARIÚNA – FAJ. Curso de Nutrição. Rua Amazonas 504. CEP – 13.820 – 000. Jaguariúna, São Paulo. Fone: (19) 3837 – 8800. Fax: (19) 3837 – 8800. www.faj.br secretaria@faj.br

175 (133) 70 CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO. Curso de Nutrição. Unidade Vergueiro. Rua Vergueiro 235/249. Liberdade São Paulo.

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS. Curso de Nutrição. Avenida Nazaré, 900 SP. CEP – 04262-100. Fone: (11) 6163-6877. Fax: (11) 6163-7345. www.smarcos.br Já teve curso de nutrição, mas fechou.

Legenda: Primeiro número - total de cursos.

Segundo número - número de cursos por região.

Terceiro número - número de cursos por Estado.

OBS: Os Cursos que tem mais de um campi foram computados, cada campi como um curso. Os cursos foram colocados em ordem alfabética dos Estados dentro das regiões e dentro de cada Estado, por ordem de criação. Os cursos em vermelho são os novos cursos que surgiram.

Atualizado em 8.10.2004 (Elaborado por Carmen Lúcia de Araújo Calado - CRN-6 - n.º 0006) Ouvidora da UFRN. e-mail: carmen@ufrnet.br carmencalado@cfn.org.br

