

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
PARA ATUAÇÃO EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL:
PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO CEARÁ**

Nadia Tavares Soares

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – área de concentração em Política, Planejamento e Administração em Saúde, do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti de Aguiar

**Rio de Janeiro
Maio/2007**

C A T A L O G A Ç Ã O N A F O N T E
U E R J / R E D E S I R I U S / C B C

S676 Soares, Nadia Tavares.

Diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional: perspectivas de docentes do Ceará / Nadia Tavares Soares. – 2007.
212f.

Orientadora: Adriana Cavalcanti de Aguiar.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Nutricionistas – Teses. 2. Formação profissional - Teses. 3. Ensino Superior – Avaliação – Ceará (Estado) - Teses. 4. Segurança alimentar – Teses. I. Aguiar, Adriana Cavalcanti de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. III. Título.

CDU 612.39:37.035.3

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALUNA: Nadia Tavares Soares

TÍTULO DA TESE: Diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional: perspectivas de docentes do ceará.

Aprovada em 28 de maio de 2007.

Profa. Dra. Adriana Cavalcanti de Aguiar (orientadora)
IMS/ UERJ

Profa. Dra. Rosely Sichieri
IMS/ UERJ

Profa. Dra. Cláudia Valéria Cardim da Silva
NUTRIÇÃO/UERJ

Profa. Dra. Manuela Dolinsky
NUTRIÇÃO/UES

Profa. Dra. Luciene Burlandy Campos de Alcântara
NUTRIÇÃO/UFF

Dedico este estudo aos professores e alunos dos cursos de Nutrição da UECE, UNIFOR e a todos os nutricionistas interessados na melhoria da formação profissional e realização da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado durante os últimos quatro anos a oportunidade de me aperfeiçoar profissionalmente e, sobretudo, de experimentar o desenvolvimento da fé, esperança, paciência, tolerância, perseverança, humildade e de contemplar, ora a remoção de dificuldades, ora a capacitação para enfrentá-las. Também agradeço a Deus o privilégio de presenciar em dados momentos dessa minha jornada a concretização do impossível, de ver o milagre acontecer. Por tudo isso e muito mais, a Deus destino toda honra, glória e louvor!

Agradeço à professora Adriana Aguiar a decisão de aceitar ser minha orientadora, pois quando nos conhecemos me encontrava numa fase de indefinição e já iniciava o segundo ano do doutorado. Agradeço sua sensibilidade, escuta, acolhimento, solidariedade, estímulo, bem como a orientação valiosa, segura e competente. Destaco ainda o seu perfil de orientadora/educadora, que possibilitou acreditar que havia um potencial humano a ser desenvolvido e que o desafio da orientação valeria a pena.

Agradeço ao meu marido Carlos o grande suporte afetivo e material e por ter, juntamente com o meu filho Filipe (na época com cinco anos), enfrentado os desafios da separação física nos períodos em que estive no Rio de Janeiro para cumprir os créditos e participar das sessões de orientação.

Agradeço aos meus familiares o apoio material e espiritual. Em especial agradeço a minha mãe, Adna, ao meu irmão Rogério, a minha tia Eti, aos meus sogros, Luci e Jorge, ao meu cunhado Gilberto e esposa.

Agradeço à professora Valéria Cardim a contribuição que trouxe à definição do tema desse estudo, bem como as sugestões e críticas que fez ao projeto. Agradeço também o apoio, incentivo e vibração positiva, sempre manifestos em nossos encontros e conversas.

Agradeço à professora Helena Sampaio o incentivo à minha capacitação docente e produção científica. Agradeço sua amizade e apoio. Destaco, especialmente, a coordenação, em parceria com a professora e amiga Olganê Sabry, de um projeto de pesquisa de minha autoria, quando me ausentei do Ceará.

Agradeço as professoras Luciene Burlandy, Rosana Magalhães, e Cláudia Cople as críticas e sugestões que fizeram ao projeto durante o período da qualificação, contribuindo significativamente, para o aperfeiçoamento da proposta desse estudo.

Agradeço à professora Rosângela Caetano a oportunidade de discutir uma proposta tese, quando eu ainda estava na fase de indefinição dos meus estudos. Apesar de não termos encontrado um possível tema de interesse comum, restou a lembrança de um relacionamento agradável, de uma pessoa humana e amiga, difícil de esquecer.

Agradeço a todos os membros da banca examinadora, efetivos (Luciene Burlandy, Valéria Cardim, Roseli Sichieri, Helena Sampaio) e suplentes (Cláudia Cople, Manuela Dolinsky, Rosângela Caetano, Jane Sayd), por terem aceitado o convite para participar da minha defesa de tese.

Agradeço especialmente a professora Jane Sayd por ter aceitado o convite para ser ledora prévia do manuscrito. Suas considerações me trouxeram a maravilhosa sensação de trabalho recompensado.

Agradeço aos professores Rubem, Keneth, Jane, Cid e demais professores do Programa de Pós-graduação do IMS o aprendizado desenvolvido em suas disciplinas.

Agradeço as professoras entrevistadas da UECE e UNIFOR a pronta disposição em contribuir com a construção desse estudo, e, sobretudo, por terem me fornecido uma aula particular, onde pude aprender um pouco do saber de cada uma.

Agradeço aos meus colegas de turma, Maia, Marlene, Cecília, Lúcia e Ilvana, também procedentes do Ceará, a amizade, convívio, apoio, incentivo e os momentos alegres de confraternização que compartilhamos.

Agradeço ao grupo pequeno de integração cristã da Primeira Igreja Batista de Fortaleza o suporte espiritual através de suas orações.

Agradeço às colegas do colegiado de Nutrição da UECE, que durante o meu afastamento manifestaram seu carinho e amizade, através de *emails* e telefonemas. Não poderia deixar de citar as professoras Fernanda Maia e Olganê Sabry .

Agradeço a Márcia Cristina e demais membros da equipe da secretaria do IMS a orientação e apoio nos momentos em que precisei.

Agradeço a professora Maria Salete, coordenadora do Mestrado em Saúde Pública da UECE, o apoio e incentivo.

Agradeço a Pro-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE a oportunidade de realizar este curso, especialmente cito o Ex-Pró-Reitor professor Jackson Sampaio por seu empenho na elaboração do PQI (Programa de Qualificação Institucional) da área de Saúde Pública da UECE, em parceria com a UERJ.

Agradeço a CAPES o financiamento parcial do doutorado, concedendo passagens aéreas e bolsas de estudo nos períodos em que precisei me ausentar do Ceará.

Por fim, agradeço a todos que direta e indiretamente me apoiaram e incentivaram.

**"O temor do SENHOR é o princípio da sabedoria"
(Pv: 1:7).**

RESUMO

Este estudo investigou percepções de docentes sobre a formação do nutricionista, no contexto da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Nutrição (DCs), com ênfase nas competências necessárias à atuação em políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Trata-se de uma investigação exploratória com abordagem qualitativa, realizada junto a vinte e uma professoras dos cursos de Nutrição do Estado do Ceará. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, abordando percepções sobre o perfil profissional proposto pelas DCs, atuação dos nutricionistas nas ações e políticas de SAN, competências a serem desenvolvidas e desafios que a SAN coloca para o aparelho formador. Os resultados sugerem que os projetos pedagógicos em vigor ainda não estariam sustentando a formação para SAN, prevista no perfil do egresso, e que as DCs foram aprovadas sem o grau de participação e reflexão desejável, por parte dos cursos e universidades, apontando riscos de uma incorporação passiva. Para as entrevistadas, a atuação do nutricionista na perspectiva da SAN é ainda incipiente, sendo que esse profissional pouco influenciaria a tomada de decisões e a formulação das políticas de SAN, participando subsidiariamente da implantação das mesmas. Fatores apontados como limitantes do papel do nutricionista em SAN incluem baixo reconhecimento social e escassa valorização profissional, associados à precária formação, insegurança, interesse predominante pela área clínica, manutenção de conflitos de identidade profissional, indefinição de objeto de estudo, a predominância de mulheres e conseqüentes obstáculos inerentes ao gênero profissional. A categoria profissional é referida como “despolitizada” e “acomodada”. Nas falas das professoras, a SAN aparece fragmentada e tende a ser localizada na área de Saúde Pública. A formação generalista preconizada pelas DCs não garante a explicitação do vínculo entre as principais áreas da Nutrição. Quanto à compreensão do conceito de *competências profissionais*, as professoras enfatizam o componente de *conhecimento*; valorizam que o estudante desenvolva visão e análise crítica, capacidade de liderança, comunicação, conhecimentos sobre legislação, economia e políticas públicas. A formação política seria uma importante lacuna da graduação. As professoras expressaram expectativas de mudanças na formação, apontando que os cursos de Nutrição do Ceará tendem a implementar inovações nos currículos e processo ensino-aprendizagem, incluindo estímulos ao desenvolvimento das competências necessárias à inserção dos nutricionistas nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas de SAN.

Palavras-chave: Formação profissional, ensino da Nutrição, diretrizes curriculares, competências, segurança alimentar e nutricional.

ABSTRACT

This study investigated perceptions of faculty in Ceará – Brazil, about the education of nutritionists in the context of implantation of the National Curricular Guidelines for Nutrition Courses (DCs), with an emphasis on the necessary competences to work in policies of alimentary and nutrition security (SAN). It adopted an exploratory and qualitative approach, and interviewed twenty-one faculty members of the two Nutrition courses that exist in the State of Ceará. The interviews focused on teachers' perceptions about the professional profile proposed by the DCs, nutritionists' contribution and performance within actions and policies of SAN, competences to be developed during higher education, and challenges that SAN poses for Brazilian universities. The results suggest that current educational projects do not fully support the necessary expertise for SAN, according to the profile for graduates. It might be the case that the approval of DCs occurred without the desirable degree of participation and reflection, on the part of the academic community. It poses some risks concerning an adequate incorporation of its premisses. According to the participants, the performance of nutritionists in SAN policies is still restricted to the implantation phases. Causes for this limited contribution might include low social recognition and status, and little emphasis of those themes in the curriculum, as well as students' main interests oriented toward individual clinical care. The participants observe the maintenance of conflicts regarding professional identity, the predominance of women in the profession and its inherent obstacles in gender-biased societies. SAN tends to be seen as fragmented and located in the area of Public Health. Generalist education, according to the DCs, does not necessarily strengthen bonds among the main areas of Nutrition. Concerning the main factors implied in good professional practice, participants emphasized knowledge and critical thinking, leadership and communication skills, information about laws, economy and public policies. Participants demonstrated willingness to change curricula and are hopeful that Nutrition courses in Ceará implement innovations in the learning and teaching processes, supporting the development of competence to Nutritionists' further participation in formulation, implementation, and evaluation of SAN policies.

Keywords: Professional education, Nutrition Courses, Food and Nutritional Security, Competences, National Curricular Guidelines

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Institutos e eventos que marcam a trajetória da formação e profissionalização do nutricionista no mundo, a partir da primeira guerra mundial	43
Quadro 2. Matérias propostas em currículos mínimos do curso de Nutrição.....	51
Quadro 3. Dificuldades na formação do nutricionista.....	53
Quadro 4 . Propostas apresentadas pelos representantes de órgãos de classe.....	57
Quadro 5. Áreas de atuação e principais atribuições do nutricionista.....	64
Quadro 6. Paradigmas de investigação em educação.....	81
Quadro 7. Denominação das áreas de atuação do nutricionista pelo CFN e pelas professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	93
Quadro 8. Codificação das professoras de Nutrição entrevistadas e áreas de atuação. Fortaleza, 2006.	94
Quadro 9. Competências ou capacidades requeridas ao nutricionista, para atuar em SAN, segundo docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	104
Quadro 10. Desafios que a incorporação da SAN no perfil do egresso coloca para os cursos de nutrição do Ceará, segundo percepção de docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	118
Quadro 11. Programas de mestrado e doutorado reconhecidos pelo MEC, na área de Nutrição.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Prevalências de segurança e insegurança alimentar, segundo estado e áreas urbanas e rurais do Brasil, 2004	24
Tabela 2. Anos de formação das professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	94
Tabela 3. Período de exercício docente das professoras de Nutrição entrevistadas, em anos. Fortaleza, 2006.....	94
Tabela 4. Titulação das professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	95
Tabela 5. Área de ensino das docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.....	95
Tabela 6. Áreas de atuação de docentes de Nutrição entrevistadas, dentro e fora das universidades. Fortaleza, 2006.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABN	Associação Brasileira de Nutricionistas
ABONG	Associação Brasileira das Ongs
ADA	American Dietetic Association
ASBRAN	Associação Brasileira de Nutrição
ATAN	Área Técnica de Alimentação e Nutrição
BEMFAM	Sociedade Civil Bem-Estar Familiar
CE	Ceará
CEPANDAL	Programa de Nutrição e Dietética da América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CFN	Conselho Federal de Nutricionistas
CFP	Comissão de Financiamento da Produção
CGPAN	Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição
CIBRAZEM	Companhia Brasileira de Armazenagem
CIDA	Candian International Development Agency
CLIN	Clinica
CNA	Comissão Nacional de Alimentação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSA	Conferência Nacional de Segurança Alimentar
CNSAN	Conferência Nacional de Segurança Alimentar E Nutricional
COBAL	Companhia Brasileira de Armazenamento
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar E Nutricional
CPDA	Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Rural do Rio de Janeiro
DCs	Diretrizes Curriculares
EBIA	Escala Brasileira de Insegurança Alimentar
EEUU	Estados Unidos da América
ENDEF	Estudo Nacional Sobre A despesa Familiar
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas Para Alimentação e Agricultura
FEBRAN	Federação Brasileira de Nutricionistas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEPAS	Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IMC	Índice de Massa Corporal
INAN	Instituto de Alimentação E Nutrição
INST	Institucional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto de Tecnologia Alimentar
JK	Jucelino Kubscheck
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MEC	Ministério da Educação

NCHS	National Center for Health Statistics
NSP	Nutrição em Saúde Pública
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PACS	Programa de Agentes Comunitários De Saúde
PAP	Programa de Alimentação Popular
PAT	Programa de Alimentação do Trabalhador
PBF	Programa Bolsa Família
PCA	Programa de Complementação Alimentar
PFZ	Programa Fome Zero
PIAM	Programa De Incentivo Ao Aleitamento Materno
PNA	Programa Nacional de Alimentação
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNCCN	Programa Nacional de Combate Às Carências Nutricionais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDS	Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde
PNL	Programa Nacional do Leite
PNS	Programa de Nutrição em Saúde
PNSN	Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição
PPV	Pesquisa sobre Padrões de Vida
PROAB	Programa de Aquisição de Alimentos em Áreas de Baixa Renda
PROCAB	Programa de Abastecimento de Alimentos em Áreas de Baixa Renda
PRODEA	Programa Emergencial de Distribuição De Alimentos
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
PSAN	Política de Segurança Alimentar e Nutricional
PSF	Programa de Saúde da Família
REDCAPA	Rede de Instituições Vinculadas à Capacitação em Economia e Políticas Agrícolas da América Latina e do Caribe
SA	Segurança Alimentar
SALTE	Saúde, Transporte e Energia
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SISVAN	Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
SP	Saúde Pública
STAN	Serviço Técnico de Alimentação Nacional
SUNAB	Superintendência Nacional de Abastecimento
SUS	Sistema Único de Saúde
TAE	Taxa de Adequação de Consumo Energético
TRO	Terapia de Reidratação Oral
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Introdução	15
2 Revisão da literatura	21
2.1 Panorama da insegurança alimentar no Brasil.....	21
2.2 Trajetória das Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição no Brasil.....	28
2.3 Origem e formação do nutricionista no Brasil.....	49
2.3.1 Raízes externas.....	49
2.3.2 Raízes internas.....	52
2.3.3 Nutricionista: uma profissão feminina.....	56
2.3.4 Orientações curriculares.....	59
2.3.5 Conceito de competências na Educação.....	69
2.4 Perfil profissional, áreas de trabalho e as competências e atribuições dos nutricionistas na atenção a grupos ou populações.....	71
2.4.1 Evolução do perfil profissional.....	71
2.4.2 Áreas de atuação e mercado de trabalho.....	75
2.4.3. As competências e as atribuições potenciais dos nutricionistas para o fortalecimento das ações e políticas de SAN.....	80
2.4.4 O nutricionista como recurso humano estratégico e as barreiras para sua plena inserção na formulação de ações e políticas sociais.....	87
3 Objetivo Geral	91
4 Metodologia	92
4.1 Quadro teórico.....	92
4.1.1 Interesses do conhecimento.....	92
4.1.2 Paradigmas de investigação em Educação.....	95
4.1.2.1 Paradigma positivista.....	95
4.1.2.2 Paradigma interpretativo.....	96
4.1.2.3 Paradigma sócio-crítico.....	97
4.1.3 O paradigma interpretativo como opção metodológica.....	99
4.1.4 Compreensão e interpretação dos sentidos.....	100
4.2 Desenho do estudo.....	103
4.3 Fontes de informação.....	104
4.4 Coleta dos dados.....	104
4.5 Análise dos dados.....	106
4.6 Ameaças à validade do estudo.....	107
4.7 Cenário da pesquisa: os cursos de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).....	109
4.7.1 UECE.....	109
4.7.2 UNIFOR.....	111
5 Resultados	113
5.1 Perfil dos entrevistados.....	114
5.1.1 Anos de formação, tempo de magistério e titulação.....	114
5.1.2 Áreas de atuação.....	115

5.1.3 Conhecimento das Diretrizes Curriculares.....	117
5.2 Diretrizes curriculares e perfil dos egressos dos cursos de Nutrição.....	118
5.2.1 Perfil nacional do egresso de Nutrição.....	118
5.2.2 A formação generalista.....	120
5.2.3 A formação para atuar na Segurança Alimentar e Nutricional.....	123
5.3 As competências para atuar em Segurança Alimentar e Nutricional.....	125
5.4 Percepções sobre a prática do nutricionista em Segurança Alimentar e Nutricional...	130
5.5 Barreiras profissionais para a plena inserção do nutricionista nas ações e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional.....	134
5.6 Desafios do aparelho formador para o desenvolvimento das competências necessária para a atuação do egresso nas políticas e ações de Segurança Alimentar Nutricional.....	142
6 Discussão.....	152
6.1 Perfil dos entrevistados.....	152
6.2 Perfil de formação dos egressos de Nutrição.....	154
6.3 A prática da Nutrição em Segurança Alimentar e Nutricional e os obstáculos enfrentados.....	159
6.4 Competências profissionais nas ações e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional e os desafios para o aparelho formador.....	170
7 Considerações finais.....	178
8 Referências	188
9 Anexos.....	208
Anexo 1: Programa do curso construindo capacidades em segurança alimentar no Brasil.....	209
Anexo 2: Roteiro de entrevista.....	210
Anexo 3: Termo de consentimento livre esclarecido.....	212

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos intensifica-se no Brasil o debate sobre a formação inadequada dos profissionais de saúde e por conseguinte sobre a necessidade de modificações na graduação. A sociedade tem cobrado maior relevância social das universidades no desempenho de suas atividades. “Pode-se dizer que existe quase uma exigência social de que se mude o processo de formação para que se produzam profissionais diferentes, com formação geral” (FEUERWERKER, 2001a). A sociedade espera que as universidades utilizem metodologias ativas de ensino-aprendizagem, trabalhem sobre problemas da realidade, desenvolvam nos estudantes as capacidades de aprender a aprender, de trabalhar em equipe multiprofissional, de tomar decisões em cenários difíceis (FEUERWERKER, 2001b).

No ensino das ciências da saúde o modelo educacional dominante recebe forte influência dos estudos de Flexner (1910 *apud* AGUIAR, 2000), cuja operacionalização ampla veio a constituir o “paradigma flexneriano”. Este se caracteriza por enfatizar uma formação fortemente biológica, hospitalocêntrica, focada no indivíduo, baseada em aulas predominantemente teóricas e no acúmulo de conhecimentos fragmentados, sustentados pela organização disciplinar dos currículos (SILVA, 2001; LAMPERT, 2002).

Assentado neste fundamento, o curso de Nutrição apresenta a seus alunos uma concepção de saúde e doença que privilegia o componente biológico e secundariza o social, dificultando a compreensão dos determinantes dos problemas nutricionais e das possíveis intervenções para saná-los ou minimizá-los (BOSI, 1988; AMORIN, MOREIRA e CARRARO, 2001).

A atuação na área de Nutrição em Saúde Pública é bastante prejudicada, pois a complexidade deste campo requer reflexões teóricas e práticas institucionais, pouco enfatizadas

na formação oferecida nos cursos de graduação (BOSI,1996; 2000). Alguns estudiosos constatam que a prática massiva dos nutricionistas em nosso meio não tem ultrapassado “o nível de execução de ações já programadas e normalizadas [por outrem], sem a participação efetiva da categoria na discussão dos objetivos e no planejamento das intervenções” (BOSI, 1988; PRADO&ABREU, 1991 e BOSI, 1996 *Apud* BOSI, 2000). Investigações mostram que a categoria se ressentida da falta de resultados imediatos e está desanimada frente aos problemas nutricionais da população brasileira. Isso se dá, em parte, pela concepção que os nutricionistas têm da Nutrição, deixando, às vezes, de percebê-la como uma ciência “cuja amplitude (e interdisciplinaridade) engloba muitos domínios que não mais podem ser monopólio de uma única categoria profissional” (BOSI,1996; 2000).

No Brasil, o nutricionista voltado para a área social tem trabalhado principalmente no cumprimento das agendas dos programas governamentais de nutrição e alimentação, tendo como atividades principais a avaliação nutricional e a educação nutricional. A primeira, geralmente inclui registros em boletins ou relatórios sobre o estado nutricional das coletividades assistidas, enquanto a segunda se concretiza com a realização de palestras, cursos e treinamentos, e com a elaboração de materiais educativos (BOSI, 2000).

Este leque de ação, em parte compartilhado por nutricionistas que atuam nas demais áreas da Nutrição, embora contribua para o enfrentamento da insegurança alimentar e nutricional no Brasil, não expressa todo o potencial desses profissionais. De acordo com a Resolução nº. 380/2005 do Conselho Federal de Nutrição (CFN), nas atribuições específicas dos nutricionistas constam também as ações de planejamento e controle dos programas e políticas de nutrição (CONSELHO FEDERAL..., 2005). No entanto, apesar do nutricionista estar atuando nesse âmbito, nas diferentes esferas de governo, “de um modo geral, os nutricionistas não têm ocupado espaços políticos, que lhe permitam intervir efetivamente nas decisões e assumir liderança em relação à problemática nutricional brasileira” (COSTA, 2002:18). Poucos são os

nutricionistas que se destacam em atividades de liderança, sendo a Nutrição uma das profissões que ainda não tem representante no poder legislativo federal (AMÂNCIO, 2006).

Diversos fatores podem ser ventilados na busca de compreender essa restrita expressão do nutricionista na formulação de políticas e programas de nutrição. Neste estudo adoto a premissa de que a inserção subordinada desse profissional no mundo do trabalho guarda alguma relação entre outros fatores, com a sua formação universitária. As propostas pedagógicas vigentes pouco enfatizam requisitos necessários para o exercício de um trabalho que envolveria, além do conhecimento técnico e científico, a aplicação das competências propostas nas Diretrizes Curriculares (DCs), aprovadas para os cursos da área da saúde: tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente (CONSELHO..., 2001). Os projetos pedagógicos também não priorizam a reflexão sobre valores humanos, éticos, culturais e a compreensão da realidade em seu contexto histórico, econômico e político, que é complexo e contraditório.

Este estudo localiza-se na convergência de duas forças políticas bastante atuais: as Diretrizes Curriculares (DCs) para os cursos de graduação, formuladas no bojo da reforma educacional brasileira proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (PSAN), referidas como meta prioritária na agenda do atual governo federal. Essas visam contribuir para a inclusão de milhões de excluídos num estado de seguridade e cidadania; e as DCs, por sua vez, constituem o referencial mais recente da educação superior em nível nacional, possibilitando oportunidades de avanço no sentido de um novo contrato social, que reoriente e legitime o papel da universidade.

Ressalto também que a abordagem deste estudo tem como “pano de fundo” a responsabilidade constitucional do Estado brasileiro com a saúde da população, pois a garantia da SAN envolve a implantação do preceito constitucional do direito à saúde e vice-versa. A Lei Orgânica (LOSAN) que fundamenta a criação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e

Nutricional (SISAN)¹ baseia-se em princípios semelhantes aos do SUS (Sistema Único de Saúde), como, por exemplo, direitos humanos, participação social, descentralização, equidade e universalidade (BURLANDY, 2006; MENEZES, 2006).

É digno de nota que o conceito de saúde, expresso no Artigo 196 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)², bem como os princípios, diretrizes e objetivos do SUS, inscritos na Lei 8.080/90³ não podem ser concretizados plenamente sem a instituição de uma real PSAN. Dessa forma, a promoção do estado nutricional adequado através da alimentação e nutrição é parte do compromisso pela saúde e pelo bem estar social dos cidadãos assumido pelo Estado brasileiro.

Vale ressaltar que no âmbito da atenção da Política de Saúde, o PSF (Programa de Saúde da Família) e o PACS (Programa de Agentes Comunitários de Saúde) são instâncias potenciais para convergência de iniciativas, no que tange ao apoio dos nutricionistas às equipes básicas e ao planejamento e coordenação de programas e projetos de promoção da saúde, bem como na identificação da insegurança alimentar e nutricional comunitária e intervenção nos grupos de risco.

¹ Lei nº 11,134 de 15 setembro de 2006.

² A saúde é direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Artigo 196 da Constituição Federal de 1988).

³ Objetivos (Artigo 5º da Lei 8.080/90):

I – a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;

II – a formulação de política de saúde;

III – a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas.

Princípios (Artigo 7º da Lei 8.080/90):

I – universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência;

II – integralidade de assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

VII – utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática;

X – integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico;

XII – capacidade de resolução dos serviços em todos os níveis de assistência.

Diretrizes (Artigo 198 da Constituição Federal de 1988):

I – descentralização;

II – atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III – participação da comunidade.

A imbricação da formação de recursos humanos em nutrição com a PSAN, envolvendo ideários das áreas Social, de Saúde e de Educação foi o fator inspirador desse projeto, apostando na potencial contribuição da formação acadêmica para a consolidação e sustentabilidade das PSAN. Aliado a isto, minha experiência de 14 anos no exercício docente do curso de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com participação ativa no processo de reformulação curricular e implantação do atual projeto pedagógico, estimulou um olhar crítico para a atuação do nutricionista na implementação das PSAN no território cearense.

O foco deste estudo se volta, portanto, para a formação em Nutrição em nível de graduação. Considera o papel das universidades de promover o desenvolvimento das competências necessárias para inserção do nutricionista na formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e projetos de Segurança Alimentar e Nutricional, missão que conforma tanto as representações sociais da profissão, quanto o delineamento do perfil profissional explícito nas DCs.

Como objeto de investigação, analiso tendências da formação em escolas de graduação em Nutrição no Ceará, na perspectiva da qualificação do nutricionista para atuar na construção das ações e políticas de SAN. Para este fim, levei em consideração o modelo de formação profissional proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), discriminado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição (CONSELHO..., 2001), o qual vem pressionar à revisão da prática do ensino, contribuindo, potencialmente, para a futura melhora da qualidade da atenção em saúde.

Pretendo, assim, subsidiar a reflexão sobre a implementação das DCs e eventualmente fomentar a adequação da formação em Nutrição às necessidades de saúde da população brasileira, na perspectiva da incorporação dos princípios que regem a SAN no Brasil (CONSELHO..., 2004).

Buscando contextualizar o tema aqui proposto, apresento a seguir uma revisão de literatura subdividida em quatro partes. A primeira retrata um panorama histórico sobre a insegurança alimentar no Brasil. A segunda versa sobre a trajetória das políticas de alimentação e nutrição, ressaltando concepções e as principais iniciativas em combate à fome e à desnutrição, desde a era Vargas até o atual Governo. A terceira aborda a origem e a formação do nutricionista, incluindo críticas da própria categoria orientados para uma formação de cunho mais social, bem como uma abordagem sobre a evolução dos currículos. A quarta parte descreve a evolução do perfil profissional, as áreas de trabalho atuais e a questão das competências do nutricionista na construção de políticas de segurança alimentar e nutricional. Por último, discorro sobre algumas barreiras para o seu pleno engajamento no campo das políticas de nutrição. Na seqüência apresento os objetivos, metodologia, resultados e discussão, e considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Panorama da insegurança alimentar no Brasil

Segundo o CONSEA (Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional), Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) 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 de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis” (CONSELHO, 2004:4).

Um aspecto chave neste conceito é a questão do “direito humano à alimentação”, um importante elemento a ser considerado quando se pretende avaliar se a SAN é uma realidade em determinada região ou país. A tônica das práticas alimentares é outro componente relevante que aparece no conceito, ressaltando SAN como componente da Saúde. E não podia ser diferente, pois enquanto a escassez alimentar é geradora da fome e desnutrição, a provisão, se desacompanhada dos princípios da adequação em qualidade e quantidade pode gerar doenças agudas e crônicas, acarretando mortes e incapacidades orgânicas e/ou físicas, comprometendo a qualidade de vida das pessoas e das populações.

O quadro alimentar e nutricional da população brasileira tem passado por significativas modificações ao longo das últimas décadas e pelo que demonstram as pesquisas oficiais a realização do direito à alimentação e à saúde não tem se concretizado plenamente no Brasil. De forma mais detalhada, a concretização do direito humano à Alimentação e Nutrição adequadas depende de muitas variáveis:

- a) da disponibilidade de alimentos saudáveis e seguros, produzidos de forma sustentável; b) da possibilidade de acesso aos mesmos, seja pela produção para consumo, seja por um trabalho que gere a renda necessária; c) da possibilidade de acesso a alimentos culturalmente adequados; d) da existência de mecanismos de transporte e armazenamento adequados; e) de condições de transformação adequada, com higiene, dos alimentos no domicílio ou em espaços públicos (água limpa,

saneamento adequado, utensílios, refrigerador, combustível, etc); f) das condições de vida e de habitação das famílias; g) do nível de informação sobre higiene e práticas e hábitos alimentares saudáveis; h) das condições de saúde das pessoas e famílias; i) do acesso a serviços de promoção e atenção à saúde e j) de serviços de controle de qualidade dos alimentos, entre outros” (VALENTE, 2003a).

O primeiro trabalho que caracterizou a situação alimentar e nutricional da população brasileira foi elaborado pelo médico nutrólogo Josué de Castro e publicado no livro *Geografia da Fome*, editado pela primeira vez em 1946. Em seu estudo, Josué de Castro identificou áreas de fome endêmica (Amazônia e zona da mata do Nordeste), de fome epidêmica (Nordeste semi-árido) e de subnutrição ou de fome oculta⁴ (centro-sul do Brasil). As áreas consideradas de Fome tinham mais da metade da população com evidências periódicas ou permanentes de insuficiência alimentar ou manifestações clínicas de deficiência nutricional. Contudo, os recursos metodológicos da época limitaram a representatividade nacional do estudo (CASTRO, 1992 *apud* BATISTA FILHO e RISSIN, 2003).

O Estudo Nacional sobre a Despesa Familiar (ENDEF), realizado no período de 1974/1975, sob a coordenação do IBGE, foi o primeiro a garantir a referida representatividade (Viacara *et al.*, 1983 *apud* Leal e Bittencourt, 1997) e demonstrou claramente a incidência da desnutrição protéico-energética⁵ em nosso meio. Na época, 50% da população apresentava Taxa de Adequação de Consumo Energético (TAE) inferior a 100% (Lustosa e Feitosa, 1990 *apud* Takagi, Silva e Grossi, 2001), sendo alta a prevalência de desnutrição crônica entre as crianças menores de 10 anos, chegando a superar o percentual de 35% no Nordeste (BENÍCIO, MONTEIRO e ROSA, 1995).

⁴ Segundo Josué de Castro, fome oculta é a falta permanente de determinados elementos nutritivos nos regimes alimentares habituais, fazendo com que grupos inteiros de populações se deixem morrer lentamente de fome, apesar de comerem todos os dias (Castro, s.d.).

⁵ Desnutrição protéico-calórica decorre da inadequação alimentar qualitativa e/ou quantitativa ou também de patologias que prejudicam o aproveitamento biológico dos alimentos ingeridos (Monteiro, 1995 *apud* Sousa *et al.*, 2003). Pode ser identificada “pela perda de peso, em crianças ou adultos, ou falta de ganho de peso em crianças, conduzindo a um peso observado [...] abaixo da média para uma população de referência (ou uma perda similar expressa através de outras abordagens estatísticas)”. Dependendo da gravidade pode ser classificada em leve, moderada ou grave (Faculdade..., 1993).

Posteriormente, em 1989, a Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição (PNSN), realizada pelo IBGE e pelo extinto INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição), relatou tendência para queda da desnutrição e aumento da obesidade (Cavalcanti e Ribeiro, 2003). No caso da desnutrição na infância (< 10 anos) foi observado decréscimo médio de 60% em todas as unidades federativas, havendo melhoria mais acentuada nos estados do centro-sul do país, exatamente os que apresentavam economia mais desenvolvida e menor nível de pobreza absoluta (BENÍCIO et al., 1995). Entre os adultos, a melhora do estado nutricional observada também acentuava as desigualdades entre os estados e as regiões. Por meio do Índice de Massa Corporal (IMC)⁶, ficou constatado “ausência” (estatística) de *déficit* nutricional nas regiões urbanas, enquanto nas rurais do centro-oeste e sudeste identificou-se déficit energético “baixo”, e no nordeste rural “de baixo a moderado” (grifo nosso) (MONTEIRO 1995, *apud* TAKAGI et al., 2001).

Posteriormente, Monteiro (2003), analisando os dados da Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV), realizada somente nas regiões Nordeste e Sudeste pelo IBGE no período de 1996 e 1997, confirmou o diferencial observado entre os adultos, com uma ligeira melhora para região rural, caracterizando uma “baixa” prevalência de *déficit* energético. Como se evidencia, a comparação dos dados de 1974/1975, 1989 e 1996/ 1997 mostra tendência declinante da deficiência energética em adultos no Brasil (MONTEIRO, 2003), tal como ocorre entre as crianças. Os principais fatores apontados para este quadro de melhora dos índices de desnutrição em nosso meio são os níveis de assistência à saúde, redução substancial da natalidade, menor crescimento populacional nos últimos anos, elevação da escolaridade das mães, mudanças no perfil alimentar, possíveis efeitos dos programas assistenciais e a melhora do saneamento básico e do acesso aos serviços de saúde (MONTEIRO et al., 1997 *apud* TAKAGI et al., 2001;

⁶ Na população maior de 24 anos, a prevalência do déficit energético (IMC < 18,5 kg/m²) pode ser identificada como baixa, moderada, alta, muito alta, quando atingir, respectivamente, 5 e 9 %, 10 a 19 %, 20 a 39% ou mais de 40% da população (World..., 1995).

BATISTA FILHO e RISSIN, 2003; MONTEIRO, 2003). No contexto da assistência infantil registra-se também a implementação da Terapia de Reidratação Oral (TRO) e incentivo ao aleitamento materno.

Ainda em 1996, apesar da desnutrição apresentar tendência declinante (Monteiro, 2003), a Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde (PNDS), realizada pela Sociedade Civil Bem-Estar Familiar (BEMFAM) e pelo IBGE, demonstrou a existência de 10,4% de desnutrição entre as crianças brasileiras de zero a cinco anos de idade, ratificando as diferenças inter e intra-regionais e acentuando a questão da desigualdade social no Brasil. Neste estudo, o contingente de crianças desnutridas no Norte (16,6%) e Nordeste (17,9%) chegava a ser quase o triplo da encontrada no centro-sul do país (Pesquisa..., 1996).

Antes da divulgação dos dados da PPV e PNDS, no âmbito da Campanha contra a Fome e da criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar, mobilizada pela sociedade civil organizada, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicou o estudo Mapa da Fome, em 1993, que denunciou a existência de 32 milhões de brasileiros vivendo em condição de extrema pobreza e, portanto, vulneráveis à fome (Takagi *et al.*, 2001; Vasconcelos, 2004). Este dado gerou grande repercussão e foi utilizado no planejamento do Programa Fome Zero, lançado em outubro de 2002, na primeira campanha eleitoral do presidente Luis Inácio Lula da Silva (MIGUEL, 2002).

Posteriormente, o Ministério da Saúde, em parceria com algumas universidades brasileiras, conduziu, em 1997, o Estudo Multicêntrico sobre Consumo Alimentar, abrangendo os municípios de Campinas, Curitiba, Rio de Janeiro, Ouro Preto e Goiânia. Os seus resultados, em comparação com os dados do ENDEF, demonstraram que o consumo alimentar aumentou, porém do ponto de vista qualitativo encontra-se inadequado. Nos municípios estudados constatou-se, por exemplo, que embora o consumo proporcional das gorduras em relação às calorias estivesse ao redor ou abaixo de 30%, o consumo de colesterol e de gordura saturada é

elevado, incluindo em alguns casos as coortes mais jovens. Nas famílias com renda até 2 salários mínimos observou-se “risco nutricional de macro e micro nutrientes com destaque a cálcio, ferro, retinol e vitamina B12, que atingiram índices de inadequação [leia-se insuficiência] de 20 até 70%” (GALEAZZI, DOMENE, SICHIERI, 1997).

A partir desses dados, de forma análoga à transição epidemiológica (Prata, 1992), tem se configurado no Brasil o que se denominou “transição nutricional”, ou seja, a diminuição da desnutrição e das doenças infecciosas e o aumento do sobrepeso/obesidade e de outras doenças crônicas não transmissíveis associadas, como diabetes, doenças cardiovasculares e osteoporose (MONTEIRO, MONDINI, SOUZA, POPKIN, 1995; BATISTA FILHO e RISSIN, 2003; MONTEIRO et al., 2000 e POPKIN et al., 2002 *apud* VASCONCELOS, 2004). Estes problemas estão relacionados à inatividade física e ao consumo de alimentos industrializados hipercalóricos, contendo quantidades excessivas de gorduras e açúcares. Porém, diferentemente de outros países, a referida transição não veio acompanhada de uma substituição dos antigos problemas de saúde para os novos, mas a convivência de ambos, principalmente nas áreas menos desenvolvidas, como o Nordeste do Brasil (LUSTOSA e REICHENHEIM, 2001).

Ressalta-se que a distinção entre fome, pobreza e desnutrição e das diferentes metodologias existentes para medir tais agravos têm implicações nos resultados quantitativos que as pesquisas apresentam. Dependendo dos conceitos, olhares, enfoques e percurso metodológico adotado, o problema nutricional pode ser subestimado ou superestimado e ainda mal interpretado quanto aos seus determinantes.

Porém, a despeito da possível superestimativa do problema, a insegurança alimentar é uma realidade em nosso meio, pois apesar do declínio da desnutrição no Brasil, em nenhuma região a correção do *déficit* estatural de crianças menores de cinco anos alcançou os valores da curva de crescimento e desenvolvimento do *National Center for Health Statistics* (NCHS) (Batista Filho, 2003), referencial de uso internacional, adotado pelo Ministério da Saúde do

Brasil (SOARES, 2003). Esta meta está próxima de ser alcançada nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, ao contrário do que se observa no Norte e Nordeste. Além disso, a diminuição da desnutrição entre adultos e crianças não veio acompanhada da diminuição da prevalência da anemia, que, pelo contrário tem apresentado frequência evolutiva, atingindo de 40-50% das crianças menores de cinco anos e 30-40% das gestantes, sem fazer distinção entre ricos e pobres (Batista Filho, 2003). A hipovitaminose A também configura um quadro preocupante em algumas regiões do Brasil (OPAS, 2002 *apud* VALENTE, 2003a).

O estudo que validou a EBIA (Escala Brasileira de Insegurança Alimentar) - o primeiro instrumento brasileiro para identificação da (in)segurança alimentar no âmbito familiar - mostrou a partir das variáveis quantitativas (renda e consumo alimentar) maior prevalência de insegurança alimentar grave em populações urbanas (com exceção de São Paulo), contrariando alguns achados consistentes aqui apresentados (Tabela 1). A comparação entre renda e insegurança alimentar apresentou relação inversa, sendo mais expressiva nas áreas urbanas de todas as regiões e áreas rurais do Norte e Nordeste. Também foi observada nos estratos rural e urbano de todos os municípios estudados associação positiva entre a severidade da insegurança alimentar e menor probabilidade de ingestão diária de carnes, derivados do leite, frutas (exceto Amazonas rural) e verduras (CORRÊA, 2004).

Tabela 1. Prevalências de segurança e insegurança alimentar, segundo estado e áreas urbanas e rurais do Brasil, 2004

Classificação	São Paulo		Goiás		Amazonas		Paraíba	
	U	R	U	R	U	R	U	R
SA	19,4	49,4	9,6	22,6	10,9	0,0	15,8	26,3
IA Leve	39,8	27,5	27,6	38,0	24,6	37,0	30,3	29,5
IA Moderada	28,0	10,0	34,6	24,8	20,0	27,8	29,1	32,7
IA Severa	12,9	13,1	28,2	14,6	44,6	35,2	24,8	11,5

SA; Segurança Alimentar; IA: Insegurança Alimentar; U: Urbano; R: Rural.

Fonte: Corrêa, 2004.

A POF 2002-2003 também demonstrou que 47% das famílias brasileiras declaram que o alimento consumido é geralmente ou eventualmente insuficiente, 73% consomem alimentos

indesejados e 85% sentem alguma dificuldade para chegar ao final do mês com de seus rendimentos (INSTITUTO BRASILEIRO..., 2004).

Em 2004, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), utilizando a EBIA, validada por Correia (2004), demonstrou que 18,8% das famílias brasileiras apresentavam estado de insegurança alimentar moderada ou grave, ou seja, nos 90 dias anteriores à pesquisa, 39,5 milhões de pessoas passaram fome (limitação de acesso quantitativo aos alimentos), com pior situação no meio rural do Norte e do Nordeste. Os dados ratificam desigualdades regionais e confirmam achados de insegurança alimentar grave pior na zona urbana, do que na rural, das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (INSTITUTO BRASILEIRO..., 2006).

A análise do próprio conceito de SAN nos leva a pensar em outras condições, além do estado nutricional, da disponibilidade e do acesso aos alimentos, que deveriam estar sendo observadas na discussão da dimensão insegurança alimentar em nosso meio, tais como aceitação cultural, qualidade e segurança dos alimentos (tecnológica, biológica, sanitária, química), bem como as fases do processo produtivo, se estão ou não baseadas nos princípios da agroecologia (FÓRUM..., 2003).

O que se verifica, portanto, é que o quadro nutricional e alimentar da população brasileira demanda a formulação de políticas públicas e investimentos dos governantes voltados para a questão nutricional considerando importantes desigualdades sociais, a produção sustentável de alimentos seguros e a proteção da biodiversidade, no sentido de garantir o direito constitucional à saúde e o direito universal à alimentação.

A diretriz para este encaminhamento encontra respaldo na própria definição da Política de Segurança Alimentar e Nutricional (PSAN), reconhecida no discurso de posse do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002), e enunciada pelo CONSEA como “um conjunto de ações planejadas para garantir a oferta e o acesso aos alimentos para o conjunto da população, promovendo a nutrição e a saúde”, de forma sustentável, tendo por princípios: a

intersetorialidade, ações conjuntas entre Estado e sociedade, equidade, articulação entre orçamento e gestão, abrangência e articulação entre ações estruturantes e emergenciais (CONSELHO..., 2004:4).

Porém, até consolidar esse caminho na prática, as ações de alimentação e nutrição apresentam um percurso marcado coerentemente pela sustentação do panorama anteriormente mencionado e que passo a descrever no item a seguir.

2.2 Trajetória das Políticas e Programas de Alimentação e Nutrição no Brasil

Políticas de nutrição têm sido definidas pela Organização de Saúde Mundial (OMS) como um conjunto de ações combinadas, freqüentemente iniciadas pelos governos, para salvaguardar a saúde das populações pela provisão de uma alimentação saudável, segura e de baixo custo (HELSING, 1989 E SPASOFF, 1989 *apud* SINS, 1993). As intervenções neste âmbito demonstram o modo pelo qual a promoção de saúde está incorporada na política pública, considerando as características inigualáveis da nutrição, ou seja, como fator que influencia a saúde, envolvendo assuntos de escolha individual e o ambiente coletivo, e que é suscetível à modificação por mudanças na política social (SPASOFF, 1989 *apud* SINS, 1993).

Pode-se dizer ainda que as políticas de alimentação e nutrição visam facilitar e apoiar ações na esfera da produção, processamento, distribuição de alimentos, bem como a elaboração e divulgação do conhecimento em nutrição, [supostamente] com objetivo de alcançar melhor nutrição para todos, especialmente para os que estão em situação de desvantagem. O papel dos Governos seria coordenar, monitorar e, onde exigido, regular tais políticas e programas, uma vez que têm um mandato claro [quando conferido pelo voto popular] para a promoção de saúde pública e o alcance da justiça social (STAPLES, 1998).

Nos dias atuais, falar de política de alimentação e nutrição significa pensar, sobretudo, na garantia do direito à alimentação (VALENTE, 2002) e na coexistência de sistemas integrados, envolvendo aspectos para além da saúde e que são interdependentes, como a história humana, recursos, meio-ambiente, biodiversidade, agricultura, tradições alimentares, indústria e tecnologia, equidade e pobreza, aspectos econômicos e políticos, filosóficos e éticos (PETTOELLO-MANTOVANI, 2005).

A preocupação dos governantes brasileiros com a alimentação da população remonta ao período colonial, porém foi a partir do século XX que começaram a surgir as políticas públicas, mediante a “emergência dos movimentos sociais contra a carestia” (BELIK, 2003). Assim, em 1918, cria-se o Comissariado de Alimentação Pública, na vigência do Governo Wenceslau Braz (1914-1918). Esta iniciativa visava intervir e controlar o abastecimento alimentar, em resposta à greve operária de 1917, deflagrada em São Paulo. Nessa ocasião, cerca de 45 mil trabalhadores cruzaram os braços e foram para as ruas exigir melhores condições de vida. Entre as principais reivindicações dos trabalhadores estavam o controle dos preços e a punição de varejistas e atacadistas denominados “açambarcadores” (BELIK e SANTOS, 1997). Entretanto, no governo de Epitácio Pessoa (1919-1922), em decorrência do forte embate com grandes proprietários de terra, comerciantes e políticos da ‘bancada agrária’, o Comissariado foi substituído, em 1920, por um órgão para fomentar a agricultura, denominado Superintendência de Abastecimento (LINHARES, 1979 *apud* PINHEIRO, 1996; BONFIM, 2000). Esta Superintendência, no entanto, não estava voltada para os interesses da população consumidora, mas para os das classes produtoras. Também na perspectiva de favorecer os produtores e comerciantes, o Governo cria no mesmo ano (1920) a Inspeção de Fiscalização de Gêneros Alimentícios, subordinada ao Ministério da Justiça. Sua finalidade era vistoriar a qualidade dos produtos destinados à exportação, pois o mercado internacional já se mostrava competitivo na época (PINHEIRO, 1996).

A despeito destas primeiras iniciativas, é ao período do primeiro Governo Vargas (1930 – 1945) que a literatura tem creditado maior mérito à introdução da questão alimentar e nutricional no cenário das políticas sociais (L'ABBATE, 1988; ABRASCO S.D. *apud* ALLAN 1991; GUEDES, 2002; ESCODA, 1991). Tal fato se deve aos inúmeros decretos-lei que Vargas promulgou em benefício da alimentação do trabalhador, da produção e do abastecimento alimentar (ABRASCO S.D. *apud* ALLAN, 1991; ASSOCIAÇÃO..., 1991) – no contexto da criação das bases para a industrialização nacional, do enfrentamento da Segunda Guerra Mundial e do evidente quadro de subnutrição, ao qual estavam sujeitas parcelas importantes da população brasileira (ASSOCIAÇÃO..., 1991; ESCODA, 1991).

A abordagem crítica sobre a fome, enquanto problema social e político, tomou forma com a publicação de trabalhos de médicos nutrólogos da época, a saber: Josué de Castro, já citado previamente, Dante Costa, Annes Dias, Seabra Veloso, Silva Telles e Peregrino Júnior (Associação..., 1991; Pinheiro, 1996). Josué de Castro coordenou os dois primeiros inquéritos alimentares realizados no Brasil, o primeiro no Recife, em 1935, e o segundo, no Rio de Janeiro, em 1937/38. Este último subsidiou a instituição do salário mínimo (L'ABBATE, 1988), importante marco das reformas sociais do Governo Vargas.

Em seguida, Vargas determinou a instalação de cursos profissionalizantes em Nutrição e a montagem de refeitórios para trabalhadores das indústrias com mais 500 operários (ASSOCIAÇÃO..., 1991). Tal propósito fortaleceu-se, em 1940, quando foi criado no Rio de Janeiro, o Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS, vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O SAPS também objetivava a oferta de restaurantes populares, de postos de subsistência, realização de educação alimentar, bem como de inquéritos de consumo e hábitos alimentares (ASSOCIAÇÃO..., 1991; FERREIRO, 2000). Outras agências, voltadas para a política de alimentação, criadas no período Vargas, foram o Serviço Técnico de

Alimentação Nacional (STAN), com vigência entre 1942 e 1945, e a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), com vigência entre 1945 e 1972 (L'ABBATE, 1988).

Avançando na produção de conhecimento, foi fundado, em 1944, o Instituto de Tecnologia Alimentar (ITA), posteriormente Instituto de Nutrição da Universidade do Brasil (1946), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Através destas instituições, o grupo de médicos nutrólogos, em destaque na época, pode desempenhar papel fundamental no processo da aplicação social da ciência da nutrição e do desenvolvimento do conhecimento alimentar e nutricional. Havia uma convergência de interesses entre as lideranças acadêmicas e o Estado. Enquanto os nutrólogos detinham o saber e buscavam poder para transformá-lo em medidas concretas, o Estado possuía o poder de usar este saber em prol do seu projeto político: a organização e expansão do capital industrial (L'ABBATE, 1988), mediante a constituição da classe operária no Brasil.

Entretanto, apesar da Nutrição ter sido incorporada pelo Estado, enquanto ciência e prática, as políticas neste campo apresentavam caráter restrito e assistencialista e se direcionavam para o alívio das tensões sociais e reprodução da força de trabalho (L'ABBATE, 1988), atuando como um paliativo para o enfrentamento da fome que se registrava na época (ESCODA, 1989).

O governo seguinte, sob a presidência de Dutra (1946-1951), as questões de alimentação e nutrição foram inseridas no Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia), mas ficaram praticamente na retórica (BOHADANA, 1983 *apud* ALLAN, 1991). Por isto, o período Dutra, quando comparado com a primeira gestão do governo de Vargas é considerado de “vacas magras”. Aparentemente, havia um menor interesse pelos órgãos da política de alimentação instituídos. Uma evidência é que a CNA, que foi criada praticamente na transição do Governo Vargas, não chegou a ser regulamentada (L'ABBATE, 1988).

A CNA só foi regulamentada em 1951, no segundo mandato de Vargas (1951-1955), também marcado pela apresentação do primeiro Plano Nacional de Alimentação (PNA), em

1953, e pela criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em 1955, sendo que estas duas últimas iniciativas contaram com amplo apoio de órgãos internacionais, por intermédio da ONU (Organização das Nações Unidas). Segundo a literatura, por trás dessa ajuda, havia um temor dos países capitalistas, principalmente dos EUA, de que a propaganda socialista seduzisse os países pobres, como também a motivação gerada pela necessidade de escoamento dos seus excedentes de produção agrícola (L'ABBATE, 1988). Alguns autores ainda mencionam a possibilidade de ter ocorrido um interesse dos países centrais em constituir mercado consumidor para o futuro (BORJA, 1975 *apud* ALLAN, 1991).

Em relação ao primeiro governo de Vargas, a literatura considera que houve nos dois últimos governos citados um esvaziamento gradativo das questões ligadas à alimentação e nutrição, situação que vai ser aprofundada no governo de Juscelino Kubstcheck (JK), que se estende de 1955 a 1960 (BOSCHI, 1987 *apud* ALLAN, 1991). Contudo, JK ficou conhecido por suas grandes realizações no campo da metalurgia, siderurgia, construção naval, indústria automobilística, usinas hidrelétricas, rodovias, e pela construção de Brasília. Também teve o mérito de cumprir quase integralmente a sua proposta de trabalho: o Plano de Metas, 50 anos em 5 (ALTMAN, 2002).

A crença da época [e que apesar das evidências em contrário ainda hoje encontra sustentação] era de que o desenvolvimento econômico possibilitaria a erradicação da pobreza (CARDOSO, 1977 *apud* L'ABBATE, 1988) e as melhorias na alimentação dependiam do incentivo à produção agropecuária (BENEVIDES 1979 *apud* L'ABBATE, 1988).

No aguardar desses supostos resultados, a partir dos anos 60, presenciava-se assistência alimentar as populações atingidas pela seca no Nordeste, com apoio do Programa Mundial de Alimentos da ONU, bem como a distribuição de cestas básicas aos flagelados, integrantes das frentes de trabalho (COHN, 1995 *apud* PESSANHA, 2002).

No governo de João Goulart, transcorrido entre 1961 e 1964, observava-se que enquanto as grandes companhias do sul do país se dedicavam à agricultura de exportação subsidiada e com política cambial favorável, no Nordeste, o mercado de alimentos era dominado por atravessadores. Em 1962, especificamente, são criados sistemas governamentais ligados à produção e armazenamento de alimentos, a saber: SUNAB (Superintendência Nacional de Abastecimento), COBAL (Companhia Brasileira de Alimentos), CFP (Comissão de Financiamento da Produção) e CIBRAZEN (Companhia Brasileira de Armazenagem) (COUTINHO, S.D. *apud* BONFIM, 2000). “Todos esses órgãos foram lançados (...) numa tentativa do governo Goulart de recuperar o atraso existente entre as estruturas de produção e comercialização e deter a especulação” (BELIK, SILVA E TAKAGI, 2001: 121). Nesse período, também é criado o Entreposto Terminal de São Paulo, dando origem a Ceagesp e as Centrais de Abastecimento que se seguiram (BELIK, SILVA E TAKAGI, 2001).

A ação direta do poder público na gestão do abastecimento, observada a partir da década de 60, não tinha como preocupação principal o combate à fome, mas dar uma satisfação à sociedade, que exigia a baixa dos preços dos alimentos. Neste propósito, são instituídas diversas centrais de abastecimento (47 entrepostos) e uma centena de instalações varejistas (Rede Somar) (BELIK, SILVA E TAKAGI, 2001).

Em 1964, ocorre o golpe militar e instaura-se a ditadura. A justificativa era de que o governo de João Goulart representava uma aproximação com os países da esquerda, em alinhamento ao comunismo. Os presidentes nomeados nesse novo período, que se estendeu até 1985, foram Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967 – 1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974 – 1979) e João Bastista Figueiredo (1979-1985) (ALTMAN, 2002).

Dessa forma, um governo populista é, então, substituído por um governo de força, cuja sustentação não se baseava nos processos eleitorais, mas sim pelo “regime autoritário que se

ratificava no ‘controle da ordem social’, utilizando-se para isso, sobretudo, do planejamento [estatal]” (KOWARICK, S.D. *apud* L’ABBATE, 1989:8) e da repressão às vozes da oposição.

Na área de nutrição, os tecnoburocratas do Estado assumem o discurso oficial do planejamento e já não falam por si mesmos. Os debates públicos sobre alimentação e nutrição deixam de ocorrer e os planos são traçados a ‘portas fechadas’. Assim, o paradigma social dos anos 40 foi cedendo lugar ao paradigma técnico (L’ABBATE, 1989) – burocrático.

Em 1972, de forma vertical e sigilosa, o governo brasileiro anuncia a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), uma autarquia vinculada ao Ministério da Saúde, no contexto do I Plano Nacional de Desenvolvimento Social (BOSI, 1988), que considerava o desenvolvimento social como uma decorrência natural do desenvolvimento econômico (L’ABBATE, 1989). A intenção era centralizar a responsabilidade pelo planejamento alimentar e nutricional, seguindo uma orientação internacional (GUEDES, 2002). Dentre as atribuições do INAN estava a elaboração e proposta do Primeiro Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I PRONAN), bem como a sua execução e a missão de supervisionar, fiscalizar, avaliar e até mesmo sugerir sua revisão, se fosse necessário (DIÁRIO OFICIAL, 1972 *apud* BOSI, 1988).

O INAN substituiu a CNA e executou muito pouco das suas propostas nos dois primeiros anos da sua vigência (L’abbate, 1989). Quanto ao I PRONAN pode-se dizer que praticamente não foi implantado (BOSI, 1988).

Em 1974, o INAN sofre uma crise institucional (BOSI, 1988), no contexto do surgimento do II Plano Nacional de Desenvolvimento (IIPND), o qual definiu a política nacional de desenvolvimento econômico e social para o período de 1975 – 1979. Na sua proposta, o desenvolvimento almejado não deveria acarretar danos à qualidade de vida e o crescimento econômico deveria vir acompanhado de uma distribuição de renda regional e pessoal (BRASIL,

II PND, 1974 *apud* GUEDES, 2002). A visão de “esperar o bolo crescer para depois dividir” (grifo nosso), contida no I PND, já não era mais enfatizada (L’ABBATE, 1989).

Dentre as repercussões do II PND está a proposição e a implantação do I PRONAN (GUEDES, 2002; PESSANHA, 2002). Porém, como não chegou a ser executado, foi lançado, em 1976, o II PRONAN, dando origem ao Programa Nutrição Brasil (PNB), com apoio do Banco Mundial. O II PRONAN levou em consideração em suas proposições os dados do Estudo Nacional de Despesas Familiares – ENDEF, realizado em 1975.

Posteriormente foi elaborado o III PRONAN, previsto para iniciar ainda durante o Governo Figueiredo (1979-1985), entretanto, tal como o I PRONAN, não chegou a efetivar-se (BOSI, 1988; ALLAN, 1991).

O II PRONAN vigorou até 1985, com ações voltadas para a suplementação alimentar, racionalização do sistema de produção e combate às carências nutricionais (Vasconcelos, 1988 e L’abbate, 1989 *apud* Uchimura e Bosi, 2003). Naquela conjuntura, os programas que receberam destaque foram (UCHIMURA e BOSI, 2003):

- CNAE (Campanha Nacional de Alimentação do Escolar)
- PAT (Programa de Alimentação do Trabalhador)
- PCA (Programa de Complementação Alimentar)
- PNS (Programa de Nutrição em Saúde)
- PROCAB (Programa de Abastecimento de Alimentos Básicos em Áreas de Baixa Renda)
- PROAB (Programa de Aquisição de Alimentos em Áreas de Baixa Renda)
- PIAM (Programa de Incentivo ao Aleitamento Materno)
- PNCCN (Programa Nacional de Combate às Carências Nutricionais)

No transcorrer desses acontecimentos, ainda na década de 70, o Estado desenvolvimentista é questionado [pelos movimentos sociais] caracterizando-se a resistência ao regime militar. Em oposição ao que se pregava, o crescimento econômico observado não apresentou efeitos, em termos de melhoria das condições de vida da população. Na verdade, o que se registrou foi o aumento da desigualdade e da pobreza. Na assistência à saúde predominava a prática da medicina especializada para poucos, enquanto mantinha-se grande necessidade de ações de nutrição e saúde (GUEDES, 2002).

Após anos de lutas dos movimentos sociais, a partir de 1985, com a eleição indireta de um civil, instaura-se o período da “Nova República”, sob a direção de José Sarney, que assume o poder até 1989. Seu governo foi marcado pelo slogan ‘Tudo pelo Social’ e pela emissão e falência do Plano Cruzado (GUEDES, 2002) .

Durante o período vigoraram, sob a gestão do INAN, os programas já instituídos e ainda foram criados o PAP (Programa de Alimentação Popular) e o PNL (Programa Nacional do Leite). Por sua vez, o CNAE e o PNS passaram a ser denominados, respectivamente, Programa Nacional de Alimentação do Escolar e Programa de Suplementação Alimentar (VASCONCELOS, 1988, 1993 *apud* UCHIMURA & BOSI, 2003). Porém, mais importante que as nomenclaturas, criação e período de vigência dos programas, está a avaliação dos alcances das ações empreendidas no combate à fome e a desnutrição, que segundo alguns autores foram ineficientes e ineficazes, apresentavam caráter clientelista e não favoreciam a cidadania (BARRETO, 1988 *apud* BONFIM, 2000; PESSANHA, 2002).

Em 1990, na concretização do movimento das “Diretas Já”, Fernando Collor de Melo assume o poder – eleito pelo voto direto, e cria, também sob a coordenação do INAN, o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN), com vistas a subsidiar políticas e medidas de prevenção e correção dos problemas nutricionais (RELATÓRIO..., 1996 *apud* PESSANHA, 2002). Contudo, mediante as críticas irrefutáveis que foram se avolumando no governo de Collor (1990 - 1992), quase todos os programas da área de nutrição foram extintos e o período foi marcado por omissão quanto a problemática alimentar (PESSANHA, 2002).

Num balanço dos programas, feito no início década de 90, em adição ao que já se apontou previamente, verifica-se que entre os mais recentes, apenas o de Combate às Carências Específicas e o de Incentivo ao Aleitamento Materno lograram algum êxito, e que dentre os mais antigos, foram mantidos apenas o PSA, PNAE e o PAT (SILVA, 1998). Mas, segundo análise do IPEA, no ano de 1992, o PNAE estava restrito a 38 dias (19% da meta prevista), o PAT

representava 10% do seu potencial de atendimento e os estoques de alimentos apodreciam nos armazéns do governo (RESENDE, 2000).

Em 1993, após o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor, conduzido pelo Congresso Nacional, no calor do movimento social pela ética na política (RESENDE, 2000; VALENTE, 2003b), o seu vice, Itamar Franco, assume a Presidência até 1994 (ALTMAN, 2002).

Com Itamar as discussões sobre a fome e pobreza ganharam espaço e a situação começou a se alterar, realçando a questão da segurança alimentar (SA) na arena política do país (BONFIM, 2000; PESSANHA, 2002).

Para melhor contextualizar a introdução da SA como estratégia política, estarei entremeando na seqüência do texto alguns acontecimentos anteriores ao Governo Itamar, relacionados à evolução do conceito de SA e aos movimentos de luta para a sua instauração no Brasil.

O conceito de SA surgiu na Europa e começou a ser difundido no mundo desde o início do século passado (VALENTE, 1996b *apud* VALENTE, 2002), especificamente no final da Primeira Guerra Mundial, em face da preocupação dos países com a dominação internacional pela dependência do fornecimento de alimentos. Na época, a formação de estoques estratégicos de alimentos era visto como uma questão de soberania e de segurança nacional (MALUF e MENEZES, 2002).

As primeiras referências documentais à SA foram feitas na década de 40, durante a criação da FAO/ONU e dos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Gatt). No âmbito da FAO, surge em 1953, na VII Sessão da Conferência da FAO, onde a assistência alimentar passa a ser considerada um componente da SA, dentro da perspectiva da utilização dos alimentos excedentes (LEHMAN, 1996 *apud*

VALENTE, 2002). Já no Brasil, as referências à SA surgem no final de 1985, em documentos produzidos no Ministério da Agricultura (VALENTE, 2002).

Essa visão da SA ligada à produção e estoques agrícolas perdurou até a década de 70 e ecoou na I Conferência Mundial de Segurança Alimentar, também promovida pela FAO, em 1974, período em que se presenciava importante escassez mundial de alimentos. Neste contexto, argumentava-se que o aumento significativo da produção agrícola, no enfoque da chamada “Revolução Verde”⁷, seria a solução da fome e da desnutrição reinante em diversas partes do mundo. No entanto, a recuperação na produção mundial de alimentos que se seguiu não foi capaz, por si só, de solucionar tal problemática (MALUF e MENEZES, 2002).

Em contradição ao que os estudiosos esperavam, apesar da população mundial ter duplicado nas últimas quatro décadas e a Revolução Verde ter garantido uma produção de alimentos para todos, ainda hoje 800 milhões de pessoas passam fome no mundo (MAC MILLAN, 2002).

Segundo Valente (2002), o entendimento produtivista e neomalthusiano⁸ da época negligenciou a questão do direito à alimentação, quando colocou ênfase na comida e não no ser humano.

Na década de 80 o olhar dos governantes volta-se, então, para a questão da falta do acesso aos alimentos, como consequência da pobreza, e menor ênfase é dada à produção. O conceito de segurança alimentar amplia-se e inclui a garantia do acesso por todos, de forma permanente e em quantidade suficiente para manter uma vida ativa e saudável. Já no

⁷ Denominação dada ao processo de transformação observado na agricultura mundial, em decorrência dos avanços da industrialização e modernização da produção de alimentos, que se observaram no final da década de 60 e início de 70. “ ‘O pacote tecnológico’ da Revolução Verde envolve tecnologias como: motomecanização, uso de variedades vegetais geneticamente melhoradas [...], fertilizantes de alta solubilidade, pesticidas, herbicidas e irrigação” (Marratto, 2002).

⁸ Termo refere-se a teoria da explosão demográfica de Malthus, cujo argumento central era de que o “rápido incremento da população seria um entrave ao alcance de uma qualidade de vida decente para os habitantes de todo o mundo” (Alves, 2002).

término da década e início dos anos 90, o conceito incorpora noções de alimento seguro, de qualidade (nutricional, biológica, sanitária, tecnológica), da informação e das opções culturais (VALENTE, 2003b; CONSELHO..., 2004). Posteriormente, o conceito passou a ser entendido “como uma **estratégia para o desenvolvimento social...**” (MOURA, 2002), incluindo a noção de soberania alimentar, onde “cada nação teria o direito de definir políticas que garantam a SAN de seus povos, inclusive o direito à preservação das práticas alimentares tradicionais” (CONSELHO..., 2004b:4).

Toda a evolução que o termo *Segurança Alimentar e Nutricional* incorporou esteve agregada às lutas da população brasileira (Valente, 2002). Pode dizer que na conformação deste novo cenário está todo um processo de mobilização social em torno das políticas públicas, transcorrido por toda a década de 80 (LUZ, 2001).

Foi na primeira metade dos anos 80, que começou a ser cogitada uma proposta de ‘Política Nacional de Segurança Alimentar’, bem como a criação de um Conselho Nacional de Segurança Alimentar, a ser dirigido pela Presidência da República, com a participação dos representantes dos ministérios e da sociedade civil organizada (VALENTE, 2002).

Estas proposições ganham força, em 1986, no interior da I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição (ICNAN), que ocorreu como um desdobramento da VIII Conferência Nacional de Saúde (Valente, 2002). Esta última constituiu-se em importante marco, na medida em que alavancou a redação do texto da constituição de 1988, estabelecendo a saúde como direito de cidadania no Brasil.

Embora a questão específica do direito à alimentação não conste do texto constitucional,⁹ o Brasil é signatário de vários acordos internacionais que validam a alimentação como direito de cidadania (SILVA, 2004a). Além disso, o reconhecimento constitucional da saúde como direito

⁹ “Há uma proposta de Emenda Constitucional aprovada no Senado e em tramitação na Câmara dos Deputados” (Silva, 2004a).

de todos e dever do Estado implica na garantia da alimentação, pois nutrição é saúde e não há nutrição sem alimentação adequada em qualidade e quantidade. Também não há como cumprir o princípio constitucional da integralidade da assistência em saúde sem considerar o direito à alimentação.

Em virtude da importância do tema “integralidade em saúde” e sua interface com a segurança alimentar, faço aqui um parêntese, destacando sobre os seus principais significados. De imediato, o termo nos remete aos princípios e diretrizes do SUS, que evocam a boa prática médica, pautada na rejeição da fragmentação da assistência e valorização da prevenção, bem como o modo horizontal da organização do processo de trabalho. Em outra dimensão, seus sentidos também nos reportam às respostas governamentais aos problemas de saúde [nos quais se inserem os de base nutricional: fome, desnutrição, obesidade]. Trata-se, sobretudo, de uma fuga ao reducionismo, tendo como princípio fundamental o direito universal das necessidades de saúde (MATTOS, 2001).

Vale ressaltar, que a garantia do direito à saúde tem como condição essencial a exigência de políticas públicas intersetoriais, onde se enquadram além das políticas de SA e as próprias da saúde, as de moradia, assistência e previdência social, reforma agrária, saneamento básico, vigilância ambiental, segurança do trabalho e segurança pública. Todas “como partes integrantes do conceito de seguridade social, em um projeto de desenvolvimento social e econômico sustentável, integrador e distributivo” (CONSLHO..., 2002).

A preocupação das organizações e movimentos populares com estas questões, com a ética na política e com o direito de acesso ao alimento levou Hebert de Souza (Betinho), criador e primeiro presidente do Instituto Brasileiro de Análise Sociais e Econômicas (IBASE), a fomentar a criação do movimento de *Ação da Cidadania Contra a Miséria e Pela Vida* (AÇÃO da CIDADANIA..., s.d; VASCONCELOS, 2004), que foi oficializado no dia 24 de abril de

1993, em grande solenidade na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (AÇÃO da CIDADANIA...,2000).

A partir desse momento, diversos comitês se formaram pelo Brasil afora, com a tônica de trabalho centrada no “sensibilizar e mobilizar a sociedade para a realidade de exclusão, fome e miséria existente no país...” (PESSANHA, 2002:12).

Também atendendo as reivindicações postas pela sociedade civil, o Governo Itamar Franco dá origem ao almejado CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar, que segundo Resende (2000):

“... inaugurou uma nova era colocando na agenda do presidente da República a questão do combate à fome e à miséria como prioridade nacional. Introduziu os princípios da parceria, solidariedade e descentralização como eixos norteadores da ação do governo federal. Sempre defendeu a articulação das ações públicas como a melhor estratégia para o enfrentamento das grandes carências sociais” (Resende, 2000:6).

Logo após a sua criação, o CONSEA promoveu, em julho de 1994, juntamente com a *Ação da Cidadania*, a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar, que referendou uma proposta para estruturação de uma Política de Segurança Alimentar para o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (VALENTE, 2003b), o qual assumiria no início de 1995 (ALTMAN, 2002). Um importante referencial utilizado nas discussões foi o Mapa da Fome divulgado pelo Instituto de Política Econômica Aplicada -IPEA (RESENDE, 2000; PESSANHA, 2002). O IPEA, que é um órgão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; atuava como representante do governo e tinha por responsabilidade dar apoio técnico e administrativo ao CONSEA (RESENDE, 2000).

A proposta do CONSEA continha diretrizes para a realização da reforma agrária, fortalecimento da agricultura familiar e produção de alimentos saudáveis para todos e de forma sustentável, através de políticas que englobassem as dimensões econômicas, sociais e ambientais

da segurança alimentar, considerando as necessidades específicas de diferentes setores (VALENTE, 2003b).

Ainda como resultado da I Conferência Nacional de Segurança Alimentar, adotou-se no Brasil um conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), considerado moderno e que tinha sido elaborado para a Cúpula Mundial de Alimentação de 1996, uma conferência internacional, organizada pela FAO, a saber: “SAN consiste em garantir a todos condições de acesso a alimentos de qualidade em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo assim para existência digna” (CONSELHO..., 2004:6).

Ao assumir, em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) opta por priorizar um ajuste estrutural (VALENTE, 2003b), de cunho neoliberal, seguindo orientação do Banco Mundial (VALENTE, 2003a). Esse alinhamento se caracteriza por centralizar as ações governamentais “... na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado...” (SOARES, 2003:19), o que acabou por excluir a segurança alimentar da sua agenda de discussões, resultando na extinção do CONSEA (VALENTE, 2003b).

Seguindo a lógica de ações compensatórias, de caráter assistencialista, FHC institui no lugar do CONSEA o *Programa Comunidade Solidária*, composto por um Conselho e uma Secretaria Executiva. Ao Conselho coube a responsabilidade de “articular ações do Governo com as da sociedade civil e discutir propostas de políticas que pudessem acelerar o processo de inclusão social” e à Secretaria Executiva a de “facilitar e promover a articulação das ações e programas desenvolvidos pelos governos dos estados e municípios e também com a sociedade civil, trabalhando de forma articulada com o Conselho” (VALENTE, 2003b:402).

O *Programa Comunidade Solidária* nunca cumpriu o papel de monitorar ou fiscalizar o exercício das funções do Estado em combate à miséria, à fome e à desnutrição. Em consonância

com as principais estratégias neoliberais (privatização, descentralização), o que se observou foi o desmonte de programas e instituições voltados para questão da alimentação e nutrição, como o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e o Programa Emergencial de Distribuição de Alimentos (PRODEA) (VALENTE, 2003a), que apesar das fragilidades, conformavam uma edificação em torno do problema alimentar e nutricional.

O Conselho do Programa Comunidade Solidária voltou-se praticamente para discussão de como incorporar o setor não governamental no desenvolvimento de ações vistas como do Estado (VALENTE, 2003b), dando seqüência ao movimento de descentralização, com desresponsabilização. Porém, durante a instituição do Programa, a então Secretária Executiva afirmava que a ruptura com o CONSEA era apenas em relação à mudança de nomes, e que estaria garantido, no Governo FHC, a continuidade da linha de orientação das políticas propostas pelo CONSEA (PELIANO *et al.* 1995 *apud* RESENDE, 2000).

Segundo a equipe do IPEA, que ajudou na formulação da estratégia do Comunidade Solidária, o intuito era somente aprimorar os pontos mais críticos do processo de articulação e coordenação das políticas de combate à fome e a miséria já iniciado pelo CONSEA (RESENDE, 2000). Neste ensejo, o Programa teve como proposta inicial a concretização de uma relação dinâmica entre os governos federal, estaduais, municipais e a sociedade (PELIANO *et al.*, 1995 *apud* RESENDE, 2000), pautada nos princípios da parceria, solidariedade, descentralização das ações, integração, focalização e convergência das ações (Resende, 2000). Mas, segundo as análises mais recentes de Valente (2003b), o que houve foi uma clara intenção de desmonte do que se tinha construído.

Uma das evidências de que o *Programa Comunidade Solidária* não seguiu na ótica do CONSEA foi o fato de ter assumido no delineamento de suas ações o princípio da focalização¹⁰ como instrumento de alcance da universalização dos direitos básicos do cidadão.

Dentre as poucas iniciativas positivas do governo FHC no âmbito da SA cita-se a elaboração de um documento para a Cúpula Mundial da Alimentação realizada em 1996, em Roma, que proporcionou a retomada do debate público sobre segurança alimentar (Valente, 2003b). Nesta ocasião, representantes do governo e da sociedade civil construíram a definição mais atualizada sobre Segurança Alimentar (MENEZES, 2001 *apud* ESCODA, SOUZA, OLIVEIRA, FILGUEIRA, AZEVEDO, PEREIRA e CAVALCANTI, 2001), o que culminou com a inclusão do compromisso brasileiro do direito humano à alimentação (Valente, 2003b). O Brasil e outros países participantes também assumiram um pacto de reduzir em 50% o total de famintos até 2015 (BELIK, 2003). Posteriormente, mediante a observação que muito pouco tem sido feito para alcançar esta meta, este prazo foi estendido para 2030 (NORONHA E MACHADO, 2003).

No início do segundo mandato de FHC constata-se um vazio político na área de alimentação e nutrição. Porém, a partir do ano 2000 surge uma série de “novos” programas sociais, todos baseados na transferência de renda para os excluídos (Bolsa Escola, Bolsa Renda, Vale Gás, entre outros). Posteriormente, a ATAN (Área Técnica de Alimentação e Nutrição do Ministério da Saúde) propõe o Programa Bolsa Alimentação (PBA), o qual é lançado em 2001, em substituição ao ICCN (Programa de Incentivo ao Combate às Carências Nutricionais) (VALENTE, 2003b).

¹⁰ A focalização, segundo alguns críticos “seria um hábil instrumento para reduzir parcela das obrigações do Estado para com sua própria população. Ao Estado caberia apenas focalizar suas políticas públicas naqueles que terminaram por ser excluídos do processo produtivo. A focalização, por essa ótica, tornar-se-ia um eficiente mecanismo de transição de um regime social-democrático para um neoliberal” (RESENDE, 2000).

Assim, o governo FHC termina por oferecer a setores da população um programa e não uma política de SA. Algumas das iniciativas que poderiam, se articuladas, concorrer para a construção de uma política estrutural de SA, ficaram totalmente pulverizadas (Valente, 2003b). Além disso, o fato de FHC ter deixado passar sete anos para deslançar os programas de transferência de renda foi visto como um viés eleitoral (COITINHO, 2002; SILVA, 2003).

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume o poder e apresenta o “Projeto Fome Zero¹¹” (PFZ) como referencial de SA para o Brasil (Ananias, 2004; Instituto Cidadania, 2001), preenchendo as expectativas da sociedade civil. Além de o discurso contemplar uma associação de políticas estruturais, locais e específicas (INSTITUTO CIDADANIA, 2001), o Presidente empunha como bandeira o *slogan* “três refeições por dia para todos”, a serem alcançadas até o final do seu mandato.

Neste clima de novas perspectivas, o CONSEA é restaurado, incorporando a expressão ‘nutricional’ ao seu nome, e se propõe a retomar a construção participativa de uma política nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (VALENTE, 2003b).

Em outubro de 2003, com intuito de unificar todos os programas de transferência de renda, o Governo implanta o Programa Bolsa Família, o que foi considerado um avanço por alguns autores (Durão, 2004), por ser uma resposta para o problema da sobreposição dos programas e da falta de um sistema único de cadastramento dos beneficiados (MERCADANTES, 2003). Contudo, o Programa Bolsa Alimentação (PBA) continuou mantendo seus objetivos e propostas iniciais (BRASIL, 2004b).

No cenário crítico das políticas, algumas das análises preliminares feitas sobre a prática do atual governo indicam que tal como FHC, Lula entende SAN como ações de caráter assistencial compensatório, conforme receita do FMI e Banco Mundial (VALENTE, 2003b).

¹¹ O Programa Fome Zero foi lançado em outubro de 2001, pelo Instituto Cidadania, uma ONG dirigida por Luiz Inácio Lula da Silva, (Ananias, 2004).

Segundo Valente (2003b), o Governo Lula evidencia tal alinhamento pela:

“...implantação exclusiva do programa Bolsa Família sem a implementação articulada de outras medidas de caráter estrutural e estruturante, tais como a reforma agrária; um efetivo apoio à agricultura familiar; a expansão da atenção básica de saúde; a promoção da alimentação saudável e do saneamento básico; o estímulo ao desenvolvimento das pequenas e médias empresas” (VALENTE, 2003b:418).

Ainda sob diversos aspectos e olhares, a Associação Brasileira das ONGS (ABONG), em seminário realizado em abril de 2004, chegou ao seguinte consenso sobre os primeiros 15 meses do Governo Lula:

“em alguns setores e em atividades focalizadas, foram dados passos significativos, como por exemplo, as iniciativas que têm sido adotadas na busca da superação do racismo e na promoção da igualdade racial. Mas esses avanços são sufocados pelos rumos da política macroeconômica, a mesma adotada durante os oito anos da era FHC, o que tem feito com que se acentue ainda mais a concentração de rendas, o desemprego e a miséria. Desta forma, torna-se estéril qualquer tentativa de amenização da fome e da miséria, mesmo que o Programa Fome Zero venha dando passos mais acertados” (ABONG, 2004 *apud* CENTRO..., 2004).

Vale recordar que, em suas três campanhas eleitorais anteriores, Lula acenava com um modelo de gestão alternativo ao neoliberal, enchendo de confiança o povo brasileiro. E quando venceu o pleito, chegou a afirmar que “a esperança tinha vencido o medo”. Mas, a desilusão com tantas promessas não cumpridas¹² não tardou e conferiu ao Governo a referência de “neopopulista” [grifo nosso] e deu margem à crítica que o ‘lulismo’ do governo está transformando a esperança que venceu o medo em esperança que pode perder para a frustração” (EXPEDITO FILHO, 2004).

Em 2004, a mídia divulgou notícias positivas e negativas sobre as ações governamentais no campo social. Dentre as negativas está a ocorrência de falhas no controle do cadastramento do PBF, possibilitando o uso da miséria como cabo eleitoral (OTÁVIO, 2004). Além disso, a imprensa leiga tem denunciado que há pouco investimento na área, apesar da disponibilidade de recursos. Pelo que se registra o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome tinha

¹² Principais promessas do governo Lula: retomada do crescimento, geração de emprego, redução das desigualdades sociais, erradicação da fome, criação de uma política de SAN integrada (Expedito Filho, 2001).

186 milhões de reais para gastar naquele ano e, até a referida data, só tinha gastado 26 milhões de reais, correspondendo a apenas 14% de sua verba (VILELA FILHO, 2004). Dentre as boas notícias, destaca-se a aprovação, em 8 de janeiro de 2004, da Lei que institui a *Renda Básica de Cidadania*, que seria implementada gradualmente a partir de 2005. A referida Lei supera todas as iniciativas de transferência de renda porque é um benefício incondicional, de caráter universal, onde todos, independentemente da origem, raça, sexo, condição civil ou sócio-econômica, terão direito. Maiores detalhes podem ser conferidos no artigo *Programa Fome Zero do Presidente Lula e as perspectivas da Renda Básica de Cidadania no Brasil*, de autoria de Suplicy (2003). Essa é uma proposta que pode vir a constituir-se em iniciativas que correspondam ao discurso do presidente Lula.

Outros dados otimistas sobre algumas iniciativas localizadas do PFZ e ações advindas das parcerias existentes podem ser conferidos na publicação “Fome Zero: textos fundamentais”, organizados por Frei Beto (2004).

Segundo Sousa, Ramalho e Fortaleza (2003), apesar da enorme atenção que o PFZ tem recebido nos meios de comunicação nacional e internacional e do seu conteúdo ser de interesse dos profissionais de saúde pública, poucos sanitaristas têm falado publicamente sobre ele. Os autores citam ainda que “Víctora (Folha de S. Paulo, 2003), em uma das raras manifestações entre estes profissionais, indica três ordens de problemas: i) ausência de distinção clara entre os conceitos de pobreza, fome e desnutrição; ii) imprecisão quanto à população alvo devido à falta de precisão conceitual e iii) ausência de articulação com as políticas de saúde, especialmente, aquelas voltadas aos infantes”.

Na oitava e última reunião ministerial de 2004, o Presidente disse que fez o possível e parte do impossível nos dois primeiros anos de mandato, mas que ainda havia muito por fazer (JUNGBLUIT, 2004; BRASIL, 2004a). Portanto, o momento era de expectativas dos acontecimentos. Esperava-se para o ano de 2005 que o governo mostrasse melhores resultados

na área social, tal como tinha ocorrido na economia (ALENCAR, 2004), onde se registra que o crescimento acumulado do PIB (Produto Interno Bruto) nos quatro trimestres de 2004 foi de 5,2%, a maior taxa desde 1994 (INSTITUTO BRASILEIRO..., 2005).

Entretanto, em 2005 e 2006 a economia não cresceu como em 2004 (FUCS e RAMOS, 2006) e o meio político foi marcado por uma série de escândalos, envolvendo o mau uso de recursos públicos. Segundo balanço de alguns deputados, os primeiros quatro anos do Governo Lula foram marcados pela pior legislatura do parlamento brasileiro, desde a instauração da redemocratização no país (LESSA, 2007).

Por outro lado, a aproximação do calendário eleitoral de 2006 pressionou a demonstração de algum tipo resultado. O mais citado foi o PBF, que ao beneficiar cerca onze milhões de famílias, foi considerado o principal trunfo de Luís Inácio Lula da Silva para garantir sua reeleição. Para Lessa (2006), é como se os R\$ 8 bilhões, aproximadamente, gastos no PBF, “neutralizassem a mais espantosa concentração de renda e riqueza do planeta, praticada pelo governo brasileiro”.

Porém, segundo levantamento do IBGE 15% dos domicílios brasileiros que recebem benefício financeiro de algum programa social do governo apresentam insegurança alimentar grave. Portanto, ainda não é possível afirmar que a difusão do Bolsa Família e a unificação dos programas sociais do governo federal acarretaram melhorias significativas no combate à fome (PESQUISA NACIONAL..., 2006; CORRÊA, 2006).

Em meio a este contexto de crise, esperanças e incertezas, alguns projetos importantes para a população foram votados no primeiro mandato do presidente Lula, dentre eles a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), sancionada em 15 de setembro de 2006 (BURLANDY, 2006). A partir desta Lei, o Estado brasileiro assume a obrigação de “respeitar, proteger, promover, prover, fiscalizar e monitorar a SAN, por meio de política permanente, independente das mudanças de governo” (BURLANDY, 2006). A LOSAN institui

o SISAN (Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional), “integrado por conselhos de SAN e conferências, que congregam órgãos e entidades nacionais, estaduais, municipais, do Distrito Federal e da sociedade civil, além de uma câmara interministerial composta pelos ministérios e secretarias federais sob coordenação da Casa Civil” e “define mecanismos para a promoção da intersectorialidade e participação social” (BURLANDY, 2006).

A III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, programada para julho de 2007, em Fortaleza (CE), tem o objetivo central de discutir a construção do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Através do SISAN, o governo espera garantir ao povo brasileiro o direito à alimentação de boa qualidade e em quantidade suficiente (CONSELHO..., 2006).

No item a seguir, passo a descrever a trajetória do nutricionista, profissional com formação específica para lidar com assuntos de alimentação e nutrição de indivíduos e coletividades.

2.3 Origem e formação do nutricionista no Brasil

2.3.1 Raízes externas

Um breve resgate histórico da formação do nutricionista fora do país se faz necessário para enriquecimento da descrição de uma trajetória profissional conectada ao contexto internacional.

Segundo a Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN) não existe uma única gênese da profissão de nutricionista. Entretanto, seu registro mais antigo data de 1670 e procede do Centro de Classificação Profissional e Ocupações Técnicas de Quebec (Canadá), com a atuação das Irmãs da Ordem de Ursulinas no ensino da economia doméstica. Ainda no Canadá, registra-se, em 1907, a nomeação, no Hospital da Criança Doente, da primeira dietista profissional,

formada pelo primeiro curso universitário para dietistas, criado em 1902, na cidade de Toronto (ASSOCIAÇÃO..., 1991; ARRUDA, CÂMARA e CAMPOS, 2001).

Nos EUA, os dados históricos revelam que no início do século XIX a alimentação dos pacientes hospitalizados ficava sob a direção de um *hospital steward* sendo que por volta de 1902 esta responsabilidade passou a ser dos farmacêuticos, única categoria profissional disponível, além do médico. A partir de então ficou reconhecida a importância e a necessidade da nutrição e dietética na provisão de cuidado hospitalar. No *United States Public Health Service* (PHS), o trabalho de dietistas e nutricionistas iniciou em 1916 (PUBLIC..., 2004).

Mas, segundo a ASBRAN, foi nas clínicas das antigas universidades européias, que a prática dietética foi pioneira, onde enfermeiras, instruídas por médicos docentes, confeccionavam dietas especiais para pacientes hospitalizados (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

No processo de criação e expansão dos pólos geradores de conhecimento e recursos humanos que conformaram os primórdios da formação e profissionalização do nutricionista no mundo, destaca-se o advento da I Guerra Mundial (1914-1918), que em face de impasses na provisão alimentar dos exércitos e de outras coletividades, contribuiu sobremaneira para o surgimento e desenvolvimento, em diversos países, de instituições, cursos e estudos ligados à Ciência da Nutrição (ASSOCIAÇÃO..., 1991). No Quadro 1 encontra-se uma relação de instituições e eventos que emergiram a partir de 1915.

A *American Dietetic Association* (ADA), por exemplo, foi criada em *Cleveland*, por um grupo de mulheres, que se reuniram para discutir “...como os dietistas poderiam contribuir com o programa de preservação de alimentos do governo dos Estados Unidos e com a melhoria da saúde pública e da nutrição durante a I Guerra Mundial” (MOEN, 2003).

Outro marco institucional para a execução e desenvolvimento de estudos, cursos e projetos ligados à nutrição foi a criação, em 1923, da Organização de Saúde da Liga das Nações

e, posteriormente, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU), que, sob sua égide, cria, em 1946, a Organização para Agricultura e Alimentação (FAO) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

Quadro 1. Institutos e eventos que marcam a trajetória da formação e profissionalização do nutricionista no mundo, a partir da primeira guerra mundial.

Datas e locais	Instituições e eventos
1915 (França)	Sociedade Científica de Higiene Alimentar de Paris
1915 (Japão)	Centro de Estudos de Alimentação
1917 (EUA)	Associação Americana de Dietética (ADA)
1917-1918 (Suécia)	“State Seminary for Home Economics”
1923 (Dinamarca)	Associação de Dietistas Administrativas
1923	Organização de Saúde da Liga das Nações (OSLN)
1926 (Argentina)	Instituto Municipal de Nutrição
1929 (URSS)	1º Instituto Científico de Odessa
1930 (Canadá)	Congresso de Dietistas
1933 (Argentina)	Escola Municipal de Dietistas / Instituto Nacional de la Nutricion
1945 (EUA)	Organização das Nações Unidas
1946 (EUA)	FAO e Organização Mundial da Saúde
1953	1º Congresso Internacional de Dietética

Nota: Dados extraídos da publicação Associação...,1991.