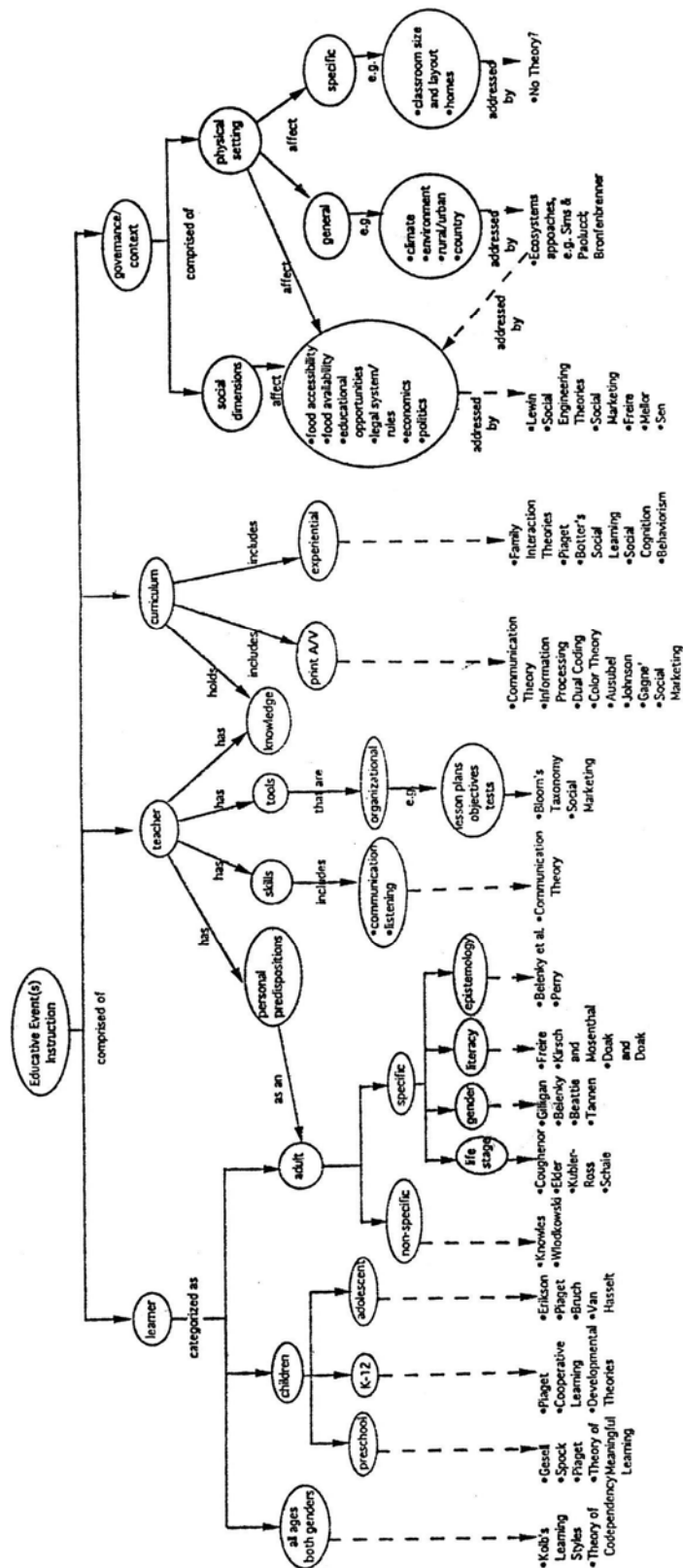


Figure 1. A set of potential theories that may be applied to nutrition education research based on Gowin's (1981) framework of four commonplaces (29).



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

✉ Caixa Postal 6111, 13083-970 Campinas, SP

☎ (0_19) 3788-8936

FAX (0_19) 3788-8925

🌐 www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

✉ cep@fcm.unicamp.br

CEP, 17/08/04.
(Grupo III)

PARECER PROJETO: Nº 323/2004

I-IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO DOS NUTRICIONISTAS: BASES TEÓRICAS E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ana Carolina Franco

INSTITUIÇÃO: Departamento de Enfermagem/FCM/UNICAMP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 05/07/2004

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 17/08/05

II - OBJETIVOS

Descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina de educação nutricional nos Cursos de Nutrição, a fim de criar subsídios para a melhora da formação dos futuros nutricionistas.

III - SUMÁRIO

O projeto pretende avaliar parâmetros curriculares, institucionais e sobre os indivíduos (coordenador e professor) relacionados com diversos cursos de nutrição.

Há uma descrição histórica sobre a profissão de nutricionista e sobre os cursos de nutrição. Para fazer a avaliação serão enviados questionários e também ocorrerão entrevistas. São apresentados os questionários e os termos de consentimento.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

O projeto é interessante, sobretudo nos âmbitos da didática e da melhoria de conteúdos dos cursos de nutrição. Há um nítido interesse na formação adequada do profissional nutricionista.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa supracitado.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na VIII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 17 de agosto de 2004.


Prof. Dra. Carmen Sylvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

RELAÇÃO DAS BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR DAS IES PARTICIPANTES¹

BÁSICA

ALVES, R. **Conversar com quem gostar de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANDREOLA, B. A. **Dinâmica de grupo**: Jogo da vida e didática do futuro. 20^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTUNES, C. **Manual de técnicas e dinâmica de grupo de sensibilização e ludopedagógica**. 19^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARANCETA-BARTRINA, J. Educación nutricional. In: Serra-Majén LI, Aranceta-Bartrina J, Mataix-Verdú J. **Nutrición y salud pública**: métodos, bases científicas y aplicaciones. Barcelona: Masson; 1995.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2^a.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BICUDO, P. I. N. T e col. Promoção da saúde e educação em saúde: uma parceria saudável. **O mundo da saúde**, São Paulo, 2000; 24 (1): 39-44.

BISSOLI, M.C.; LANZELOTTI, H.S. Educação nutricional como forma de intervenção: avaliação de uma proposta para pré-escolares. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(2): 107-13, 1997.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(1): 5-19, 1997.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. N. **Estratégias de ensino – aprendizagem**. 16ed. São Paulo: Vozes, 1995.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.Coleção Primeiros Passos.

CANDEIAS, M. M. F; MARCONDES, R. S. Diagnóstico em educação em saúde: um modelo para analisar. **Rev Saúde Pública**, 13: 63-8, 1979.

¹ As bibliografias foram reescritas de acordo com a norma bibliográfica da FCM/Unicamp, porém em algumas delas há informações incompletas assim como foram enviadas à pesquisadora.