Na América Latina, a formação do nutricionista foi fortemente influenciada pelo *Instituto Nacional de La Nutrición*, criado em 1939 em Buenos Aires, pelo professor Pedro Escudero. O referido instituto era de nível superior e sucedeu a anterior Escola Municipal de Dietistas, criada no ano de 1933 (Associação..., 1991). Pedro Escudero, quando criou uma carreira profissional de nível universitário, voltada para a atenção nutricional das pessoas sadias e enfermas, inspirou-se nas funções do dietista na Europa, no trabalho desenvolvido nos hospitais da época, na ausência de formação universitária deste tipo na América do Sul e na necessidade de um profissional desta natureza nas clínicas e hospitais do continente (*MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003)

Todos os países latinoamericanos contaram com profissionais de nutrição egressos da Argentina, muitos dos quais se converteram em pioneiros na iniciação das escolas de formação de nutricionistas/dietistas (ULLOA e ARISTIZABAL, 2001), nos específicos contextos.

Até meados da década de 60 as escolas da América Latina seguiram o esquema desenhado por Escudero, orientadas pela dietética hospitalar (*MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003). Porém, logo depois o campo da Saúde Pública se fortaleceu, culminando com a reestruturação das diferentes escolas existentes na América Latina (ULLOA e ARISTIZABAL, 2001; *MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003).

A partir da primeira leva de nutricionistas formados sob a ótica da saúde pública, foram organizadas, entre 1966 e 1973, respectivamente, a I e II Conferências de Adestramento de Nutricionistas Dietistas de Saúde Pública, das quais emergiram decisões transcendentais para a formação do Dietista Latinoamericano. A I Conferência foi realizada em Caracas (Venezuela) e a II em São Paulo (Brasil) (*MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003).

Na II Conferência, cria-se a Comissão de Estudos sobre Programas de Nutrição e Dietética da América Latina – CEPANDAL, sob os auspícios da Organização Panamericana de Saúde (OPS). A CEPANDAL passa, então, a se reunir periodicamente e atua como um órgão consultor e guia para criação e evolução dos programas de nutrição e dietética para a América Latina (*MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003).

2. 3.2 Raízes internas

Em conformidade com os dados já apresentados, alguns registros apontam que o [a] nutricionista no Brasil surgiu no bojo das instituições de saúde, especificamente o ambiente hospitalar, tendo a alimentação humana como seu objeto de trabalho. Porém, outros já apontam surgimento concomitante com a área de administração alimentar institucional, especificamente

nos restaurantes do SAPS, voltados para a alimentação do trabalhador (ASSOCIAÇÃO..., 1991; CASTRO, 1977 e SANTOS, 1988 *apud* VIANA, 1996; YPIRANGA e GIL, 1989).

A análise de Escoda (1991) aponta para os mesmos setores de atuação, porém com lógica inversa, tomando por referência publicações acadêmicas sobre o discurso escrito da formação e prática do nutricionista em nosso meio. Nestas, verificou um consenso de que o profissional de nutrição surgiu em “função da divisão internacional do trabalho, com vistas à reprodução da força de trabalho e caracterizado como profissional de produção de refeições em restaurantes operários e posteriormente em hospitais”.

A instituição do primeiro Curso de Nutricionistas se deu na Universidade de São Paulo (1939), atual USP (Universidade de São Paulo), e começou a funcionar em 1940. Porém, antecedendo a formação dos nutricionistas no Brasil já atuavam as denominadas auxiliares ou visitadoras de alimentação, graduadas pelo SAPS (RJ), com a missão de fazer educação alimentar. O primeiro curso, com duração de um ano, foi lançado em 1940, sob a responsabilidade de Josué de Castro (ASSOCIAÇÃO..., 1991). Com a evolução da formação, o curso se alongou para dois anos, formando dietistas e, em 1944, para três, formando nutricionistas (Associação..., 1991; Viana, 1996). Os primeiros cursos de Nutricionista da Escola de Nutrição do SAPS, hoje UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro), foram ministrados principalmente por nutrólogos, sanitaristas (médicos, enfermeiros, psicólogos) e dietistas - enfermeiras com especialização no Instituto criado por Pedro Escudeiro (ASSOCIAÇÃO..., 1991; BOSI, 1996). O SAPS também criou Cursos Técnicos para formação de Nutrólogos e “profissionais de sala, copa e cozinha e atividades afins” (ASSOCIAÇÃO..., 1991:29).

Outros cursos que também marcaram o pioneirismo na formação de nutricionista em nosso meio foram (ASSOCIAÇÃO..., 1991; FERREIRO, 2000):

Curso de Nutricionista do Instituto Anes Dias, hoje UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) (1945);

Curso de Nutrição da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro (1946), hoje UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro);

Curso de Nutricionista da Universidade do Brasil, em Recife (1957), hoje UFPE (Universidade Federal de Pernambuco);

Curso de Nutricionista da Universidade do Brasil, na Bahia (1958), hoje UFBA (Universidade Federal da Bahia).

Assim, a profissão nasceu nos grandes centros e foi sendo absorvida de acordo com as solicitações da época, em atividades, tais como: educação nas escolas, alimentação hospitalar e em restaurantes populares (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

A década de 40 marca, portanto, o surgimento da primeira geração de nutricionistas responsável pelas conquistas iniciais da profissão no Brasil (FERREIRO, 2000). Dentre as principais vitórias, cita-se o reconhecimento do Curso de Nutrição em nível superior e a regulamentação da profissão de nutricionista, em 24 de abril de 1967, pela Lei no. 5276, quase quarenta anos após a formação dos primeiros nutricionistas e quando já havia passado cinco anos do estabelecimento do currículo mínimo pelo Parecer no 265/62 – CFE (Conselho Federal de Educação). Um dos embargos que retardaram esta regulamentação foi o veto do então presidente Castelo Branco, noticiado nos jornais da época (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

Outra conquista se deu em 1979, quando o Ministério da Saúde incluiu os Nutricionistas na categoria funcional de Sanitaristas do grupo de Saúde Pública (Calado, 2003), luta que vinha sendo travada desde 1975 (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

A ABN – Associação Brasileira de Nutricionistas, fundada em 31 de agosto de 1949¹³, posterior FEBRAN – Federação Brasileira de Nutricionistas e atual ASBRAN (Associação Brasileira de Nutrição), teve papel destacado nesses avanços (Ypiranga e Gil, 1989; Associação..., 1991). Vale ressaltar que até o final da década de 70, a FEBRAN era a única

¹³Razão por que o Dia Nacional do Nutricionista é comemorado em 31 de agosto (Calado, 2003?).

entidade de classe, representando os nutricionistas, quando, então, começaram a surgir os conselhos e sindicatos (YPIRANGA e GIL, 1989).

Também nos anos 70 ocorre a abertura de novos cursos, sendo dois os aspectos decisivos para a expansão da oferta de vagas que se seguiu: a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5540 de 28 de novembro de 1968) e o direcionamento do Estado para a área de alimentação e nutrição, através da criação do INAN e do PRONAN, iniciativas que apontavam a necessidade de se implementar a formação de recursos humanos em nutrição¹⁴ (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

Na atualidade, o Brasil abarca mais de 50% dos cursos existentes em toda a América Latina (SLAM, 2001 *apud* MINISTERIO DA EDUCACIÓN..., 2003). Em 2002, registrou-se a existência 169 cursos, com oferta de 15.488 vagas em todo o Brasil. O maior número concentrava-se na região sudeste (10.216) e nas instituições privadas (13.480). Em 2004, apesar do Conselho Nacional de Educação ter suspenso, por tempo indeterminado, a abertura de novos cursos na área de saúde (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2004; CONSELHO FEDERAL ..., 2004), em janeiro de 2005 o total de cursos sobe para 241 (Calado, 2005a). Calado (2005b) esclarece que o MEC justifica demanda reprimida, ou seja, está dando encaminhamento a processos que já estavam tramitando. E, de qualquer forma, “as universidades e centros universitários tem autonomia para criar curso, independente da necessidade de autorização” Calado (2005b).

A expansão dos cursos, já observada na década 70, indesejavelmente, não foi acompanhada da criação de cursos de pós-graduação na área, como ocorreu na medicina e odontologia, por exemplo. O nutricionista teve, então, que migrar para Bioquímica, Sociologia, Tecnologia, dentre outros, com poucas oportunidades de aprofundar e ampliar conhecimentos para a prática, ensino e pesquisa da Dietética (ASSOCIAÇÃO..., 1991). Tal restrição afetou

¹⁴ Analogamente, tal indicativo ainda é atual, se ponderamos sobre o aspecto central do discurso de Presidente Lula, discutido previamente.

sobremaneira a capacitação do nutricionista docente (BRASIL, 1983) e por certo a formação dos graduandos em Nutrição.

Na década de 80, a formação acadêmica do nutricionista é revista pela categoria (BRASIL, 1983; CUNHA, RODRIGUES, YPIRANGA e GIL, 1989) e na década seguinte observou-se uma transformação acelerada, contudo, voltada para as necessidades do mercado de trabalho e não para modificar o perfil alimentar e nutricional do país (COSTA, 2002).

De modo geral, as condições históricas não têm permitido que o nutricionista assuma liderança política capaz de gerar tomada de decisões orientadas para a constituição de iniciativas que melhorem a situação nutricional do povo brasileiro (COSTA, 2002). Isto decorre, em parte, do fato da Nutrição ser uma carreira eminentemente feminina.

Segundo Maschio (2003), “A participação da mulher na esfera política, ocupando postos de comando (...), de forma a se inserir na tomada de decisões do País, não tem acompanhado, na mesma proporção, outras conquistas femininas”. Sobre esta realidade no campo da Nutrição, discorrerei um pouco mais no item seguinte.

2.3.3 Nutricionista: uma profissão feminina

A designação de mulheres para o cuidado da alimentação e nutrição das pessoas é um fato marcante e anterior ao surgimento da profissão no Brasil. Os elementos teóricos já apresentados associam a origem do profissional de nutrição com irmandades religiosas (freiras), com a enfermagem, com a economia doméstica e com a orientação médica (Bosi, 1996; Arruda et al., 2001), ficando subtendido que “o cuidar” (da alimentação e nutrição) é uma tarefa feminina e doméstica - uma construção ideológica de opressão sobre as mulheres que se observa ao longo dos séculos (ALMEIDA, 1998 *apud* ANDRADE, 2004) e que permeia o trabalho em saúde no Brasil.

Em nossa realidade, a despeito da Nutrição ter se tornado um campo específico do saber e de formação profissional (BOSI, 1996), o direcionamento para formação de mulheres é fortalecida nitidamente na gênese dos primeiros cursos, conforme pode ser observado num dos trechos contidos na divulgação do concurso para graduação de nutricionistas do SAPS - “... novo campo profissional e de magníficas possibilidades aberto às moças deste país” (ASSOCIAÇÃO..., 1991:52)- e em outro contido no currículo inicial do curso de Nutrição do Instituto de Serviço Social (1949), atual UERJ - “Durante dois anos as alunas realizarão estágios em serviços próprios...” (ASSOCIAÇÃO..., 1991:60).

Até os dias de hoje o curso de Nutrição é notório por graduar predominantemente profissionais do gênero feminino. Dados de uma pesquisa, realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1990 (*apud* BOSI, 1996), mostraram que na época a Nutrição chegava a superar a Enfermagem como área de formação feminina. Em 2006, o CFN (Conselho Federal de Nutricionistas) divulgou que entre 2492 dos profissionais filiados, selecionados para a realização de um estudo diagnóstico sobre a inserção profissional dos nutricionistas no Brasil, 96,5% são mulheres (CONSELHO FEDERAL..., 2006).

Por ser esta uma característica tão marcante na configuração do quadro dos nutricionistas brasileiros é que considere relevante introduzir este item, focando a nutrição como uma profissão feminina. No entanto, não pretendo aprofundar a discussão que o tema suscita, o que almejo é não passar despercebido um aspecto que alguns autores (BOSI, 1996) apontam estar associado com o modo de inserção do nutricionista no mundo do trabalho.

Não se pode negar que o desprestígio social imputado à mulher culturalmente e a conseqüente inclusão marginal desta no mercado de trabalho, coloca as carreiras profissionais predominantemente femininas em desvantagem em relação às demais (BOSI, 1996).

Conforme já se vem delineando ao longo desse texto, os médicos tiveram papel importante na instituição, liderança e reprodução deste processo entre os nutricionistas, porque

foram eles que fundaram os primeiros cursos e a eles competia a definição dos conteúdos e as práticas profissionais (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

Em estudo sobre “Identidade e gênero no campo da Nutrição”, Andrade (2004) argumenta que “as evidências documentais atestam que pelos atributos definidores da profissão sob o estatuto da função auxiliar na hierarquia dos serviços médicos e de saúde pública, a profissão foi de fato constituída pelos médicos...” (ANDRADE, 2004:70). Segundo Bosi (1996), eles tinham uma intencionalidade:

“O que se pretendia (...), era uma formação pouco complexa, subordinada à profissão médica, com um perfil de prática semelhante ao da Enfermagem: a de ser um trabalho feminino, socialmente desvalorizado, exercido por mulheres oriundas de estratos sociais inferiores, sem formação sólida, relegadas a uma prática subalterna” (BOSI, 1996:60).

Andrade (2004) reforça e complementa esta idéia referindo que

“...o discurso médico construiu a idéia de diferenciação sexual na profissão de nutricionistas, reelaborando e reafirmando a hierarquia entre os gêneros no campo da saúde, de onde se conclui que a identidade profissional em curso refletia a identidade de gênero sob os atributos do cuidar, nutrir e educar, configurados no estatuto de auxiliar dos médicos à luz da ciência dietética, aspectos estes inerentes à natureza da mulher” (ANDRADE, 2004:216).

No já mencionado veto apresentado pelo Presidente Castelo Branco à regulamentação da profissão de nutricionista, também se encontra outro indício da interferência da categoria médica na conformação da história do(a) nutricionista, quando ele afirmou que a regulamentação solicitada delimitava “... artificialmente as atividades do Nutricionista, incluindo algumas que não coadunam com a profissão e que se confundem com as que são privativas do Médico”¹⁵(ASSOCIAÇÃO..., 1991:308).

¹⁵ Na atualidade, de forma análoga, o ex-senador Geraldo Althoff (PFL/SC) propõe Projeto de Lei 025/2002, que institui o Ato Médico, o qual condiciona à autorização do médico todos os procedimentos diagnósticos ou terapêuticos que envolvem a prevenção e os cuidados da atenção em saúde. Estabelece ainda uma hierarquia entre a medicina e as demais profissões da área, subordinando o trabalho dos profissionais não médicos, com exceção do dentista e veterinário (CARTA..., 2006).

Assim, os gêneros são moldados não somente pelas escolhas pessoais, mas por pressões situacionais (COSTA, 1994 *apud* CASAGRANDE e CORRÊA, 2005), que podem variar de local para local e de uma época para outra.

De igual modo, a questão do gênero não pode ser entendida por uma visão meramente dualista, binária, ou de divisão de papéis, mas deve levar em consideração as relações de poder, o contexto social, as crenças, dentre outros aspectos, que expressam a pluralidade da identidade do ser humano (COSTA, 1994 *apud* CASAGRANDE e CORRÊA, 2005), como ser cultural.

Em conexão com esta compreensão, finalizo esta abordagem com uma citação que expressa a exigência de uma postura bastante ativa dos profissionais e dos respectivos órgãos e entidades representativas, que buscam a legitimação social de uma profissão, requerendo destes:

“...um complexo processo de luta por qualificação profissional e conquista de oportunidades no mercado de trabalho, o que implica permanente negociação com a sociedade, a par dos esforços para dar visibilidade à profissão e às suas possibilidades de contribuição ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político. A legitimação não constitui, portanto, um processo linear e unidirecional – da sociedade para a profissão –, mas envolve, igualmente, o esforço dos atores e instituições profissionais no sentido de veicular, credenciar, legitimar e pôr a serviço da sociedade o saber profissional. Sob tal perspectiva, a comunidade profissional, em sintonia com o movimento e as tendências da sociedade, engendra formas de se fazer visível e necessária no mercado de trabalho, o que equivale dizer que ela veicula suas ações e “negocia” com a sociedade o seu reconhecimento buscando, permanentemente, novas formas de se fazer útil à sociedade” (SILVA, 1999) .

É com essas premissas que discuto a seguir as características contemporâneas da formação, em meio às transformações potenciais do mercado de trabalho. Nesta construção vislumbro que a liderança do (a) nutricionista no contexto de implementação das PSAN depende, em parte, da capacidade do aparelho formador em aproveitar as oportunidades criadas com as mudanças inseridas pela última LDB (BRASIL, 1996).

2.3.4 Orientações curriculares

Conforme já mencionado, o primeiro currículo mínimo para os cursos de Nutrição foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962, em anexo ao Parecer 265/62, que

reconheceu o Curso em nível superior, cerca de vinte anos após sua criação (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

Este primeiro currículo discriminava as matérias consideradas básicas e profissionalizantes e explicitava o tempo de duração do curso, que seria de três anos, com adição opcional de mais um ano de especialização para estágios (serviços, educação e pesquisa) (ASSOCIAÇÃO..., 1991).

A partir de 1975, por mobilização da própria categoria, passou a vigorar um novo currículo, oficializado pelo Parecer 2308/74 e Resolução no 36, de 23 de dezembro de 1974 (ASSOCIAÇÃO..., 1991). Sua proposta incluiu novas disciplinas, estendeu a duração do curso para quatro anos e também orientou o tempo máximo de integralização, que seriam de seis anos. O período de estágio deixou de ser uma opção e recebeu destaque de “supervisionado”. Ficou definido também a carga horária total mínima (2880 horas), já incorporada a do estágio (300h), e um indicativo sobre critérios para o exercício docente pelos diplomados em nutrição.

No Quadro 2 pode ser observado o elenco das matérias propostas nos dois currículos supracitados. No ciclo profissional, observa-se fortalecimento dos conhecimentos na área de alimentos, principal objeto de estudo do nutricionista, e, no ciclo básico, a introdução das matérias ciências da saúde pública e ciências sociais e econômicas, visando oferecer melhor preparo do nutricionista para atuar na área de Saúde Coletiva (CASTILHO, 2001). O currículo novo, ao contrário do anterior, discriminava ainda o desdobramento dos conhecimentos contidos em cada matéria¹⁶. Patologia, por exemplo, que é uma das matérias introduzidas, incluía, segundo a Resolução 36/74, conhecimentos sobre os processos patológicos gerais, imunologia, microbiologia e parasitologia. Como se observa, os novos conteúdos não deixaram de incorporar as matérias do antigo currículo.

¹⁶ No referido Quadro não apresento a transcrição destes desdobramentos.

Quadro 2. Matérias propostas em currículos mínimos do curso de Nutrição.

Ciclo	Matérias do primeiro currículo mínimo (aprovado em 1962)	Matérias do novo currículo mínimo (aprovado em 1974)
Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia, histologia e fisiologia humanas - Bioquímica e química bromatológica - Dietética - Psicologia - Microbiologia 	<ul style="list-style-type: none"> - Biologia - Ciências morfológicas - Ciências fisiológicas - Patologia - Ciências da saúde pública - Ciências sociais e econômicas
Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Fisiopatologia da nutrição - Técnica dietética e arte culinária - Planejamento, organização e administração dos serviços de alimentação - Sociologia e economia aplicadas - Dietoterapia - Puericultura e dietética infantil - Higiene e administração da saúde pública - Pedagogia aplicada à nutrição - Estatística e inquéritos da nutrição 	<ul style="list-style-type: none"> - Bromatologia e tecnologia de alimentos - Higiene dos alimentos - Ciências da nutrição e a alimentação - Administração de serviços de alimentação

Nota: Integram o currículo de 1974, de forma complementar, as disciplinas Educação Física (práticas desportiva) e Moral e Cívica (Estudos dos Problemas Brasileiros).

A grande maioria dos cursos de Nutrição implementou seus estudos e/ou reformulações curriculares no final da década de 80, “momento em que a Nova República cria possibilidade de reflexão crítica através da incorporação, em seus quadros, de alguns profissionais progressistas” (KEUNZER, 1992, P.135-6 *apud* COSTA, 2002:77).

As reformulações ou estudos curriculares executados pelas universidades foram baseados em documentos, publicações e eventos específicos da categoria¹⁷. Nesta relação enquadram-se (COSTA, 2002):

- Resolução 36/74;
- II Diagnóstico dos Cursos de Nutrição, em 1981;
- I Seminário Nacional de Avaliação dos Cursos de Nutrição, em 1982;
- Encontro Nacional dos Estudantes de Nutrição (ENENUT), em 1985;
- I e II Encontros Nacionais de Entidades de Nutricionistas (ENEN), 1986 e 1988;
- II Seminário Nacional de Avaliação dos Cursos de Nutrição e do Seminário Nacional de Dietética, em 1987.

¹⁷ No caso do Ceará acrescenta-se as seguintes realizações (Soares & Maia, 1999): a) I Seminário de Coordenadores do Curso de Nutrição do Norte e Nordeste, promovido pela Universidade Estadual do Ceará, em 1997; b) Seminários e consultas internas, envolvendo o corpo discente e docente da UECE, compreendendo o período de 1993-1998; c) Estudo diagnóstico sobre o curso de Nutrição, em 1992, contemplando a fala dos egressos; e d) Estudo sobre a inserção do nutricionista no mercado de trabalho de Fortaleza, 1997.

As recomendações da CEPANDAL, pautadas na grade curricular desejável (disciplinas com seus conteúdos e carga horária), apesar de ultrapassadas para as necessidades do momento atual, foram consideradas como um referencial alternativo ou adicional ao apresentado pelo CFE às análises dos currículos (Associação..., 1991). Esta opção foi fortalecida por recomendações advindas do V Congresso Brasileiro de Nutrição, VIII Congresso Brasileiro de Nutricionistas, realizado em 1976; pela observação das orientações da CEPANDAL na constituição do próprio currículo proposto pelo CFE em 1974 (Associação..., 1991); e pela utilização de ambos referenciais (CEPANDAL e CFE), por ocasião da realização do Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, em 1981 (BRASIL, 1983).

Ao contrário das recomendações do CFE, as da CEPANDAL não constituem uma lei (Bosi, 1988). São proposições legitimadas pelos nutricionistas latino-americanos e que ganharam adesão por conferir maior quantitativo de carga horária para as disciplinas do setor nutrição e alimentação, além de uma carga horária mais extensa, mínima de 3200h, máxima de 4080h, e um elenco adicional de disciplinas multidisciplinares, em caráter eletivo ou optativo.

Ressalta-se que uma das questões mais discutidas entre os nutricionistas, desde a década de 60, no que tange a categoria “currículo”, está relacionada à integração do conhecimento, ou seja, a constatação de um descompasso entre a teoria e a prática e de um hiato entre o biológico e social (Brasil, 1983; Bosi, 1988; Associação, 1991; COSTA, 2002).

Indesejavelmente, apesar das revisões curriculares procedidas posteriormente, em 1996, Costa (2002), estudando a formação do nutricionista no Brasil, verificou que os currículos de Nutrição ainda continuavam com as mesmas distorções observadas em diagnósticos anteriores.

No Quadro 3, pode-se observar um detalhamento das vertentes que foram objeto de reflexão da categoria durante as décadas de 80 e 90 e que também serviram de base para a constituição das Diretrizes Curriculares (DCs), propiciando admitir que estas conformam um produto, para aqueles mais engajados acerca de sua missão e compromisso social, e uma receita

para os demais. Pode-se destacar ainda no referido Quadro 3, o reconhecimento da escassez tempo para pesquisa e extensão e de novas áreas de atuação no mercado de trabalho, como fatores que concorrem para a pouca ênfase na atuação do nutricionista na formulação e implementação de políticas sociais, inclusive as PSAN.

Quadro 3. Dificuldades na formação do nutricionista

<p>Em relação ao currículo</p> <p>Quanto à carga horária</p> <ul style="list-style-type: none"> - excesso de carga horária do ciclo básico em detrimento do profissional - necessidade de aumentar o tempo de integralização curricular - necessidade de oferecer o curso em turno único - necessidade de aperfeiçoar maior tempo para extensão e pesquisa - necessidade de redistribuir carga horária entre disciplinas - necessidade de aumentar a carga horária dos estágios <p>Quanto à integração do conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - desequilíbrio entre teoria e prática, com predomínio de conhecimentos teóricos - desarticulação entre as disciplinas do ciclo básico e do ciclo profissional - falta de integração entre conteúdos de algumas disciplinas - falta de subsídios para complementar disciplinas do ciclo profissional - desequilíbrio nas áreas de estudo definidas pela CEPANDAL <p>Em relação ao perfil profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - necessidade de definição do profissional a ser formado - necessidade de definição dos objetivos/diretrizes gerais do curso - necessidade do mercado de trabalho: novas áreas de atuação profissional

Fonte: COSTA (2002).

Ainda em 1996, quando Costa (2002) terminava seu estudo, o MEC (Ministério da Educação), em consonância com a LDB (Brasil, 1996), demandou para os cursos de Nutrição e outros cursos da área da saúde as referidas DCs, homologadas pelo CNE em 2001 (CONSELHO..., 2001). Dentre as inovações representadas chama atenção a extinção do currículo mínimo e a conformação ampliada do texto. O conteúdo principal não está mais centrado em matérias, duração e carga horária, mas no delineamento do perfil profissional, dos princípios que devem reger a prática do nutricionista, na discriminação das competências e habilidades requeridas e, principalmente, em colocações que direcionam uma estruturação mais qualitativa do curso, pretendendo, por certo, tornar o aluno mais apto para voltar-se para as

necessidades de saúde da população e suas características culturais e regionais. Literalmente, as DCs orientam que os cursos devem se estruturar de modo a assegurar:

- “a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis a formação do Nutricionista;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no nutricionista atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a articulação da Graduação em Nutrição com a Licenciatura em Nutrição..” (Conselho..., 2001).

As DCs também são apresentadas como ponto de referência para as avaliações dos alunos, que deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, e ressaltam a necessidade de avaliação do próprio curso, estando ambas avaliações em consonância “com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES...” (CONSELHO..., 2001).

No Artigo 5º das DCs, transcrito abaixo, estão relacionadas as competências e habilidades específicas que os (as) nutricionistas devem desenvolver para atender os objetivos do exercício profissional em Nutrição (CONSELHO..., 2001). As gerais, que são comuns a outros profissionais da saúde serão consideradas mais adiante.

Competências e habilidades específicas (CONSELHO..., 2001):

- I - aplicar conhecimentos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética;
- II - contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado nutricional de indivíduos e grupos populacionais;
- III - desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;

- IV - atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
 - V - atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
 - VI - atuar em equipes multiprofissionais de saúde e de terapia nutricional;
 - VII - avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado nutricional; planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar dietas e suplementos dietéticos para indivíduos saudáveis e enfermos;
 - VIII - planejar, gerenciar e avaliar unidades de alimentação e nutrição, visando a manutenção e/ou melhoria das condições de saúde de coletividades saudáveis e enfermas;
 - IX - realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população;
 - X - atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde;
 - XI - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
 - XII - desenvolver atividades de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição;
 - XIII - atuar em marketing de alimentação e nutrição;
 - XIV - exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência;
 - XV - desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando sua utilização na alimentação humana;
 - XVI - integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição; e
 - XVII - investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais.
- Parágrafo Único. A formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS).

No aspecto quantitativo, as DCs orientam somente a carga horária proporcional dos estágios (20% da total). Isto decorre do fato do MEC ter buscado garantir às instituições de ensino superior liberdade na composição e somatório das cargas horárias. No entanto, tal omissão gerou protestos por parte dos Conselhos profissionais da área de saúde (COFFITO, 2004). Segundo a “Carta de Salvador - 2001”, oriunda do XVI Congresso Brasileiro de Nutrição, realizado na cidade de Salvador/BA, no período de 09 a 12 de abril, os nutricionistas discutiram as “... mudanças advindas com a Lei de Diretrizes e Bases e sinalizam um alerta à categoria e às entidades em especial, para que se conduza a uma graduação condizente com o perfil profissional definido, sem se deixar dominar pelo modelo de ensino seqüencial e redução de carga horária dos Cursos de Nutrição” (FREITAS, 2001).

Em audiências públicas, promovidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, em 15 e 16 de dezembro de 2003, foi apresentado como proposta para o curso de Nutrição a duração de 4 anos, divididos em 8 semestres e carga horária mínima de 4000h (CHEMIN, 2003; TAFFAREL, 2003;). As propostas dos demais cursos da área de saúde podem ser visualizadas no Quadro 4. Entretanto, até outubro de 2004 nada se havia formalizado. No aguardar de um posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), algumas instituições de ensino optaram por fazer valer as orientações do extinto currículo mínimo (INSTITUTO DE PESQUISAS..., 2004). Somente em 11 de novembro de 2004, a Câmara de Educação Superior do CNE emitiu Parecer no. 329/2004 sobre o quantitativo das cargas horárias mínimas dos cursos de graduação. Para todos os cursos da área de saúde, com exceção do de Medicina e Odontologia, consta o mínimo de 3200h, o que segundo o MEC, é uma resultante do processo de consulta à sociedade (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004), porém, esta afirmação não condiz com a proposição apresentada pelos representantes de órgãos de classe demonstrada no Quadro 4. De início, parece que somente os atores interessados nos cursos de Medicina e Odontologia conseguiram reunir forças políticas capazes de fazer valer a proposta inicial, que enfatizava 7200h para o curso de Medicina e 4000h para a maioria dos demais cursos da área de saúde (Odontologia, Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Fonoaudiologia, Biomedicina). Contudo, posteriormente, mediante pressões das categorias profissionais insatisfeitas, o Parecer no. 329/2004 foi submetido à revisão e, em 18 de junho de 2007, o CNE, por meio da Resolução CNE/CES nº. 2, fixou carga horária e procedimentos relativos à integralização e duração de diversos cursos de graduação, excetuando os cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem e Nutrição. Portanto, até a presente data, a decisão do CNE deixa em aberto a discussão sobre a carga horária desses cursos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Um ponto convergente entre o currículo praticado desde 1975 e as DCs é a manutenção da orientação dos conteúdos de estudo, excetuando a delimitação dos ciclos profissional e básico. Os conteúdos propostos pelas DCs são: ciências biológicas e da saúde, ciências sociais, humanas e econômicas, ciências da alimentação e nutrição, e ciência dos alimentos (CONSELHO..., 2001). Ressalta-se, que esta convergência, expressa, na verdade, uma ambigüidade. Para Santos (2001:64), permanece o quadro teórico fragmentário, contrapondo o “preceito da aplicação de conhecimentos com visão holística do ser humano”, defendido nas DCs.

Um aspecto positivo a ser destacado é o direcionamento para uma distribuição equitativa da carga horária de estágio nas três principais áreas de atuação do nutricionista, a saber: nutrição clínica, nutrição social e administração de refeições coletivas. Outras inovações que se observam são: a) orientação de atividades complementares, com ênfase de que devem ser conduzidas ao longo do curso; b) flexibilização do regime de oferta das disciplinas (seriado semestral, seriado anual, créditos, módulos) e c) incorporação de exigências para a organização do curso, como a elaboração participativa de um projeto pedagógico. Destaca-se ainda que a questão da segurança alimentar, embora não seja uma atribuição nova, aparece pela primeira vez explícita em parâmetro curricular oficial de Nutrição.

Assim, fica evidenciado, que as DCs representam, no momento, o que de mais atualizado existe em termos de orientação regulamentar para o curso de Nutrição em âmbito nacional. A seu favor cooperaram reflexões e sugestões da própria categoria, com participação das universidades. Em decorrência disto, é possível pensar que muitos cursos tenham avançado qualitativamente na composição de seus projetos pedagógicos, mesmo antes da publicação das DCs, e que estas, por outro lado, podem não ter conformado de maneira plena todos os anseios que foram postos pelos atores interessados. Mas, sem dúvida alguma, marca uma nova fase do currículo de Nutrição, fruto do repensar de diversas pessoas e entidades ligadas ao assunto

(construção coletiva). Resta aguardar a adequação dos critérios de avaliação governamental (via Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior: SINAES)¹⁸ às premissas das diretrizes, o que exercerá, caso ocorra, uma efetiva pressão sobre o aparelho formador para a sua implementação.

Quadro 4. Propostas apresentadas pelos representantes de órgãos de classe.

CARREIRA	ÓRGÃO DE CLASSE	PROPOSTA DE CH MÍN.	PROPOSTA DE TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO
Enfermagem	COFEN	4000 horas	4 anos
Enfermagem	ABEN	4000 horas	4 anos
Farmácia	Cons. Federal de Farmácia	4500 horas	5 anos
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	COFFITO	4500 horas	4 anos
Medicina Veterinária	Conselho Federal de Medic. Veterinária	4500 horas	4 ½ anos
Fonoaudiologia	Conselho Federal de Fonoaudiologia	4000 horas	4 anos
	Comissão de Especialistas	4000 horas	4 anos
Medicina	AMB	7200 horas	6 anos
Nutrição	CFN e ASBRAN	4000 horas	4 anos
Odontologia	Conselho Federal de Odontologia	4000 horas	4 anos
	ABENO – Associação Brasil. Ensino de Odontologia	4000 horas	4 anos
Educação Física	Conselho Federal de Educação Física	4000 horas	4 anos
	Ministério dos Esportes	2880 horas relógio (3200 horas/aula)	4 anos
Psicologia	Soc. Brasileira de Psicologia	4000 horas	5 anos
	Assoc. Bras. de Ensino de Psicologia	4050 horas	5 anos
Ciências Biológicas	Cons. Federal de Biologia	4000 horas	4 anos – diurno 5 anos – noturno
Biomedicina	Conselho Federal de Biomedicina	4000 horas	4 anos
Conselhos Federais da Área de Saúde	Coordenação	4000 horas para todos os cursos com exceção de Medicina – 7200 horas	4 anos para todos cursos, com exceção de Medicina – 6 anos.

Fonte: CHEMIN, 2003

¹⁸ Criado em 2004, pela Lei nº 10.861, o Sinaes integra vários instrumentos de avaliação ao analisar a educação superior em três eixos — avaliação de instituições, de cursos e do desempenho dos alunos (Brasil, 2007).

As DCs constituem hoje um instrumento oficial de orientação a ser considerado na criação de cursos de Nutrição e avaliação/reformulação dos que já estão instituídos, como também do que se conseguiu produzir após longos anos de reflexão, debate e proposições.

Por fim, considerando que as DCs introduzem a formação por competências no Brasil, a seguir apresento um recorte do debate sobre o conceito de competências que tem sido travado na área de Educação, com o intuito contextualizar a discussão.

2.3.5 Conceito de competências na Educação

O termo “competência” é polissêmico e controverso na área de educação. Na verdade, o seu sentido está em elaboração e gerou muita discussão, porque a partir da entrada em vigência da LDB/1996 o ensino por competências passou a ser palavra de ordem no Brasil (MOURA e SILVA, 2002).

O MEC, por meio, do Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as DCs nacionais com o entendimento de que “um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas” (RAMOS, 2002:5).

O CNE define competência profissional como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (CONSELHO..., 1999).

Dois posições contrárias são identificadas entre os autores que analisam o encaminhamento dado pelo MEC. A primeira associa tal orientação curricular com o avanço da ideologia neoliberal, que buscaria subordinar a educação aos interesses de mercado (LOPES, 2002; MAUÉS, WONDJE e GAUTHIER, 2002). A segunda correlaciona as DCs com a

aprendizagem significativa, na perspectiva de uma nova pedagogia, que se opõe ao modelo clássico de ensino, de superação da valorização do conhecimento teórico em detrimento da prática (FEUERWERKER, 2001). O texto das DCs permite, por suas ambigüidades, apropriação total ou parcial de ambas concepções.

Deluiz (2004) aponta três tipos de riscos na abordagem acrítica do conceito de competência. O primeiro, já introduzido acima, seria a mera adequação da formação às necessidades da reestruturação econômica e às exigências empresariais. O segundo privilegia a sua “abordagem individualizada e individualizante”, desconsiderando que as competências são construídas ao longo de um percurso, onde se sobressai a vivência coletiva. O terceiro risco seria “... a preocupação com o produto (resultados) e não com o processo de construção das competências”, sem questionar como as competências se desenvolvem, transmitem e devem ser avaliadas.

Há também em curso uma discussão sobre distinção entre competências e habilidades. Na literatura consultada (DELUIZ, 2001; CARVALHO, 2003; GUEDES, 2003A; ZACHARIAS, 2004), tais termos muitas vezes são usados de modo intercambiável e, parece tênue a linha que os separa. Há controvérsias e ambigüidades. Muitas vezes os elementos constituintes dos conceitos se aproximam, ao invés de caracterizar a diferença almejada. Moura e Silva (2002), por exemplo, afirmam que as definições predominantes são muito semelhantes e que “a diferença entre uma habilidade e uma competência é [...] determinada pelo contexto”. Talvez, por isso, as DCs nacionais para Nutrição prescrevam uma lista de *competências e habilidades* (gerais e específicas), sem distinguir os termos utilizados.

Perrenoud (1999) define competências de um modo que tem sido compartilhada por vários autores (Ramos, 2001; Guedes, 2003a), a saber: competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles . A competência não é visível e se constrói, a partir de situações que o indivíduo enfrenta

com maior frequência” (p.27). Já a habilidade seria “um esquema com certa complexidade, existindo o estágio prático, que procede em geral de um treinamento intensivo” (p.27).

O conceito de habilidade, em geral, se refere a algo menos amplo que a competência. Seria uma “...ação física, ou mental, que indica a capacidade adquirida”, tais como identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular. O desenvolvimento das habilidades deveria primar pela busca da competência, porém, uma determinada habilidade não é exclusiva de uma determinada competência (GUEDES, 2003a).

As competências englobam várias habilidades harmonicamente desenvolvidas. Elas norteiam a seleção de conteúdos, sua apropriação, comunicação, produção ou reconstrução. Assim, uma competência possibilita a mobilização de conhecimentos e esquemas para o enfrentamento de situações diversas. Seria a capacidade de encontrar recursos e respostas criativas e eficazes para problemas inéditos que se apresentam. Este alcance dependeria de uma formação calcada numa prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, onde o aluno desempenha um papel de sujeito, com incorporação de “todos os fatores que fazem parte do ser unitário, ou seja, fatores afetivos, sociais e cognitivos” (GUEDES, 2003a).

Esse assunto das competências será retomado no item a seguir e adiante na descrição e discussão dos resultados do estudo.

2.4 Perfil profissional, áreas de trabalho e as competências e atribuições dos nutricionistas na atenção a grupos ou populações

2.4.1 Evolução do Perfil profissional

Já na década de 70, a CEPANDAL orientava que a formação do profissional de Nutrição na América Latina deveria conformar um perfil que atendesse a serviços institucionais para

indivíduos sadios e enfermos, com conhecimentos no campo da saúde pública, visando o exercício mais eficiente de suas funções. Reconhecia também que, segundo as necessidades e prioridades de cada país, o nutricionista deveria atuar como integrante de equipes em diferentes níveis de prestação de serviços dos setores públicos e privados: saúde, educação, agricultura, indústria/comércio, economia e administração (*MINISTERIO DA EDUCACIÓN...*, 2003).

Segundo a ASBRAN (ASSOCIAÇÃO..., 1991:133), o Seminário sobre Perfil Profissional e Currículo em Nutrição, realizado em 1982 no Brasil, “serviu para intensificar a discussão entre os nutricionistas acerca das suas competências, quem ele [sic] é e a que veio”. Nos registros deste evento e de outros que o antecederam (ASSOCIAÇÃO..., 1991), o debate sobre a formação se apresentava como um foco claro de preocupação dos nutricionistas. Recomendava-se investimento numa formação polivalente adaptada às exigências do desenvolvimento do País e também voltada para compreensão da realidade alimentar e nutricional do povo brasileiro. Na verdade, o que se pretendia era um profissional capaz de atuar como sujeito de mudança social.

O perfil do nutricionista almejado por diversos cursos de Nutrição do Brasil na época, ficou formatado no Seminário sobre Formação em Nutrição no Brasil, com ênfase na graduação e pós-graduação, realizado em 1987. Em seu relatório já se observava a incorporação (ainda que implícita) da necessidade de atuação na formulação e implementação das PSAN: “O NUTRICIONISTA é um *profissional de saúde*, com formação ou caráter *generalista* com uma *percepção crítica* da realidade (consciência social, econômica, cultural e política), dentro de áreas próprias de atuação”. Como objeto de trabalho do nutricionista, os participantes do evento indicaram o “alimento e/ou alimentação e sua relação com o homem [sic]...” (FEDERAÇÃO..., 1989:155).

No ano seguinte (1988), os integrantes do II ENEN, referido previamente (p.51), consideraram que o profissional de nutrição atuava na reprodução das relações sociais vigentes,

ao invés de agente de mudança, e que o perfil profissional desejado ficava condicionado a avançar “atrelado à consciência amadurecida da real posição do Nutricionista e da Nutrição no país” (ASSOCIAÇÃO..., 1991:372). Em suas proposições, apresentaram uma outra definição mais elaborada de perfil profissional: “O Nutricionista é um profissional generalista, de saúde, de nível superior, com formação em Nutrição e Dietética, que desenvolve uma visão crítica da realidade e comprometido com as transformações da sociedade” (ASSOCIAÇÃO..., 1991:373).

Eles também deliberaram como indicativo de objeto de trabalho, a saúde humana num dado contexto social, e como especificidade do profissional, o alimento em toda a sua dimensão (ASSOCIAÇÃO..., 1991), ou seja, desde a produção até o consumo, o que supõe aspectos econômicos e culturais.

Costa (2002), ao fazer uma análise dessas e outras proposições, emergentes no decorrer das décadas de 80 e início dos anos 90, conclui que o nutricionista apresenta um perfil de baixa visibilidade social e afirma que:

“ainda hoje, a tentativa de delimitação teórica do perfil do nutricionista, na verdade, não se concretiza, pois o perfil profissional real é aquele que vem sendo construído no decorrer do tempo [prática], como resultado da interação entre a formação acadêmica, o mercado de trabalho e a atuação do profissional em um determinado contexto sócio-econômico” (COSTA, 2002:54).

Em 1999, por ocasião da realização do estudo *Auto-avaliação do Processo de Formação do Nutricionista no Brasil*, as universidades públicas e privadas participantes (16) manifestaram a necessidade de formar ‘*um profissional de saúde generalista, integrado e comprometido com a transformação social, que tem por objeto de estudo a relação homem-alimento e por objeto de trabalho a alimentação do homem como princípio de cidadania*’ (MONTEIRO, 2000:8). A proposta individual de uma das instituições chama atenção pela semelhança que apresenta com o perfil posteriormente proposto pelas DCs, a saber:

“Bacharel com visão crítica do contexto político, social, econômico e cultural e capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação se apresentem fundamentais para a promoção, recuperação e

manutenção da saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupo populacionais” (MONTEIRO, 2000:14).

Assim, com a evolução do debate, em 2001, as DCs apresentam a caracterização do perfil nacional do egresso do curso de Nutrição, reforçando a formação generalista e ampliando suas as competências:

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

No item II, as DCs salientam o perfil do egresso da licenciatura, que deve estar voltado para a docência na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição (CONSELHO..., 2001).

Tal como se observa nas definições mais antigas, as DCs são específicas, quando identificam o nutricionista como profissional da área saúde, voltado para o setor “alimentação e nutrição”; e inespecífica, quando o caracteriza com alguns aspectos formativos, que não são exclusivos da categoria. Dentre eles, chama atenção a “formação generalista”, por ser ambígua. Tradicionalmente, no ensino da Nutrição, o termo tem se aplicado à formação de profissionais competentes para atuar em todas as áreas da nutrição, com ênfase nas grandes áreas, ampliando, assim, seus conhecimentos e as suas possibilidades de trabalho. Segundo Bosi (1996), o nutricionista quando define a sua formação como generalista, não o faz no plano das generalidades e pouca especificidade, mas sim da amplitude e abrangência do conhecimento.

O termo pode ser ainda interpretado como ausência de uma especialização, como formação genérica ou ainda superficial. Segundo Gondim (2002:307), que analisou o perfil profissional de diversos cursos de uma universidade do interior mineiro, a formação generalista é pouco compreendida, tanto por alunos, como pelos professores, e esta fragilidade “... parece

contribuir para a insegurança profissional com repercussões para a inserção no mercado de trabalho”. Verenguer (1997:166) discutindo a questão no curso de Educação Física, adverte que as diferentes interpretações do termo levaram a admitir que a defesa da formação generalista pode provocar “problemas de reconhecimento e de *status* profissional”.

Banduk (2000), no bojo da proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais, comenta que os nutricionistas utilizam o termo generalista de maneira errônea. Ao invés de incorporar o adjetivo de generalidade, generalizar, tornar-se geral, a interpretação mais adequada seria utilizar o adjetivo do generativo ou gerativo – o que gera ou cria. Já à luz da homologação das DCs, Lima (2001a) ao refletir sobre o assunto argumenta que:

“a mudança de formação generalista para formação geral talvez expresse o que se pretende fazer de uma forma mais adequada, já que o caráter geral da formação se refere tanto a uma base filosófica que fundamenta a idéia de humanismo, como a um conjunto de conhecimentos que possibilitaria o domínio da argumentação e das práticas” (LIMA, 2001a:63).

Como novidade, as DCs também trazem o aumento potencial do espectro de atuação do nutricionista, pela inserção da expressão “segurança alimentar” em adição à “atenção dietética” e pela inclusão da licenciatura em nutrição. Vale destacar que, anteriormente, a “atenção dietética” constituía a principal proposta de núcleo específico do saber do nutricionista (YPIRANGA e GIL, 1987 *apud* Bosi, 1996) e ponto central na definição e identificação do profissional de nutrição perante a sociedade (YPIRANGA e GIL, 1989). Entretanto, a inclusão da SAN como uma das principais missões do nutricionista abre novas possibilidades de identidade profissional, o que concorre para o fortalecimento de novas práticas em Nutrição. Porém, falta discriminar quais as características da atuação profissional na SAN e suas políticas e programas.

2.4.2 Áreas de atuação e mercado de trabalho

No final da década de 90 o CFN editou a Resolução 200/98, descrevendo as áreas de atuação e atribuições (principais e específicas) do nutricionista por locais de trabalho

(CONSELHO FEDERAL..., 1998). Após sete anos de vigência foi revogada pela Resolução 380/2005, que revisou e ampliou as atribuições do nutricionista e introduziu os parâmetros numéricos de referência por área de atuação (CONSELHO FEDERAL..., 2005). No Quadro 5 encontra-se a descrição das áreas, locais de trabalho e atribuições principais dos nutricionistas.

De acordo com a Resolução 380/2005 (CONSELHO FEDERAL..., 2005), os nutricionistas podem ser empregados em uma variedade de postos de trabalho, incluindo hospitais, centros de saúde pública, indústria de alimentos e bebidas, instituições educacionais, organizações governamentais e esportivas ou podem ainda ser autônomos.

Em algumas das principais capitais brasileiras (São Paulo, Salvador, Recife e Rio de Janeiro), as áreas do mercado que mais absorvem os nutricionistas são a Alimentação Institucional e Nutrição Clínica (ESCODA 1991), cuja expansão tem gerado uma diversidade de oportunidades adicionais em novos espaços ou formas de atuação, como rede hoteleira e *food service*, *home care*, *personal diet*, nutrição estética, *marketing* nutricional, assessoria e consultoria em nutrição, dentre outros (CONSELHO FEDERAL..., 2001).

Em outubro de 2006, o CFN divulgou relatório de pesquisa sobre perfil de inserção profissional do nutricionista no Brasil, realizada em 2005 com 2.492 nutricionistas cadastrados nas diferentes Regionais. Os achados da pesquisa confirmam o que já se constatava no início da década de 90: na maioria das Regionais a área de Nutrição Clínica concentra a maior parte (>40%) dos profissionais (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Na atualidade, a área Clínica ainda se destaca por receber a maioria dos nutricionistas oriundos das demais áreas. A segunda maior área de atuação dos nutricionistas é Alimentação Coletiva (32,2%) e a terceira Saúde Coletiva (8,8%) (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Assim, no início do século XXI, observam-se a hegemonia das áreas Clínica e Alimentação Coletiva como campo de inserção do nutricionista.

Quadro 5. Áreas de atuação e principais atribuições do nutricionista.

Área	Locais de atuação	Atribuição principal do nutricionista
Alimentação Coletiva	Unidades de Alimentação e Nutrição – UAN Alimentação Escolar na Rede Privada de Ensino Alimentação do trabalhador (Refeição-Convênio; Cesta Básica)	Planejamento, organização, direção, supervisão e avaliação de UAN. Assistência e educação nutricional a coletividades ou indivíduos sadios ou enfermos em instituições públicas e privadas.
Nutrição Clínica	Hospitais e Clínicas em Geral Ambulatórios, Consultórios e SPA Bancos de Leite Humano Lactários e Centrais de Terapia Nutricional Atendimento Domiciliar Instituições de Longa Permanência para Idosos	Assistência dietética e promoção da educação nutricional a indivíduos sadios ou enfermos
Saúde Coletiva	Instituições Públicas e Privadas Consultório de Nutrição e Dietética	Assistência e educação nutricional a coletividades a coletividades ou indivíduos sadios ou enfermos através de ações programas, pesquisas e eventos direta ou indiretamente relacionados à alimentação e nutrição Políticas e Programas Institucionais Atenção Básica em Saúde Vigilância em Saúde
Docência	Estabelecimentos públicos e privados	Direção, coordenação e supervisão de cursos de graduação em nutrição; ensino de matérias profissionais dos cursos de graduação em nutrição e das disciplinas de nutrição e alimentação nos cursos de graduação de saúde da área da saúde e outras afins. Ensino, pesquisa e extensão (Graduação e Pós-Graduação)
Indústria de Alimentos		Elaboração de informes técnico-científicos, gerenciamento de projetos de desenvolvimento de produtos alimentícios, assistência e treinamento em alimentação e nutrição, controle de qualidade, marketing, desenvolver estudos experimentais e análise de produtos alimentícios processados.
Esportes	Instituições públicas e privadas Consultório de Nutrição e Dietética Clubes, academias e similares	Assistência e educação nutricional a coletividades ou indivíduos, sadios ou enfermos Prescrição de suplementos nutricionais Solicitação de exames complementares
Marketing em Alimentação e Nutrição	Instituições públicas ou privadas Consultórios de Nutrição e Dietética	Educação Nutricional de coletividades sadias ou enfermas

Fonte: Dados extraídos da Resolução CFN 380/2005

No que diz respeito à atuação do nutricionista no SUS, a garantia do exercício profissional em todos os seus níveis de responsabilidade constitui uma bandeira de luta da categoria (CONSELHO FEDERAL..., 2002a; BONOMO e ALVEZ, 2006). A inserção plena do nutricionista acontece mais nos Estados onde a agricultura e/ou a oferta de serviços públicos é o forte da economia, como é o caso do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Paraná

(ESCODA, 1991). A pesquisa CFN/2005 indica que 18,4% dos entrevistados estão inseridos no SUS (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Segundo Bonomo e Alvez (2006:90), “em muitos Estados e Municípios o profissional está lotado em estruturas centrais, em ambulatórios especializados, hospitais, na alimentação escolar e em algumas unidades básicas”, o que não significa inserção sistemática na rede do SUS.

Ainda neste âmbito, um campo novo de trabalho para os nutricionistas seria o Programa de Saúde da Família, na medida em que este visa oferecer à população prevenção de doenças, promoção e recuperação da saúde, o que evidentemente inclui a atenção nutricional. Contudo, apesar do trabalho do(a) nutricionista junto ao PSF ser realidade em alguns municípios, as equipes básicas são formadas por médicos, enfermeiros, odontólogos, auxiliares de enfermagem e agentes de saúde. A inclusão oficial do nutricionista no PSF ou nas unidades de referência tem sido sistematicamente defendida pelo CFN. Parcerias foram feitas entre as entidades profissionais (CFN, ASBRAN) e a Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN) do Ministério da Saúde, visando à regulamentação desta questão no plano federal (CONSELHO FEDERAL..., 2002b). Um passo nesta direção foi dado em 2005, com a inclusão do nutricionista em equipes de apoio ao PSF, denominadas Núcleos de Atenção Integral à Saúde da Família, instituídas pela Portaria nº1065/GM de 4 de julho de 2005 do MS (Brasil, 2005). Porém, ainda quando a proposta foi lançada (26 junho/2005), o CFN fez a crítica de que a incorporação do nutricionista é parcial e exclui o seu papel na educação permanente e continuada das equipes: “não foi colocado para os nutricionistas o papel de capacitadores das equipes do PSF e, sim, as atividades técnicas da área de atenção básica, dentro da concepção da estratégia saúde da família” (CONSELHO FEDERAL..., 2005). Além disso, os municípios podem optar por implantar o Núcleo com todos os profissionais previstos (psicólogo, assistente social, nutricionista, fisioterapeuta, profissional de educação física e instrutor de práticas corporais) ou em separado, conforme prevê os itens II, III e IV do Art. 7º:

- “II - Atividade Física - profissional de educação física e instrutor de práticas corporais;
- III - Saúde Mental - psicólogo, psiquiatra, terapeuta ocupacional e assistente social, sendo obrigatória a presença do psicólogo ou de psiquiatra e de pelo menos mais um profissional entre os mencionados;
- IV - Reabilitação - fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e assistente social, sendo obrigatória a presença do fisioterapeuta e de pelo menos mais um profissional entre os mencionados”. (BRASIL, 2005)

Na área dos programas sociais do governo, os dados sobre a coordenação municipal do Programa Bolsa Alimentação (PBA), levantados antes da instituição do Programa Bolsa Família, revelavam que 86% dos coordenadores eram de nível superior, sendo a maioria enfermeiros (60,5%), seguidos pelos nutricionistas (15,2%), assistentes sociais (11,5%), médicos (3%) e outros profissionais (9,8%). O Estado que apresentou maior atuação do nutricionista foi o Rio de Janeiro, com 9,8% das coordenações (CONSELHO FEDERAL..., 2002c). A comparação destes dados com as coordenações do anterior Programa de Combate às Carências Nutricionais (ICCN), em nível nacional, permitiu observar um aumento médio da inserção do nutricionista de 9 para 15,2%, provavelmente, em face do Ministério da Saúde dar preferência ao nutricionista como responsável técnico do PBA. Contudo, este alcance é ainda reduzido (CONSELHO FEDERAL..., 2002c).

A pesquisa CFN/2005 revela que “os nutricionistas da Saúde Coletiva e do Ensino/Educação são os que mais participam das ações relacionadas ao programa governamental ‘Fome Zero’”, entretanto, a não participação é elevada, varia de 69,4% a 92,6% nas diversas áreas (CONSELHO FEDERAL..., 2006:42). O mesmo se observa em relação aos demais programas sociais do governo (PAT, Saúde da Criança, Bolsa Família), nos quais de 50% a 74,6% dos nutricionistas entrevistados negaram ter alguma atuação (CONSELHO FEDERAL..., 2006).

Em consonância com esta configuração, estudos realizados com egressos de alguns cursos de nutrição das regiões Sul e Sudeste demonstram que o número de profissionais atuando

na área de Nutrição em Saúde Pública é pequeno. Segundo estas pesquisas, o percentual de atuação dos egressos participantes do estudo tem variado de cerca de 6% a 13% (BOOG et al., 1989, VASCONCELOS, 1991 e GAMBARDELLA et al., 2000 *apud* ALVES, ROSSI e VASCONCELOS, 2003). Evidências como estas tem levado alguns autores a pressupor que há um fortalecimento do mercado de trabalho como uma instância de ordenamento da formação em nutrição, seguindo a lógica do projeto neoliberal, ou seja, a de servir aos interesses empresariais e industriais (COSTA, 2002). Entretanto, conforme já referido, o fortalecimento da formação do nutricionista no âmbito social e com visão crítica da realidade tem sido uma reivindicação posta pela categoria e bastante enfatizada desde a década de 80.

Por fim, vale enfatizar que quando o governo Lula passa a referir a questão da SAN como um projeto estratégico de seu governo e tornando-a uma política de Estado, multiplicam-se [teoricamente] os espaços potenciais de trabalho para os nutricionistas¹⁹.

2.4.3 As competências e as atribuições potenciais dos nutricionistas para o fortalecimento das ações e políticas de SAN

Não foi encontrada na literatura revisada uma abordagem específica sobre as competências para o nutricionista atuar no fortalecimento das ações e políticas de SAN, exceto os direcionamentos das DCs nacionais, previamente discutidos (CONSELHO..., 2001).

Porém, desde 2004, a REDCAPA vem desenvolvendo no Brasil, juntamente com Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional - CPDA/UFRRJ e *Centre for Studies in Food Security - Ryerson University*. Apoio: *Canadian International Development Agency* (CIDA) - 2004-2010, o Projeto construindo capacidades em segurança alimentar. A REDCAPA “é uma Associação - independente e sem fins lucrativos - de universidades e institutos de investigação que se dedica ao estudo e ao ensino de temas relacionados ao setor agrícola e rural

¹⁹ No Ceará a contratação de nutricionistas pelas prefeituras do interior do Estado aumentou consideravelmente, na vigência do Governo Lula., após a divulgação do Programa Fome Zero.

da América Latina e do Caribe”, contando com a colaboração de universidades e instituições européias e dos EEUU. Foi constituída oficialmente em 1993, e está legalmente registrada em nosso país (REDCAPA, 2006). Em relação à SAN, a REDCAPA oferece uma série de quatro cursos a distância (via *internet*).

Assim, na escassez de literatura sobre competências requeridas para formação de recursos humanos em SAN, considerei possível que o conteúdo do curso proposto pela REDCAPA, transcrito no Anexo 1, possa auxiliar a percepção de competências subjacentes a serem requeridas dos nutricionistas.

O conteúdo do curso aborda questões macro e abrangentes que permeiam a dinâmica da cadeia alimentar humana, uma discussão que envolve aspectos sociais, econômicos, políticos, agrícolas, comerciais, legais, ecológicos, ambientais, geográficos, culturais, dentre outros. O currículo direciona que para o nutricionista atuar ações e políticas de SAN, deve adotar concepção mais ampla de promoção da saúde, que esteja vinculada ao desenvolvimento sustentável e onde as principais ações ocorrem no nível da macro-políticas, priorizando nas análises as desigualdades sociais e econômicas (pobreza, degradação do ambiente), que influenciam o bem-estar da população. Isso sem deixar de observar desdobramentos das práticas organizacionais da promoção da intersetorialidade e participação da população no desenvolvimento local (micro-política). O curso propõe ainda o estudo de métodos de pesquisa e avaliação, de modo que os recursos humanos em SAN desenvolvam a capacidade de elaboração, implementação e avaliação de programas, projetos e ações elaborados na perspectiva da realização do direito humano à alimentação e nutrição.

Os conteúdos tradicionalmente propostos no ensino da Nutrição e revisados nas DCs, entretanto, estão mais inclinados à concepção clínica e epidemiológica da atenção à saúde. O estudo dos alimentos, da alimentação e da sua interação com a vida humana não alcança uma

dimensão ampla da cultura, dos aspectos históricos e políticos. Santos (2001) bem retrata esta percepção, quando apresenta as seguintes críticas sobre os “novos” conteúdos de estudo das DCs:

- *Ciências Biológicas e da Saúde*: “se restringem, ainda, a abordagem biologicista do mecanismo fisiológicos, que subdivide o corpo humano em tecidos, órgãos, aparelhos e sistemas, sem a reflexão, portanto sobre a historicidade desse corpo, suas determinações sociais, econômicas e políticas” (SANTOS, 2001:65).

- *Ciências Sociais, Humanas e Econômicas*: “observa-se forte ênfase na compreensão, por parte do aluno, da ampla rede de determinações da realidade humana. Contudo delimita-se essa compreensão ao processo saúde-doença, sem uma amplitude maior que inclua a relação dessas determinações também com as ‘Ciências da Alimentação e Nutrição’” (SANTOS, 2001:65).

Lima (2001a: 63), também refletindo sobre o sentido que os pilares da Educação da UNESCO expressam nos enunciados das DCs, para a graduação em nutrição, sugere que o *aprender a ser* “refere-se a um sujeito situado no aqui e agora, como ente natural e não historicamente determinado”; o *aprender a viver* juntos “se restringe à inserção em equipe multiprofissional, no plano das ações do SUS”; e o *aprender a conhecer* “se reduz ao domínio das aptidões para o desenvolvimento de funções executoras inerentes às práticas assistenciais de administração e gerenciamento [também] no âmbito do SUS”.

Dentre as tradicionais áreas de formação do nutricionista, as que mais se aproximam da abordagem mais ampla da Nutrição são a Saúde Pública e as Ciências Humanas, Econômicas e Sociais, esta última compreendida, na maioria das vezes, como área básica ao desenvolvimento das demais áreas. Já na prática profissional, a aplicação e produção dos conhecimentos de interesse político-social ocorrem, principalmente, na área de Saúde Pública e suas sub-áreas (Atenção Básica, Vigilância Sanitária e Políticas e Programas Institucionais). Seria possível

admitir, portanto, que existem princípios e orientações no campo da saúde pública, que caso incorporados e analisados criticamente atenderiam, em boa parte, a capacitação do egresso de Nutrição na perspectiva da formulação e implementação das ações e políticas de SAN. Vale ressaltar que a Saúde Pública é reconhecida, formalmente, pelos nutricionistas como a área que deveria focar obrigatoriamente a promoção da saúde, prevenção de doenças e o estudo das políticas e programas sociais de alimentação e nutrição. O exame do que o CFN estabelece sobre as áreas de atuação e respectivas atribuições dos nutricionistas pode confirmar esta observação (CONSELHO FEDERAL..., 2005).

Nesta perspectiva, considerei oportuno discutir também as atribuições da Saúde Pública, crendo que elas podem contribuir com a reflexão sobre as competências necessárias para o nutricionista atuar nas ações e políticas de SAN.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define Saúde Pública (SP) como a arte de aplicar ciência no contexto das políticas para reduzir as desigualdades, assegurando melhor saúde para o maior número de pessoas (WORLD..., 2003a). Tem como funções essenciais a avaliação, desenvolvimento de política e garantia de serviços acessíveis e de qualidade (CENTER..., 2000?; YACH, 2000 *apud* WORLD..., 2003a).

Durante séculos a SP focou principalmente aspectos de higiene, sanitização e controle de doenças transmissíveis. Porém, nas últimas décadas, em resposta à transição demográfica e epidemiológica, se expandiu para incluir outras áreas que emergiram como preocupação social. Assim, da sua infra-estrutura também se esperam respostas sobre a atenção a agravos crônicos, sobre adequação de novas tecnologias, efeitos da globalização, migrações e até o potencial uso do bioterrorismo. A SP constitui, portanto, elemento chave nas iniciativas governamentais de promover e melhorar a saúde e bem-estar dos cidadãos (WORLD..., 2003a).

A Nutrição em Saúde Pública (NSP), por sua vez, pode ser definida como a ciência e arte de prevenir doenças, prolongando a vida e promovendo a saúde por meio da nutrição. Sua

missão central é ampliar condições para que as pessoas tenham acesso a uma alimentação adequada e segura (PETERSEN *et al.*, 2003), de forma sustentável, garantindo a biodiversidade (MASSIMO, 2005; VASCONCELOS, 2006). Dessa forma, para assegurar a missão da SP e os princípios da SAN, os profissionais de nutrição deveriam ampliar o foco do cliente (clínico) para o foco na população/sistema (AMERICAN..., 2003).

A *American Dietetics Association* (ADA) destaca a necessidade dos programas educacionais em Nutrição abrangerem o ensino das habilidades inerentes à área de SP, contemplando o preparo do nutricionista para atuar em equipe, desenvolver e participar de coligações, entender de administração de sistemas complexos, compreender o papel das entidades políticas envolvidas e interagir com a mídia (AMERICAN..., 2002; 2003). A ADA lista no núcleo de competências do dietista americano a participação em processos da política legislativa e pública, em como elas afetam o alimento, a segurança alimentar, a nutrição e o cuidado de saúde.

No Brasil, as DCs preconizam que todos os profissionais da saúde devem estar dotados das seguintes competências gerais: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente. E para este alcance os projetos pedagógicos dos cursos da área da saúde devem apresentar em comum os seguintes conteúdos, entre outros:

- *“conhecimentos de técnicas de comunicação e relacionamento pessoal, que permitam a adequada relação com o paciente, com a comunidade e sua atuação em equipe multiprofissional de saúde;*
- *conhecimentos para participar no gerenciamento das ações de saúde, levando em conta o processo de trabalho, a relação custo-efetividade, visando a equidade e a melhoria do sistema de saúde;*
- *conhecimentos sobre políticas de saúde e abrangência das ações de saúde, segundo o enfoque de vigilância à saúde;*
- *conhecimentos do processo saúde-doença, das condições de vida e do perfil epidemiológico da população;*
- *conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes que possibilitem o exercício profissional baseado nos princípios da Ética e da Bioética”* (Rede..., 2004?).

Gallegos (1995), um nutricionista, decano da *Facultad de Nutrición y Educación para la Salud* (Equador), declarou no X Congresso Latinoamericano de Nutricionistas e Dietistas (CLANUD), que a formação do nutricionista para promoção da nutrição e alimentação sustentável deve envolver os seguintes conteúdos:

- Economia
- Gerência de Programas
- Ciências Políticas
- Mercado Social
- Tecnologia Alimentar: análise e proposição de alternativas operativas que tornem os sistemas de produção, transformação e distribuição de alimentos acessíveis à população; bem como alternativas que permitam melhorar a qualidade nutricional dos alimentos.
- Educação Nutricional: promoção de mudanças de atitudes indesejáveis e incentivo ao consumo de alimentos inócuos, voltados para prevenção de danos à saúde.

O autor ainda afirma que a existência de muitas informações atualizadas sobre causas e conseqüências da má nutrição e quais são os grupos vulneráveis, tem tornado cada vez mais evidente a necessidade de se preparar os futuros profissionais para desenhar políticas, programas e projetos de amplo alcance, e demonstrar sua eficácia e efetividade (Gallegos, 1995).

Conforme ressaltam Calabro, Bright e Bahl (2001), os nutricionistas que são especialmente capacitados para trabalhar em SP, têm sido preparados para desenvolver, desenhar, implementar e avaliar estratégias para prevenção e resolução dos problemas nutricionais. Segundo Kaufman (1990 *apud* SHAW e HAUGHTON, 1992), o nutricionista de SP é o profissional responsável pela avaliação das necessidades de nutrição da comunidade e pelo planejamento, organização, administração, direção, coordenação do setor de nutrição dos serviços das agências de saúde. Além disso, estabelece vínculos com programas sociais de nutrição, educação nutricional, serviços de assistência alimentar e bem-estar comunitário, cuidado de grupos vulneráveis e com pesquisas de base populacional.

A partir dos serviços e funções essenciais da SP (avaliação, desenvolvimento de políticas e garantia de serviços), a ADA (*AMERICAN...*, 2003) apresenta uma abordagem voltada para o

setor de nutrição, que desdobra, reforça e amplia a compreensão das atribuições potenciais acima referidas. Entre as atividades essenciais de avaliação inserem-se a vigilância, identificação de necessidades, coleta e interpretação de dados, monitoramento, previsão de tendências, estimativas de ameaça ao suprimento alimentar e avaliação de resultados. Também inclui avaliação de como sistemas relacionados, tais como saúde, educação, agricultura e economia impactam o estado de saúde das comunidades.

O desenvolvimento de políticas em NSP inclui estabelecimento de prioridades e implementação de projetos comunitários, assumindo liderança nas ações que relacionam objetivos e metas em nutrição; defendendo, reunindo e negociando componentes de nutrição em novos programas e nos já existentes. Papéis administrativos, tais como gerenciamento fiscal, supervisão e administração de programas, são partes importantes do desenvolvimento da política.

No âmbito da assistência, caberia ao nutricionista o desenvolvimento e a manutenção de serviços e atividades necessários para manter disponibilidade, adequação e segurança do suprimento alimentar para promoção da saúde e nutrição da população. Do nutricionista também se espera a capacidade de propor respostas às crises que afetam o setor de alimentação e nutrição, incluindo situações de emergência. A ADA também enfatiza o suporte de serviços cruciais tais como: monitoramento, vigilância e educação nutricional; assistência para grupos e indivíduos de alto risco; aconselhamento para indivíduos com doenças relacionadas à nutrição; marketing; mobilização de recursos; e incentivo de ações do setor público e privado sobre assuntos de nutrição, fixando padrões para ambos. Também inclui estabelecimento de padrões para os recursos humanos envolvidos, reconhecendo que distintos níveis de educação e credenciamento são necessários para o cumprimento das responsabilidades em diferentes posições. Por fim, inclui a prestação de contas para com a comunidade por meio de relatórios, fixando objetivos e informando o andamento e o progresso das ações.

Para dar conta de gama tão diversa de atribuições, os profissionais de NSP necessitam ser pró-ativos e criativos diante de suas responsabilidades na defesa das causas de nutrição da população (*AMERICAN...*, 2003). Os profissionais que desenvolvem estas competências podem exercer liderança em prevenção de doenças crônicas e na promoção da saúde. Podem ainda apoiar mudanças no plano individual e populacional (*AGENCY FOR HEALTHCARE RESEARCH AND QUALITY*, s.d. *apud AMERICAN...*, 2002).

Kaufman (1982 *apud KAUFMAN*, 1986) afirma que a responsabilidade e o papel de liderança do nutricionista de SP deve ser desenvolvido em nível de graduação. Em contraposição, alguns estudos internacionais demonstram a exigência de uma formação educacional mais avançada, em nível de pós-graduação, e pelo menos 6 anos de experiência profissional (SHAW e HAUGHTON,1992). Apesar da discussão que estas diferentes opiniões podem suscitar, é preciso refletir sobre o papel estratégico que o nutricionista pode desempenhar na sustentabilidade das PSAN.

Concluindo este item, observo que, embora a atuação do nutricionista em SAN não se restrinja à área de NSP, as prescrições para a atuação nesta área já constituem uma abertura potencial do desenvolvimento de experiências no âmbito das ações e políticas de SAN.

A seguir passo a discutir algumas barreiras que os nutricionistas têm enfrentado para se firmar como profissionais indispensáveis na área de saúde e na defesa dos interesses sociais de nutrição.

2.4.4 O nutricionista como recurso humano estratégico e as barreiras para sua plena inserção na formulação de ações e políticas sociais

O nutricionista é o único profissional especificamente capacitado para lidar com as questões alimentares e nutricionais do ser humano, sendo a nutrição uma das condições fundamentais da garantia da saúde e do bem estar social. A OMS considera a Nutrição tão importante para o alcance das metas de saúde neste século, que a incluiu em três das oito áreas

consideradas prioritárias para o período de 2002-2003 (Saúde Materna, Doenças Cardiovasculares/Diabetes e Segurança Alimentar). Além disso, a prevalência de problemas ligados à questão nutricional (subnutrição, hipovitaminoses, anemia, bócio endêmico, obesidade, dislipidemias, doenças cardiovasculares) ressalta a necessidade premente de democratização de suporte adequado em Nutrição (CALABRO et al., 2001; WORLD..., 2003b).

Destaca-se ainda que o crescimento das doenças crônicas, tanto em países desenvolvidos, como em desenvolvimento, já está amplamente reconhecido e apresenta relações diretas com a nutrição e estilo de vida. Neste contexto, a Nutrição tem sido considerada o principal determinante modificável das doenças crônicas (WORLD..., 2003b) e um meio de garantir que a população tenha o seu potencial humano preservado (CALABRO et al., 2001). Quando um governo ou lideranças públicas afirmam que valorizam a saúde como direito humano e não disponibilizam para a população os recursos para alcançá-lo, demonstram incoerência, podendo cair no descrédito. De igual modo, enquanto a proposta de combate à insegurança alimentar não vier acompanhada de uma política de recursos humanos em Nutrição, a sustentabilidade da construção da PSAN fica, por certo, comprometida.

O que se tem observado é que apesar dos nutricionistas serem dotados de conhecimento específico e habilidades distintas de outras profissões, é limitado o reconhecimento das suas competências e da liderança que podem exercer, no esforço de assegurar as necessidades de nutrição das comunidades (PETERSEN et al., 2003).

Estudos descrevem como os nutricionistas empreenderam esforços ao longo dos anos para estabelecer sua própria identidade no setor de saúde, mas os planejadores de saúde, nem sempre se empenharam para aproveitar a contribuição da Nutrição na promoção de saúde. Apesar da situação estar se modificando atualmente, é surpreendente que, embora saúde e nutrição sejam complementares, os programas nestes dois setores sociais quase sempre corram em paralelo (BAGCHI, 1984).

Embora os perigos da desnutrição estivessem constantemente sendo citados, as doenças transmissíveis e as epidemias sempre chamaram mais a atenção pública, forçando os administradores de saúde a priorizar estes problemas, principalmente no que diz respeito ao destino dos recursos (BAGCHI, 1984). Pode-se dizer também que as doenças que afetam todas as classes sociais (sífilis, dengue, aids) e constituem ameaças permanentes aos setores dominantes são as que canalizam mais recursos, pesquisas e novas tecnologias.

Também ligada a este contexto de mercado, está a evidência de que a área Clínica e de Serviços de Alimentação predominam como campo da prática do Nutricionista, enquanto a SAN tende a ser uma preocupação formal dos que militam e trabalham na área de Nutrição em Saúde Pública, que é fomentada e gerida, principalmente, pelo setor público. A infra-estrutura de recursos humanos neste setor não é condizente com o tamanho do problema da insegurança alimentar existente em nosso país e poucos concursos públicos têm sido oficializados no Brasil (QUINTELA, 2005) para suprir tal defasagem. Seria possível presumir o grande contingente de profissionais que se engajaria na área, se oportunidades lhes fossem concedidas²⁰, principalmente, diante da realidade de desemprego que afeta o país.

É preciso lançar também um olhar para o histórico da formação e profissionalização do nutricionista, cujas análises de seus primórdios no Brasil apontam para um interesse subjacente de formar uma categoria subordinada, sem total autonomia prática (Bosi, 1988), cujos currículos sempre retrataram um ensino disciplinar fragmentado, dissociando o conhecimento biológico do social.

Além disso, a literatura vincula a gênese da profissão com a economia doméstica, levando a uma associação do nutricionista com a gerência de cozinhas hospitalares, ao invés de membro qualificado da atenção em saúde (ERICKSON-WEERTS 1999 *apud* CALABRO et al.,

²⁰ Segundo informa a Voz do Brasil em 8 de dezembro de 2004, somente nos 8 anos do Governo FHC, nenhum concurso público foi realizado.

2001). Outra barreira é a questão do gênero. Por ser a Nutrição uma profissão abraçada predominantemente pelo sexo feminino, o “status” do nutricionista é limitado num mundo reconhecidamente dominado pelo sexo oposto (EPSTEIN, 1972 *apud* CALABRO et al., 2001).

Portanto, apesar de muitos nutricionistas reconhecerem a sua importante contribuição para as metas do direito humano à alimentação e ao bem estar nutricional (HUENEMANN, 1981 *apud* CALABRO et al., 2001), diversas barreiras tem dificultado o desempenho do seu papel.

Por fim, a minha proposta de pesquisa pontua, dentre todas estas barreiras citadas, a formação acadêmica tradicional, buscando verificar atuais tendências do pensar e do fazer pedagógico, frente à necessidade de assegurar o desenvolvimento das competências necessárias para o nutricionista fazer diferença na promoção da saúde e ser reconhecido como um profissional indispensável ao fortalecimento, construção e execução das ações e políticas de SAN.

3 OBJETIVO GERAL

Identificar percepções de docentes sobre a formação do nutricionista, no contexto da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, com ênfase nas competências necessárias à sua atuação em políticas de segurança alimentar e nutricional.

4 METODOLOGIA

Este capítulo se inicia com a apresentação do quadro teórico-conceitual que fundamenta a opção metodológica do estudo, abordando inicialmente os enfoques qualitativo e quantitativo da investigação científica direcionados para a área de educação. Em seguida apresento alguns argumentos em defesa do paradigma interpretativo como referencial adequado à condução desta pesquisa e estabeleço uma breve explanação sobre o que é interpretação, procurando situar o papel do pesquisador. Posteriormente, caracterizo o delineamento de pesquisa, a população alvo do estudo e os procedimentos de coleta dos dados, justificando o emprego da entrevista como método de eleição. Ainda no mesmo item descrevo os critérios de inclusão dos participantes do estudo na amostra. Na seqüência, depois de registrar os princípios norteadores da análise dos dados, passo a caracterizar algumas possíveis ameaças à validade do estudo e as estratégias que observei para enfrentá-las. Por fim, encerro o capítulo discorrendo sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do estudo, situando o contexto político em que foram criadas e descrevendo alguns aspectos ligados à estrutura funcional, currículo, corpo docente e discente.

4.1 Quadro teórico

4.1.1 Interesses do conhecimento

No planejamento do processo de pesquisa, o pesquisador se depara com uma combinação de elementos que exige tomada de decisões bem fundamentadas, considerando os objetivos do estudo que pretende desenvolver. Tais elementos incluem delineamento do desenho da pesquisa, métodos e técnicas de coleta dos dados, tratamentos analíticos e interesses do conhecimento.

Este percurso, no âmbito da investigação em ciências sociais, tradicionalmente conduz o pesquisador a um debate dicotômico entre metodologia qualitativa e quantitativa. Desse confronto, apreende-se que ambas metodologias representam diferentes estratégias de pesquisa e acarretam diversos procedimentos de coleta de dados, a partir de distintos referenciais

epistemológicos na produção de teorias sobre “a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos” (FILSTEAD, 1979:45 *apud* BAUER e GASKELL, 2004).

Portanto, tais construtos metodológicos devem ser compreendidos para dar sentido a prática da pesquisa, bem como as suas potenciais conseqüências na sociedade (Bauer e Gaskell, 2004). Um entendimento que nos leva a admitir que não é procedente conceber uma investigação, em qualquer área, sem um referencial teórico-conceitual (MOREIRA, 1999).

Harbernas, um dos teóricos críticos contemporâneos mais destacados na literatura consultada (Porta e Silva, 2003; Bauer *et al.*, 2004), concebe entre os conhecimentos ligados aos interesses humanos: o técnico, o prático e o emancipatório. Estes interesses requerem diferentes formas de abordagem que demandam diferentes formas de racionalidade, tornando possível a construção de três tipos de ciências: as empírico-analíticas, hermenêuticas e as críticas (GÓMEZ, 1996).

Estas ciências são também referidas na literatura (NOVICKI, 2004; GÓMEZ, 1996; CASCANTE, 2002; PINUS, 2002; BAUER *et al.*, 2004; PORTA e SILVA, 2003) como paradigmas, tradições intelectuais, correntes, enfoques, abordagens e tipos de investigação. Nesta diversidade de termos, observa-se ainda a existência de diferentes expressões intitulado semelhantes conteúdos descritivos das três ciências referidas. Para ciência hermenêutica, por exemplo, encontra-se a denominação *ciência histórico-hermenêutica, abordagem fenomenológica-hermenêutica, corrente compreensivo-interpretativa; investigação simbólica, investigação lingüística e paradigmas interpretativo, qualitativo, naturalista, humanístico, etnográfico*. Para a ciência crítica: *paradigma sócio-crítico e abordagem crítico-dialética*; e para a ciência empírico-analítica: *paradigmas quantitativo, positivista e racionalista*.

Porta e Silva (2003), discorrendo sobre a investigação em educação, defendem o uso do termo *paradigma*, que pode ser definido como um marco teórico-metodológico que utiliza um

investigador para interpretar os fenômenos sociais no contexto de uma sociedade (GIALDINO, s.d. *apud* PINUS, 2002.). Nos escritos de Khun (sd. *apud* GÓMEZ, 1996), *paradigma* refere-se a uma estratégia que privilegia uma visão de mundo, uma perspectiva de ação, pensamento e investigação. Lazzarotto (1999:28), baseado em diversos autores (KUHN, 1978; MANN *apud* MAFFESOLI, 1996; SANTIN, 1998), estabelece ainda o seguinte conceito: “...construção de um sistema de significados de interpretação de determinada realidade (modelo), possibilitando a análise ou construção de conhecimento em tempo e espaço definidos”.

Porta e Silva (2003) argumentam a propriedade do termo *paradigma* na investigação em educação, considerando que os interesses do conhecimento contêm pressupostos relativos ao mundo social e escolar e propostas para solucionar os problemas que nele se estabelecem, bem como chaves de interpretação dessas realidades.

A seguir discorro sobre as principais características dos interesses dessas ciências, adotando o uso das expressões *paradigma positivista*, *paradigma interpretativo* e *paradigma sócio-crítico*, por serem preferenciais nos textos da área de educação consultados (GÓMEZ, 1996; CASCANTE, 2002; PORTA e SILVA, 2003).

Vale mencionar que a *Investigação em Educação* é uma expressão genérica que se aplica a todo estudo investigativo relacionado com a educação. A pesquisa neste campo tem baseado sua observação e produção de conhecimentos nos princípios metodológicos dos paradigmas supracitados, alocando-os em dois segmentos: o quantitativo (positivista), que incorpora a racionalidade das ciências naturais; e o qualitativo (interpretativo ou sócio-crítico), que se apóia na história, na sociologia, na antropologia, na psicologia e na filosofia, para transcender a observação e medição de indicadores e abordar a compreensão de processos complexos que ocorrem na escola (GÓMEZ, 1996).

4.1.2 Paradigmas de investigação em Educação

4.1.2.1 Paradigma Positivista

Neste paradigma, a pesquisa é concebida como uma forma de produção de conhecimento objetivo, envolta por regras precisas de prática, visando assegurar a neutralidade do investigador em relação ao objeto pesquisado, sendo o rigor procedimental atribuído à natureza exata de testes, fundamentados na matemática (GARNICA, 1997).

A investigação realizada nesta concepção considera pelo menos cinco pressupostos inter-relacionados: a) a teoria deve ser de aplicação universal; b) os enunciados científicos são independentes dos fins e dos valores dos indivíduos; c) o mundo social existe como um sistema de variáveis; d) as variáveis necessitam ser estabelecidas com clareza e precisão, antes de se iniciar a investigação; e) a quantificação das variáveis permite que os pesquisadores reduzam ou eliminem ambigüidades e contradições (PORTA e SILVA, 2003).

A partir destes pressupostos, a relação ensino-aprendizagem se converte em um processo de análise e teorização, sujeito à formulação de teorias capazes de ser validadas ou falseadas, externo aos próprios agentes intervenientes e factível de ser traduzido em processos técnicos capazes de orientar mais eficazmente a ação. A teoria se relaciona com os procedimentos cognitivos, racionais e tecnológicos para a comprovação da investigação, validação ou rejeição de hipótese sobre os fenômenos sociais observados (PORTA e SILVA, 2003). Os delineamentos de pesquisa mais utilizados são: descritivo, correlacional, explicativo *ex-pos-facto* e experimental (GÓMEZ, 1996).

Este modelo, que predomina em algumas comunidades científicas (JULANDRA, s.d.), tem imperado na investigação em educação, porém, cada vez mais e com insistência, a plausibilidade de enfoques alternativos tem sido defendida (COLAS BRAVO, 1994 *apud* PORTA e SILVA, 2003).

4.1.2.2 Paradigma Interpretativo

O paradigma interpretativo defende a sociedade como uma realidade que se cria e se mantém através da interação simbólica e de normas de comportamento (PORTA e SILVA, 2003).

Apresenta como princípio básico a compreensão do significado subjetivo da linguagem e da ação, mais que a pura observação e o controle dos eventos. Como está orientado para a compreensão dos fenômenos no seu ambiente natural, sua validade se baseia na riqueza de dados e no enfoque holístico ou de totalidade, mais que em desenhos técnicos que permitem sustentar generalizações (GÓMEZ, 1996).

Pelo que se busca demonstrar, este paradigma substitui as noções científicas de explicação, predição e controle do paradigma positivista por expressões de compreensão, significado e ação (CARR e KEMMIS, 1988 *apud* ORTIZ, SANEUGENIO E ESCONTRELA, 2000). Procura também a objetividade no âmbito dos significados, utilizando como critério de evidência o acordo intersubjetivo no contexto educativo (JULANDRA, sd.).

Duas doutrinas filosóficas apóiam este paradigma, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. A fenomenologia preocupa-se em “compreender o sentido dos acontecimentos e interações das pessoas ordinárias nas suas situações particulares” e o interacionismo simbólico propõe que os acontecimentos, as situações e os objetos não têm significado em si mesmo, sendo este atribuído pelas pessoas, possibilitando afirmar que “a experiência humana é mediada pela interpretação” (PONTES, 1994:8). Além disso, advoga que a interação social entre os seres humanos produz os sentidos, que são influenciados pelo processo cotidiano de interpretação dos símbolos (PONTES, 1994).

As raízes dessas doutrinas remontam os postulados de Eilhem Dilthey (1833-1911) e Max Weber (1864-1920), e seu desenvolvimento, ao longo do século XX, se deve muito, entre

outros a Gadamer (GÓMES,1996), de quem estarei, mais a diante, extraindo alguns pressupostos para o entendimento da interpretação produzida pelo pesquisador.

Um dos aportes fundamentais do enfoque interpretativo no campo educacional é o de haver introduzido a interpretação subjetiva dos atores da educação como elemento primordial para compreensão das complexas realidades educativas (SANEUGENIO e ESCONTRELA, 2000). “Talvez o caráter de ‘processo’, naturalmente subjacente à ação educativa, indique tanto a viabilidade quanto a necessidade de abordagens que possibilitem compreender o que, de certo modo, é ‘impreciso’, dinâmico e não ‘quantificável’” (GARNICA, 1997:118)

Segundo Moreira (1999), a pesquisa interpretativa na área de educação volta-se para compreender a realidade educativa a partir dos significados das pessoas implicadas nas características do processo educacional não observáveis diretamente, nem susceptíveis de experimentação.

4.1.2.3 Paradigma Sócio-crítico

Esta perspectiva surge como resposta às tradições positivistas e interpretativas e pretende superar a racionalidade/objetividade da primeira e a pretensão de uma construção meramente subjetiva da realidade da segunda, admitindo a possibilidade de uma ciência social que não seja puramente empírica, nem somente interpretativa (JULANDRA, s.d; PORTA e SILVA, 2003).

O paradigma sócio-crítico enfatiza a ideologia de uma forma explícita e a auto-reflexão sobre os processos do conhecimento. Tem como finalidade a transformação da estrutura das relações sociais e dar resposta a determinados problemas gerados por estas. Seus princípios são (JULANDRA, s.d):

- Conhecer e compreender a realidade como *praxis*
- Unir teoria e prática (conhecimento, ação e valores)
- Orientar o conhecimento a emancipar e liberar o homem
- Implicar o docente a partir da auto-reflexão

No campo da investigação educativa esta integração tem sido buscada através da pesquisa-ação, observação etnográfica e outras modalidades qualitativas, na medida em que não pretende somente analisar, mas também melhorar a prática pedagógica e lograr através desta o desenvolvimento de estruturas e processos escolares diferentes, propiciadores de estruturas mentais conseqüentes (Gómez, 1996).

Uma síntese desses três paradigmas, elaborado por Koetting (1984: 296 *apud* JULANDRA, s.d.), encontra-se descrita no Quadro 6.

Quadro 6. Paradigmas de investigação em educação

Dimensão	Positivista	Interpretativo	Critico
Interesse	Explicar, controlar, prever	Compreender, interpretar (compreensão mútua compartilhada)	Emancipar, criticar e identificar o potencial para a transformação
Ontologia (natureza da realidade)	Dada, singular, tangível, fragmentável, mensurável, convergente	Construída, holística, divergente, múltipla	Construída, holística
Relação sujeito-objeto	Independente, neutra, livre de valores	Interrelação, relação influenciada por fatores subjetivos	Inter-relacionados. Relação influenciada pela forte compromisso para mudança
Propósito: Generalização	Generalizações livres de contexto e tempo, leis, explicações (nomotéticas): - Dedutivas - Quantitativas - Centradas sobre semelhanças	Hipóteses de trabalho no contexto e tempo dado, explicações idiográficas, indutivas, qualitativas, centradas sobre diferenças	O mesmo que o interpretativo
Explicação: Causalidade	Causas reais, temporalmente precedentes ou simultâneas	Interação de fatores	
Axiologia (papel dos valores)	Livre de valores	Valores dados. Influem na seleção do problema, teoria, método e análises	Valores dados. Crítica de ideologia.

Fonte: Koetting, 1984: 296 (*apud* Julandra, s.d.).

4.1.3 O paradigma interpretativo como opção metodológica

A partir da construção teórica estabelecida previamente, pretendo conduzir o leitor a confrontar os objetivos e as questões norteadoras deste estudo com os paradigmas descritos, levando-o a concluir que eles se coadunam com os postulados do paradigma interpretativo, considerando o meu desejo de compreender e interpretar, de modo exploratório, os sentidos que docentes envolvidos com o ensino da Nutrição no Ceará atribuem às atuais DC e sua relação com as PSAN.

Conforme procurei demonstrar, o cunho compreensivo e interpretativo, expresso nesta proposição, guarda relação com os domínios da pesquisa qualitativa, cuja abordagem não tem interesse primordial por variáveis que são demonstradas ou mensuradas pela manipulação e inferência estatística (MELO, 1997; CAPRARA, 2003). O interesse central está nos sujeitos pesquisados e nos fenômenos sociais, que se apresentam numa “complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (CHIZZOTTI, 1998).