Há algumas referências relacionadas à Avaliação Nutricional, isto ocorre, pois em uma das IES esta disciplina é ministrada juntamente à disciplina Educação Nutricional.

CERVATO, A. M. **Intervenção nutricional educativa**: promovendo a saúde de adultos e idosos em universidades abertas para a terceira idade – São Paulo. 1999. (Tese – Doutorado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo].

CHAVES, N. **Nutrição básica e aplicada**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985.

Committee on health and behavior; research, practice and policy board on neuroscience and behavior health - Institute of Medicine. Health and behavior. **The interplay of biological, behavior and societal influences**. Washington: National Academy Press, 2001

CONTENTO, I; BACH, G. I; BRONNER, Y. L; PAIGE, D. M; GROSS, S. M; BISIGNANI, L. et al. The effectiveness of nutrition education and implication for nutrition policy: a review of research. **J Nutr Educ**, 27(6), 1995

CONTRERAS, J. Los alimentos también tienen significados. Comportamientos alimentarios y tradiciones culinarias. In: CONTRERAS, J. **Antropología de la alimentación**. Madrid: Eudema, 1993. pags. 6-15 e 71-86.

CORTELLA, M. S. Algumas **concepções sobre a relação educação/sociedade**, 1993 (mimeo).

CURRY, K. R.; JAFFE, A. **Nutrition Counseling & Communication Skills**. Philadelphia: WB Saunders Company, 1998.

EVANS, R. & HALL, Y. Social – Psychologic perspective in motivating changes in eating behavior. **J Am Diet Assoc**, 72(4): 378-83, 1978.

FISBERG, M.; WEHBA, J.; COZZOLINO, S. M. F. **Um, dois, feijão com arroz**: alimentação no Brasil de norte a sul. São Paulo: Atheneu, 2002.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 6^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, M.C.S. Educação Nutricional: aspectos sócio-culturais. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(1): 45-9, 1997.

GARCIA, R. W. D. Um enfoque simbólico do comer e da comida nas doenças. **R. Nutr. PUCCAMP**, 5(1): 70-80, 1992.

GERMANO, M. I. S. **Treinamento de manipuladores de alimentos**: fator de segurança alimentar e promoção de saúde. São Paulo: Livraria Varela, 2003.

GIBSON, R. S. **Principles of nutritional assesment** .New York.: Oxford University Press,1990.

- GOLDBERG, J. P.; BELURY, M. A.; ELAM, P.; FINN, S. C.; HAYES, D.; LYLE, R. et al. The obesity crisis: don't blame it on the pyramid. **J Am Diet Assoc**, 104(7):1141-7, 2004.
- GONÇALVES, A. M.; PERPÉTUO, S. C. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- GOUVEIA, E. L. C. (coord) **Nutrição, saúde e comunidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 1990.
- HAMILL, P. V. V.; et al. Physical growth: National Center of Health Statistics percentiles. **Am J Clin Nutr**, 32, 1979.
- HART, K. H.; BISHOP, J. A.; TRUBY, H. Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives. **J Hum Nutr Diet**, 16(2):89-96, 2003.
- ICAZA, S. J. La evaluación de nutrición. Instituto de Nutrición de Centro America y Panamá: **Publicação INCAPE**, 531, 1971.
- JODELET, D. Representações Sociais. In: JODELET, D. 2ed. **Psicologia Social**. Barcelona, Ed. Paidós, 1988.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS; 2003.
- LEFEVRE, F. **Consumo, saúde e doença**. [Disponível em <http://www.fsp.usp.br/quali-saude>].
- LEFEVRE, F. **Mitologia sanitária**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- LIBANEIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- MAHAN, L. K.; ESCOTT-STUMP, S. **Krause: alimentos, nutrição e dietoterapia**. 9. ed. São Paulo: Roca, 1998.
- MAHONEY, M. J.; CAGGIULA, A. W. Applying behavioral methods to nutritional counseling. **J Am Diet Assoc**, 72(4):372-77, 1978.
- MARTINS, C.; ABREU, S. S. **Pirâmide de alimentos : Manual do educador**. Curitiba: Nutroclínica.
- Metropolitan Life Insurance Co: **Metropolitan Height Weight Tables Bull** 64:1, 1983