Quando o ponto de partida é o fenômeno social concreto, a fonte de dados está no seu ambiente natural de ocorrência e o conteúdo da percepção é valorizado. O pesquisador não se preocupa simplesmente com os resultados, mas com o processo (TRIVIÑOS, 1992 *apud* AMORIN et al, 2001). O enfoque tende à compreensão da experiência subjetiva, à lógica comparativa, aos desenhos de estudos de caso, à análise interpretativa, e a usar os dados no formato de palavras em vez de algarismos, reconhecendo significados que emergem da interação social (ZANELLI, 2002).

Nesta direção, estou admitindo que “nas várias formas de compreensão do mundo, de nós próprios e do outro, passa-se por um conjunto de significados embutidos na cultura, na língua, no não-dito e na pluralidade de elementos que necessitam de interpretações” (CAVALCANTI, 2002).

Por fim, ressalto que as estruturas de significado subjetivo que regem as maneiras de atuar dos indivíduos é, talvez, a característica que expressa com mais propriedade a natureza do enfoque interpretativo (CARR E KEMMIS, 1998 *apud* SANEUGENIO E ESCONTRELA, 2000), o qual me interessa seguir.

4.1.4 Compreensão e interpretação dos sentidos

Quando o pesquisador se volta para a problemática da compreensão e interpretação mais geral do seu objeto de estudo, termina por recorrer à teoria da interpretação dos sentidos, ou seja, à hermenêutica (CAVALCANTI, 2002), uma ciência filosófica que traz “à consciência,(...), em orientação reflexiva, experiências que fazemos na linguagem, ao exercermos nossa competência comunicativa” (LIMA, 2001b.). Seu objetivo é “compreender o comportamento simbólico da pessoa, através do registro escrito de suas falas, gestos e sentimentos” (RICOUER, 1977 *apud* LAZZAROTTO, 1999).

A hermenêutica contemporânea está assentada principalmente nos estudos de Hans-Georg Gadamer (“Verdade e Método”)²¹ e de Martin Heidegger (“Ser e Tempo”)²², apresentando um direcionamento “para a compreensão como totalidade e a linguagem como meio de acesso ao mundo e às coisas” (NUNES JÚNIOR, 2003). Os italianos Luigi Pereyson e Emilio Betti, os franceses Jacques Derrida e Paul Ricoeur, e os alemães Karl Otto-Apel e J. Habermas também abrem outros caminhos na reflexão contemporânea sobre a hermenêutica (TIKI..., 2005). Entretanto, não é meu propósito discorrer sobre a discussão universal da hermenêutica, mas sim pontuar alguns princípios de Heidegger e Gadamer, capturados na literatura consultada, e que são considerados centrais à reflexão da pesquisa interpretativa que pretendo desenvolver.

²¹ GADAMER, Hans-Georg (1998). *Verdade e Método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Col. Pensamento Humano. [Trad. Flávio Paulo Meurer]. Petrópolis: Vozes.

²² HEIDEGGER, Martin (1988). *Ser e Tempo*. (I) Col. Pensamento Humano. [Trad. Márcia de Sá Cavalcanti]. Petrópolis: Vozes.

Iniciando pelo entendimento do que é interpretar, o pensamento Heideggeriano inspirou Cavalcanti (2002) a afirmar que “interpretar encerra uma forma de estar no mundo. É um ato de reconhecer o que o mundo nos apresenta. É um ato de dar sentido aos objetos do mundo”. Já o pensamento de Gadamer (1999), levou Mello (2000) a referir que “a interpretação é aplicação da tradição aos possíveis intérpretes”, ou seja, interpretação é, antes de tudo, o esclarecimento da relação que o intérprete firma com a tradição da qual procede (GADAMER, 1960 *apud* BESSE e BOISSIÈRE, 1998).

Ainda segundo os postulados de Gadamer, Mello (2000) refere que é através da interpretação que chegamos à compreensão: uma conversação entre a tradição e os pré-conceitos do presente, ressaltando sua característica histórica e desfazendo o caráter soberano de qualquer interpretação. Como a questão da tradição implica na existência de uma compreensão prévia, não é possível supor que o pesquisador inicie seu trabalho com espírito vazio ou neutro (Cavalcanti, 2002).

Por outro lado, do mesmo modo que um diálogo só ocorre entre dois indivíduos porque ambos não sabem o que o outro tem a dizer e nem estimam o desfecho da conversa, o desconhecido condiciona a interlocução e é essencial para que se busque a compreensão (Mello, 2000).

Para Gadamer, o diálogo perfeito só ocorre quando há “fusão de horizontes” (grifo nosso) de compreensão (CALLONI, 2000; CAVALCANTI, 2002) e, seja qual for o objeto, para chegar à compreensão, o intérprete sempre utilizará a linguagem permitida por suas pré-concepções. E por ela ser atual, presente, e por valer-se dos preconceitos do intérprete, [mesmo quando estes são objeto de profunda crítica], não se pode dizer que exista uma interpretação verdadeira ou objetivamente válida (GADAMER, 1999 *apud* MELLO, 2000).

A interpretação busca, portanto, o sentido sem juízos prévios, deixando que o texto se expresse. Isso é possível, quando o intérprete, sem deixar de confrontar criticamente as

possibilidades contidas na sua pré-concepção, dá primazia ao texto (MELLO, 2000; HEIDEGGER e GADAMER *apud* NUNES JÚNIOR, 2003)

Na realidade, ao interpretar, o intérprete dá um novo sentido ao “texto” que tem em mãos, lidando com opções de sentido, numa perspectiva plural de significados (GADAMER, 1999 *apud* MELLO, 2000). Na visão heideggeriana, o discurso contido em um texto “suscita um processo de abertura, com possibilidade de sofrer impacto no encontro com o diferente, potencializando marcas deixadas pela sua passagem” (CAVALCANTI, 2002). Pode-se dizer que na pesquisa, no encontro com os sujeitos, com os informantes, as marcas deixadas pela fala dos sujeitos vão permitir a construção de um novo original” (CAVALCANTI, 2002).

Na perspectiva antropológica, os cientistas sociais revelam em seus textos interpretações “de segunda e terceira mão”, pois a primeira interpretação, por definição, só pode ser feita pelo ‘nativo’, por se tratar da sua cultura (GEERTZ, 1989:11). Na verdade, os cientistas sociais sempre constroem interpretações da interpretação fornecida pelo pesquisado (GEERTZ, 1978 *apud* MARTINS, 2004), sendo um intérprete das interpretações (ZANELLI, 2002).

O que se evidencia, portanto, é que a busca da “apreensão da verdade”, seja a partir de textos ou da fala dos informantes, ocorre ser aproximações sucessivas. Desse modo, para o pesquisador distinguir sua interpretação das interpretações dos entrevistados, o primeiro passo é ele manter em sua consciência quem ele é e o que está fazendo no ambiente de investigação (ZANELLI, 2002), sabendo que na posição de analista a sua relação com a linguagem não é inocente ou neutra (ORLANDI, 2005). Esta parcialidade que está sempre presente e não pode ser desconsiderada [como faz o paradigma positivista], deve, entretanto, ser aproveitada como base no entendimento de crenças e valores dos demais participantes envolvidos (MELO, 1997).

Do exposto, pode-se apreender também que quando alguém interpreta interpretações, há uma relatividade pressuposta ou declarada. “Capta-se (...) a verdade que as vivências dos participantes e os filtros do pesquisador permitem objetivar” (ZANELLI, 2002). Mello (2000)

adverte que “é impossível objetivação que consiga expurgar a subjetividade do intérprete”. Segundo Cavalcanti (2002), “a intenção do pesquisador encontra-se contaminada pela sua posição no mundo e a raiz do seu trabalho está justamente localizada onde se situa o pesquisador e junto a quem ele trabalha. Na relação com o mundo, o pesquisador estabelece um encontro com o outro, com falas e discursos singulares, por meio da tradução da experiência do outro, num encontro de subjetividades” .

Em face disto, o envolvimento do pesquisador com o processo de análise requer a introdução de um dispositivo teórico que possa interferir em todo momento na relação do pesquisador “com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2005:64). Tal recurso é obtido nos campos disciplinares que o pesquisador transita (ORLANDI, 2005).

Parafraseando Cavalcanti (2002), reitero, ao final deste tópico, a idéia subjacente à minha opção metodológica: interpretar o discurso interpretativo dos pares no ensino da Nutrição no Ceará, tendo por intenção decifrar a problemática implícita nas questões norteadoras do estudo, para, posteriormente, comunicá-la aos estudiosos e à sociedade, fomentando de forma plausível e enriquecedora o conhecimento. Nesta concepção acredito que o pesquisador “...traz sua interpretação a uma realidade concreta sobre a qual ela pode incidir” (CAVALCANTI, 2002), acrescentando camadas de sofisticação teórico-conceitual à base prévia do conhecimento.

4.2 Desenho do estudo

Trata-se de uma investigação exploratória, de cunho interpretativo, utilizando a abordagem qualitativa. Busca compreender a visão e perspectivas dos pesquisados sobre o objeto de estudo. Ao traçar uma interpretação pertinente de uma realidade cultural regional, visa contribuir para a reflexão sobre o processo de mudança na formação do nutricionista, dentro do contexto atual das políticas de saúde e educação superior no Brasil.

4.3 Fontes de informação

Professores universitários de cursos de Nutrição no Estado do Ceará. O curso de Nutrição é oferecido somente na capital (Fortaleza), em duas instituições de ensino: Uma pública -Universidade Estadual do Ceará (UECE), e outra privada- Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

4.4 Coleta dos dados

Os estudos qualitativos utilizam potencialmente a análise documental, entrevistas individuais ou em grupos e observações como abordagens metodológicas (Aguiar, 2004). Para consecução deste estudo, selecionei como método principal de geração dos dados a entrevista individual, utilizando roteiro semi-estruturado (Anexo 2). A entrevista individual é um dos principais meios de coleta de dados qualitativos (MORGAN, 1997) e difere de outras modalidades por propiciar uma interação diáde, permitindo que o pesquisador privilegie uma única pessoa, colhendo dados ricos, na perspectiva da experiência particular do indivíduo.

O roteiro de entrevista (Anexo 2) foi construído com a intenção de estimular os entrevistados a externalizarem as suas percepções sobre as atuais DCs, sobre a inserção do nutricionista no fortalecimento do planejamento e execução das ações e PSAN e suas conseqüências para o ensino.

Para participar das entrevistas foram selecionados docentes das três principais áreas de atuação do nutricionista, incluindo lideranças das coordenações acadêmicas. Para estabelecer o plano amostral fez-se, inicialmente, um do consolidado de professores nutricionistas por área atuação, junto às coordenações dos cursos. Como o número encontrado não foi considerado demasiadamente elevado, optou-se por entrevistar todos os professores relacionados, desde que preenchessem os critérios de elegibilidade estabelecidos e que por ordem de importância foram:

ser graduado em Nutrição, ter no mínimo um ano de exercício docente na instituição, apresentar exercício atual ou prévio de cargos administrativos e representações e/ou coordenações acadêmicas ou de órgãos de classe e por último apresentar titulação de Mestre ou Doutor. Com a adoção de tais critérios, almejou-se a seleção de profissionais com certo grau de liderança na área e exposição aos debates contemporâneos.

Assim, na UECE foram selecionados três professores da Saúde Coletiva, seis da área Clínica, e três da área de Alimentação Institucional. Este quantitativo não representa o somatório de todos os docentes nutricionistas, vinculados ao Colegiado de Nutrição da UECE, cujo total é vinte e sete. Além dos excluídos da amostra, mais oito nutricionistas estariam atuando em outras áreas do ensino da Nutrição, que não as três consideradas principais. O período de realização das entrevistas na UECE correspondeu aos meses de janeiro e fevereiro de 2006.

Da UNIFOR foram selecionados sete professores da área Clínica, dois da Saúde Coletiva e dois da Alimentação Institucional, o que representava, na época, o total de docentes nutricionistas do curso. Porém, ocorreram duas perdas, uma por recusa e outra por incompatibilidade de horário entre pesquisado e pesquisador nos dois meses (março/abril) em que transcorreram as entrevistas. No momento da realização das entrevistas uma das professoras da área Clínica da UECE e uma outra da área de Alimentação Coletiva da UNIFOR se autodenominaram da área de Saúde Pública, ao contrário do que constava no cadastro das coordenações dos respectivos cursos. Portanto, observando as perdas, as alterações de área e os que não preenchiam os critérios de elegibilidade, ao todo participaram dez professores da área Clínica, sete da Saúde Coletiva e quatro da Alimentação Institucional. Não houve indicações de outros informantes-chaves, por parte dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio, notificando a necessidade de colher as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3), para gravação e uso das informações obtidas, garantindo o anonimato dos participantes. O conteúdo do roteiro de

entrevista foi pré-testado com dois professores que não foram selecionados, porém preenchiam os critérios de inclusão da pesquisa.

O registro das entrevistas foi feito por meio de um micro-gravador digital. Os tópicos do roteiro foram desmembrados durante o transcurso das entrevistas, de acordo com o rumo da narrativa adotado pelo entrevistado. Os desdobramentos mais freqüentes corresponderam a indagações que buscavam na própria fala do entrevistado, esclarecimento de determinadas assertivas ou detalhamentos de certas colocações pontuais. Entretanto, as questões inicialmente elaboradas foram formuladas a todos os participantes, o que garantiu um certo grau de comparabilidade entre os depoimentos levantados. As transcrições das gravações foram sendo feitas ao longo do período de realização das entrevistas.

4.5 Análise dos dados

Após transcrição das gravações e organização do texto, fiz uma leitura preliminar, buscando uma familiarização com a descrição das falas. Posteriormente, organizei um compilado dos depoimentos por pergunta, seguindo a seqüência do roteiro de entrevista. Em seguida realizei uma análise bruta do conjunto dos depoimentos por questão formulada, buscando encontrar os pontos convergentes e divergentes; bem como os indicativos de como os pesquisados percebem a problemática colocada em suspensão pelo pesquisador. Depois realizei uma leitura seletiva dos temas que mais se destacaram, para em seguida buscar, no acúmulo das informações levantadas, a essência dos mesmos.

Também estabeleci um certo grau de comparabilidade entre os discursos, agrupando-os pela filiação dos informantes às três grandes áreas de ensino da Nutrição. A filiação institucional não foi mencionada, mesmo sabendo que é possível que haja diferenças entre as escolas que justificassem ser notadas. Esta opção visou evitar prováveis constrangimentos. Sem ignorar que o caráter público ou privado de uma instituição de ensino superior é um fator que influencia a

experiência docente, defini como prioridade o entendimento dos contextos institucionais mais na sua similitude, dentro do cenário nacional, do que na suas possíveis diferenças.

Ainda na análise, procurei perceber e compreender o não dito, as ambigüidades, descontinuidades e contradições, como estratégias para interpretação. Sobretudo, busquei um questionamento constante sobre as minhas premissas e de como dou sentido às idéias compartilhadas pelos entrevistados.

4.6 Ameaças à validade do estudo

A literatura alerta que, durante a coleta e análise dos dados, pode ocorrer captação incompleta, perda de informações importantes, perda do tom das entrevistas, bem como um olhar seletivo para evidências que reiterem as premissas do estudo, favorecendo o estabelecimento de falsas inferências. Isto pode ocorrer por inabilidade do pesquisador, ou pela omissão ou fornecimento de versão enganosa por parte do entrevistado, ao considerar que a questão posta lhe parece algo dado ou aceito sem discussão, enquanto outras questões podem parecer difíceis de expressar verbalmente ou ainda descortês abordá-las (GASKELL, 2004; MAXWELL, 2004; ZANTEN, 2004).

Durante a análise, o pesquisador também pode não atentar para os dados discrepantes e selecionar dados somente em função de idéias preestabelecidas, que significa utilizar apenas dados que vêm ao encontro de seus possíveis interesses ou que tendem a um ideal estabelecido e não a realidade.

Outro aspecto, potencialmente problemático é a interferência da identidade do pesquisador na coleta e análise dos dados. O termo “insider” é utilizado para descrever projetos onde o pesquisador tem direto envolvimento ou conexão com os dados da pesquisa (Robson, 2002 *apud* Rooney, 2005) e “outsider”, quando o pesquisador estuda sujeitos externos à sua realidade (DERZIN E LINCOLN, 2000 *apud* ROONEY, 2005). O “insider status” contrasta com

a tradicional noção de cientificidade da abordagem positivista, que busca manter a neutralidade do pesquisador e objetividade da investigação (ROONEY, 2005; GUEDES, 2003b). Entretanto, alguns estudiosos consideram que o “conhecimento do *insider* sobre como o contexto opera tende ser útil durante a coleta de dados” (YIN, 1994), propiciando uma relação mais confortável entre pesquisador e pesquisado (TIERNEY, 1994 *apud* ROONEY, 2005). Na perspectiva anti-positivista, ser *insider* apresenta potencial para aumento da validade do estudo, pela fidelidade e autenticidade adicionada à informação adquirida (ROONEY, 2005).

Uma outra possibilidade a ser evitada é a dos entrevistados associarem a pesquisa com avaliação, adotando postura defensiva, com instalação de um clima de desconforto entre os participantes, coibindo uma participação mais aberta.

Para evitar tais ameaças procurei observar as orientações de diversos autores (PONTES, 1994; QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992; GARNICA, 1997; GASKELL, 2004; MAXWELL, 2004, ZANTEN, 2004; RICHARDSON et al. *apud* MAFTUM, 2004 e AGUIAR, 2004). Desse modo, estrategicamente, as entrevistas foram abertas, gravadas, e estruturadas, de forma a não extrapolar aspectos previamente acordados, para evitar a idéia de avaliação. A intenção foi deixar os entrevistados à vontade, para se expandirem sobre os tópicos em discussão. Por outro lado, os pronunciamentos não foram aceitos prontamente, em alguns momentos foi solicitado o esclarecimento e/ou algum detalhamento e, eventualmente, solicitado exemplos. Pequenas pausas foram toleradas para permitir a reflexão dos entrevistados sobre o assunto.

Estive também atenta aos possíveis desvios das questões norteadoras do estudo, e quando necessário busquei aprofundar o debate. Anotações sobre as circunstâncias ambientais, tom e expressão marcantes dos entrevistados foram feitas cuidadosamente. Após cada entrevista transcrevi e analisei as fitas com intuito de verificar, de imediato, se havia necessidade de retornar aos informantes, por falta de entendimento de algum aspecto das falas ou até mesmo por

possíveis danos na gravação. Houve retorno a quatro entrevistados, no sentido de esclarecer alguns aspectos que passaram despercebidos no momento da entrevista.

Na fase das análises, procurei interpretar os dados na perspectiva dos entrevistados, via conceitos que emergem do discurso, e daqueles diretamente derivados da teoria pré-existente. Também estive atenta à emergência de dados discrepantes, com o intuito de compartilhá-los com o leitor, permitindo que ele os avalie e tire suas próprias conclusões. Por fim, busquei ser capaz de refletir sobre o contexto da *praxis* da docência em Nutrição no Estado do Ceará., partindo da premissa de que mesmo existindo uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, o primeiro não conhece o que o segundo tem dizer, na medida em que não existe uma comunicação plena num encontro de experiências subjetivas. O limite analítico foi, então, estabelecido pela submissão das minhas experiências de interpretação (vivências prévias) às teorias e regras da pesquisa. Por outro lado, vale ressaltar, que como docente de nutrição considero vantajosa a vivência prévia da cultura e das relações sociais do grupo pesquisado, podendo, sem deixar de problematizá-las, inserir minha perspectiva, quando cabível.

4.7 O cenário da pesquisa: os cursos de Nutrição da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

4.7.1 UECE

O curso da UECE é público e foi criado em maio de 1977, posteriormente à Reforma Universitária de 1968, no contexto de um direcionamento do governo militar para área de alimentação e nutrição, através da criação do INAN e PRONAN (necessidade de recursos humanos), e em conveniência com a aspiração da Universidade Estadual do Ceará em ampliar a oferta de cursos. Seu funcionamento teve início no segundo semestre, com um total de 3285 horas, sendo aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1983 (SOARES e MAIA, 1999).

Logo em 1978, a grade curricular foi modificada, passando a totalizar 3720 horas. Posteriormente, em 1985, o curso passou por uma nova reformulação, onde o ciclo básico foi reduzido em um semestre, extinguindo disciplinas não obrigatórias, o que possibilitou a implantação de novas disciplinas ou ampliação de carga horária de disciplinas já existentes (SAMPAIO, 1992).

A partir de 1993, foram empreendidos estudos e eventos acadêmicos visando subsidiar uma proposição de curso, para além das mudanças pontuais na grade curricular e carga horária, culminando na construção de um novo projeto pedagógico, cuja primeira versão foi concluída em 1999. O curso de Nutrição da UECE apresentou, em sua fase inicial, características curriculares centradas no indivíduo como ser biológico, sendo bastante retraída sua projeção no campo social. Porém, a nova proposta procura, à luz do conhecimento científico, rever essa distorção, reforçando a dinâmica interativa do ser humano enquanto ser biológico e social (SOARES e MAIA, 1999).

O curso sintetiza o perfil profissional do nutricionista “como sendo o membro exclusivo da equipe de saúde a possuir formação específica para prestar assistência nutricional e alimentar, articulando conhecimentos biológicos, políticos, econômicos e sociais” (Soares e Maia, 1999:10).

O currículo atual do adota o regime seriado semestral, totalizando 4020h, com tempo mínimo de integralização de 4,5 anos (9 semestres). Neste regime, cada eixo seqüencial encontra-se estruturado de forma a oferecer ao profissional em formação conhecimentos gradativos e integrados, das áreas de Ciências Básicas, Ciências Sociais e Econômicas, Educação, Saúde Pública, Nutrição e Alimentação e eixo Multidisciplinar. Do ponto de vista pedagógico, cada eixo agrupa disciplinas concomitantes sob a diretriz de uma temática global (adaptadas das orientações da CEPANDAL), que são: O estudo do ser humano na dimensão biológica, e o alimento na sua natureza específica, do ser humano na dimensão biológica e social

e da transformação do alimento para alimentação humana, do alimento e da relação ser humano/alimento no plano individual e coletivo, e, ao final, a relação ser humano/alimento (SOARES e MAIA, 1999)

O curso é diurno (manhã e tarde) e a cada semestre são oferecidas trinta vagas, sendo que o número de formandos chega a diminuir em média 40%, principalmente, pelo fato de muitos alunos adiarem o término do curso, para fazer estágios extracurriculares. Outros motivos são: evasão e vínculo empregatício: incompatível com as demandas acadêmicas. Atualmente, a UECE já formou cerca de oitocentos nutricionistas.

Na época da coleta dos dados, o curso contava com cinquenta e um professores exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre estes vinte e sete eram nutricionistas, sendo vinte e dois mestres (cinco em fase de doutoramento), quatro doutores e um livre docente. Quatorze trabalhavam em regime de dedicação exclusiva.

A gestão do curso está organizada em forma de colegiado, contando com um coordenador e demais professores vinculados por adesão. Dentre os professores que não possuíam formação em nutrição (24), somente seis participavam voluntariamente do processo decisório do colegiado.

4.7.2 UNIFOR

A UNIFOR é uma universidade privada e o curso foi instituído em abril de 2002 (Calado, 2005), um ano após a promulgação das atuais DCs e no bojo do atual debate sobre o ensino superior.

Em seus informes *online*, a UNIFOR refere que:

“A concepção do Curso de Ciências da Nutrição nasceu a partir da escassez de profissionais qualificados nas diversas áreas de atuação do nutricionista. A concepção das inter-relações entre as doenças e a alimentação, o crescente investimento industrial e a necessidade em serviços de assistência social norteiam a grande demanda de nutricionistas na nossa sociedade. Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição do Conselho Nacional de Educação do Ministério da

Educação, o Curso de Ciências da Nutrição da UNIFOR formará nutricionistas com formação generalista, humanista e crítica, sendo capaz de atuar, visando a segurança alimentar e atenção dietética em todas as áreas, e assegurando conhecimentos de que a alimentação e nutrição se apresentam fundamentadas” (Universidade de Fortaleza, 2005).

A grade curricular do curso encontra-se disponível na *home page* da universidade (www.unifor.br) e o regime de oferta das disciplinas segue o sistema de créditos, distribuídos em 9 semestres (Universidade de Fortaleza, 2005). A primeira turma de nutricionistas foi graduada em meados de 2006.

O curso é diurno (manhã) e oferece 55 vagas a cada semestre. O corpo docente, na época da coleta dos dados, era formado por 33 professores, sendo 11 nutricionistas: 8 mestres e 3 doutores (UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, 2005).

5 RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os depoimentos obtidos a partir das entrevistas. Em um primeiro momento descrevo aspectos do perfil docente, em seguida apresento as percepções das entrevistadas sobre o perfil de formação dos nutricionistas proposto pelas DCs, sobre a prática do nutricionista na SAN, as competências identificadas como necessárias para o nutricionista atuar nas ações e políticas de SAN, algumas barreiras ao desenvolvimento profissional e os desafios que estão colocados para o aparelho formador.

Vale esclarecer que quando as professoras abordam as grandes áreas da Nutrição, elas referem-se à: *Saúde Pública, Alimentação Institucional ou Institucional e Clínica*. Estas denominações, bem como as encontradas no texto das DCs (Nutrição Clínica, Nutrição Social e Nutrição em Unidades de Alimentação e Nutrição) não correspondem exatamente ao que está prescrito pela Resolução CFN nº 380/2005 (CONSELHO FEDERAL..., 2005) (Quadro 7). Para fins deste estudo, a caracterização das áreas de atuação está em conformidade com as denominações mais utilizadas pelas professoras (Institucional, Clínica, Saúde Pública), excetuando as citações extraídas da literatura consultada.

Quadro 7. Denominação das áreas de atuação do nutricionista pelo CFN* e pelas professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

Áreas de atuação do nutricionista segundo Resolução CFN nº 380/2005.	Denominação das áreas pelas professoras
Alimentação Coletiva	Institucional Alimentação Institucional Administração de Serviço de Alimentação
Nutrição Clínica	Clínica Dietoterapia
Saúde Coletiva	Saúde Coletiva Saúde Pública
Docência/Ensino	-
Indústria de Alimentos	Área de Alimentos
Nutrição em Esportes/Atividade Física/Esporte	Atividade Física Esportes
Marketing na área de Alimentação e Nutrição	Marketing

CFN: Conselho Federal de Nutricionistas

As entrevistadas estão identificadas neste estudo por códigos alfanuméricos, observando as suas respectivas áreas de atuação no ensino da Nutrição, de acordo com as abreviações contidas no Quadro 8.

Quadro 8. Codificação das professoras de Nutrição entrevistadas e suas áreas de atuação. Fortaleza, 2006.

Codificação das identidades das professoras entrevistadas (E)	Áreas de atuação no ensino da Nutrição	Abreviações das áreas
E2, E3, E4, E10, E14, E15, E18	Saúde Pública	SP
E1, E5, E6, E8, E11, E16, E17, E19, E20, E21	Clínica	Clin.
E7, E9, E12, E13	Institucional	Inst.

Nota: Denominação das áreas foi extraída da fala das professoras entrevistadas.

5.1 Perfil dos entrevistados

5.1.1 Anos de formação, tempo de magistério e titulação

Todas as entrevistadas são do sexo feminino. A maioria se graduou em Nutrição na década de 80 (Tabela 2) e atua no magistério superior há pelo menos de dez anos (57%). Dentre as que atuam no magistério superior em menos tempo (43%), a maioria tem no máximo, três anos de experiência (Tabela 3).

Tabela 2. Anos de formação das professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

Período de Graduação	Nº
≤ 4 anos	1
5 - 9	3
10 - 14	1
≥ 15	16
Total de professores	21

Tabela 3. Período de exercício docente das professoras de Nutrição entrevistadas, em anos. Fortaleza, 2006

Anos	Nº
1 - 4	8
5 - 9	1
10 - 14	5
≥ 15	7

Todas as entrevistadas são pós-graduadas. Dezesete têm título de Mestre, três são Doutoradas e uma é Especialista. Três estavam finalizando, na época da coleta dos dados, cursos de doutorado (Tabela 4). Desse modo, é presumível que ao término deste estudo o número de doutoras da amostra tenha sido ampliado, de 3 para 6.

Tabela 4. Titulação das professoras de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

Titulação	Nº
Especialização	01
Mestrado	17
Doutorado	03

No Ceará não existia, até o período da coleta dos dados da pesquisa, programas de Mestrado ou Doutorado em Nutrição, o que pode justificar, em parte, o baixo quantitativo de docentes doutoras. Dentre os cursos de pós-graduação *strito senso* disponíveis, o Mestrado em Saúde Pública e Mestrado em Tecnologia de Alimentos são os mais procurados.

5.1.2 Áreas de atuação

A Tabela 5 demonstra a distribuição das professoras da amostra pelas áreas de atuação no setor de ensino e revela maior concentração de professores na área Clínica, das duas universidades. Na Tabela 6 observa-se que mais da metade das professoras entrevistadas desenvolvem atividade profissional além da docência. As que trabalham nas áreas Clínica e Alimentação Institucional fora da universidade ensinam temas destas respectivas áreas dentro da universidade.

No momento da pesquisa, observou-se que há professoras com experiência clínica fora da universidade, ensinando na área de Saúde Pública, enquanto não há profissionais com

experiência prática em Saúde Pública, ensinando Nutrição Clínica. Porém, o exame das disciplinas ministradas pelas professoras revelou uma disciplina da área Clínica (Dietoterapia Pediátrica) sob a responsabilidade de uma professora da área de Saúde Pública, a qual referiu ter experiência prévia na recuperação de crianças desnutridas.

Tabela 5. Área de ensino das docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

ÁREA*	UECE**	UNIFOR***
	Nº	Nº
Saúde Pública	04	03
Alimentação Institucional	03	01
Nutrição Clínica	05	05

* As denominações das áreas correspondem ao que as professoras mais utilizam.

** Universidade Estadual do Ceará

*** Universidade de Fortaleza

Tabela 6. Áreas de atuação de docentes de Nutrição entrevistadas, dentro e fora das universidades. Fortaleza, 2006.

Áreas de atuação <i>dentro</i> da universidade	Áreas de atuação <i>fora</i> da universidade	Nº
Saúde Pública	Clínica	03
Alimentação Institucional	Consultoria em Alimentação Institucional	03
Alimentação Institucional	Educação/Consultoria em Alimentação Institucional	01
Nutrição Clínica	Nutrição Clínica	06

A experiência prévia do grupo inclui o exercício de diversos cargos e funções estratégicos, dentro e fora das universidades. Foram levantadas vinte e seis funções diferentes. Os cargos que foram ocupados por mais de uma vez por diferentes professoras são afeitos à área

acadêmica e entidades de classe, a saber: Chefia de Departamento, Coordenação do Curso de Nutrição, Sub-Coordenação de Curso de Nutrição, Coordenação de Estágio Supervisionado, Coordenação do Curso de Especialização em Nutrição Clínica, Membro do Comitê de Ética, Representante e/ou Delegada do Conselho Regional de Nutricionistas, além de membro do CONSEA/Ceará e avaliadora do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

5.1.3 Conhecimento das Diretrizes Curriculares

Em 1997 o MEC, através do edital 04/97 SESU estabeleceu regras para que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Como professora de Nutrição à época, e tendo exercido os cargos de Coordenadora do Curso e de Coordenadora da Comissão de Estudos Curriculares, participei da discussão das DCs na UECE, como do envio de sugestões para a comissão designada pelo MEC. Desse modo, muitos professores da UECE tomaram ciência da versão preliminar veiculada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Nutrição. Quando as DCs foram homologadas, uma Comissão designada na UECE para examiná-las não considerou significativas as modificações ocorridas entre a versão preliminar e definitivas. Cabe salientar, porém, que o perfil do egresso proposto na versão preliminar não incorporava explicitamente a atuação em Segurança Alimentar e Nutricional.

Assim, no caso da UECE, as DCs homologadas em 2001 podem não ter despertado um especial interesse entre os professores, pois não representaram uma novidade, mas a oficialização do que já vinha sendo discutindo previamente. Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso foi implantado em 1999, já incorporando elementos do documento preliminar.

No caso das professoras da UNIFOR, o conhecimento da existência das DCs foi fortemente associado ao processo de reconhecimento do curso, previsto para ocorrer em 2006.

No período das entrevistas, todas as professoras se encontravam mobilizadas e engajadas na discussão e revisão do Projeto Pedagógico do Curso.

Na ocasião da coleta dos dados da pesquisa, a maioria das professoras já havia tomado ciência das DCs. Participações em reuniões para reforma curricular e/ou elaboração dos projetos pedagógicos, conversas informais com colegas e notificações por parte dos dirigentes dos cursos foram as principais fontes de informação. Isto não significou, necessariamente, uma apreciação atenta do documento homologado em 2001. Sua leitura despertou interesses diferentes, em função da inserção institucional das professoras. Três professoras que explicitaram ter lido o documento na íntegra destacaram engajamento em atividades outras que não apenas a docência, como, por exemplo, a coordenação de curso e a representação da categoria em instâncias externas à Universidade.

5.2 Diretrizes Curriculares e perfil dos egressos dos Cursos de Nutrição

5.2.1 Perfil nacional do egresso de Nutrição

O perfil do egresso dos cursos de Nutrição proposto pelas DCs expressa claramente a SAN e a atenção dietética como um dos objetivos principais do trabalho do nutricionista:

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

O presente estudo visou compreender a percepção dos docentes sobre tal perfil. Na entrevista o tema foi abordado partindo da leitura pelas participantes de cópia do trecho das DCs em questão, o que se revelou oportuno, pelo fato da maioria das professoras não ter lido a versão final das DCs. De modo geral, o perfil foi analisado como “abrangente” (E11/Clin.); “amplo” (E18/SP); “correto, completo e adequado” (E10/SP). Porém, a despeito dessas apreciações

positivas, verificou-se também a percepção de omissões e ambigüidades, além de descrença acerca do perfil idealizado. Duas professoras da área Clínica percebem o perfil como utópico: “*É um profissional perfeito, não é? Ele [MEC] está propondo um perfil muito maravilhoso e que eu acho que nós estamos muito longe de conseguir*” (E1/Clin.).

O perfil também é visto como pouco operacional e pouco detalhado:

“Quando você tenta passar esse [perfil] generalista para o papel, você fica superficial, você não permite que alguém pegue aquilo [o texto das DCs] e operacionalize. Ficam aqueles discursos vazios (...). Pra você formar um profissional generalista, eu acho que precisava escrever muito, detalhar muito, especificar muito...”(E5/Clin.).

Uma professora da Saúde Pública observa a omissão do fato do nutricionista ser profissional de saúde: “*Em momento nenhum aqui, cita que o perfil, na verdade,(...) é [de] um profissional da área de saúde. Isso aqui não fica claro*” (E4). Uma professora da área Institucional já percebe, pelo exame que fez das DCs como um todo, que as mesmas direcionam a “*formação de um profissional que possa atuar dentro do Sistema Único de Saúde do nosso país, que é o que eu acho importante (...), que o aluno saiba que ele é um profissional da área de saúde*”. (E9). Ambas professoras revelam inquietações semelhantes ao abordarem o assunto, como, por exemplo, que “*...menos de 20% dos alunos de nutrição, se caracterizam como profissionais da área de saúde.*” (E9); e que muitas das nutricionistas que trabalham com planejamento, gestão, administração e custos na área Institucional “*não se sentem como profissional de saúde*” (E4/SP).

Em face disso, estas mesmas professoras sugerem a necessidade de se fortalecer a identidade do nutricionista como profissional de saúde durante a graduação. A professora E4 (SP) sugere um aperfeiçoamento na redação do perfil: “*Talvez, o perfil do egresso merecesse tornar claro [o fato do nutricionista ser profissional de saúde] como a Resolução [do Conselho Federal de Nutricionista] esclarece. Talvez, isso colaborasse no sentido do indivíduo se sentir*

mais importante e isso tem que ser algo que tem que ser trabalhado dentro da academia também, para ele[o aluno] se sentir profissional de saúde” (E4/SP).

Outra professora da Saúde Pública (E15) notou a ausência da menção ao trabalho em equipe: *“Nós temos aqui [no perfil] o conceito de saúde coletiva, faltando apenas, que a saúde coletiva seria isso aqui [na atuação], junto com outros profissionais” (E15/SP).* A omissão do trabalho em equipe irá aparecer também, adiante, como um indicador da falta reconhecimento e valorização do nutricionista na equipe básica de Saúde da Família.

Uma terceira professora da Saúde Pública (E2) acrescenta que a atuação do nutricionista em SAN transcende a própria área da saúde, devendo, portanto, ser um trabalho interdisciplinar e intersetorial. Além disso, destaca que o nutricionista tem dificuldade de *“atuar mais junto com as outras áreas, [de] ligar a nutrição a essas outras áreas” (E2/SP).*

Portanto, embora a homologação do texto das DCs não garanta sua aplicação, as observações das professoras E4 , E5 e E15 permitem refletir que este legitima e fortalece o encaminhamento de um pensamento ou ação e as lacunas podem acarretar consequências indesejáveis.

Em seguida serão aprofundadas duas outras ênfases espontaneamente atribuídas pelas professoras, em resposta ao texto do perfil, que são a formação *generalista* e a atuação na *segurança alimentar*.

5.2.2 A formação generalista

A questão da formação generalista marcou o debate sobre perfil do egresso de Nutrição, desde a concepção dos primeiros cursos no país (ver item 2.4), mantendo-se presente nas discussões e encontros atuais da categoria²³. No texto das DCs a categoria *generalista* aparece

²³ Algumas professoras mencionaram evento ocorrido em novembro de 2005, na própria capital cearense: o Pré-Encontro de Entidades de Nutrição (Pré-ENAEN), no qual circulou um documento do Conselho Federal de Nutricionistas, cujo objetivo era “discutir o perfil do nutricionista, desde os aspectos relacionados à formação até a atuação profissional, bem como sua inserção no mercado de trabalho e o desempenho do seu papel social”. O evento também se destinou a elaborar um documento de referência para subsidiar as discussões Regionais que antecederiam o III ENAEN, bem como sua definição (realizado em 2006).

logo no início do perfil, vinculada a outras duas categorias da formação: humanística e crítica. O caráter *generalista* sobressai no discurso das entrevistadas, independentemente da área de docência. Para uma professora da Saúde Pública a formação *generalista do egresso* é desejável e de responsabilidade da academia, com ênfase no papel dos professores - “*uma boa parte dessa responsabilidade cabe a docência*” (E4).

Algumas professoras percebem o perfil *generalista* do egresso como prévio a implantação das DCs - “*... sempre o curso de nutrição foi generalista na nossa realidade local*” (E8/Clin.), enquanto outras interpretam-no como uma proposição dos dirigentes dos cursos - “*... é o que se fala no curso, que é o que a coordenação nos coloca, como falou na Diretriz, formação de profissional generalista...*” (E16/Clin.); ou, ainda, como uma imposição do MEC: “*Alguns alunos acham que aqui nós temos enfoque básico em clínica. Não existe [isso], porque, primeiro, o MEC não deixaria a gente fazer o curso só em clínica*” (E21/Clin.). Uma professora da Clínica (E16) manifesta dúvidas sobre o texto: “*como que eles pensaram quando colocaram na formação de nutricionista generalista? Que tenha conhecimento de todas as áreas da nutrição, ou um generalista com um enfoque, assim, no social, no... globalizado?*” .

Para sete das entrevistadas, a formação *generalista* não representa, na prática, o interesse de muitos professores, profissionais e alunos, cujo foco estaria direcionado para a área clínica: “*Muitas vezes, o interesse deles [alunos] é muito pelos eventos de ordem técnica, principalmente, uma atração tremenda pela área clínica.*” (E4/SP). Uma professora de Saúde Pública observa que o “*nutricionista está sendo muito clínico, entendeu? Está todo mundo dentro da clínica, não tem ninguém lá fora pra fazer prevenção*” (E15).

Um aspecto quase consensual é a interpretação da formação *generalista* como uma conjugação do saber e do fazer, nas diversas áreas de atuação. Segundo as entrevistadas, o egresso deveria “*ser capaz atuar no campo que aparecer da área de Nutrição*” (E5/ Clin.); de ter “*... visão e conhecimento, com habilidades e competências, para atuar em qualquer uma das*

áreas...” (E20/Clin.) e posterior definição de uma área de atuação, com perspectiva de especialização na pós-graduação.

Duas professoras da área Clínica (E19, E20) apontam o risco da superficialidade implícito no caráter generalista: “... *eu vejo, como uma formação apenas básica, não aprofundada*” (E20.). Uma terceira entende que “*o aluno sai apto, não precisa nem fazer especialização (...), eu acho que na clínica, ele seria capaz de sair direto pro mercado de trabalho*” (E21.).

Uma professora da Saúde Pública observa que a formação generalista organizada em função das áreas de atuação, em vigor, pode reforçar a construção/manutenção de pequenas especializações dentro dos cursos de Nutrição:

“Como é que a gente vai trabalhar, o nutricionista com formação generalista (...)? Acaba a gente fazendo estágio em Saúde Pública, fazendo estágio em Nutrição Clínica, fazendo estágio em Nutrição Normal²⁴ (...). Generalista é uma visão que você tem que ter do todo, (...) não é, assim, fragmentado” (E14/SP).

A inserção e mobilidade no mercado de trabalho é um fator provável de valorização da formação generalista. A gama mais ampla de competências não seria necessariamente o cerne da motivação, mas sim as vantagens empregatícias competitivas:

“O profissional com formação generalista pode atuar em qualquer uma das áreas de formação(...). No caso, eu sou generalista. Minha atuação fora da universidade é mais na área de clínica, mas se eu tiver oportunidade de trabalhar na área de Administração em Serviço de Alimentação, na área de Saúde Pública, ou de Marketing, eu posso. Por ter uma formação generalista, não preciso ter especialização, preciso para conhecimento, mas não para atuação. Então, eu acho [a formação generalista] melhor para o perfil do profissional atual, pro campo de trabalho que surja” (E10/SP).

É possível, portanto, que a concepção e a prática da formação *generalista* esteja sendo interpretada de modo conflitante. Sua capacidade de explicitar o vínculo entre as principais áreas da Nutrição não é garantido. Na prática, tal exigência do perfil se revela, por vezes,

²⁴ Nutrição Normal é outra denominação utilizada no âmbito local como sinônimo de administração de serviço de nutrição e alimentação para coletividades sadias, atividade intrínseca da área de Alimentação Institucional.

inconveniente, tanto para os que tem como opção a valorização da Clínica, como para a concorrência universitária:

“Tem curso demais em São Paulo, também no Rio Grande do Sul, que eles formam, puxando mais para parte esportiva, outra, puxando mais para área de clínica, então, o Estado tem tanto curso de Nutrição, que cada um forma mais pra uma determinada área (...). Aí fica essa história, ah porque as Diretrizes Curriculares, que formam, não é, menina, cada um dá uma puxadinha...” (E7/Inst.)

A seguir, a discussão se volta para a percepção das professoras sobre a inclusão da atuação em Segurança Alimentar e Nutricional no perfil do egresso .

5.2.3 A formação para atuar na Segurança Alimentar e Nutricional

O perfil do egresso dos cursos de Nutrição proposto pelas DCs inova ao destacar a SAN como campo de atuação do nutricionista. Duas professoras da Saúde Pública e duas da Clínica notam a mudança com certo tom de surpresa: *“É capacidade de atuar, visando à segurança alimentar. Pra mim, a segurança alimentar foi um item novo, que foi acrescentado aqui, que antes não tinha”* (E4/SP).

Segundo uma professora da Saúde Pública, nas discussões que antecederam a homologação das DCs *“...ninguém pensou em segurança alimentar, entendeu? Então, não tinha essa abordagem ainda, porque é algo novo. Então, eu até acredito que várias outras, não a nossa, várias outras universidades não tenham ainda incorporado essa abordagem”* (E4). Por outro lado, para duas outras professoras da Saúde Pública e uma da Clínica a atuação em SAN parece uma obviedade: *“Eu considero que o profissional atua, fazendo segurança alimentar porque é, realmente, aquilo que a gente faz, é o objetivo da nutrição. Então, eu acho que todo profissional que trabalha na área de nutrição, independente da área, está fazendo segurança alimentar”* (E17/Clin).

Duas docentes da saúde Pública (E14 e E4) e outra da Clínica (E5) criticam também a falta de definição do termo segurança alimentar: *“Segurança alimentar é o que? Até que ponto*

todo mundo tem o mesmo conceito de segurança alimentar?” (...) Eu acho que tem que definir o que é segurança [e] o que é atenção [dietética]? Para que todo mundo pensasse igual e tentasse fazer um projeto de curso que realmente formasse o aluno naquele perfil...”(E5/Clin.).

Sete professoras observam que os profissionais de nutrição tendem a adotar uma visão parcial de SAN, ora enfatizando o aspecto higiênico, ora o social e/ou econômico. Uma fez a auto-crítica, reconhecendo as próprias limitações na apreensão da SAN, a partir da sua inserção na prática da Alimentação Institucional:

“De um modo geral, algumas pessoas [nutricionistas] não sabem o que é Segurança Alimentar, (...), talvez até eu tenha dificuldade com a Segurança Alimentar porque a minha prática me leva pra um só caminho de Segurança Alimentar (...). Eu tenho a tendência levar muito pra questão da higiene, por conta da área de atuação (...) Eu acho que segurança alimentar poderia, pelos nutricionistas, ampliar mais o conceito de nossas ações, das nossas atitudes. Alguns de nós, ainda estamos focando em alguns aspectos e eu me incluo nesse foco, pela área de atuação” 13 (Profª. Área Alimentação Institucional).

A despeito da dúvida sobre o grau de concordância do conceito para as docentes, a maioria das professoras esboçou espontaneamente uma compreensão ampliada sobre SAN. No geral, reconhecem, na prática, sua complexidade, que perpassa toda a cadeia alimentar humana. Elas citaram como componentes da SAN a produção, industrialização, transporte, abastecimento, armazenamento, conservação, comercialização e acesso, incluindo aspectos do controle de validade e divulgação de informações acessíveis ao consumidor. Para várias, a SAN envolveria ainda aspectos higiênicos, sanitários, culturais, econômicos, geográficos, históricos, educacionais e do direito de cidadania. Conceitos como interdisciplinar, multidisciplinar, intersetorialidade, biosegurança, transgênicos, sustentabilidade e biodiversidade também aparecem nas narrativas.

A impressão que fica é de um certo grau de incorporação de concepções ampliadas e convergentes sobre SAN. Porém, na prática, a inserção profissional induziria uma perspectiva mais restrita, que potencialmente influencia o ensino. Segundo uma professora da Saúde Pública

“sair bem preparado para realizar outras ações dentro da segurança alimentar, que não sejam a clínica, [isso] ele [aluno] vai ter que aprender lá fora” (E15).

Diante do exposto, é possível vislumbrar porquê o debate sobre o perfil da formação do nutricionista não se esgota com a homologação das DCs.

Na seqüência, a discussão se volta para as conseqüências da incorporação da SAN no perfil, como as competências a serem desenvolvidas pelo graduando e a percepção crítica das professoras sobre a prática profissional.

5.3 Competências para atuar em Segurança Alimentar e Nutricional

O debate conceitual sobre competências a serem desenvolvidas para o egresso de Nutrição atuar em SAN não suscitou particular interesse nas professoras. As entrevistas evoluíram de forma a explicitar sentidos que o termo *competências* adquire quando aplicado à prática da SAN. Nas narrativas predomina a interpretação das competências como sinônimo de conhecimentos. O termo *habilidade(s)* é citado espontaneamente por professoras das diferentes áreas. A menção de quais são as práticas correspondentes apareceu claramente na fala de uma representante da área de Alimentação Institucional (E9): “Não tem como trabalhar com Segurança Alimentar, se não gostar de trabalhar com pessoas. Então, primeiro ponto é trabalhar com pessoas. Realmente, ter criatividade (...), ser muito criativo, dinâmico (...) e vontade de conhecer a fundo as políticas, senão, ele não consegue” (E9/Inst.).

A maioria das professoras discorreu sobre o fazer do nutricionista sem o uso do rótulo *habilidade*. Não foi observado também o uso espontâneo do termo *atitude*, embora seu sentido apareça implícito no discurso. Uma professora da área Clínica (E5) citou o termo *habilidades* conjugado com o termo *competências*, tal como aparece no texto das DCs (Conselho..., 2001) e quando foi indagada sobre o entendimento que tinha sobre os mesmos, elaborou um conceito que enfatiza atividades procedimentais, realçado pelos verbos *executar* e *exercer*: “Minha

compreensão de competência é você ter condições de executar uma determinada ação, você é competente para aquilo, você tem formação suficiente para aquilo. Habilidade, pra mim, são as estratégias, as técnicas que você [utiliza] para exercer aquela competência” (E5/Clin.). Porém, na análise das competências relacionadas pelas professoras (Quadro 9), o conteúdo procedimental aparece de modo sofisticado (*analisar, idealizar, planejar, desenvolver, criar, coordenar, administrar, gerenciar, implantar, pesquisar, diagnosticar, propor*) e vinculado à utilização freqüente dos verbos “ser”, “conhecer”, “entender” “saber” e “compreender”, sugerindo a valorização de apropriações do âmbito cognitivo e atitudinal das competências, além do desenvolvimento de aptidões, aliadas ao fazer.

O aprofundamento da discussão sobre *habilidades* e *atitudes* foi induzido na entrevista, pelo fato de quase todas as professoras (17) enfatizarem o *conhecimento* na abordagem sobre as competências. Considerando, portanto, as colocações induzidas e as implícitas, as professoras mencionam como habilidades e atitudes desejadas: liderança; discussão ampla de um tema; visão intersetorial; trabalho interdisciplinar; manter contato com situações de insegurança alimentar; diagnosticar necessidades e propor soluções; elaborar, propor e executar projetos; influenciar tomada de decisão; saber se firmar politicamente; saber interagir, ouvir, dialogar com indivíduos, grupos e populações; manter contatos institucionais; ser participativo, bom leitor e formulador de políticas, negociador; comunicador, gestor, coordenador; pesquisador, prático, objetivo, criativo, atuante; humanista, crítico, flexível e humilde.

Abaixo estão relacionados alguns exemplos de falas que evidenciam a proposição das competências mencionadas acima:

“... mas a postura seria se engajar mais na esfera de gestão pública e nas esferas gestoras das instituições, que nem sempre são intermediárias da política, das políticas públicas de segurança alimentar” (E20/Clin.).

“... capacidade de elaboração de projetos, de executar projetos, ter essa habilidade, eu acho que ele precisa muito disso” (E12/Inst.).

“Uma habilidade, que é importante é de negociador, de saber se comunicar com as pessoas, a capacidade de liderança, que eu acho, que quem está nesse momento nas

políticas de saúde, nas ações de Segurança tem que observar, tem que trabalhar isso” (E13/Inst.).

“Ele [o nutricionista] tem que fazer muitas pesquisas” (E19/Clin.).

Ressalta-se que a abordagem induzida sobre habilidades e atitudes resultou em percepções convergentes entre si e com os depoimentos espontâneos sobre competências, com exceção dos atributos *flexível* e *humilde*, citados no segundo momento da fala de duas professoras da área clínica:

“Eu acho que a humildade é o primeiro ponto. Humildade não é aquela palavra do pobre não. Humildade de você estar ali para ouvir e entender aquelas pessoas” (E21);

“Habilidade crítica, criatividade, flexibilidade. Eu acho que flexibilidade é uma das mais importantes. Ser bem flexível nesse campo, ele acaba exigindo porque o mercado, ele é muito flexível” (E19).

Quando a professora E19 complementa sua fala, revela a compreensão de que esta competência expressaria a capacidade do profissional saber analisar as novas situações de trabalho que a contemporaneidade demanda, como não ficar estagnado ou inflexível, por conta da falta de atualização:

“Você trabalhar com mercado de alimentos, ele é muito flexível. Você tem produto X (xis), amanhã tem outro, que estão sendo importados pro Brasil, e ele [o nutricionista] tem que estar flexível para poder ver até que ponto [o produto] se adequou ou não. Então, ele tem que fazer muitas pesquisas. Ele vai ter que estar sempre se adequando as essas coisas. Então, quando eu falei mais a questão da atualização, [é] mais no sentido também da flexibilização, dele não ficar estagnado. Esse profissional não ficar parado, não achar que é dono da verdade” (E19/Clin.).

Quadro 9. Competências ou capacidades requeridas ao nutricionista, para atuar em Segurança Alimentar e Nutricional, segundo docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

<p>• Ter Conhecimentos (ou entender, compreender, saber)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nutrição e alimentação nos diferentes ciclos da vida - Generalista: todas as áreas da nutrição -Dietética - Segurança alimentar; cadeia alimentar; relação homem-meio ambiente - Clínica; saúde; avaliação nutricional; elaboração de cardápios seguros - Produção, uso, higiene, manipulação, controle microbiológico, composição, funções e transformações dos alimentos - Políticas públicas; história política do país (partidos, ideologias, poder); legislações vigentes - Economia; cultura; educação; antropologia - Atuação da vigilância sanitária - Relações humanas; formação de recursos humanos em nutrição - Problemas e necessidades sociais da população - Gestão e administração de serviços <p>• Procedimento/ habilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar legislações, normas, regulamentações no campo da nutrição - Saber fazer um diagnóstico nutricional e propor soluções para os problemas nutricionais identificados - Dirigir serviços de saúde e nutrição (coordenar, gerenciar, administrar) - Idealizar, planejar, implantar e desenvolver políticas, programas e projetos comunitários de alimentação e nutrição e outros trabalhos em nutrição, que sejam de interesse da população - Analisar as questões econômicas, sociais e políticas do país - Discutir um tema amplamente - Fazer pesquisas - Ser um profissional com visão crítica da nutrição - Ser questionador, reflexivo, criativo, dinâmico, atuante, prático - Saber se firmar politicamente - Ter visão ampla, sabendo os possíveis alcances e limites da atuação profissional. - Ter visão humanista, compreender e saber trabalhar com o ser humano - Saber trabalhar como profissional de saúde - Ter sensibilidade para perceber as necessidades do indivíduo e da comunidade - Saber se comunicar e disseminar informações sobre SAN - Saber interagir, ouvir, dialogar com a população, entender suas necessidades - Saber discutir amplamente um tema, com visão intersetorial e interdisciplinar - Fazer diálogo entre teoria e prática - Ser um negociador, um agente de mudança - Ter capacidade de liderança - Ser chefe, coordenador, gestor, administrador - Ter capacidade de argumentação, poder convencimento, influenciar tomada de decisões no âmbito político e educacional <p>• Atitude</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser ético, flexível, humilde, objetivo - Estabelecer contatos institucionais - Se engajar na esfera da gestão pública - Atualização constante, com ênfase no estudo das políticas públicas - Ter vivências em outras áreas do conhecimento (educação, agricultura, economia) - Ter vivências, experiências, contatos com situações de insegurança alimentar - Discutir as questões sociais e políticas com a população - Trabalhar em equipe, de forma participativa, intersetorial e interdisciplinar - Participar das conferências de saúde e de SAN

A formação geral em nutrição e o domínio técnico aparecem consensualmente como competências indiscutíveis. As outras competências foram lembradas, com ressalvas de que não predominam na formação do nutricionista. Seriam apreensões teóricas, práticas, atitudinais e posturais que estão falhas, ausentes ou que precisam ser aperfeiçoadas, com maior valorização da implementação do aprender fazendo:

“É preciso que ele [aluno] entenda o que seja segurança alimentar. Então, por exemplo, (...) ter vivências, experiências com situações de insegurança alimentar, eu acho que permite reflexão, permite você fazer um paralelo entre conhecimento e aquilo que na realidade está ocorrendo e permite você pensar e refletir sobre ações que poderiam ser desenvolvidas...” (E4/SP).

Neste contexto de um aprendizado teórico-prático, professoras das diferentes áreas valorizam que o estudante desenvolva visão e análise crítica, capacidade de liderança, comunicação, conhecimentos sobre legislação, economia e políticas públicas:

“...para ter competência, ele precisa ter, entender muito de políticas públicas, e isso precisa ser muito reforçado, essa cultura do nutricionista, porque eu percebo, inclusive até eu mesma, eu me coloco nesse lugar, eu sou muito técnica”. (E12/Inst.).

“Conhecer legislação, as leis, ele tem que conhecer bem, ele tem que entender muito de economia, (...) ele tem que entender muito a política, mas não a política, política de saúde, a política como um todo (...). Ele tem que ultrapassar o contexto brasileiro (...), indo mais além, também pra compreender (,,), como é que outros povos estão vendo ou como isso está se manifestando em outros países, eu acho isso extremamente importante” (E4/SP).

“O mercado está querendo, hoje, pessoas que saibam se comunicar, que tenham um diferencial, que, além da parte técnica, saibam passar isso (...). É uma característica de pessoas de personalidade de liderança, de comunicação, saber atingir as pessoas” (E11/Clin.).

Chama a atenção também a valorização das competências que designam uma atuação mais integrada e participativa do profissional, demandando capacidade de solução de problemas através da elaboração de projetos, do trabalho interdisciplinar, intersetorial, do diálogo e negociações:

“É a questão do diálogo, de saber conversar com o outro, entender a necessidade do outro, junto, conjuntamente, trabalhar de forma participativa” (E4/SP).

“Tem que ter uma boa relação interpessoal, ser objetivo, ter percepção fácil dos problemas e como solucioná-los, ter bom senso, e capacidade de elaboração de projetos, de executar projetos” (E12/Inst.).

“...ele tem que gostar de conversar, gostar de discutir, ser até um pouco líder ou pelo menos, que tenha uma boa argumentação, conhecer a coisa pra poder argumentar e poder resolver, solucionar problemas” (E14/SP).

De uma maneira geral, as falas sobre competências externam a visão de que o estudo dos alimentos e da alimentação e da sua interação com a vida humana deve englobar, além do conhecimento técnico, a dimensão intersetorial, interdisciplinar, cultural, dos aspectos históricos, políticos e sociais.

5.4 Percepções sobre a prática dos nutricionistas na Segurança Alimentar e Nutricional

No contexto atual, as professoras caracterizam a atuação dos nutricionistas em SAN, predominantemente, pelo desenvolvimento de atividades de educação nutricional; de higiene e controle sanitário dos alimentos, seja no âmbito institucional (creche, indústria, restaurante, hospital, escola, etc) ou na execução de programas assistenciais.

Para a maioria das professoras (19), essa inserção não contempla o que poderia ser feito. A idéia de uma atuação limitada do nutricionista em SAN é explicitada nos depoimentos de duas professoras da área Clínica: *“Hoje, o nutricionista (...), visando Segurança Alimentar, pra mim, ele está no nível operacional final, quer dizer, o acesso ao alimento não foi garantido”* (E5); *“Eu acho que dentro da Segurança Alimentar, é uma das áreas, que o nutricionista atua relativamente pouco”* (E19).

Em suas falas, as professoras oferecem elementos que possibilitam sumarizar uma compreensão sobre a prática e formação do nutricionista, a partir das principais áreas de atuação e que endossa a observada restrição na realização de SAN.

A atuação na Saúde pública caracterizaria o nutricionista que trabalha com a vertente social ou de política alimentar, para pobres: *“Eu faço segurança alimentar em restaurante, então eu sou de Alimentação Institucional, e, agora, quando eu faço segurança alimentar na parte de (...) atender a população carente, aí é chamado Saúde Pública. É assim, que eu percebo no nosso curso”* (E12/Inst.).

A Alimentação Institucional incorporaria aqueles que trabalham na garantia da produção de alimentos seguros:

“... o nutricionista visualiza [SAN] muito pelo lado da fome, de escassez. Quem trabalha com Segurança Alimentar é o nutricionista da área social, certo? O nutricionista que trabalha com Nutrição Social só trabalha com pobre e quem não tem o que comer. E se você voltar pra os profissionais da área de Alimentos, que trabalham o alimento tecnologicamente, eles só visualizam Segurança Alimentar como o alimento sanitariamente isento de contaminações” (E9/Inst.).

A área Clínica lidaria com recomendações dietéticas e educação para promoção e recuperação da saúde de pacientes individualmente:

“A própria área de clínica, quando o nutricionista faz suas recomendações dietéticas, ele busca o quê? Ele busca que aquele cliente, tenha um bom estado nutricional, ele melhore o seu estado nutricional e de ensinar meios de uma melhora da qualidade daquele alimento, qualidade que eu digo, é a nível sanitário, quando ele educa aquele cliente num consumo, quando ele ensina técnicas de higiene” (E8/Clin.).

Quando analisam a atuação específica dos nutricionistas nas políticas de SAN, as professoras percebem pequena importância no contexto atual: *“Eu vejo [a participação do nutricionista na SAN] como pequena, até porque não tem nutricionistas em cargos (...) importantes...”* (E10/SP); *“Eu percebo de uma forma muito fragilizada, porque a Nutrição, na verdade, não tem um peso na política pública do país, sejam elas quais forem e, principalmente, na área de Segurança Alimentar e Nutricional...”* (E3/SP).

A professora E3 (SP) explicita a atuação frágil como ausência do nutricionista na formulação das PSAN: *“..na área de Segurança Alimentar e Nutricional, por exemplo,(...) não foram os nutricionistas, de um modo geral, que fizeram essas políticas (...). A gente participa*

depois na discussão, depois da política elaborada, mas não estamos lá pra ajudar a elaborar, com esse conhecimento específico que a gente tem”.

Uma outra docente questiona e analisa esse distanciamento dos nutricionistas das grandes discussões que envolvem a resolução dos problemas nutricionais da população:

“...a gente fica se perguntando: por que nós nunca pensamos nisso antes? Porque a questão da Segurança Alimentar, ela não foi uma preocupação [inicial] da área de Nutrição, ela começou como uma preocupação da área de direitos humanos, e segundo ou até em primeiro, pode-se dizer, ela começou como uma preocupação da área dos economistas. Por que? Porque envolvia a questão da economia, da macro economia, das economias familiares, das questões estruturantes do país, foi isso” (E4/SP).

Uma professora da área Clínica percebe a ausência dos nutricionistas na gestão das políticas públicas e representações sociais do Ceará, especificamente: *“Nós não temos nutricionistas, por exemplo, enquanto gestores municipais, nós não temos nutricionistas [nas] políticas, organizados, voltadas para Conselhos Populares, Conselhos Comunitários, nós não temos a inserção” (E20/Clin.).*

Mesmo havendo algumas nutricionistas atuantes, não existiria visibilidade suficiente: *“Eu não consigo ainda perceber muito (...) como eles estão atuando nisso. Eu acho que (...) pode até ter, mas eu não tenho ainda essa visão de que [o nutricionista] está tendo essa preocupação com Segurança Alimentar” (E6/Clin).* Uma professora da Saúde Pública associa a fraca atuação do nutricionista em SAN com a formação profissional: *“Eu acho que não é prioridade, o nutricionista, atualmente, fazer a segurança alimentar e nutricional (...) e acho que poderia ser, dentro dos cursos, dos currículos de nutrição uma área mais explorada. (...). Em consequência, os alunos não gostam dessa área, não se importam, assim, não dão atenção” (E18/SP).*

Por outro lado, três professoras, duas da Saúde Pública (E2, E4) e uma da Alimentação Institucional (E9) percebem a abertura de algumas oportunidades criadas no Governo Lula e com maior visibilidade conferida pela SAN à Nutrição. Segundo elas, avanços estão ocorrendo no âmbito federal, como, por exemplo, o fortalecimento e o trabalho da Coordenação-Geral da

Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN)²⁵ e a atual gestão do Programa Nacional da Merenda Escolar, que tem, pela primeira vez, uma nutricionista na coordenação central.

A professora E21, entretanto, percebe os avanços da SAN como pontuais - *“Eu não tenho política sincronizada, de melhoria da qualidade de vida, com alimentação, com o básico, eu não vejo que tem (...). Eu acho que tem focos, trabalhando individualmente, ONGS, fazendo trabalhos belíssimos, mas, a sintonia, eu acho que deixa muito a desejar”* (E21/ Clin.).

Onze professoras das diferentes áreas vislumbram que o nutricionista poderia atuar em todos os aspectos da cadeia produtiva e comercial do alimento e não somente no que tange à ingestão alimentar adequada. Setores nos quais os nutricionistas poderiam estar mais inseridos são relacionados: a indústria de alimentos, a agricultura, a comercialização e o abastecimento alimentar. O acesso ao alimento tecnologicamente seguro é entendido como frente de luta, na qual o nutricionista precisa se engajar, compondo comissões representativas em nível governamental:

“A gente tem técnicas, que hoje são utilizadas dentro dos alimentos que nós consumimos, ou produtos que podem ser adicionados e que nós estamos expostos aqui, não só as pessoas que são leigas (...). Mas, o governo, outras instituições podem estar tendo conhecimento disso e nós ficamos à parte. Então, eu vejo também que o nutricionista precisa buscar essa informação, (...) não só pra repassar pra população esse conhecimento, mas no sentido de formar comissões, que possam ter representação em nível de governo, de instituições que estão envolvidas nisso, no sentido de permitir ou não permitir, ou dificultar, quando essas questões forem para prejuízo da saúde, embora possa não ser para prejuízo econômico, de outros interesses. Mas o nutricionista deve estar preocupado com isso, com proteger a população. Isso, eu acho uma briga complicada e séria. (...). Tem que ser mesmo uma coisa de comissões, de procurar, realmente, entrar em algo a nível mais acima, onde as coisas estão passando, e a gente nem tem conhecimento real” (E11/Clin.).

[Potencialmente] *“O nutricionista trabalharia desde a criação de novos produtos (...) perpassaria dentro da vigilância sanitária, vendo a questão das toxi-infecções, da supervisão, quer seja a nível estadual, federal, de indústrias (...). Ele também trabalha com questões mais amplas, desde a biosegurança alimentar, como alimentos transgênicos, até que ponto é seguro ou não a utilização desse alimento na sociedade. Então, o nutricionista atuaria pesquisando (...), da pesquisa de laboratório, até mesmo a pesquisas mais amplas, vendo como é que feita essa aceitação, como é feita a produção dos alimentos”* (E19/Clín.).

²⁵ Atuante desde o Governo FHC.

Não se observou nas falas a valorização do trabalho do nutricionista como executor de programas assistenciais. Duas professoras, uma da área Clínica e outra da Alimentação Institucional, esboçam, de certo modo, uma rejeição a este tipo de trabalho:

Eu vejo a questão de trabalhar a fome dentro de um processo político e educacional, de estruturar melhor as pessoas, em termos de conhecimento, da valorização dos seus direitos, da criticidade do ser humano que precisa ser melhorada, principalmente, ele que está na população de baixa renda. Então, eu entendo trabalhar a fome dentro desse contexto, eu já não entendo, assim, muito vinculado à programas assistenciais” (E11/Clín.).

“Quando aparecem esses programas, que até eu discordo de alguns deles, de distribuir alimentos, (...) de cesta básica, não tem nutricionista na programação daquilo ali não. (...) Eu, pelo menos, não gosto desse negócio de você dar dez reais, dar um litro de leite, distribuir uma sopa. Eu não acho que deveria ser por aí. Mas, se de repente tivesse nutricionista envolvido na equipe, digamos do prefeito, do governador, (...) de repente, poderia ser diferente” (E7/Inst.).

“O nutricionista tem que levantar os dados sócio-econômicos-culturais da população em que está trabalhando, tentar buscar alternativas dentro dessas condições que ele encontrar, pra melhorar a qualidade da alimentação, o acesso das pessoas ao alimento, a qualidade do tratamento que essas pessoas vão dar ao alimento, a informação, trabalhar a educação dessas pessoas” (E18/SP).

Assim, independentemente da área de atuação, as professoras almejam que o nutricionista atue na esfera da tomada de decisões, que seja programador e gestor das ações de nutrição, pesquisador e regulador de alimentos, planejador e executor de estudos populacionais. Que ele desenvolva ações comunitárias baseadas em diagnósticos nutricionais completos, contemplando a análise dos fatores condicionantes da alimentação e nutrição, tendo em mente a melhoria das condições de vida, saúde e alimentação das pessoas, fundamentadas num processo político-educativo de garantia dos direitos constitucionais.

Vale ressaltar, que apesar de as professoras considerarem que o profissional não está engajado ou cumprindo plenamente seu potencial em SAN, elas observam que não seria por falta da competência técnica, mas em decorrência da existência de barreiras, de outra natureza, a serem superadas, discussão que será aprofundada a seguir.

5.5 Barreiras profissionais para a plena inserção do nutricionista nas ações e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional

Várias professoras observam um baixo *reconhecimento e pouca valorização profissional* do nutricionista, o que segundo elas, tem se constituído num importante obstáculo para o avançar do profissional nas ações e políticas de SAN: “*Ele [o nutricionista] tem habilidades pra isso, ele só não tem é reconhecimento de que essa é uma área [SAN] que pode se atuar*” (E10/SP).

As professoras não estabelecem uma distinção entre os termos *valorização e reconhecimento profissional* e nem os associam numa mesma fala. O que aparece nos depoimentos, implícita ou explicitamente, é uma mescla da percepção do saber que o outro tem sobre a profissão, da sua utilidade social; do *status* que o nutricionista tem na sociedade, bem como a expressão sobre sentimentos e condutas profissionais.

A população e as autoridades constituídas (governo, gestores de saúde, legisladores, cientistas) seriam fontes do baixo *reconhecimento e/ou desvalorização* do nutricionista, sendo que o retorno pouco estimulante que elas percebem advir das autoridades parece causar maior incômodo.

Uma professora da Saúde Pública (E2) enfatiza o desconhecimento das competências específicas do nutricionista para assumir cargos e funções de liderança, no que tange à alimentação e nutrição, bem como as possíveis disputas de poder. Para ela, quem está nos cargos ou em posição de autoridade institucional pode sentir certo grau de ameaça mediante a possibilidade do nutricionista assumir a liderança do enfrentamento da problemática alimentar e nutricional, sugerindo, portanto, um descompasso entre poder político e a competência técnica:

“[É uma] questão de poder no seguinte aspecto: aquela pessoa está lá [num determinado cargo] não sei quanto tempo, ela que coordena, (...), ela vai levando, em diversas áreas. A área da Nutrição não aparece muito. Eu acho que essas pessoas têm medo de entrar uma pessoa [o nutricionista] e ser atuante ali e de repente ela perder o mandato dela” (E2/SP).

A medida em que as professoras vão expondo suas percepções de como as autoridades e a população atribuem o valor à Nutrição ou ao nutricionista, fornecem evidências do baixo *reconhecimento e/ou desvalorização profissional*. Estas incluem os baixos salários (“...a

valorização você mede muito pelo que você ganha. Não adianta você, dizer que você é importante, se você ganha mil reais no final do mês” - E5/Clin.); a falta de credenciamento na assistência privada de saúde; a falta de mecanismos de acesso a empregos públicos, via concurso; e as ameaças aos espaços de atuação já conquistados:

“Estão querendo tirar o nutricionista dos hospitais no final de semana. É porque não acreditam, entendeu, que o nutricionista seja importante, que possa mudar a realidade de um paciente, que ele possa, realmente contribuir na recuperação da saúde (...), vivem ameaçando, que não precisa de nutricionista nos finais de semana nos hospitais”(E7/Inst.).

A professora E2, da Saúde Pública, comenta que os nutricionistas do Ceará, que ocupam cargos no Estado, não estão na função precípua dos cuidados de alimentação e nutrição: “...*nós temos nutricionistas na Secretaria de Saúde, mas (...) não atuam (...) nos programas ou projetos ligados à nutrição, diretamente”* (E2/SP). De modo semelhante, uma professora da área Institucional observa que o nutricionista está distante do *locus* das decisões políticas: “*eu acho que nós ainda estamos a anos luz de sermos reconhecidos profissionalmente, (...) [ou seja], estarmos numa posição que possa mudar a política(...). Quando aparecem esses programas (...) não tem nutricionista na programação”* (E7/Inst.).

Uma professora da Clínica (E6) percebe o envolvimento do nutricionista, quando ocorre, como um coadjuvante e não como quem pensa e orienta as decisões. O nutricionista não seria “mentor”:

“Quando você pensa em Segurança Alimentar, pra mim seria uma coisa bem relacionada com o nutricionista e, na realidade, quem está participando desses fóruns de Segurança que eu escuto falar são outros profissionais, de outras áreas, e que o nutricionista, às vezes, está lá como um representante do Conselho, de alguma coisa assim, mas, não como o mentor...” (E6/Clin.).

Um outro indicador da baixa valorização e pouco reconhecimento social, apontado por nove professoras, seria a ausência do nutricionista no Programa de Saúde da Família. Duas professoras, uma da área Clínica (E21) e outra da Alimentação Institucional (E7) comentam com tom de indignação: “*Cadê, que contratam, que acham que o nutricionista é importante no*

Programa Saúde da Família? Há quanto tempo a gente vem lutando pra isso!?” (E7/Inst.); “Uma coisa que não entra na minha cabeça é que hoje o profissional nutricionista não está engajado no Programa Saúde da Família, que é onde a gente pode e tem como atuar muito na Segurança Alimentar. Então, não entra na minha cabeça porque só o médico, só o dentista, só o enfermeiro precisa estar dentro dessa equipe” (E21/Clin.).

Uma outra professora da área Clínica (E19), que também comunga com a percepção acima - *“Um programa tão bom como é o Programa Saúde da Família, é (...) pra ser visto também como uma questão de segurança alimentar, sim, porque a gente trabalharia a educação alimentar a nível primário, (...) [lá o nutricionista] não é colocado” (E19/Clin.)*- analisa o problema com um certo otimismo, entendendo que o baixo reconhecimento é uma dificuldade que outras profissões enfrentam, acrescentando que o nutricionista não tem ousado nesse processo, reagindo com insegurança. Para ela a insegurança seria fruto do não-reconhecimento e quando instalada acabaria prejudicando a maneira enfrentar esse obstáculo.

Assim, ao mesmo tempo em que as professoras responsabilizaram diferentes atores sociais pelo baixo reconhecimento e desvalorização profissional, algumas delas (6) admitem coresponsabilidade, incorporando às suas reflexões um componente auto-crítico, evitando projetar somente no outro essa baixa valorização, percebendo o papel da própria profissão.

As professoras mencionam vários fatores implicados, como a “acomodação: *“O profissional também se acomoda e não participa politicamente, não se envolve, não busca, não se fortalece” (E10/SP); “Nós nunca lutamos, realmente, para ocupar um espaço político” (E3/SP). Falam de desorganização - “os profissionais não se sentem estimulados e não se organizam, enquanto classe” (E20/Clin.); e também do desencanto ou mesmo desinteresse de alguns profissionais - “... é a falta de interesse mesmo de alguns profissionais, desencanto com a não valorização” (E5/Clin.).*

A auto-desvalorização e a falta de dedicação são outros aspectos mencionados: “*Aonde a gente vê nutricionista que tem uma dedicação, um amor pelo que faz, ele cresce e se mostra interessado (...). Quando você não vê esse amor, a coisa fica muito estática, ela deixa de ser dinâmica, de crescer, de evoluir...*” (E9/Inst.).

A condição, predominantemente, feminina surge no debate como um provável fator do baixo reconhecimento da profissão: “*Não sei se passa por sexo, mas, nós somos mulheres, a maior parte mulheres, eu não sei se outras atividades domésticas interferem, que a gente acaba tendo que se desdobrar, enquanto profissional, enquanto mulher, enquanto dona de casa...*” (E13/Inst.). Uma das professoras da Saúde Pública (E10) considerou a possibilidade de uma maior inserção do nutricionista, em níveis de comando e liderança, se houvesse um equilíbrio entre os sexos na profissão, demonstrando também uma possível conformidade com o prestígio diferenciado entre homens e mulheres no mercado de trabalho:

“Pode ser que por uma atuação, por uma presença maior do homem, que precisa ser [a fonte de] renda principal, já ia lutar por um salário melhor [o homem] (...), uma atuação mais dinâmica na sociedade, em termos políticos e ,talvez, tivesse mais secretários de saúde, mais prefeitos, que tivessem formação de nutricionista. É, infelizmente..., tem que aceitar que esse papel, esse problema ainda existe na sociedade” (E10/SP).

A inespecificidade do objeto da Nutrição foi lembrada: “*Então, a gente não tem habilidades como o odontólogo, que você possa dizer, assim, ele só vai cuidar da tua boca, nem um fisioterapeuta, que só vai cuidar do teu corpo, ninguém consegue tomar isso [deles]. Mas, qual é a nossa habilidade?*” (E21/Clínica). Uma outra professora da área Institucional percebe que a dificuldade de se estabelecer uma identidade clara perpassa pelo entendimento de que “*o alimento é muito complexo para ser um único profissional para trabalhar com ele, não teria como*” (E9/Inst.).

O argumento da profissão como *nova* foi mencionado por duas professoras, uma da Saúde Pública (E14) e outra da Clínica, sugerindo que muitas pessoas ainda não conhecem a

carreira e, por isso, não a valorizam: *“Entra também naquela velha história, a nossa profissão não é tão antiga”* (E19).

Professoras de diferentes áreas observam que o interesse do aluno pela área clínica, pelo ideal liberal da profissão enfraquece os ideais sociais da profissão, os quais parecem que seriam percebidos como um núcleo duro da Nutrição:

“Então, se você perguntar o nosso aluno aqui, a maioria vai querer clínica. Poucos vão querer [trabalhar na] Nutrição Institucional, e muito menos vão querer a Saúde Pública. Porque é como se eu tivesse tirando água de pedra. Então, você tem muito a criar. Eu acho que você sendo o nutricionista, trabalhando em comunidade, trabalhando ações pra implementar a segurança alimentar, você tem muito mais a criar de dentro de si. Então, eu acho é que existe ainda um marasmo em se querer mudar, em se querer fazer algo diferente. Então, é muito mais fácil eu já ir pra uma coisa que já ta bem feitinha, bem mais fácil sentar no meu consultório, com ar-condicionado e cobrar aquela consulta, do que eu ir botar o pé na lama na comunidade” (E21/Clin.).

“...a maioria dos nutricionistas (...) queria ser médico, e queria clinicar, aquela coisa de... consultório sabe? Eu vejo isso nos meus alunos e eu via isso nos meus colegas de turma. Então, aquela coisa de estar de jaleco, de branco, dentro de uma sala fechada e atendendo o paciente, era essa, é essa, eu acho que ainda é o desejo do egresso no curso de nutrição. E aí, ele continua assim, no curso e se forma, e tem, e busca mesmo essa área. Trabalhar com condições, assim, com o povão, com as políticas públicas, legislação, conhecer não é foco, não há esse o interesse.” (E18/SP).

No perfil dos vestibulandos as professoras encontram explicações adicionais para a frágil posição do nutricionista nas ações de SAN. A professora E10, da área de Saúde Pública, ressalta a acomodação e a passividade: *“... o perfil das pessoas que buscam Nutrição são pessoas que já são mais passivas, que são mais acomodadas...”*. Professoras das demais áreas mencionam pouco conhecimento que os candidatos têm sobre a Nutrição, ao optarem pelo curso: *“Eu acho que a Nutrição ainda não é primeira opção para quase ninguém, as pessoas entram, entendeu, não era o que queria, ficam desestimuladas, aqui, se arrastando por um bom tempo, e quando termina não tem bons profissionais, infelizmente”* (E7/Inst.); *“...você vê que muita gente que (...) não entrou em medicina e foi fazer Nutrição. Então, também tem gente que já entrou ali sem querer ser nutricionista ou sem saber o que é ser nutricionista”* (E5/Clin.).

Em face disso, uma das professoras da Saúde Pública concluiu: *“O próprio nutricionista, o próprio aluno de Nutrição, ele não sabe, não é consciente do seu papel social. Então, se ele*

não sabe seu papel social, como é que ele vai saber atuar, [saber] que papel político ele tem” (E10/SP).

Cinco professoras ainda observam dificuldades de natureza psicológica (insegurança, timidez e baixa auto-estima) em alunos e profissionais, que dificultam o avançar em qualquer carreira profissional. O curso, por sua vez, é visto como incapaz de agregar mudanças benéficas no perfil do candidato. Uma professora especula sobre omissões do aparelho formador diante do problema:

“ [Percebo uma] insegurança nossa, porque (...) as pessoas que te formaram não souberam dizer pra você, exatamente, o que é tudo isso que está escrito [no perfil profissional proposto pelas DCs], eu acho que você não tem força mesmo, nem condições e nem capacidade pra se engajar e lutar por esse engajamento. Eu acho que é questão de formação mesmo” (E5/Clin).

A fragilidade das entidades de classe também é outra dificuldade intrínseca, citada por três professoras da Clínica e uma da Saúde Pública, principalmente no contexto do Ceará: *“Conselho tem uma série de falhas, eu acho que nós somos órfãos do Conselho, numa série de setores”* (E5/Clin).

Paralelamente aos conflitos internos e a eles associados, em algum nível, uma professora da Alimentação Institucional (E9) observa que o profissional também não se vê representado politicamente nas câmaras municipais, estaduais, federais, e senado federal: *“...nós não temos representação da nossa classe, junto aos poderes de decisão, nem executivo, e nem legislativo. Se nós avaliarmos, e formos buscar, nós não temos histórico de vereadores, deputados, senadores, ninguém nutricionista. Pelo menos, eu, particularmente, não conheço”* (E9/Inst.).

Por outro lado, uma outra professora da Alimentação Institucional pondera que a longa espera pelas iniciativas das entidades pode estar refletindo a já referida acomodação da categoria: *“[os profissionais] ficam esperando muito pelo Conselho (...) e também não estão buscando. Porque quem faz a entidade é o nutricionista”* (E13/Inst.).

Uma professora da Saúde Pública, tendo participado do Pré- ENAEN (p.120) percebe uma preocupação com a integração da categoria, levando as entidades de Nutrição e as universidades (corpo docente e discente) firmarem um compromisso de trabalho conjunto: *“...a gente viu que a Nutrição só crescerá, se tiver conjuntamente trabalhando a universidade e todas as entidades. A gente fechou isso aí”* (E4/SP).

Por último, as professoras ressaltam a falta de participação na mídia e as falhas de comunicação: *“...a gente não vê muita repercussão de nutricionistas, se você for procurar. A gente (...) trabalha, mas a gente vê isso na mídia, vê isso na sociedade, vê isso sendo colocado? Qual é a visão do outro quando a gente fala do ser nutricionista?”* (E19/Clin); *“O Ministério da Saúde tem dentro do Fome Zero o nutricionista que trabalha (...) puxando para o enfoque da nutrição. Eu não sei se não tenho conhecimento, por culpa minha, ou se realmente a mídia não trabalha isso. E dentro mesmo do nosso meio, a gente não tem uma divulgação [do trabalho]”* (E16/Clin).

Nesta extensa auto-análise as professoras constroem um perfil paralelo, nada condescendente, para o nutricionista. O profissional seria insatisfeito, inseguro, frustrado, tímido, enfraquecido, sem garra, passivo, acomodado, desprovido de sentimento de grupo ou de interesses coletivos e com baixa auto-estima. Dentre as saídas ou soluções para os impasses observados, as professoras ressaltam, estrategicamente, a necessidade da categoria investir na valorização do trabalho - *“Não é uma lei que faz a gente ter reconhecimento, mas é o trabalho, é a nossa forma de atuação”* (E19/Clin.); na comunicação, na mobilização da categoria em torno dos seus interesses, bem como no desenvolvimento da auto-estima e da ousadia de se impor - *“O profissional que mostra ao que veio, ninguém tenta tirar”* (E5/Clin); e de enxergar vias alternativas:

“...nós não temos a nossa categoria, a nossa profissão nos órgãos decisórios (...). [Mas] isso não (...) impediria, que profissionais nutricionistas, pudessem se aglutinar e formular ante-projetos, projetos, procurar deputados federais, que pudessem encampar

essas lutas. Então, não existe esse conhecimento, não existe uma mobilização político-social, político-partidária” (E20/Clin.).

Finalizando este item, é possível vislumbrar algumas razões pelas quais o nutricionista não detém acúmulo de capital político suficiente para posicionar-se na vanguarda das ações de SAN, como um representante legítimo da sociedade. Não surpreende também que, diante desse contexto, as entrevistadas tenham enumerado muitos desafios ao aparelho formador, os quais são analisados a seguir.

5.6 Desafios do aparelho formador para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação do egresso nas ações e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional

Em sua concepção estratégica, a noção de desafio “está relacionada à disposição de construir o futuro desejado, utilizando as próprias forças, aproveitando oportunidade, enfrentando ameaças e superando vulnerabilidade” (Scott, 2003:45). Enfrentar desafios coloca à prova competências e capacidades, que podem gerar ações construtivas, inovadoras, que possibilitem a ocupação de novos espaços. Porém, o risco do fracasso deve ser considerado, exigindo das pessoas desafiadas a consciência prévia das suas próprias fragilidades e de que nem tudo é possível, evitando-se, assim, frustrações paralisantes, que impeçam manter ativa a capacidade de formular novos desafios (SCOTT, 2003).

Neste estudo, a oportunidade de discutir os desafios que a SAN coloca para os cursos de Nutrição sensibilizou as professoras: todas revelaram inquietações, interesse, sentimentos sobre o assunto e formularam sugestões. Os desafios percebidos (Quadro 10) apontam preocupações com o desenvolvimento docente, com o currículo, com o ensino-aprendizagem de competências político-institucionais, com a gestão acadêmica e com o papel da universidade nos movimentos e processos sociais. Os desafios colocados para a formulação dos currículos predominaram, porém, a análise do conjunto evidencia sua interdependência.

Quadro 10. Desafios que a incorporação da SAN no perfil do egresso coloca para os cursos de nutrição do Ceará, segundo percepção de docentes de Nutrição entrevistadas. Fortaleza, 2006.

<p>Curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operacionalizar a proposta do perfil generalista, com ênfase na formação humanista, crítica e reflexiva • Superar o ensino fragmentado, o foco predominantemente biológico da nutrição • Tornar o conteúdo das disciplinas coerente e integrado • Desenvolver estratégias de garantir a incorporação de SAN no currículo • Implementação de um processo de avaliação, reformulação do curso e do currículo • Encontrar espaços de excelência para o aprendizado • Garantir a formação política dos alunos • A globalização e o ensino da nutrição: mudança dos hábitos dos hábitos alimentares • Implementar programas de extensão • Sedimentar conhecimento sobre produção alimentar • Colocar o aluno em contato com a realidade da população o mais precoce possível, estabelecendo um adequado confronto entre teoria e prática. <p>Desenvolvimento docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abrir debates, com objetivos previamente definidos e planejados com a participação de todos, alunos e professores. • A problematização do ensino <i>versus</i> o tempo disponível, número de alunos e a criação de estratégias de aprendizagem pautadas na observação e na experiência prática • Discutir o perfil do nutricionista ideal para o Ceará, conceito e formação em SAN, as políticas públicas e qual o papel a ser desempenhado pelo nutricionista, discutir a conjuntura e como assegurar a realização do direito à alimentação. <p>Gestão acadêmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estímulo e participação docente • Investimento maior nos recursos humanos: professor <p>Ensino-aprendizagem de competências político-institucionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar lideranças em políticas públicas <p>Papel da universidade nos movimentos e processos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento maior do curso de nutrição com a política • Elaboração de projetos sociais, envolvendo alunos e professores

Na discussão dos desafios curriculares, as professoras realçam a importância do desenvolvimento do caráter crítico, que aparece no perfil do egresso, sendo associado a quem é “politizado”. O termo “despolitizado” foi explicitado por duas professoras, como característica aparelho formador e também do sexo feminino, que predomina entre os docentes de Nutrição:

“O nosso curso, na minha opinião, é um curso completamente despolitizado, a gente não discute formação política em disciplina nenhuma do curso. Se fala muito nisso, mas não dá pro aluno uma base conceitual, um embasamento para ele realmente entender o que é, o que vem a ser políticas públicas. Ninguém ensina isso no curso!” (E3/SP)

“O sexo feminino, ele não é muito politizado” (E12/Inst.)

“Politizado, que eu digo, pra ele [aluno] sempre ter uma visão, além daquilo ali que ele está na sala de aula, além do que ele está aprendendo de segurança alimentar (...). Nós temos os [professores] que fazem isso, mas são poucos, não são todos. (...). Eu acho

que o desafio é esse, e acredito que é isso que faz a profissão caminhar de uma forma tão tímida” (E12/Inst.).

As professoras percebem a SAN articulada com decisões e ações políticas: “... *a parte de segurança alimentar está muito voltada a ações políticas, e se você não tem envolvimento político, não vai atuar bem nessa área*” (E10/SP); e consideram a graduação em Nutrição no Ceará inadequada para enfrentar os desafios inerentes à ampliação da ainda “tímida” atuação do nutricionista nas PSAN, principalmente no âmbito local. Várias professoras mencionam a fragilidade da sua própria formação (E1, E2, E3, E12, E15):

“Ele [o aluno] tem que conhecer os programas ligados na área de alimentação e nutrição, mas ele tem que entender um pouco da política econômica, tem que entender um pouco das questões políticas, que estão por trás, um pouco da história, eu acho, da nossa história política, da nossa história social. (...) e a nossa formação é muito fraca!” (E15/SP).

Por decorrência ou de modo associado, algumas professoras referem que no Estado do Ceará, a projeção política dos profissionais é praticamente inexistente, uma observação que se coaduna com os relatos anteriores sobre como as professoras percebem a atuação do nutricionista em SAN:

“Qual é o nutricionista aqui do Estado do Ceará que está nessa condição, que faz acontecer, que interfira, entendeu, em alguma coisa pra que aquilo seja implantado, pra que se tenha um orçamento pra aquilo ali, pra que possa convencer um dirigente maior a implantar alguma coisa maior de Segurança Alimentar e Nutricional, não tem” (E7/Inst.).