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992, 269p.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOTTA, D. G.; BOOG, M. C. F. **Educação nutricional**. São Paulo: IBRASA, 1984.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO. **Guia metodológico de comunicação social em nutrição**. Roma: FAO, 1999.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO. **Manejo de Projetos comunitários de alimentação e nutrição**: Guia didático. Recife: FAO, 2000.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Evaluación para el planeamiento de programas de educación para la salud**. Washington:OPS, 1990.
- PERES, C.R. et al. Ensino programado em educação alimentar. **Academus**, 12 (32): 13-14, 1970.
- PIPITONE, M. A. P.; SILVA, M. V.; STURION, G. L.; CAROBA, D. C. R. A educação nutricional no programa de ciências para o ensino fundamental. **Saúde em Nutrição**, 5(9): 29-37, 2003.
- PITA, A. M. R. (org). **Saúde e comunicação**: visibilidades e silêncios. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO; 1995.
- POULAIN, J.; PROENÇA, R.P.C. Reflexões metodológicas para o estudo das práticas alimentares. **Rev Nutr**, 16(4): 365-86, 2003.
- RIBEIRO, E.; EINSENSTEIN. **Falando de Saúde**: Para Crianças. Adolescentes e Educadores nas Escolas e Comunidades. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ROCHA, D. G, MARCELO, V. C, BICUDO-PEREIRA, I. M. T. Escola promotora de saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. **Rev. Brás. Cresc. Desenv. Hum**, 12 (1), 2002.
- ROZIN, P. **Human food intake and choice**: Biological, psychological and cultural perspectives. Belgium: Institute Danone, 2002 pags. 7-22.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio**: A comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- VASCONCELOS, E. M. **Educação popular nos serviços de saúde**. São Paulo:HUCITEC, 1989.
- WARREN, J. M.; HENRY, C. J. K. ; LIGHTOWLER, H. J.; BRADSHAW, S. M.; PERWAIZ, S. Evaluation of a pilot school programme aimed at preventio of obesity in children, **Heath Promotion International**, 18(4):287-296.

WERNER, D.; BOWER, B. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. São Paulo: Editora Paulus, 1984.

WILLET, W. Dietarv assesment methods. **MI J. CEm. Niar.**, 65:45, 1997

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Physical status**: use and interpretation of anthropometry, Geneva, 1995.

COMPLEMENTAR

AGUIRRE, A. N. C.; FAVERO, L. C. N. **Hábitos alimentares**: processo de formação e transformação – São Paulo. 1995. (Monografia – Especialização em Nutrição materno-infantil – Universidade Federal de São Paulo)

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANDRADE, A.; BOSI, M. L. M. Mídia e subjetividade: impacto no comportamento alimentar feminino **Rev Nutr**, 16(1): 117-25, 2003.

ANJOS, L. A. índice de massa corporal como indicador do estado nutricional de adultos: revisão da literatura **Rev Saúde Pública**, 26(6):43-14), 1992.

ASSIS, M. A. A. **Consulta de Nutrição**: controle e prevenção do colesterol elevado. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BIRCH, L. L. Psychological influences on the childhood diet. **J Nutr**, 128: 407S-410S, 1998.

BLEIL, S. I. O padrão alimentar ocidental, considerações sobre as mudanças de hábitos no Brasil. **Caderno de Debates**, 6: 1-25, 1998.

BOOG, M. C. F. **Educação nutricional em serviços públicos de saúde**: busca de espaço para ação efetiva. São Paulo. 1996 (Tese – Doutorado – Faculdade de Saúde Pública da Universidade Estadual de São Paulo).

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **R. Nutr. PUCCAMP**, 10(1): 5-19, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.Coleção Primeiros Passos.

CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1983.