Ainda que pesem alguns desafios da mudança da formação sobre o aparelho formador, segundo uma professora da Saúde Pública o curso de Nutrição no Ceará acumula papel agregador e de liderança política para os Nutricionistas. Ela observa a existência de expectativas e demandas sobre a universidade, pela mencionada fragilidade das entidades de classe no Ceará:

“Eu não sei se fica só restrito ao curso fazer com que haja essa formação [política] porque o que eu vejo é o seguinte: por não ter sindicato forte, da categoria, aqui no Ceará, por não ter o Conselho no local, (...) a atuação fica diluída, em termos de vários Estados, e, aí, o curso acaba como única referência política, de atuação política. Mas, os professores acabam sobrecarregados” (E10/SP).

Segundo o depoimento de três professoras, das diferentes áreas, existe uma escassez do nutricionista “politizado”, que seria um profissional questionador, participativo, que se faz perceber social e institucionalmente, por ser um idealizador de ações voltadas para a solução dos problemas alimentares e nutricionais da população. Seria também uma pessoa arrojada, corajosa, que expõe sem receio suas idéias e aceita o desafio de representar uma causa. Sabe se inserir nos meandros da política governamental e institucional. Apresenta boa capacidade de convivência, argumentação, negociação e não aceita passivamente as idéias emanadas. Trata-se de uma pessoa incomum, difícil de encontrar, mas que parece imprescindível para a Nutrição:

“Eu acho que [o nutricionista] tem que ser alguém que se insere dentro de um contexto maior de política mesmo, sabe, que possa questionar, que possa levar opiniões fortes, que possa dar caminhos para resolver problemas de nutrição, de fome e coisa e tal. Teria que ser uma pessoa politizada, que não tivesse conhecimento só de nutrição, que fosse uma pessoa bem eclética, que tivesse visões amplas na área de política, de nutrição, de convivência, e que precisa ter um jogo de cintura pra entrar nesses locais (...). Que tenha atitudes, assim, arrojadas, que ele se impõe (...). Deveria ser uma pessoa crítica, de boa visão e corajosa, (...), ter segurança no que falar e ter coragem de falar. É uma pessoa difícil de existir” (E1/Clin.).

[O nutricionista] “tem que ser mais político, entendeu, pra poder entrar nesses meandros da política e (...) lógico política acontece com pessoas que tem uma boa entrada na política, que tem um bom relacionamento com os dirigentes do país, das pessoas que traçam as políticas de nosso país. (...) É saber chegar num ministério, no Ministério da Saúde, ter mais entrada nisso, ter mais palavra, ter mais força, chegar, criar meios de participar de mesas que discutam esses assuntos de segurança alimentar” (E12/Inst.).

A professora que proferiu a fala acima (E12) pondera que existem nutricionistas nos espaços das decisões políticas, mas frisa que seria tímida a inserção, dando entender que muitos nutricionistas ainda não estão ocupando o seu lugar plenamente e quando ocupam não têm boa visibilidade (tal como sugeriu anteriormente uma professora da área Clínica (E6) - item 5.4). Segundo a professora E5, o profissional mais engajado não se faz representar somente no Ceará, mas em outros locais e setores pelo país afora:

“Eu acho que não tem nutricionistas lotados em diferentes setores importantes do país, que estão participando nisso aí (...). Eu acho que nem a luta está havendo em grande proporção. E você vê isso diferenciado pelo Brasil, quer dizer, em alguns setores você tem uma Nutrição mais atuante, mais engajada, mais solicitada, a participar das

decisões e do planejamento. Mas, outros setores não, outros Estados , outras cidades não” (E5/Clin)

Estas reflexões apontam para o desafio do ensino-aprendizagem de competências político-institucionais, cujo enfrentamento depende do desenvolvimento da competência política, durante a formação do egresso e durante os processos de capacitação e educação permanente do professor.

Duas áreas e as respectivas disciplinas e docentes são identificados por algumas professoras como principais responsáveis pelo enfrentamento do desafio da formação adequada do egresso nas ações de SAN, a Institucional e a Saúde Pública, sendo esta última mais enfatizada: *“Eu acho que a Saúde Coletiva, ainda está muito à parte de tudo isso que está acontecendo. Eu acho que devia haver uma mexida maior de atuação, de envolvimento, entendeu, de professores com os alunos na área de Saúde Pública, também na Institucional”* (E4/SP); *“Eu considero Segurança Alimentar muito voltado à saúde pública”* (E18/SP).

Por outro lado, as formas de apoio almejadas pelas professoras para os alunos atuarem em SAN não se traduziu, primordialmente, na introdução de mais disciplinas no currículo. Proposição desta natureza ocorreu uma única vez. A professora E2 (SP) refere que a introdução de disciplinas, que expressam em sua denominação um olhar mais direcionado para o econômico, o político, o social, já tem sido contemplada tradicionalmente nos cursos, sem garantias de que os alunos estejam experimentando um bom aproveitamento. Na verdade, o que ela percebe é o descaso dos alunos por estas disciplinas:

“Eu não percebo valor quase nenhum, infelizmente, (...) dessas disciplinas, tipo Políticas Públicas (...). Eles [os alunos] não dão valor à disciplina de Psicologia, Políticas Públicas, Sociologia, sabe, de Economia. Essas disciplinas que a gente colocou assim, que a gente manteve, na reforma curricular, manteve com aquela idéia de que isso ia dar mais visão do social, essa visão da política, essa visão mais crítica” (E2/SP)

A professora E2 reflete que tais disciplinas, talvez, não tenham uma abordagem contextualizada e integrada, ao mesmo tempo cogita que a atitude dos alunos seja reflexo da

atitude dos docentes nutricionistas: “...primeiro, na verdade, a disciplina não deve estar sendo abordada com o enfoque que a gente gostaria. Ela não está (...) cativando o aluno, ela não está puxando o interesse do aluno, provavelmente (...). Eu acho que até nós profissionais de nutrição não damos o valor...” (E2/SP).

No que tange ao desafio do desenvolvimento docente, as professoras sugerem realizar debates sobre a formação e sobre SAN, com objetivos previamente definidos e planejados com a participação de todos (alunos e professores); falam também de problematizar a relação entre o ensino e o tempo disponível, o número de alunos e estratégias de aprendizagem, pautadas na observação e na experiência prática. Mencionam a importância da democratização do acesso aos conhecimentos sobre SAN e da necessidade de maior investimento nos recursos humanos via capacitação e educação permanente.

A maioria (17) entende que a discussão sobre SAN e, especificamente, sobre as PSAN, não vinha sendo realizada nos cursos, a despeito das inovações curriculares: “Eu acho que primeiro tem que sentar e refletir. O curso tem que sentar e fazer uma grande reflexão. Talvez, até essa sua proposta de pesquisa, assim, já vai ser um norte pra gente, pra gente sentar pra discutir” (E2/SP); “Eu acho que a gente tem que começar, a gente nunca vai falar de políticas públicas, se a gente não começar a se incomodar. Eu acho que tem que ter um movimento, então, esse movimento, pode ser, até, a partir do seu trabalho” (E21/Clin.).

A professora E2, da Saúde Pública, entende a concepção da SAN como um desafio para o aparelho formador: “...aí a pessoa tem essa visão, que segurança alimentar é coisa da saúde pública. Não é(...). Eu acho que esse desafio é pra gente, nós enquanto formadores, aqui do curso, o que a gente acha de discutir essa visão” (E2/SP).

Como justificativa para escassez de discussões sobre a atuação dos nutricionistas nas PSAN, alguns fatores foram apresentados pelas professoras:

- A falta condições de trabalho:

“Você cansa com os anos (...), a gente também não tem muito estímulo pra tentar promover as discussões (...). Eu acho que muito do que sai de lá [do SE e Sul] você vê que são universidades onde o professor tem o tempo, pra esse tipo de discussão, pra isso de repensar, e nós não temos esse tempo. Esses cursos semestralizados, eles roubam a chance do professor poder fazer isso” (E5/Clin.)

- Pouco incentivo e apoio à capacitação docente:

No que tange ao incentivo a capacitação docente pela via da educação continuada, uma professora da Saúde Pública ressalta: *“O apoio para você fazer um curso, um apoio para fazer, para você sair para Pós-Graduação, pra você sair é quase implorado. Pra universidade é importante,(...) mas tudo é muito difícil. Eu acho que falta muito apoio”* (E2/SP).

- Predominância da formação técnica e clínica no processo ensino-aprendizagem:

“A gente está, muito preocupada com a questão do conhecimento, da técnica, provavelmente. Em algumas disciplinas, eu me lembro que em algum momento do projeto pedagógico, a gente colocava na discussão, a contextualização, a busca da realidade, a busca de se usar a problematização, mas isso não é o foco” (E13/Inst.)

Uma professora da Saúde Pública compreende que o docente de hoje tem dar conta de uma missão para a qual não foi preparado. Nesta preocupação foi possível notar que o grande incômodo não está na formação pedagógica que muitos nutricionistas que exercem o magistério nunca receberam, mas sim a ausência da formação política.

Na tentativa de entender esta realidade a mesma professora recorda que a repressão político-ideológica do governo militar repercutiu muito na formação da maioria dos formadores de Nutrição, justificando, em parte, a aparente “despolitização” de uma categoria, recém-nascida nos idos anos 40 e que cresceu quantitativamente no auge da ditadura:

“Nós ainda somos filhos da ditadura, netos da ditadura. Nós fomos preparados só para repassar conhecimento, nós não fomos preparados para sermos críticos e reflexivos. Isso pegou a gente, muita gente de saia curta! (...) Nós temos ainda muito medo (...) de falar, nós temos medo de aparecer (...). Eu sou netinha mesmo da ditadura, com medo ainda, tendo só que repassar informações pros alunos. Eu acho que eu ainda estou adiantada nesse meu pensamento de querer que os meninos [alunos] saiam daqui de dentro politizados.” (E15/SP).

- Eclosão recente da SAN:

“Eu acho que é porque foi depois que nós começamos a nossa discussão, depois que foi instituída a reforma curricular, é que esse tema alimentação, é Segurança Alimentar e Nutricional, apesar de ser uma coisa muito antiga, não fazia parte das discussões. Vamos dizer, assim, que ele ficou na moda depois disso. Então, na época ninguém discutiu” (E3/SP).

“É difícil você achar, inclusive, material dentro dessa área. Você encontra fora e quando você encontra, você encontra relacionado com vigilância sanitária, higiene. Mas, não com essa abordagem ampla, porque é como eu estou te dizendo é uma noção que ainda está em construção, como é que nós podíamos já ter dado conta disso antes? Não tinha como!” (E4/SP).

Esse argumento da professora E4 (SP) apresenta um vínculo claro com o desafio da ampliação do conhecimento, uma variável a ser incluída na análise do aparente desinteresse do aluno ou nutricionista por SAN. Portanto, mesmo que haja dúvidas sobre a SAN inquietar ou não os nutricionistas, onde estaria explicitado o estado da arte sobre SAN? Quem o divulgaria? Quem chamaria pra discussão? Seria somente uma responsabilidade individual?

Uma professora da Clínica percebe na falta de lideranças, parte do problema: *“Eu acho que faltam pessoas que levantem essa bandeira, eu acho que a gente precisa de pessoas que tenham essa visão, de que a Segurança Pública, a Segurança Alimentar, ela tem que estar no centro de todas as discussões”* (E21/ Clin.).

Na esfera da gestão acadêmica os desafios que foram formulados pesam mais sobre os gestores do ensino público, no caso sobre as docentes da UECE. Além da falta de estímulo e baixa participação docente nos fóruns coletivos, as professoras desta instituição vivenciam cotidianamente precária provisão de recursos estruturais, materiais e financeiros. As professoras questionam a falta da garantia de uma estrutura de gestão condizente com o que concebem como básico para implementação do processo ensino-aprendizagem em Nutrição. Elas percebem que aspectos estruturais impactam o enfrentamento dos demais desafios. Além disso, há de se

considerar a questão salarial e carreira docente²⁶, fatores importantíssimos, em meio a tantos desafios.

Todas as professoras da UECE consideram as condições de trabalho aquém do desejável. Se uma palavra pudesse resumir a percepção que as docentes do ensino público no Ceará têm das condições de trabalho essa seria “péssima” ou “ruim”, conforme explicitado por sete das doze entrevistadas da UECE. Contudo, com boa dose de humor, as professoras revelam que o profissionalismo, o empenho, o retorno positivo dos alunos e, sobretudo, o amor ao trabalho e à profissão tem sido o estímulo diante desse desafio. Não aceitá-lo significaria desistir, abandonar, perder a chance de contribuir para o fortalecimento da Nutrição em prol da sociedade.

As entrevistadas da UNIFOR, no geral, transmitem contentamento com as condições institucionais. Algumas, porém, manifestam preocupações e insatisfações de outra natureza, como a carga de trabalho e a relação com os alunos. Não cabe entrar em detalhes, por motivo de confidencialidade, mas aparece nas entrevistas que os discentes das escolas privadas quando são resistentes criam um desgaste, que é inerente ao fato do professor ser contratado. No limite é possível pensar que na escola privada a compreensão e, principalmente, a adesão dos alunos merece atenção, sendo o papel da gestão muito importante na mediação entre professor e aluno. Caso contrário, existe um constrangimento para o professor fazer determinadas rupturas, até mesmo porque elas muitas vezes vão ocorrer na direção de um grau de exigência maior, do ponto de vista do raciocínio, da realização das tarefas mais complexas, em cenários outros, que necessariamente o aluno não vai estar interessado.

Por fim, como desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dos desafios

²⁶ A UECE não tem tradição de movimentos grevistas. Porém, em 2006, a insatisfação com a questão salarial e da carreira parece ter chegado ao limite. Seus 902 professores ficaram parados por 155 dias, em face de uma antiga reivindicação: instituição de um Plano de Cargos e Carreiras (PCC). O salário-base dos docentes na UECE variava, em 2006, de R\$ 800, entre os iniciantes, a R\$ 2.000, entre os que têm doutorado. A greve acabou e as negociações continuam.

mencionados, algumas professoras mencionam que o apoio deve começar pela discussão, pela orientação do aluno, pela disseminação de conhecimentos sobre que é SAN, pela abertura de espaços de vivências em SAN e de reflexão sobre quais são as ações a serem desenvolvidas e em que momentos o nutricionista se insere. Outras ainda acrescentam as seguintes sugestões: criar um setor de consultoria sobre os diversos assuntos de interesse; instituir acompanhamento tutorial do aluno; promover a reflexão, a crítica, por meio de seminários, cursos, palestras, oficinas, estágios, treinamentos; bem como a atualização docente sobre as DCs e sobre os conhecimentos emergentes de todas as áreas da Nutrição, sem perder de vista a especialidade do professor.

6 DISCUSSÃO

6.1 Perfil dos entrevistados

Até recentemente, para ingressar como professor em uma universidade ou faculdade, bastava ao candidato apresentar grau de bacharelado e uma prática supostamente competente. Acreditava-se que “quem saber fazer, automaticamente, sabe ensinar” (Araújo,2002a). Para o professor em exercício, o reconhecimento da sua competência se definia quase que exclusivamente pelo desempenho no campo científico, na produção e publicação de pesquisas e pelo conhecimento aprofundado da disciplina ensinada (FERNANDES, 2001; PACHANE e PEREIRA, 2004).

De acordo com os Artigos 52 e 66 da LDB/1996, um terço do corpo docente das universidades deveria apresentar titulação de mestre ou doutor e “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, respectivamente. Na vigência das novas orientações do MEC, o quantitativo de professores com pós-graduação no Brasil tem crescido e já supera o mínimo exigido pela LDB/1996 (BRASIL, 1996). O último censo da educação superior no Brasil, realizado em 2003, mostrou que 67,6% do corpo docente das universidades públicas e 50,8% das privadas possui algum tipo de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2007).

Nessa pesquisa, praticamente todas as professoras entrevistadas têm curso de mestrado e cerca de 30% seriam doutoras antes do término deste estudo. Há, portanto, uma titulação adequada para o desenvolvimento de estudos e pesquisas como estratégia de ensino. Por outro lado, as evidências deste estudo sugerem que o número de nutricionistas doutores no Ceará não é mais elevado pela inexistência cursos *stricto-sensu* na área de Nutrição e pela escassez nas áreas correlatas. Em 2006, registravam-se apenas doze cursos de pós-graduação *stricto-sensu* na área

de nutrição em todo o país (Quadro 11), enquanto os programas de Medicina totalizavam 195 e de Odontologia 89. Em comparação com a oferta dos demais cursos da área de saúde, os programas de pós-graduação em Nutrição disponíveis superaram somente os de Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CAPES, 2006).

Segundo a revisão da literatura, a migração dos nutricionistas para áreas afins na pós-graduação *stricto-senso* é um problema antigo, já observado nos idos dos 70 (Gil, 1986), e que tem representado uma limitação para muitos que almejam e precisam aprofundar, especificamente, o estudo da ciência da nutrição.

No Ceará, embora cursos afins disponíveis venham conferindo contribuições importantes na capacitação dos nutricionistas, sua escolha pode não estar representando uma primeira opção, mas a única alternativa viável para quem não pode se ausentar do Estado, especialmente, no caso da Nutrição, por serem os docentes em sua maioria mulheres. As implicações da condição feminina, frente às oportunidades de capacitação docente não foi objeto de discussão deste estudo, mas algumas professoras associaram o ser mãe e dona de casa como uma possível barreira ao desenvolvimento profissional.

A observação de que os dois cursos de Nutrição do Ceará têm em comum o predomínio da Clínica como área de atuação das professoras, tanto dentro como fora das instituições de ensino, aliada ao fato de que a Saúde Pública é a área que apresenta menor contingente de professoras com prática profissional, fora do magistério superior (Tabelas 13 e 14), reitera a discussão feita no item 2.4.2, de que a área de Saúde Pública é a que absorve menos profissionais.

Independentemente da área de atuação, a diversidade das funções exercidas pelas professoras no setor de ensino é significativa e sugere o desempenho de várias qualificações desejáveis, dentre as quais grau significativo de acúmulo para tomada de decisão e/ou liderança.

Quadro 11. Programas de mestrado e doutorado reconhecidos pelo MEC, na área de Nutrição.

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS DA SAÚDE					
ÁREA: NUTRIÇÃO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
ALIMENTOS, NUTRIÇÃO E SAÚDE	UFBA	BA	3	-	-
CIÊNCIA DA NUTRIÇÃO	UFV	MG	3	-	-
CIÊNCIAS DA NUTRIÇÃO	UFPB/J.P.	PB	3	-	-
CIÊNCIAS DA SAÚDE	UFRN	RN	5	4	-
NUTRIÇÃO	UFAL	AL	3	-	-
NUTRIÇÃO	UFPE	PE	4	4	-
NUTRIÇÃO	UFRJ	RJ	4	4	-
NUTRIÇÃO	UFSC	SC	3	-	-
NUTRIÇÃO	UNIFESP	SP	5	5	-
NUTRIÇÃO	UNIFESP	SP	-	-	4
NUTRIÇÃO HUMANA	UNB	DF	3	-	-
NUTRIÇÃO HUMANA APLICADA	USP	SP	4	4	-

Legenda: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional
 Fonte: www.capes.gov.br/ (Data da última atualização: 30/11/2006)

6.2 Perfil de formação dos egressos de Nutrição

Quando se fala de perfil profissional, duas principais abordagens emergem da literatura, uma, discutindo ou apresentando o perfil de conclusão de curso, construído por cada instituição de ensino, por ocasião da criação dos seus projetos pedagógicos; e a outra que se refere prática profissional propriamente dita, discutindo o perfil do exercício profissional que engloba o conjunto de competências adquiridas durante a educação formal e a experiência adquirida no desenvolvimento de suas atividades profissionais (ANGELONI, 2003 *apud* AGRASSO NETO, 2005).

A valorização das competências constitui um eixo comum nos estudos e documentos que definem o que é ou como se constrói um perfil profissional de conclusão de curso (BRASIL, 1996; CONSELHO..., 1999; GOMES, 2002; ARAÚJO, 2002b; SANTOS et al., 2005; FUNDAÇÃO..., 2005), sendo que o perfil profissional não é somente uma descrição de

competências, “define a identidade do curso” (CONSELHO..., 1999:3), bem como a própria identidade e missão do profissional que está sendo graduado (CARLOS, 2004).

Entre as professoras entrevistadas parece ter ficado claro que o perfil em discussão é o de conclusão de curso e que é da universidade a responsabilidade de oferecer as condições necessárias para desenvolvê-lo. Isso é importante frisar porque a idéia da responsabilização do profissional por sua formação permeia o texto das DCs, a despeito do seu Artigo 1º frisar que o seu cumprimento é de responsabilidade das instituições do Sistema Educacional Superior do País. A evidência desta ambigüidade encontra-se em todos os seis itens do Artigo 1º das DCs, que repetidas vezes apresentam as expressões: “os profissionais devem”, “os profissionais deverão” ou “cada profissional deve” (CONSELHO..., 2001). Esta observação é um alerta para que os dirigentes dos cursos não sejam induzidos, inadvertidamente, a minimizar suas responsabilidades na formação do profissional.

Os depoimentos sobre o perfil do egresso de Nutrição sugerem que embora as DCs situem-se no bojo da área de saúde, compartilhando competências gerais que são comuns a todos os profissionais da saúde, a leitura isolada do perfil não explicita que o nutricionista é um profissional de saúde. Isso poderia enfraquecer a identidade profissional, que já é conflituosa, principalmente, para as profissionais que atuam na área de Alimentação Coletiva, tal como demonstra a literatura (BOSI, 1996; MENEZES, 1997 *apud* LIMA, 2003).

Em comparação com perfis estabelecidos na década de 80, que especificavam o nutricionista como profissional de saúde (FEDERAÇÃO..., 1989; ASSOCIAÇÃO..., 1991), aparentemente haveria um retrocesso no discurso. Porém, poder-se-ia argumentar que a omissão da inclusão do nutricionista no grupo de profissionais de saúde decorreria da sua obviedade. Vale recordar que uma das professoras salientou que a implementação das DCs busca garantir a formação do profissional de saúde, quando encaminha uma atuação voltada para o SUS.

Quanto à omissão da atuação em equipe, a observação parece importante porque na prática algumas professoras percebem que o nutricionista não está inserido na equipe básica de saúde da família. Analogamente às entrevistadas, alguns autores observam que “falta uma maior inserção [do nutricionista] de maneira articulada e integrada em toda rede de atenção básica do SUS” (BONOMO e ALVES, 2005:90). A pesquisa CFN/2005 demonstra que apenas 11,5% dos nutricionistas, em exercício, mantêm vínculo com o SUS (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Portanto, no que tange ao setor público, ainda seria incipiente a inserção do nutricionista nos vários níveis da atenção à saúde pública em geral, e na atenção básica, particularmente. Vale ressaltar que as DCs enfatizam a orientação da formação do nutricionista voltada para o SUS.

Quanto à incorporação da SAN no perfil do egresso, observou-se que apesar das DCs nacionais consolidarem a *Dietética* e a *Segurança Alimentar* como objetos de trabalho do nutricionista, a SAN não aparecia destacada em documentos anteriores a 2001 (BRASIL, 1998; MONTEIRO, 2000), e não foi unanimemente percebida como inovação pelas entrevistadas. Informações extraídas de oficinas do *Projeto Auto-Avaliação do Processo de Formação do Nutricionista*, executado em 1999 pela ASBRAN, com financiamento do MS (MONTEIRO, 2000), ressaltam “que o profissional é e deverá ser um generalista tendo como eixo do seu processo de formação a dietética com interfaces com as outras áreas de conhecimento: Saúde Pública, Clínica, Produção²⁷ e os novos interesses demandados pela sociedade” (MONTEIRO, 2000:14). Além disso, no próprio perfil preliminar, proposto pelo MEC, com base em sugestões enviadas pelas IES, Conselhos Federal e Regionais, Associações e Sindicatos de Nutricionistas, a categoria *Segurança Alimentar* não foi contemplada. Na descrição divulgada constava: “Bacharel capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, em todas as áreas do conhecimento em que a alimentação e nutrição apresentem-se fundamentais para a promoção e recuperação da

²⁷ Outra denominação dada à área de Alimentação Institucional.

saúde e para a prevenção de doenças de indivíduos ou grupos populacionais, contribuindo para a melhora ou manutenção da qualidade de vida” (MINISTÉRIO..., 1998).

Por outro lado, a maioria da literatura, que discute as DCs nacionais do curso de Nutrição também não se detém na análise sobre implicações da incorporação da SAN, embora valorize o SUS como eixo central da sua implementação (ARRUDA et al., 2001; BONOMO e ALVES, 2005; CONSELHO FEDERAL..., 2006).

O foco no SUS procede na perspectiva do nutricionista ser um profissional de saúde e sua inserção no Sistema ser reconhecidamente baixa. Mas, ao se problematizar o conceito e a abrangência da SAN fica evidente que ela deve estar articulada com as políticas públicas, estando implicada na promoção da saúde, na prevenção e tratamento das doenças. Por isso, a orientação da formação para considerar as necessidades do SUS, conforme preconizam as DCs, não deveria sugerir uma restrição da atuação do Nutricionista apenas em instituições de saúde. Ou seja, o nutricionista, como profissional de saúde, pode e deve atuar em instituições de setores vários como a produção de alimentos, a Vigilância Sanitária, fiscalização, a industrialização, comercialização, etc., não se limitando a unidades de saúde propriamente ditas, dado o foco na saúde e não na doença.

Assim, apesar da visibilidade que as DCs dão a SAN na descrição do perfil profissional pretendido, é possível admitir uma certa fragilidade nas orientações que visam sustentar as “novas” perspectivas de atuação.

As entrevistadas também não identificam o caráter generalista da formação como novidade para os cursos de Nutrição. A suposta ausência de especialização na graduação em Nutrição significaria o investimento na habilitação dos egressos para a atuação nas três grandes áreas de atuação. Porém surgiram críticas à potencial superficialidade de uma formação organizada por sub-especialidades. Conhecimentos e habilidades pouco desenvolvidas ou superficiais não capacitariam os egressos a adequadamente atuarem nas ações e políticas de SAN

ou em qualquer outra área. No passado, Bosi (1996) afirmou que o nutricionista ao definir a sua formação como generalista, não almeja o plano das generalidades com baixa especificidade, mas sim a amplitude e abrangência do conhecimento. Mas, na percepção das professoras, ainda vigora a situação evidenciada pela literatura dos anos 90, que aponta para a pós-graduação como caminho para ampliação da consistência do conhecimento, dado que a graduação em Nutrição seria considerada fraca (ROTEMBERG & PRADO, 1991; BOSI, 1996). Assim, a busca pela pós-graduação, em muitos casos, não ocorre exatamente na perspectiva da educação continuada, mas em decorrência de falhas da graduação “generalista”.

No estado atual, a associação entre formação generalista com conhecimento pouco aprofundado, ao invés da concepção de “preparar o profissional competente e o cidadão socialmente responsável, o sujeito-político comprometido com o bem-estar coletivo” (DELUIZ, 2004), que caracterizaria a formação geral, aponta ambigüidades, em torno da interpretação dada sobre a formação generalista.

Assim, ainda que, de modo geral, os nutricionistas entrevistados apoiem a formação generalista, na prática, não se estabeleceu um consenso sobre seu significado, podendo restringir-se à mera crítica à especialização precoce, a qual eventualmente dificultaria a entrada no mercado de trabalho. Alguns depoimentos explicitam que a adequação dos currículos à formação generalista decorreria da imposição do MEC, não sendo seguida por muitas instituições formadoras.

Embora uma entrevistada da Saúde Pública tenha acenado com uma perspectiva de formação do egresso de Nutrição que supera a organização por áreas e oposição generalista/especialista, o termo generalista neste estudo não chegou a ser interpretado claramente como formação generativa ou geral como propôs, respectivamente, Banduk (2000) e Lima (2001a).

Enquanto o debate sobre a formação generalista está aberto na Nutrição, hoje, a sociedade está valorizando a formação multiespecialista, que não significa ser especialista e nem saber de tudo ou de cada área um pouco, mas sim que o profissional precisa “estar em condições de aprender a fazer coisas diferentes” e “de ficar em estado de prontidão, para mudar a rota”, adotando atitudes que envolvem não somente o conhecimento, mas criatividade, autonomia e possibilidade do aluno desenvolver seus próprios métodos de pesquisa (CORTELLA, 2004: 4).

Essa discussão sustenta, portanto, a necessidade de se continuar discutindo o caráter da formação do nutricionista e as competências implicadas ao adequado exercício profissional do egresso.

6.3 A prática da Nutrição em Segurança Alimentar e Nutricional e os obstáculos enfrentados

Segundo a literatura, a atuação do nutricionista em SAN aumentou nos últimos anos, a partir da inserção em entidades de classe, como sindicatos e conselhos profissionais, Fóruns de Segurança Alimentar e Nutricional, organizações não governamentais, e em diferentes Secretarias estaduais e municipais e Ministérios (BURLANDY, 2004). Muitos desafios estão postos diante dos nutricionistas, dentre eles destaca-se “...discutir a questão da alimentação e nutrição de forma integrada, passando por todos os setores onde ela está inserida: a produção, o abastecimento, a comercialização, o consumo, o comportamento alimentar e seus múltiplos determinantes, a transformação do alimento no organismo e a relação com a saúde” (BURLANDY, 2004:3).

As professoras participantes deste estudo reconhecem as possibilidades mencionadas por Burlandy (2004), porém se mostram céticas quanto aos avanços dos nutricionistas em SAN, pois não percebem sua presença na liderança do pensamento e das ações dos diferentes níveis da gestão governamental. Alguns depoimentos explicitam que o engajamento dos nutricionistas,

principalmente, no Ceará deixa a desejar, tanto nas ações de SAN, como nas demais ações das políticas públicas, que abranjam a alimentação e nutrição.

Corroborando com as professoras, a pesquisa CFN/2005 aponta que a participação dos nutricionistas nos órgãos e movimentos de Controle Social como Conselhos e Associações, Comitês e ONG é ainda reduzida (24,2%) e a sua atuação em programas governamentais aquém do esperado (CONSELHO FEDERAL..., 2006).

A Pesquisa CFN/2005 também registra que “embora a maioria das questões tenha revelado uma atuação desfavorável e até certo ponto, surpreendente, principalmente naquelas relacionadas à formação acadêmica, exercício profissional e participação em programas governamentais, a valorização desses profissionais de todas as áreas ainda atinge níveis elevados (entre 80% e 90%)” (CONSELHO FEDERAL..., 2006: 50), o que se contrapõe às evidências levantadas nesse estudo e ao conteúdo da literatura que aborda manifestações, estágios e difusão do *reconhecimento social* de uma profissão (BOSI, 1996; PINTO 2000; MIGUEL, 2002; GEHRINGER, 2005).

A *valorização e reconhecimento social* do nutricionista emergiram do discurso das professoras como sendo um importante entrave no avançar dos nutricionistas nas ações de SAN. Na literatura revisada não se observa correlação entre a inserção do nutricionista nas ações e políticas de SAN e maior reconhecimento e/ou valorização profissional, analogamente ao que percebem as professoras entrevistadas. No entanto, o baixo *reconhecimento social* e a *desvalorização profissional* é uma preocupação antiga da categoria, anterior à difusão da SAN no Brasil e que abrange as diversas áreas de atuação do nutricionista (BOSI, 1996; GARCIA, 2006). A percepção das professoras demonstra, portanto, que esta discussão vêm somar evidências a um impasse anterior da Nutrição ou mesmo atualizar algumas de suas possíveis conseqüências, como desânimo, insegurança e baixa auto-estima profissional, baixos salários, posição de subordinação e não de liderança nas decisões políticas sobre alimentação e nutrição.

A maioria dos depoimentos analisados sugere um grau de frustração pelo fato do nutricionista não ter ainda experimentado uma participação expressiva nos processos decisórios da SAN do país, pelo menos no âmbito coletivo. Dentre todos os indicadores mencionados sobre a baixa valorização e reconhecimento social do nutricionista, chamou a atenção a crítica à exclusão do nutricionista das equipes básicas do PSF. Para as professoras, o referido Programa representaria um solo fértil para o nutricionista desenvolver ações de SAN; e não participar das equipes básicas do PSF evidenciaria que o reconhecimento governamental não chegou. A literatura também salienta incoerências inerentes à não inserção do nutricionista no PSF, que acarretaram “a impossibilidade de efetivamente transformar a atenção básica à saúde (...) [pela ausência do] apoio de profissionais que estudam, pesquisam e praticam cotidianamente a vigilância alimentar e nutricional e a assistência dietética e dietoterápica de indivíduos e populações” (ASSIS, SANTOS, FREITAS, SANTOS, SILVA, 2002).

Banduk (2005) ao analisar a temática da identidade profissional em nove cursos de graduação em Nutrição no município de São Paulo observa que “coordenadores e estudantes compreendem a amplitude da atuação do nutricionista na atualidade e desejam sua maior visibilidade na sociedade, especialmente com relação à sua atuação em equipe de saúde” (BANDUK, 2005). Trata-se de mais uma evidência de que a inserção interdisciplinar do nutricionista é percebida de modo diferenciado dos anseios da categoria.

Quanto ao suposto estado de insegurança, acomodação e passividade, que seriam comuns a profissionais e vestibulandos de Nutrição, ele aparece agravado pela percepção de que a Nutrição absorve muitos excluídos pelo vestibular de Medicina e de que estes candidatos não teriam informação adequada sobre a Nutrição. Assim, certos alunos entrariam no curso já com uma frustração inicial ou com uma expectativa falsa, que pode ser intensificada durante a formação e se perpetuar durante o exercício profissional. São percepções que corroboram evidências produzidas há mais dez anos. Já em 1996, Bosi observou que a escolha da profissão,

para a maioria de um grupo de nutricionistas do Rio de Janeiro, foi determinada pelo acaso, com pouca noção das atribuições específicas desse profissional, diferentemente do que ocorreria com outras carreiras, como, por exemplo, Medicina, Direito, Odontologia, Psicologia e Veterinária. Em Campinas, Boog et al. (1998) verificaram que embora 96% dos alunos ingressantes do curso de Nutrição da Pontifícia Universidade Católica de Campinas referissem estar na opção desejada, um terço escolheu Nutrição após reprovação em outro vestibular. Ainda no Rio de Janeiro, Rotemberg e Prado (1991) verificaram que a opção pela Nutrição incluía critérios de escolha como: maior facilidade de ingresso; procura pelo desconhecido; insegurança; eliminação, por comparação de outras carreiras; desejo de lidar com pessoas e de ser útil, mas evitando contato sem dor, sangue, morte, miséria ou pobreza. Os autores sugerem uma relação superficial dos ingressantes com a realidade. De modo similar ao que pensam algumas professoras entrevistadas, os autores observam que a insegurança antecede a entrada do aluno na universidade e permanece ao longo da vida profissional (ROTEMBERG E PRADO, 1991).

Ainda que essas configurações possam não representar o perfil de todos os nutricionistas ou dos ingressos dos cursos de Nutrição do país, principalmente, nos dias atuais; elas evidenciam a baixa visibilidade da profissão e seus possíveis efeitos, como a entrada de alunos mal esclarecidos sobre a carreira, bem como a concepção deformada que alguns profissionais e o próprio aparelho formador constroem e reproduzem.

Porém, atentar para aspectos históricos e estruturais que possam estar perpetuando o problema evitaria que prováveis vítimas do sistema (alunos e profissionais) sejam tratadas como “culpadas” por sua insatisfação. Um dos primeiros elementos a ser considerado seria a divisão técnica do trabalho em saúde, que propiciou a criação de um profissional especializado nas questões alimentares e nutricionais, para indivíduos e coletividades (LILLEY e BEAUDRY, 1991; YPIRANGA, 1991 *apud* VASCONCELOS, 2001), oferecendo uma perspectiva de trabalho, que veio a interessar uma série de pessoas que precisam trabalhar e que a Medicina ou

outro determinado curso não absorveria. Portanto, não se trata necessariamente de excluir fracassados, mas de evitar a inflação de determinados cursos, incentivando melhor oferta de diversos profissionais.

Um outro fator, que já foi alvo de atenção neste estudo, seria a evidência de que “a graduação em Nutrição não instrumenta suficientemente os profissionais [para a prática] e mascara os reais alcances da técnica, suas limitações e suas contradições” (ROTEMBERG e PRADO, 1991:62). Segundo, Rotemberg e Prado (1991), a precária formação e falta de uma identidade clara geram angústia, frustração, sentimento de ameaça e medo da perda de espaços conquistados. Segundo Bosi (2000:7), “a base cognitiva da profissão é percebida como um obstáculo importante, tanto para a conquista de autonomia técnica quanto para a construção de uma prática coerente com a situação nutricional prevalecente no país”.

Assim, as falhas da formação podem ser uma das causas de alunos e profissionais se deixarem envolver pela insegurança no enfrentamento dos obstáculos e desafios que possam surgir. Vale lembrar que, segundo as professoras entrevistadas, a formação no Ceará é frágil, no que tange à elevação da consciência crítica e reflexiva, uma condição que segundo alguns autores pode deformar os educandos, “levando-os à acomodação e à resistência às propostas mais inovadoras” (BERTAN, ROCHA e BECHARA, 2000).

Por outro lado, se o baixo reconhecimento social contribui para tornar o nutricionista retraído e inseguro, como foi mencionado por uma professora da Clínica e está descrito na literatura (Bosi, 1996), tal comportamento não seria exclusivo da categoria. O *reconhecimento social* é uma necessidade dos seres humanos rumo a auto-realização. A impressão que os outros têm de nós faz parte da formação da nossa identidade. Qualquer indivíduo ou grupo de indivíduos pode vivenciar um dano ou uma deformação real, se a sociedade ou as pessoas que o cercam remetem-lhe uma imagem limitada, desonrosa ou desprezível de si mesmo (TAYLOR, 1992 *apud* NEVES, 2005).

Também é provável a repercussão da questão salarial no ânimo profissional. Segundo a literatura, independentemente do profissional ser motivado ou desvalorizado, ocupar ou não cargo de chefia, os salários da maioria dos nutricionistas são baixos. Em média não ultrapassam R\$ 1.900,00 (CONSELHO FEDERAL..., 2006).

Portanto, quando o foco da análise se afasta do indivíduo (aluno, profissional) outras reflexões afloram: Qual é a realidade do mercado de trabalho? Qual é a identidade que a Nutrição tem construído e refletido no imaginário social? Qual é a propaganda que se faz da Nutrição? Quem sabe dizer o que é a moderna Ciência da Nutrição? Os vestibulandos percebem que esta ciência se alimenta de fontes de conhecimentos diversos e tem um cunho social? Qual é o ideal de prática predominante entre os docentes e alunos de Nutrição? Quais são as estratégias adotadas pelos cursos para desenvolvimento de competências, voltadas para o fortalecimento da justiça social no país? Assim, antes de se fixar em um perfil psicológico que bloqueia o avançar do nutricionista e a formação adequada em SAN, estas, dentre outras questões, deveriam ser melhor investigadas.

Segundo algumas entrevistadas, a perspectiva biomédica da prática liberal em saúde seria dominante no curso de Nutrição, sendo esperável um certo nível de acomodação diante das questões sociais, políticas e econômicas que o panorama da situação nutricional no Brasil descortina. O depoimento que retrata a prática da Nutrição fora do consultório é como “tirar água de pedra” é uma evidência disso.

Barbosa (2006:10) observa que “o jovem estudante de nutrição, logo quando entra na faculdade, certamente tem um sonho em mente: estudar bastante, se formar, enquadrar o diploma e colocá-lo na parede de seu consultório”. E, apesar do autor argumentar que o trabalho do nutricionista não está mais restrito à consultórios, clínicas e hospitais, descreve avanços limitados aos ambientes institucionais (bares, restaurantes) e às áreas de Esporte e *Marketing*, ou seja, que não são extensivos à promoção e recuperação da saúde da população como um todo. Há

cerca de dez anos, Costa (1996) ao estudar a formação em Nutrição na Universidade Federal de Goiás (UFG), ponderou que “o nutricionista se preocupa com a sua atuação no nível individual numa sociedade competitiva, relegando a segundo plano a atuação em prol da maioria da população, o que teoricamente seria um dos objetivos do curso” (p.172) e, porque não dizer, uma condição indispensável para a obtenção do reconhecimento social, porque a sociedade valoriza ações e atitudes profissionais que vêm ao encontro das suas necessidades, sendo a SAN uma delas.

Cabe ressaltar, entretanto, que a dissociação entre formação, prática profissional e as necessidades da maioria da população não é exclusivo dos que optam pela Nutrição como carreira e de seus formadores. De modo geral, os egressos das profissões de saúde não se interessam ou desconhecem os principais problemas de saúde pública, enquanto que o enfoque do ensino, nas escolas de saúde, privilegia o cuidado da doença, com base no arsenal tecnológico mais recente e na especialização (SANTANA, CAMPOS e SENA, 1999).

No caso dos nutricionistas, especificamente, atender as demandas sociais é um anseio antigo da categoria (ASSOCIAÇÃO..., 1991) e que também aparece nos depoimentos das entrevistadas. Porém, não se pode ocultar que existem duas vertentes contraditórias permeando a formação e, conseqüentemente, a prática em Nutrição. Uma, dominante desde a gênese da profissão “apontou para uma formação mais calcada no capitalismo, formando profissionais capacitados a desenvolver funções voltadas ao sistema econômico, atendendo às demandas de mercado de trabalho. Ou seja, um cumpridor de tarefas, com visão restrita e fragmentária da totalidade da sociedade” (COSTA, 2000 *apud* SILVA, 2004b:27). E a outra que “imputou à formação o compromisso com a maioria da população brasileira de famintos e inseriu a nutrição no contexto social mais amplo, articulando-a com projetos de mudanças da sociedade” (COSTA, 2000 *apud* SILVA, 2004b:27)

A inespecificidade ou falta de clareza do objeto de estudo e trabalho é outro fator que apareceu nas falas. A questão é complexa e desde a década de 80 a categoria da Nutrição vem discutindo sobre o perfil profissional e as atribuições específicas que conferem autonomia técnica ao nutricionista, sem, contudo, chegar a um consenso (FEDERAÇÃO..., 1989; ASSOCIAÇÃO, ROTEMBERG e PRADO, 1991; BOSI, 1996; COSTA, 1996; MONTEIRO, 2000; COSTA 2002; CONSELHO FEDERAL..., 2005).

A discussão parece apontar que a “atenção dietética” e a inclusão de SAN como missão do nutricionista nas DCS podem não representar, ainda, uma consolidação da identidade do nutricionista, como se afirmou anteriormente. Se assumirmos o postulado da Sociologia das Profissões de que a “a identidade profissional é determinada pelo monopólio sobre um conjunto de saberes e habilidades” e que “não se trata de possuir um saber mas de ser esse saber específico e exclusivo” (BOSI,1996:165), permanece um questionamento: a Nutrição detém esse saber? A literatura revisada (BOSI, 1996) e os depoimentos analisados sugerem que não. Diante desse impasse, valeria a pena refletir a possibilidade de se partir para uma construção coletiva, cuja sofisticação, a utilidade, pertinência, relevância, validade, dependeria de chamar alunos e professores, profissionais pra pensar profunda e conjuntamente esse objeto de uma forma nova e esperar sem imediatismos que os frutos apareçam.

No momento atual e, principalmente, na perspectiva da SAN, defender que o nutricionista deveria ter autonomia completa e exclusividade de conhecimento sobre alimentação e nutrição não seria coerente. Mas, pela ótica da orientação interdisciplinar e intersetorial é possível vislumbrar que a capacidade de estabelecer pontes entre a ciência da nutrição e as diversas áreas do conhecimento provavelmente seria um norte para o alcance do maior reconhecimento social da profissão.

Nesta perspectiva, é preciso que os profissionais compreendam que “a autonomia técnica não se encontra na isolação ou independência profissional, mas sim na colaboração entre os

profissionais que buscam construir e compartilhar o projeto comum da intervenção” (PEDUZZI, 1998 *apud* SPIRI e LEITE, 2004), o que é chamado de autonomia interdependente (PEDUZZI, 2001).

No âmbito da orientação, prescrição e diagnóstico nutricional é mais do que legítimo o nutricionista reivindicar autonomia técnica. Porém, entender os limites dessa autonomia também é válido, para que não se crie o isolamento profissional em corporações, para prejuízo da própria sociedade. A monopolização ou controle do conhecimento contraria o postulado de que o ‘objetivo da educação é a autonomia dos sujeitos, ou seja, a retomada de suas próprias vidas’ (SILVA e BORDIN, 1990:61 *apud* SILVA, 1999:48), o que permitiria que as pessoas adquirissem crescente clareza e condições de não depender o tempo todo da orientação profissional. No caso da nutrição seria autonomia para tomar decisões acertadas sobre a sua segurança alimentar e nutricional, sendo que não se trata de transferir responsabilidades, quanto ao cuidado das vidas humanas, mas de trabalhar para emancipá-las socialmente.