- CASTRO, F. A. F.; PEREIRA, C. A. S.; PRIORE, S. E.; RIBEIRO, S. M. R.; BITTENCOURT, M. C. B. ; QUEIROZ, V. M. V. Educação nutricional: importância da prática dietética, **Nutrição em Pauta**, p. 9-15, jan./fev., 2002.
- CERQUEIRA, M.T. Educación en nutrición: metas y metodología. **Bol. OPAS**, 99(5): 498-509, 1985.
- COELHO, T. **O que é a Indústria Cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.
- COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Rev Nutr**, 14(3): 225-29, 2001.
- CUPPARI, L. **Guia de Nutrição: nutrição clínica no adulto**. Barueri, SP: Manole, 2002.
- DE ANGELIS, R. **A Fome Oculta**, São Paulo: Atheneu, 2000.
- DIBLEY, M. J. et al. Interpretation of Z-score anthropometric indicator. Derived from international growth reference. **Am J Clin Nutr** 46: 749-752, 1987.
- DUTRA-DE-OLIVEIRA, J. E.; MARCHINI, J. S. **Ciências Nutricionais**. São Paulo: Sarvier, 2001.
- FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. **História da alimentação**. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 8 ed. São Paulo: Olho n'água, 1997.
- FREITAS, M. C. S. Educação nutricional; aspectos sócio-culturais. **R Nutr PUCCAMP**. 10(1): 45-9, 1997.
- FRISANCHO, R. A., Anthropometric standards for assesment of growth and nutritional Universiti of Michigan Press.
- GAMA, C. M. **Hábito alimentar e Condição Nutricional de adolescentes de bom nível sócio econômico**. São Paulo. 1997. (Dissertação – Mestrado – Universidade Federal de São Paulo).
- GAMBARDELLA, A. M. D.; FRUTUOSO, M. F. P.; FRANCH, C. Prática alimentar de adolescentes. **Rev Nutr**, 12(1): 55-63, 1999.

- GARCIA, R. W. D. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. **Rev Nutr**, 16(4): 483-492, 2003.
- GARCIA, R. W. D. **Representações sociais da comida no meio urbano**: um estudo no centro da cidade de São Paulo. São Paulo, 1983. (Dissertação – Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo).
- GARCIA, R. W. D. Um enfoque simbólico do comer e da comida nas doenças. **Rev Nutr**, 5(1): 70-80, 1992.
- GIBSON, R. **Principles of nutritional assessment**. New York: Oxford Press, 1990.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1994.
- GOUVEIA, E. L. C. Nutrição, saúde e comunidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.
- GRANZ, K; LEWIS, M. F.; RIMER, B. K. **Health behaviour and health education: theory, research and practice**. San Francisco: Jossey Bass, 1990.
- HAMILL, P. V.; et al. Physical growth: National Center of health Statistics percentiles. **Am J Clin Nutr**, 32: 607-627, 1979.
- KHAN, M. E.; MANDERSON, L. Focus groups in rapide assessment procedures. **Food Nutr Bull**, 14(2): 119-127, 1992.
- LEE, R. D. & NIEMAN, D. C. **Nutritional Assessment** Mosby, 1995.
- LEMES, S. O. et al. Bases psicossomáticas dos distúrbios nutricionais na infância. **R Nutr PUCCAMP**, 10(1): 37-44, 1997.
- LIMA, E. S.; OLIVEIRA, C. S.; GOMES, M. C. R. Educação nutricional: da ignorância alimentar a representação social na pós-graduação do rio de Janeiro (1980-1998). **História, Ciência e saúde**, 10(2): 603-635, 2003.
- LOHMAN, T.G.; ROCHE, A. F.; MARTOREU, R. **Anthropometrie Standardization Reference Manual**. **Human Kinetics Books**. Champaign, Illinois, 1998.
- LYTLE, L. A. et al. Children's interpretation of nutrition messages. **J Nutr Educ**, 29: 128-136, 1997.
- MARCONDES, E., Normas Para o Diagnóstico e Classificação dos Distúrbios de Crescimento e da Nutrição Última Versão, **Pediatra**, 4: 307-426, 1982.

- MARTINS, C.; ABREU, S. S. **Pirâmide de alimentos**: manual do educador. Curitiba: Nutroclínica, 1995.
- MARTINS, C. Aconselhamento nutricional. In.: CUPPARI, L. **Nutrição clínica no adulto**. São Paulo: Manole, 2002. p. 111-127
- MARTINS, C. Aconselhamento nutricional. In.: RIELLA, M. C.; MARTINS, C. **Nutrição e o rim**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2001. p. 264-282
- MOTTA, D. G.; BOOG, M. C. F. **Educação nutricional**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1987.
- MOTTA, D. G. Educação Nutricional, educação em saúde; uma reflexão. **Rev. Ciência & Tecnologia**: 74-78, 1993.
- NASCIMENTO, E.; REZENDE, A. L. **Criando histórias, aprendendo saúde**. São Paulo, Cortez, 1988.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO. **Guia para Projetos Participativos de Nutrição**. Roma: FAO, 1997.
- PELTO, G. H. Anthropological contributions to nutrition educacional research. **J Nutr Educ** 13(Is): 2-8, 1981.
- PILON, A. F. Educação, saúde e vivência. **Rev. Bras. de Saúde Esc.** 1(1): 27-34, 1990.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- POULAIN, J. P.; PROENÇA, R. P. C. Reflexões metodológicas para o estudo das práticas alimentares. **Rev Nutr**, 16(4): 365-86, 2003.
- RAMALHO, R. A.; SAUDERS, C. O papel da educação nutricional no combate às carências nutricionais. **Rev Nutr**, 13(1): 11-16, 2000.
- RÊGO, J. C.; GUERRA, N. B.; PIRES, E. F. Influência do treinamento no controle higiênico sanitário de unidades de alimentação em Nutrição. **R Nutr PUCCAMP**, 10(1): 50-62, 1997.
- RIELLA, M. **Nutrição Enteral e Parenteral**. Ed. Guanabara, 1990
- RIELLA, M. C., MARTINS, C. **Nutrição e o Rim**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.
- SANT'ANNA, F. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ed. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

SGAVIOLI, M. E. Avaliação Crítica da Relação Paciente/Profissional em um Hospital de Ensino. **R Nutr PUCCAMP**,6(1): 52 a 76.

TAGLE, M. A. A. Cambios em los padrones de consumo alimentario em America Latina. **Arch. Latin. Nutr.** 38: 7751-765, 1988.

THE EFFECTINESS OF NUTRITION EDUCATION: Implication for nutrition education policy, programs and research: a review of research. **J Nutr Educ**,27(6-Special issue), 1995.

THOMBS, D. L.; COLLEN, A.M. McLAUGHLIN, M.L. Expectancies, Self-esteem, knowledge and adolescent weight reduction behavior. **J Nutr Educ**, 30: 107-113, 1998.

VALENTE, F. L. S. **Fome e Desnutrição**: determinantes Sociais. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, E. M. **A saúde nas palavras e nos gestos**: reflexões da Rede educação Popular e Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular nos serviços de saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

VÍTOLO, M. R. Obesidade na infância e na adolescencia. In: VÍTOLO, M. R. **Nutrição da gestação a adolescência**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso editores, 2003. p. 228-249.

Who Working Group (1986), Use and Interpretation of anthropometric indicators of nutritional status. *Bull Who*, 64: 929-41

WILLIAMS, S. R. **Fundamentos de nutrição e dietoterapia**. 6^a.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



10 - APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

1. Nome da Instituição: _____
2. Endereço: _____
3. Telefone: (____) _____
4. Nome do coordenador(a) do Curso de Nutrição: _____
5. Ano de início do funcionamento do Curso de Nutrição: _____
6. Ano da autorização para funcionamento do Curso de Nutrição: _____
7. Ano do reconhecimento do Curso de Nutrição: _____
8. Organização Acadêmica:
 - 1.8.1. ☐ Faculdade
 - 1.8.2. ☐ Faculdades Integradas
 - 1.8.3. ☐ Centro Universitário
 - 1.8.4. ☐ Universidade
 - 1.8.5. ☐ Outra Especificar _____
9. Organização Administrativa:
 - 1.9.1. ☐ Privada Filantrópica
 - 1.9.2. ☐ Privada Particular
 - 1.9.3. ☐ Privada Comunitária
 - 1.9.4. ☐ Pública Estadual
 - 1.9.5. ☐ Pública Municipal
 - 1.9.6. ☐ Outra Especificar _____

10. Número de vagas oferecidas por horário de funcionamento e vestibular:
- 1.10.1. ☐Matutino vagas por semestre _____ vagas por ano _____
- 1.10.2. ☐Integral vagas por semestre _____ vagas por ano _____
- 1.10.3. ☐Noturno vagas por semestre _____ vagas por ano _____
11. Número de egressos no ano anterior: _____
12. Quanto ao atual professor da disciplina de Educação Nutricional
- 1.12.1. ☐Substituto
- 1.12.2. ☐Titular
- 1.12.3. Tempo de docência _____ ano(s) _____ mês(es)
- 1.12.4. Tempo de docência nesta disciplina _____ ano(s) _____ mês(es)
13. Formação do professor(a) responsável pela disciplina de Educação Nutricional
- 1.13.1. Graduação – Concluída em ____/____
- Curso _____
- Instituição _____
- Cidade _____ Estado _____
- 1.13.2. ☐Pós-graduação *Latu Sensu* – Em andamento/ Ano do Início _____
- Concluído em _____
- Curso _____
- Instituição _____
- Cidade _____ Estado _____
- 1.13.3. ☐Pós-graduação *Latu Sensu* – Em andamento/ Ano do início _____
- Concluído em _____
- Curso _____
- Instituição _____
- Cidade _____ Estado _____

1.13.4. ☐ Pós-graduação *Strictu Sensu*

1.13.4.1. **Mestrado:** Em andamento/ Ano do início _____

Concluído em _____

Curso _____ Instituição _____

Departamento _____ Linha de pesquisa _____

Cidade _____ Estado _____

1.13.4.2. **Doutorado:** Em andamento/ Ano do início _____

Concluído em _____

Curso _____ Instituição _____

Departamento _____ Linha de pesquisa _____

Cidade _____ Estado _____

14. Quando os alunos entram em contato com a prática?

1.14.1. Semestre _____ Ano _____

1.14.2. Em qual disciplina ou estágio _____

1.14.3. Descreva a(s) atividade(s) que desenvolvem

15. Há algum Programa na Instituição que envolva a Educação Nutricional?

☐ Não ☐ Sim – Quais _____

16. Por favor, anexe a este questionário os seguintes documentos:

1.16.1. Currículo pleno do Curso de Nutrição

1.16.2. Programa da disciplina de Educação Nutricional

1.16.3. Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição

17. Caso algum desses documentos não puder ser anexado, por favor, indique a razão:

1.17.1. ☐ Currículo pleno do Curso de Nutrição – Motivo _____

1.17.2. ☐ Programa da disciplina de Educação Nutricional – Motivo _____

1.17.3. ☐ Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição – Motivo _____

Carta de apresentação aos sujeitos da pesquisa

Campinas, ____ de ____ de 200__

Ilmo(a). Sr. (a)

Prof.(a). _____

Coordenador(a) do Curso de Nutrição da _____

Conforme contato anterior realizado por telefone, encaminho termo de consentimento e instrumento de coleta de dados de minha dissertação de mestrado, que tem o título provisório “Educação Nutricional na formação dos nutricionistas: bases teóricas e relação teoria-prática”, cujo objetivo é descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina de educação nutricional nos Cursos de Nutrição.

O apoio dos coordenadores de curso e a colaboração direta dos docentes responsáveis pela disciplina Educação Nutricional são fundamentais à consecução do projeto, que tem por finalidade contribuir para o aprimoramento do seu ensino.

Este projeto está sendo desenvolvido com o apoio da CAPES, no Grupo A₃EN – Grupo de Apoio, Aprimoramento e Atualização em Educação Nutricional, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil / CNPq.

Colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, subscrevo-me, agradecendo antecipadamente a sua atenção e colaboração.

Atenciosamente

Ana Carolina Franco

Nutricionista

Pós-Graduanda do Programa de Mestrado do Departamento de Enfermagem

Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP

Termo de consentimento para o coordenador(a) do Curso de Nutrição

Eu, _____, coordenador(a) do Curso de Nutrição da(o) _____ concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Educação Nutricional na formação dos nutricionistas: bases teóricas e relação teoria-prática” desenvolvida pela aluna de Mestrado do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Ana Carolina Franco.

Estou ciente que o objetivo da pesquisa é descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina de educação nutricional nos Cursos de Nutrição, a fim de criar subsídios para a melhora da formação dos futuros nutricionistas. Para isto será aplicado um questionário, o qual irei responder, para obtenção dos dados da pesquisa.

Recebi e receberei respostas a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os assuntos relacionados a esta pesquisa. Todas as informações que eu der serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para fins científicos.

Poderá não haver benefícios diretos ou imediatos para mim enquanto sujeito deste estudo, mas poderá haver mudanças no ensino dos graduandos em Nutrição após o conhecimento das conclusões.

A decisão de participar desta pesquisa é pessoal e intransferível e meu consentimento poderá ser retirado em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma e sem prejuízo. Ser-me-á garantido que, em nenhuma circunstância, minha identidade será revelada.

Para qualquer esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (0xx19) ----- . Também poderei recorrer à secretaria do Comitê de Ética (0xx19)3788-8936 para recurso ou reclamações.

Declaro que meu consentimento é livre e esclarecido, não tendo sofrido qualquer tipo de persuasão para minha participação.

_____ de _____ de 200_.

Assinatura do coordenador(a)

Roteiro da entrevista

1. Objetivo da disciplina Educação Nutricional
2. Capacitação do aluno para lidar de forma prática nas diversas situações do trabalho em que se aplica a Educação Nutricional
3. Disciplina(s) e estágio(s)
4. Relevância da carga horária prática e teórica
5. Avaliação da aquisição de conhecimentos
6. Critérios de avaliação
7. Objetivo enquanto professor(a) da disciplina
8. Importância atribuída a disciplina pelos professores, alunos e sociedade
9. Campo de aplicação dos conhecimentos de Educação Nutricional

Termo de consentimento para o professor(a) de Educação Nutricional

Eu, _____, professor(a) da disciplina de Educação Nutricional do Curso de Nutrição da(o) _____ concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Educação Nutricional na formação dos nutricionistas: bases teóricas e relação teoria-prática” desenvolvida pela aluna de Mestrado do Departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Ana Carolina Franco.

Estou ciente que o objetivo da pesquisa é descrever a dinâmica de desenvolvimento da disciplina de educação nutricional nos Cursos de Nutrição, a fim de criar subsídios para a melhora da formação dos futuros nutricionistas. Para isto será aplicada uma entrevista para obtenção dos dados da pesquisa.

Recebi e receberei respostas a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os assuntos relacionados a esta pesquisa. Todas as informações que eu der serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para fins científicos.

Poderá não haver benefícios diretos ou imediatos para mim enquanto sujeito deste estudo, mas poderá haver mudanças no ensino dos graduandos em Nutrição após o conhecimento das conclusões.

A decisão de participar desta pesquisa é pessoal e intransferível e meu consentimento poderá ser retirado em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma e sem prejuízo. Ser-me-á garantido que, em nenhuma circunstância, minha identidade será revelada.

Para qualquer esclarecimento poderei entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (0xx19) ----- . Também poderei recorrer à secretaria do Comitê de Ética (0xx19)3788-8936 para recurso ou reclamações.

Declaro que meu consentimento é livre e esclarecido, não tendo sofrido qualquer tipo de persuasão para minha participação.

_____ de _____ de 200__.