Também é importante observar que o indivíduo pode ter autonomia técnica e não obter valorização social e pode alcançar valorização social sem ter autonomia técnica, a depender do contexto onde o trabalho acontece. No contexto institucional, por exemplo, há um limite pra autonomia técnica de todos, inclusive do médico, que, reconhecidamente, detém no setor saúde, prestígio, autoridade e responsabilidade diferenciada em relação às profissões paramédicas (PINHO, 2006).

As características “Curso novo” e “gênero” também foram referidas pelas professoras como prováveis contribuintes para o baixo reconhecimento social. A expressão “curso novo” é especulada por elas com sentido de uma profissão recente, e por isso, talvez, não visível o suficiente para ser plenamente reconhecida e valorizada. É como se o “novo” fosse até certo ponto uma característica atrelada a um desprestígio social, que com o tempo deixaria de existir. Porém, não é isso que se observa em outras carreiras emergentes como, por exemplo, Peritos

Digitais, onde os profissionais dessa área, pelo contrário, concentram cada vez mais reconhecimento, poder, prestígio e salário (GIARDINO, 2006). Assim, é possível que a idéia do “novo” entre para diluir um pouco o mal-estar instalado pelo baixo reconhecimento. Vale destacar, que no passado, alguns autores já questionavam a validade desse atributo explicar as dificuldades enfrentadas pela carreira (ROTEMBERG e PRADO, 1991; Bosi, 1996).

Quanto ao gênero, os depoimentos sugerem que a questão está na cabeça e na vivência das pessoas, apesar de não ser um assunto abertamente discutido na formação ou capacitação docente. Os depoimentos sobre a relação entre gênero e restrito reconhecimento social encontra ressonância na literatura revisada, que refere que a mulher possui *status* social desprestigiado em relação ao homem (BOSI, 1996; EPSTEIN, 1972 *apud* CALABRO et al., 2001) e que a despeito de toda trajetória de questionamentos, lutas, e conquistas dos movimentos de mulheres, o poder ainda está sendo, predominantemente, exercido pelo homem (VIEIRA, 2005). E tal como algumas professoras apontam, a literatura também considera a necessidade de conciliação da vida profissional com os afazeres domésticos não como um avanço, mas como sobrecarga ou obstáculo ao adequado desempenho e à ascensão profissional, na disputa com o sexo masculino (Bosi, 1996; Unicef, 2006), inclusive no tange à ocupação de cargos políticos (UNICEF, 2006).

O assunto gênero cria, ainda, uma interface com a questão do objeto de estudo da Nutrição, por ser um aparente desdobramento, extensão do conhecimento feminino, utilizado no âmbito reprodutivo da sociedade (BRAGA, 2004). Ter um conhecimento que, em parte, é apropriado pelo senso comum das mulheres seria, portanto, um provável fator de desprestígio.

Ressalta-se que o gênero não foi enfatizado pelas professoras como principal razão do baixo reconhecimento social, mas foi lembrado espontaneamente. Parafraseando o pensamento de Viana (1995), desconsiderar a identidade feminina do nutricionista no estudo da sua própria prática significa desprezar uma das maneiras de enriquecer e ampliar o debate. Ou seja, seria perpetuar o afastamento do nutricionista de uma discussão que pode ajudar a compreender

melhor alguns dos dilemas, bem como um dos fatores de insegurança alimentar e nutricional, pois qualquer que seja a discriminação social (gênero, classe, etnia, raça) a população fica vulnerável à pobreza e à SAN (CENTRO DE REFERÊNCIA..., 2006).

Estudos apontam que a mulher ocupa lugar ambíguo na questão da SAN (BRAGA, 2004): “Ela continua como responsável pelo ambiente doméstico e, daí, pela alimentação. Entretanto, no campo político, não ocupa arenas importantes de decisão como sujeito de políticas que afetam seu cotidiano” (BRAGA, 2004:42). Suporte para enfrentamento desses obstáculos é esperado das entidades de classe. Entretanto, as professoras não percebem este apoio, pelo contrário co-responsabilizam os Conselhos de Nutricionistas e os sindicatos pelo baixo reconhecimento e desvalorização profissional, sendo que algumas particularidades do Ceará se sobressaem, em relação a outros Estados, e podem estar, provavelmente, avolumando frustrações e sentimentos de desvantagem, não só no que tange prática profissional, mas a própria sobrevivência profissional.

Vale salientar, entretanto, que mesmo em regiões onde as entidades são consideradas atuantes, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, estudos sugerem a percepção da desunião da categoria, uma falta de quem defenda seus interesses, despreparo para o exercício profissional e necessidade de maior reconhecimento social. Preocupada com a questão, lideranças do Conselho Regional destes Estados implementaram o projeto “Valorização Profissional”, voltado para discussão das dificuldades que a Nutrição enfrenta e as possibilidades de firmar-se como uma profissão reconhecida (CONSELHO REGIONAL..., 2002),

A expectativa das professoras em relação às entidades de classe não é descabida, pois as próprias entidades de classe afirmam que “dão o respaldo para a obtenção dos ganhos e reconhecimento do profissional junto à sociedade e que têm a obrigação de resguardá-lo de qualquer evento que possa pôr em risco a credibilidade e a unidade da classe” (CONSELHO FEDERAL... et al., 2000). Segundo o CRN/7, é missão do fiscal do Conselho “participar de

projetos de valorização profissional com vistas a promover o reconhecimento do nutricionista junto à sociedade” (CONSELHO REGIONAL..., 2006:8). De modo semelhante, a diretoria do Sindicato de Nutricionistas de São Paulo (PORTAL..., 2005) destaca as seguintes funções: “proteger os direitos e valorizar o profissional nutricionista; (...) abrir novos mercados de atuação, sempre apresentando a real importância deste profissional; (...) brigar pelo interesse, reconhecimento e valorização do nutricionista”.

Retomando o tema das co-responsabilidades internas, observa-se que nutricionistas, as entidades e a universidade têm um diagnóstico da situação, mas sem que consiga um diálogo efetivo entre as partes, ou mesmo o sinergismo de ações capazes de modificar os problemas identificados.

À semelhança do que foi destacado por uma das entrevistadas, está subtendido no debate que um segmento não avança sem o outro. Portanto, enquanto cada parte esperar que a outra resolva as questões postas, o ciclo vicioso de expectativas mútuas não será rompido. Bonomo e Alvez (2005) sugerem no bojo da implementação das DCs que parcerias devem ser estabelecidas entre escolas formadoras com o CFN e os CRNs para que haja um canal de comunicação permanente entre essas instâncias. Felizmente, foi acenado na fala de uma das entrevistadas, que as universidades e as entidades estão atentas a esta necessidade.

6.4 Competências profissionais nas ações e políticas de Segurança Alimentar e Nutricional e os desafios para o aparelho formador

Não foi objetivo deste estudo verificar se as professoras estão inteiradas do debate sobre competências na área de educação, mas sim estimulá-las a externar percepções sobre quais são as competências a serem mobilizadas para o nutricionista apresentar adequado desempenho em SAN. Provavelmente, por isso as entrevistadas utilizaram o termo *competências* sem aterem-se ao estabelecimento do conceito. Tenderam a expressar a intenção de aliar conceitos, teorias e ações, de modo contextualizado, na perspectiva da aprendizagem significativa. Isto porque o que

foi postulado por elas não se coaduna com processo ensino-aprendizagem teórico e pouco aprofundado, como ficou anteriormente evidenciado.

No geral, observou-se que as professoras projetam para a adequada formação em Nutrição competências cognitivas, técnicas, organizacionais, comunicativas, sociais, políticas e comportamentais. Dentre estas, duas foram destacadas, por serem incomuns, tanto no discurso das docentes, como no texto das DCs (CONSELHO..., 2001), a *flexibilidade* e *humildade*. Aparentemente, a abordagem sobre flexibilidade surge no discurso como sendo um atributo correlacionado com uma formação voltada para o mercado, no qual estaria embutido o risco da adequação ou adaptação da educação aos interesses empresariais, um dos sentidos de ser competente do ponto de vista neoliberal (ARCE, 2001; DELUIZ, 2004). Porém, a interpretação que a professora E19 externou para flexibilidade (atualização profissional) foge do viés neoliberal e indiretamente nos remete ao desenvolvimento da competência geral do “aprender a aprender” e da “educação permanente”, que estão previstas nas DCs. No que tange a atitude de *humildade*, observa-se, que além de não aparecer nas DCs, direta ou indiretamente, também não é frequentemente citada na literatura consultada, mas poderia ser mais valorizada na formação profissional por apresentar relação com várias outras competências, prescritas nas DCs, inclusive com a supracitada *flexibilidade*, quando se trata das relações interpessoais, do saber conviver, seja no âmbito do trabalho interdisciplinar, seja no trabalho comunitário. Segundo Saupe (2005:13) “a humildade inclui reconhecer limitações, reconhecer que se pode estar errado, que se pode ser ajudado, que não é melhor ou pior, mas diferente”.

Vale a pena mencionar que as professoras não ficaram listando tarefas, ao passo que isto é comum nos textos sobre competências. A incorporação que elas têm sobre competências apresenta grau de abstração que sobrepuja o fazer. Em comparação com as DCs, observou-se que as percepções das professoras abrangem o que está prescrito e vão um pouco além, principalmente, desdobrando as competências gerais na especificidade do campo de atuação do

nutricionista, no que se refere a preparar o aluno para idealizar, liderar, administrar, gerenciar, comunicar e tomar decisões na esfera das políticas e ações da SAN. O foco da pesquisa por certo influenciou as entrevistadas a sofisticarem a reflexão nesta direção. Mas, com isso, ficou evidente que as professoras almejam participar da formulação, mentoria e liderança das políticas e ações de SAN, um direcionamento que as DCs nacionais não explicitam. Inclusive o baixo poder de decisão dos nutricionistas, observado pelas professoras e pela literatura, nos faz resgatar a baixa influência do nutricionista na enunciação dessas mesmas competências, pela omissão do objeto da Nutrição na descrição da competência *tomada de decisões*, comum a todos os profissionais de saúde²⁸. Maior poder de definição na elaboração das DCs parece ter emanado de carreiras como Farmacologia, Medicina e Enfermagem, sendo possível supor uma situação de subserviência às proposições ou indicações de profissões que seriam mais influentes na área da saúde.

No que tange às competências e habilidades específicas somente o item IV do Art. 5, dentre os dezessete itens das DCs, a atuação em políticas e programas de SAN é formalmente citada: “atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional”. Porém, fica em aberto como deve ser esta atuação: liderança e formulação ou mera participação? O questionamento procede porque o item precedente (III) detalha um pouco mais a inserção do nutricionista em outro âmbito de atuação, o da educação: “Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação”. *Desenvolver* sugere uma atitude ativa na produção de tais técnicas e métodos, superando sua mera aplicação. Já o item V explicita a “formulação de propostas” para a Educação Nutricional. Ou seja, as DCs fomentam maior protagonismo do egresso em atividades relativas à educação do que nas políticas de alimentação e nutrição (apesar

²⁸ O alimento e a alimentação do ser humano, aferidos ao trabalho do nutricionista não aparecem na definição da competência como elemento que exige tomada de decisão, o que ocorre com o uso de medicamentos: “...tomar decisões visando uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas” (Conselho..., 2001).

da Educação Nutricional ser um componente importante destas). Por outro lado, o item X refere a competência “Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde”, subtendendo que o nutricionista pode exercer liderança, *desde que acompanhado por outros profissionais não-nutricionistas*, apesar das ações mencionadas serem características da área de Nutrição.

Descrições da literatura sobre as competências técnicas, desenvolvidas na prática profissional, também revelam que é comum a maioria dos nutricionistas desenvolverem educação nutricional, seja elaborando publicações ou formulando e executando projetos, enquanto o mesmo não se observa para SAN (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Neste aspecto, o discurso da formação parece está compatível com prática e vice-versa.

Além disso, apesar de todo o trabalho do nutricionista ser percebido por algumas entrevistadas como inserido no contexto da SAN, na literatura (CONSELHO FEDERAL..., 2005; 2006) e no discurso da maioria das professoras a SAN aparece fragmentada ou como atribuição distinta das demais. Há uma tendência da SAN ser localizada como objeto da área de Saúde Pública, provavelmente por a SAN apresentar uma conotação social e política e a Saúde Pública ser área da Nutrição que se volta historicamente para a discussão das políticas públicas e das necessidades sociais e de saúde das populações e coletividades. A exemplo disto, no relatório da pesquisa CFN/2005, SAN só aparece explicitada nas áreas e sub-áreas da Saúde Coletiva (Políticas e Programas Institucionais e Atenção Básica) e não fica claro o nível de envolvimento do profissional. Ainda que ocupando cargos de chefia, na sub-área Atenção Básica/Promoção da Saúde, 72,7% dos nutricionistas pesquisados referem que “participam” da execução e implementação das ações SAN, em nível local e/ou regional; e na sub-área Políticas e Programas Institucionais 46,2% referem que “participam” das estratégias de SAN, no âmbito municipal,

estadual e federal (CONSELHO FEDERAL..., 2006). Ao que tudo indica, no âmbito da SAN, a maioria dos nutricionistas estaria administrando e gerenciando decisões de outros.

O contraste entre competências projetadas pelas professoras e a prática não somente corroboram percepção de que o nutricionista não está na vanguarda das ações de SAN, como coloca vários desafios para o aparelho formador do Ceará, sendo que a formação política e a promoção da reflexão se destacaram nas falas.

Segundo Demo (1996), “competência refere-se, sempre, ao desafio da qualidade formal (inovação pelo conhecimento) e política (intervenção ética e cidadania)”. O autor ainda pondera que “do ponto de vista da educação, prevalece necessariamente a definição de competência como processo de formação de sujeito histórico capaz de inovar, mas sobretudo de humanizar a inovação” (DEMO, 1996). Quando as professoras focaram as competências no “ser” e no “saber” (Quadro 9) e ressaltaram a formação do profissional “politizado”, elas se aproximaram de algum modo da proposição de Demo (1996), que só parece ser concretizável, se os princípios educação geral forem mais internalizados, não em oposição à formação especializada, mas como condição para que esta seja embasada, contextualizada e justificável, do ponto de vista social. Segundo Ribeiro (2001:10), “não mais podemos encarar o profissional subdividido em áreas, mas um ser global”, que transite nos diferentes campos de atuação, sendo clínico, educador, planejador, etc, quando se fizer necessário.

Pires (2002) explicita o perfil competente proposto por Demo (1998; 2006) em três dimensões, aplicando-as à formação do enfermeiro, o que, na verdade, se aplica a qualquer profissional de saúde. Assim, parafraseando Pires (2002), na primeira dimensão, o profissional de saúde com qualidade política e formal tem “compreensão e crítica de contexto sócio-histórico apurada, percebendo as ambigüidades e historicidades da inserção da prática [profissional] (...) nas políticas sociais, e analisando conjuntamente as desigualdades decorrentes do processo de produção social da saúde”. Na segunda dimensão o profissional teria “um entendimento da

unidade dialética autonomia-poder, superável e conquistável pelas vias do conhecimento e da participação de sujeitos sociais amparadas pela qualidade formal e política”. A terceira seria “a intervenção crítica, reflexiva e criativa desses profissionais (...) em contextos sócio-históricos específicos” (p.129-130).

Para Pires (2002), o “cuidado emancipatório” se operacionaliza na “politização de espaço em que se insere, potencializando a desconstrução da assimetria de poder e a redução de desigualdades sociais” (p.129), ao passo que politizar espaço significa “partilhar poderes, reordenar formas de atuar, reordenar formas de agir e interagir” (p.129). O autor sugere encorajar o aluno a desenvolver a capacidade de análise de conjuntura desse profissional, discutindo a relação Estado/sociedade, como se dá a inserção do profissional na política de saúde [e demais políticas públicas], e como se deu a construção da sua profissão dentro do contexto de política social, saúde e educação. Os alunos também poderiam ser estimulados para a compreensão das correlações de forças e relações sociais em âmbito institucional, discutindo o que é poder.

Tal como ocorre na Nutrição, Pires (2002) observa fragilidade política entre setores da enfermagem, constatando que o conhecimento formal não é necessariamente político. Embora os estudantes façam estágios em diversos espaços, mas “pouco se faz estágio junto às gerências e espaços de gestão, principalmente em órgãos públicos” (p.130).

As apreciações críticas dos conteúdos de estudo propostos pelas DCs para Nutrição, feitas por Santos (2001) e Lima (2001) na revisão da literatura (p.82), também deveriam ser consideradas na reflexão dos desafios da formação competente (qualidade política e formal) para a realização da SAN.

Por fim, ao aceitar o desafio de incluir no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos cursos de Nutrição do Ceará a competência política, outro desafio se apresenta: como obter os recursos necessários, tempo e preparo do professor, ou seja, como obter adesão e comprometimento dos professores com a mudança a qual tanto lhes cabe promover,

principalmente com as dificuldades colocadas pelas professoras do ensino público? As DCs são omissas sobre tais aspectos, o que minimiza sua contribuição às negociações para instauração das condições mínimas de gestão acadêmica em moldes condizentes, apontando para a avaliação da infra-estrutura e do projeto pedagógico dos cursos. Costa (2001:76) pondera que “intervir no currículo real, ou seja, naquele que se realiza na prática, implica modificar não apenas o elenco de disciplinas mas todo o ambiente e aprendizagem em suas dimensões físicas, organizativas e pedagógicas”.

Portanto, aliar competência formal e política na formação do egresso e do professor, bem como garantir as condições de concretizá-la são os grandes desafios que o aparelho formador tem que enfrentar para dar o suporte necessário para o futuro nutricionista atuar adequadamente em SAN.

Ao final, observou-se que a experiência de nomear desafios serviu tanto para atender os requisitos da pesquisa, como oportunidade de reflexão, com possível aproveitamento em futuro próximo. Nesta perspectiva, a formulação dos desafios que a SAN coloca para os cursos de Nutrição, proposta neste estudo, pode ser usada como uma ferramenta de gestão, estimulando a superação das dificuldades identificadas e promovendo iniciativas.

O MEC exerce papel importante nesse processo, através da implementação do SINAES, na medida em que visa contribuir para o auto-conhecimento interno e tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior no País. A partir de março de 2007, o MEC prevê a implantação de uma avaliação continuada de cursos e o início da avaliação externa, que vai “comparar os objetivos, resultados e dificuldades declarados pela instituição em sua auto-avaliação e o que os avaliadores externos observarem acerca da realidade institucional” (BRASIL, 2007). Essa meta, se alcançada, é importante, principalmente, para as instituições públicas de ensino superior, que são as que têm mais condições de articular ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, a despeito da cultura de avaliação estar sendo progressivamente incorporada ao sistema educacional brasileiro, a comunidade acadêmica ainda observa com perplexidade os encaminhamentos dados pelo governo neste âmbito. Por exemplo, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do SINAES, divulgado em maio de 2006, pouco incluiu sugestões de lideranças estudantis e docentes, encaminhadas ao INEP pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em vias formais, e nem a que foi feita pela Comissão Assessora nomeada pelo próprio INEP (AGUIAR, 2006:98). Aguiar (2006) observa que o documento é “único para todas as áreas do conhecimento, desconsiderando as especificidades da área da saúde” (p.100) e apresenta uma estrutura semelhante aos instrumentos que vigoravam anteriormente (Aguiar, 2006). Além disso, “privilegia a coerência dos projetos pedagógicos e currículos com os projetos institucionais das Universidades, sendo pouco enfático na determinação de garantir coerência dos programas com as Diretrizes Curriculares” (p. 100).

A mobilização e interlocução com o MEC e MS estão sendo mantidas pelas diretorias da ABEM e do Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde – FNEPAS²⁹, no sentido de tornar possível “construir uma estratégia de fortalecimento das DC da área da saúde, garantindo sua implementação em território nacional” (AGUIAR, 2006:100). Os cursos de saúde necessitam deste desdobramento para ter o seu perfil delineado corretamente e obter orientações, sugestões e recursos, de acordo com as suas necessidades.

Finalizando este capítulo, revejo, em seguida, os principais aspectos do estudo, com objetivo de tecer considerações finais sobre os desafios que a SAN apresenta para o aparelho formador e apontar possíveis estratégias a serem desenvolvidas, mediante a disposição que as entrevistadas demonstraram de promover mudanças no processo ensino-aprendizagem dos Cursos de Nutrição do Ceará.

²⁹ O FNEPAS está constituído pelas seguintes associações: ABEn, ABEM, ABEP, Rede UNIDA, ABENO, ABENFISIO, ABEPSS, SBFa., RENETO, ABRASCO, ABRAHUE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o combate à fome e à desnutrição alcançou *status* de política pública no Governo de Getúlio Vargas e foi efetivado por meio de programas assistenciais. Esta prática foi reproduzida nos Governos seguintes, sem lograr êxito na reversão do problema da insegurança alimentar e nutricional enfrentado pela população brasileira desde o período colonial. Somente na década de 90, especificamente no Governo Itamar Franco (1993-1994), começaram a ocorrer discussões mais sólidas e alguns avanços significativos para a construção de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional (PSAN) em nosso meio. Entretanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao suceder Itamar Franco, fez opção pela diminuição do papel do Estado, pelo ajuste estrutural e refreou a discussão sobre SAN no país. Porém, próximo ao término do seu segundo mandato, sob pressões pontuais da sociedade civil, o assunto volta à agenda política do país e torna-se, em 2002, tema central da campanha eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva, atual presidente, reeleito em 2006. No primeiro mandato de Lula (2003-2006) o assistencialismo predominou como solução para os problemas da insegurança alimentar e nutricional de parcela do povo brasileiro. Contudo, no discurso, a Presidência da República enfatizou a decisão de estabelecer uma PSAN no país, gerando precedente político e aumentando oportunidades para que militantes sociais alavancassem medidas mais estruturantes, como foi a homologação, em 15 de setembro de 2006, da Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), fortalecendo as condições legais que garantem o direito à alimentação para a população (MENEZES, 2006).

Paralelamente à introdução discussão da SAN na administração pública do país dá-se a discussão da reforma do ensino brasileiro, resultando na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9.394 de 20/12/1996). Com a sua entrada em vigor, em 1997, o MEC convocou os atores sociais interessados a discutirem e formularem as Diretrizes Curriculares

Nacionais dos cursos de graduação, em audiências públicas. Como resultado, em 2001, as Diretrizes Curriculares (DCs) para a área da Saúde são homologadas (Medicina, Enfermagem, Farmacologia e Nutrição) e passam, então, a representar uma nova baliza para o ensino em saúde, representando a extinção do currículo mínimo e o desejo de superação da hegemonia do modelo de ensino biomédico e do ensino tecnicista e fragmentado. Para a graduação em Nutrição chamou a atenção a introdução inovadora da formação para Segurança Alimentar no perfil do egresso.

A percepção da convergência da implementação das DCs nacionais para a graduação em Nutrição com o processo de construção de ações e políticas de SAN estimulou a realização deste estudo, considerando as seguintes premissas: a potencialidade estratégica dos cursos de Nutrição na formação de recursos humanos em SAN *versus* a deficiência do ensino tradicional em saúde para atender as demandas sociais; a baixa projeção do nutricionista na tomada de decisões nas políticas e programas de alimentação e nutrição e a compreensão de que SAN não é uma “especialidade” mas sim conceito amplo que defende o acesso regular e permanente da população a uma alimentação de boa qualidade e em quantidade suficiente, tendo como prerrogativa os direitos humanos. Tal concepção deveria permear as diversas áreas de atuação do nutricionista tornando-as também individualmente tributárias da realização da SAN, traduzidas em ações, políticas e programas sociais.

Com base neste entendimento investiguei as percepções que docentes de Nutrição no Ceará têm sobre o perfil profissional proposto pelas DCs, sobre a atuação do nutricionista nas ações e políticas de SAN, quais são as competências a serem desenvolvidas e os desafios que a SAN coloca para o aparelho formador. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 21 das 25 professoras nutricionistas dos dois únicos cursos de Nutrição do Ceará, que atuavam nas três grandes áreas de ensino da Nutrição (Clínica, Saúde Pública e Alimentação

Institucional), exerciam funções de liderança e possuíam pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Os questionamentos do estudo trouxeram à luz fragilidades do aparelho formador, da prática profissional e do próprio texto das DCs em vigor, que apesar de representar um avanço, apresenta algumas omissões e ambigüidades. Por outro lado, o destaque da SAN no perfil do egresso e nas competências profissionais específicas vem ao encontro da necessidade, consciente ou não, que a sociedade tem de profissionais que saibam atuar na perspectiva da SAN, como também do momento político que alavancou a SAN na pauta política nacional, suscitando reflexão nas escolas de ensino superior. Algumas professoras dos cursos de Nutrição do Ceará antecipam considerações muito úteis sobre currículo e ensino-aprendizagem no contexto da implantação das DCs. Entretanto, a incorporação da SAN na diretriz curricular não foi enfatizada espontaneamente na narrativa da maioria das professoras. Por vezes sugeriram que pelo profissional de Nutrição já trabalhar obviamente com a promoção e orientação do consumo alimentar adequado de indivíduos e populações ele já atuaria naturalmente na perspectiva da realização da SAN. Uma visão mais sistêmica da SAN, no entanto, emergiu no desenrolar das entrevistas.

Tanto na fala das professoras, quanto nas prescrições do CFN (Conselho Federal..., 2005), a SAN aparece fragmentada e tende a ser localizada na área de Saúde Pública. Nos cursos de Nutrição do Ceará, por sua vez, a Saúde Pública é percebida como uma área voltada, principalmente, para a atenção à população carente. Outra interpretação é a SAN direcionada para a produção de alimentos seguros, do ponto de vista sanitário. Tal polarização não representa o pensamento de todas as professoras entrevistadas, pelo contrário, é alvo de crítica, auto-crítica e percebida como desafio para discussão futura.

Apesar de várias professoras adotarem concepção ampliada de SAN, tal entendimento não se traduziu necessariamente em práticas educativas condizentes, provavelmente, porque os

cursos não vinham discutindo a SAN, a construção das PSAN e as perspectivas da inserção da questão da formação.

De modo geral, a graduação em Nutrição foi considerada pelas professoras como frágil, técnica, teórica e com importantes lacunas no desenvolvimento de competências político-institucionais e político-sociais. Os projetos pedagógicos locais não estariam sustentando, portanto, a formação para SAN, prevista no perfil do egresso, nem teroricamente, nem através das práticas em suas diversas modalidades, intra e extra-muros.

Chamou a atenção que a possível solução para os problemas da formação não incluiu introdução de disciplinas ou meras mudanças de carga horária ou créditos, o que é comum. Segundo as professoras a ênfase da mudança envolveria o desenvolvimento de competência política, inclusive, no corpo docente, enfrentando o desafio da articulação entre teoria e prática.

Desse modo, o debate trouxe questionamentos sobre os limites e possibilidades da teoria para a formação superior. O aparelho formador local parece reconhecer a necessidade de oferecer aos alunos uma variedade de espaços de vivências profissionais em SAN, integrando ensino-pesquisa-extensão, como estratégia para concretizar a aprendizagem ativa, centrada no estudante. Também parece incorporar a necessidade de localizar e produzir conhecimento em diferentes “cenários” e estabelecer parcerias institucionais.

A problematização das DCs contribuiu com o debate quando acentuou que o texto não deixa claro o papel de liderança e de integração de diferentes dimensões que o egresso de Nutrição teria que desenvolver para atuar na perspectiva da SAN. Pelo contrário, enfatiza a formação direcionada para o SUS, o que pode fortalecer a visão restrita do ensino, dos campos de estágio, bem como da inserção e ações profissionais. Não fica claro no texto das DCs que os princípios da SAN incorporam os do SUS e projetam a formação do egresso de Nutrição para além do setor saúde.

Assim, o estudo ressalta elementos que sugerem que as DCs nacionais não foram aprovadas mediante profunda reflexão das universidades, apontando riscos de uma incorporação passiva. A implantação adequada, por outro lado, demanda condições de trabalho, capacitação e educação permanente para o docente e carga horária suficiente para aprofundar discussões sobre competências, perfil e ênfases da formação, visando a “re-construção coletiva” (alunos e professores) do currículo, do processo ensino-aprendizagem e da avaliação. Seria preciso dedicar tempo a desconstrução das premissas da formação, adotando o que está normalizado como ponto de partida, analisando os possíveis avanços, retrocessos, acertos, incoerências, controvérsias e lacunas. Um outro aspecto que suscita questionamentos é a designação generalista da formação. Embora controversa, esta aparece em documentos produzidos pela categoria desde a gênese dos primeiros cursos de Nutrição no Brasil. Desse modo, não haveria um incentivo à especialização precoce do egresso da graduação e não seria esperado que o nutricionista atuasse como especialista. Entretanto, os dados do estudo sugerem que a formação generalista pode ser vista como superficial e desejável num sentido bastante oportunista, pois facilitaria o ingresso do profissional no mercado de trabalho. Mediante o desempenho de procedimentos básicos, inerentes as três grandes áreas de atuação, o profissional, provavelmente, estaria repetindo, de modo acrítico, um conjunto de informações técnicas a que esteve exposto durante a sua graduação (mas que, em última análise, talvez, muitos escolarizados com acesso a um mínimo de informação poderiam utilizar). A atividade de avaliação nutricional, por exemplo, quando desenvolvida de modo mecânico, significa a mera utilização de classificações antropométricas. Estas ao buscarem simplesmente categorizar indivíduos ou grupos populacionais como “normais” ou “anormais”, não necessariamente incorporam outras variáveis biopsicossociais que interferem neste tipo de avaliação. Do mesmo modo, quando a atenção dietética se resume em repassar planos alimentares despersonalizados e/ou descontextualizados da situação sócio-econômica e cultural das pessoas não é necessária formação superior.

Mudar o ensino da Nutrição, a partir da reflexão sobre a formação generalista pode significar investir no desenvolvimento de competências gerais, várias delas destacadas nas DCs. De outro lado, pode significar um reforço à “sub-especialização”, com desenvolvimento superficial de conhecimentos, habilidades e técnicas das três grandes áreas de atuação, o que dificilmente prepararia o egresso para os desafios cognitivos e político-institucionais a serem enfrentados nas décadas vindouras.

Quando as professoras foram estimuladas a refletir sobre as competências requeridas e os desafios que a atuação em SAN colocam para o aparelho formador, suas proposições foram norteadas por percepções sobre ensino e prática profissional. Para elas a atuação do nutricionista em SAN é ainda incipiente e os nutricionistas raramente ocupam cargos políticos ou posições de comando em SAN. Os depoimentos sugerem que a prática profissional da maioria dos nutricionistas pouco influencia as decisões de construção e fortalecimento das PSAN. A categoria é referida como “despolitizada”.

Vários fatores foram apontados como limitantes do papel do nutricionista em SAN. Além da formação, foram destacados o baixo reconhecimento social, maior interesse dos professores, alunos e profissionais pela área Clínica, conflitos de identidade profissional, indefinição do objeto de estudo e trabalho da Nutrição, bem como a insegurança e a acomodação profissional. Tais fatores parecem inter-relacionados: a sustentação do ideal liberal de prática aliada à superficialidade da formação generalista, à restrita clareza sobre seu papel social, deixaria o profissional inseguro, favorecendo a acomodação, prejudicando sua visibilidade e por decorrência o reconhecimento social.

O estudo sugere que, para aumentar a visibilidade do trabalho do nutricionista é preciso redimensionar a formação, investir na construção da auto-imagem positiva, na capacidade auto-organizativa e participativa da profissão e na mídia em Nutrição. As reflexões e ações teriam que caminhar para fortalecer, sobretudo, a motivação e desenvolver estratégias lícitas e legítimas de

acúmulo de poder por meio da competência de criar, decidir, gerir e avaliar, com consistência, ações que impactem as necessidades sociais e não somente os interesses individuais.

A condição feminina da maioria da categoria foi lembrada na discussão da baixa participação do nutricionista em papéis de liderança da SAN. Além da dupla jornada de trabalho, pesa sobre as profissionais o fato da Nutrição ser uma carreira essencialmente feminina e que nasceu subordinada ao poder médico. Problematizar a desigualdade de gênero na sociedade brasileira e as bases da gênese dos cursos de Nutrição poderia agregar poder às nutricionistas em prol da sociedade.

Portanto, a busca por maior reconhecimento social não passaria somente por reivindicações corporativas, mas, sobretudo, pelo entendimento de cada estudante e profissional precisa valorizar a Nutrição como uma necessidade e direito social, como aspecto primordial da sobrevivência e da cidadania humana. A alimentação, por sua vez, pode ser concebida como inerente ao processo de socialização e troca simbólica, envolvendo intensamente questões econômicas, área geográfica, aspectos da vida coletiva, gênero, classe social, bem como a tecnologia de produção, armazenamento, conservação, transporte comércio, disponibilidade, acesso e não apenas a simples ingestão alimentar. A nutrição e a alimentação, enquanto construções sociais, colocam em foco particularidades do universo político, cultural, afetivo, biológico, na interface de múltiplos conhecimentos (psicologia, antropologia, economia, direito, sociologia, epidemiologia, história, educação, comunicação e marketing, agricultura, agronomia, veterinária), que mereceriam ser apropriados. A forma como a Nutrição é concebida e difundida pode, portanto, gerar diferentes impactos na comunidade, na família, nos grupos sociais, nas ações governamentais, no ambiente urbano e rural, no processo saúde-doença, na própria interação dos conhecimentos, bem como na valorização profissional. Uma concepção limitada da Nutrição, além de prejudicar a visibilidade do nutricionista, pode contribuir negativamente para preservação da biodiversidade e do ambiente, através da poluição, seca, desmatamento, mau uso

da água, uso de pesticidas e fertilizantes inorgânicos, desperdício de alimentos, traduzindo-se na perpetuação da insegurança alimentar, ao invés de promover o bem estar social.

Na perspectiva da SAN, seria necessário que os cursos de Nutrição fomentassem, além do domínio dos fundamentos da nutrição, o desenvolvimento de habilidades e atitudes, que permitam ao egresso realizar um trabalho ativo, criativo, interdisciplinar e intersetorial, que significa, por exemplo: fazer diagnósticos, a partir de múltiplos olhares; inventar soluções cooperativamente, definir e negociar prioridades; interagir com instituições e pessoas, dialogar, demonstrar habilidades de escuta e persuasão, liderança, envolvendo todo tipo de mídia, até mesmo a comunicação de massas. Faz-se necessário ampliar a base e a produção do conhecimento, estabelecendo nexos para além da fisiologia, bioquímica e patologia.

A ciência da nutrição, enquanto campo em desenvolvimento, instigada pelos desafios que a SAN traz para o aparelho formador, pode contribuir para o bem estar social, estabelecendo pontes entre as diferentes áreas do conhecimento e obtendo em troca o enriquecimento e valorização da profissão. Por exemplo, as universidades poderiam desenvolver melhor o vínculo sobre Nutrição e Educação, na produção de conhecimento sobre educação nutricional crítica, voltada para a população, bem como a própria discussão sobre a formação de recursos humanos em nutrição. São escassos os estudos dessa natureza na educação superior no Brasil. Há ausência de publicações específicas e poucos veículos de divulgação. Menos numerosos ainda são estudos com docentes, ou seja, aqueles atores sociais chave na formação das gerações mais jovens. O presente estudo permitiu agregar visibilidade a esse grupo, que demonstrou boa capacidade crítica e de interpretação dos fenômenos político-institucionais. Além disso, foi possível questionar o esteriótipo de que a área Clínica seria menos “engajada”, dado que este estudo permitiu uma contribuição enriquecedora de suas professoras ao debate.

Investigar as interações da Nutrição com outras carreiras (Medicina, Enfermagem, Direito, Sociologia, Assistência Social, Educação, Comunicação Social, etc.), no que elas têm de

comum no esforço de desenvolvimento de competências profissionais para atuar na garantia dos direitos de cidadania também seria interessante. Outra possibilidade seria a realização de estudos sobre experiências bem sucedidas de ampliação do espaço da SAN nos projetos pedagógicos.

Ainda referente aos desenvolvimentos potenciais da pesquisa, em decorrência do presente estudo, pode-se cogitar aprofundar a aplicação de metodologias participativas de pesquisa. A pesquisa-ação, por exemplo, pode ser utilizada como estratégia de identificação de problemas e de priorização de soluções mediante consensos, conferindo legitimidade às decisões e contribuindo possivelmente para transformação da formação e da prática profissional.

Apesar das professoras terem sinalizado o desejo de discutir mudanças, o enfrentamento dos muitos dos desafios identificados pesa sobre os gestores das instituições de ensino, sem a garantia de uma estrutura de gestão condizente com a provisão e manutenção do que está oficialmente normalizado para os cursos. Não existem, por exemplo, cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Nutrição no Ceará e é escassa a oferta desse nível de formação nas áreas afins também. Na UECE, especificamente, a educação continuada e permanente do professor não é facilitada.

Segundo as professoras da universidade pública local, é restrito o estímulo para a promoção da discussão e inadequada as condições para o desenvolvimento de ações elementares para transformação do processo ensino-aprendizagem. Assim, apesar de algum grau de clareza e vontade política das professoras para empreender inovações, estas não se efetivariam porque as percepções e intenções das docentes não viriam acompanhadas de condições institucionais adequadas.

É possível que a insatisfação marcante com as condições de trabalho e o ambiente institucional pouco propício para a construção coletiva redima os docentes da responsabilidade pela baixa capacidade crítica e reflexiva dos cursos. Há, portanto, necessidade de investimento nas condições de trabalho e em estratégias de educação permanente, no sentido de

problematização do processo de apropriação crítica das DCs e revisão participativa dos projetos pedagógicos.

A discussão proposta por este estudo foi percebida como um possível ponto de partida, ao passo que o atual instrumento de avaliação externa das universidades, proposto pelo INEP, não fortalece este encaminhamento, quando pouco enfatiza a coerência dos programas institucionais com as DCs.

Não se pode perder de vista que o advento da LDB/1996 e a construção da SAN como política de Estado torna o presente período propício para projetos inovadores, tanto na área de Educação como no âmbito da realização do direito à alimentação. Hoje, ao contrário do que se observou no período da ditadura militar, há abertura política para investigar e debater os interesses sociais e direitos de cidadania. Há oportunidades para o aparelho formador redefinir, participativamente, seus modelos de ensino, discutindo as DCs, que como foi visto, não devem ser tomadas como “receita de bolo”, pois como construção coletiva, marcada pelo acúmulo de grupos sociais em determinados contextos históricos e institucionais, merecem avaliação, crítica, e, no futuro, aperfeiçoamento.

Por fim, pela reflexão sobre as proposições que as professoras fizeram é possível vislumbrar que o aparelho formador do Ceará tende a implementar inovações no processo ensino-aprendizagem, incluindo estímulo ao desenvolvimento das competências necessárias à inserção dos nutricionistas nos processos decisórios da PSAN. Ou seja, de colocar no mercado de trabalho profissionais capazes de compreender, analisar e intervir na busca da justiça social, a qual implica saúde e SAN como direito de cidadania. Tal tendência enfrentará alguns desafios. Mas, se concretizada poderá influenciar o ensino em Nutrição no Brasil, tal como a implantação pioneira do PACS no Ceará abriu precedentes para implementação do PSF em todo o território nacional.

8 REFERÊNCIAS

AÇÃO DA CIDADANIA. Comitê Rio. *História 1993*. A criação da ação da cidadania. 2000. Disponível em: <http://acaodacidadania.infolink.com.br/templates/acao/publicacao/publicacao.asp?cod_Canal=2&cod_Publicacao=299>. Acesso em: 11 mar. 2005.

AGRASSO NETO, Manoel. *Serviço de referência e informação para portais de conhecimento de grupos de pesquisa*: proposta de um modelo conceitual. 2005. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?6534>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Cultura de avaliação e transformação da educação médica: a ABEM na interlocução entre academia e governo. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000200013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 Feb. 2007.

_____. Pesquisa e educação médica no Brasil, hoje. In: MARTINS, João José Neves; REGO Sérgio; LAMPERT, Jadete Barbosa; ARAÚJO, José Guido Corrêa de (Orgs). *Educação médica em transformação*. São Paulo: ABEM, 2004. Cap. 14, p.304-324.

_____. *Consequences for faculty of changes in medical education*: the experience of tutoring a course about the patient-doctor relationship. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Harvard Graduate School of Education, Cambridge (MA), 2000.

ALENCAR, Kennedy. Área social é calcanhar-de-aquiles de Lula. *Folha Online*, 5 dez. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/colunas/brasilonline/ult2307u28.shtml>. Acesso em: 5 dez. 2004.

ALLAN, Vera Lucia Chiara. *Política social de alimentação e nutrição e participação popular*: o caso do programa de suplementação alimentar no município do Rio de Janeiro (1985-1987). 1991. 160 f. Tese (Doutorado)-Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

ALTMAN, Fábio. Os presidentes do Brasil e a evolução do presidencialismo no país. *Revista Época*, n.232, out. 2002. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT426432-1664,00.htm>>. Acesso em: 31 ago. 2004.

ALVES, Emilaura; ROSSI, Camila Elizandra; VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Nutricionistas egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: áreas de atuação, distribuição geográfica, índices de pós-graduação e de filiação aos órgãos de classe. *Rev. Nutr.*, Campinas, v.16, n..3, jul/set. 2003.

ALVES, José Eustáquio Diniz. *A polêmica Malthus versus Condorcet reavaliado à luz da transição demográfica*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <<http://www.ence.ibge.gov.br/textodiscuss%C3%A3o/Textos%20para%20discuss%C3%A3o%204.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2005.

AMANCIO, Olga Maria Silvério. Em busca do reconhecimento social da Nutrição. *Revista*

Nutrição Profissional, n.7, maio/junho, 2006. Disponível em: <<http://www.racine.com.br/download.asp?idarquivobanco=2396>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. *Guidelines for community nutrition supervised experiences*. 2. ed. Illinois, 2003. Disponível em: <<http://www.phcnpg.org/GuideCommunityNutrSuperExp.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. The role of dietetics professionals in health promotion and disease prevention. *J. Am. Diet Assoc.*, v. 102, n.11, p. 1680-1687, 2002.

AMORIM, Suely Teresinha Schmidt Passos de; MOREIRA, Herivelto; CARRARO, Telma Elisa. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 14, n. 2, p.111-118, 2001.

ANANIAS, Patrus. Mobilizar a sociedade contra a fome. In: FREI BETTO (org). *Fome zero: textos fundamentais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ANDRADE, Lucia Pereira de. *Identidade profissional e gênero no campo da Nutrição: entre o passado e o presente*. 2004. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2004.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 28, n. 3, set/dez. 2002b. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283a.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

ARAÚJO, Tereza Regina. Formação do professor universitário: um convite à reflexão. *Revista do Ensino Superior Catalão – SESUC*, ano IV, n. 7, 2º semestre, 2002a. Disponível em: <http://www.cesuc.br/revista/ed-2/index.html>. Acesso em: 5 out. 2005.

ARCE, Alessandra. Buy the neoliberal kit for early childhood education and win free the ten steps to became a reflexive teacher. *Educ. Soc.*, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200100010001481ng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2006.

ARRUDA, Ilma Kruse Grande de; CAMARA, Florisbela de Arruda; CAMPOS, Siqueira. Novas diretrizes curriculares para o ensino da Nutrição. In: ARRUDA, Bertoldo Kruse Grande de. *A educação profissional em saúde e a realidade social*. Recife: IMIP, 2001.

ASSIS, Ana Marlúcia Oliveira; SANTOS, Sandra Maria Chaves dos; FREITAS, Maria do Carmo Soares de; SANTOS, Joselina Martins; SILVA, Maria da Conceição Monteiro da. O Programa Saúde da Família: contribuições para uma reflexão sobre a inserção do nutricionista na equipe multidisciplinar. *Rev. Nutr.*, Campinas, v.15, n. 3, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-52732002000300001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 18 mar. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO. *Histórico do nutricionista no Brasil, 1939 a 1989: coletânea de depoimentos e documentos*. São Paulo: Atheneu, 1991.

BAGCHI, Kalyan. Interaction between nutrition and health. In: *Interfaces between agriculture, nutrition, and food science* The United Nations University, 1984. Disponível em:

<<http://www.unu.edu/unupress/unupbooks/80478e/80478E12.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

BANDUK, Maria Luiza Sampaio. Rumos e perspectivas a partir dos anos 90. In: JORNADA DA FACULDADE DE NUTRIÇÃO DA UFF, 9., 2000, Niterói. Alimentação e nutrição no Brasil – 500 anos de história. Disponível em: <<http://www.uff.br/nutricao/anaisix.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2006.

_____. *A identidade profissional nos cursos de graduação de nutricionistas: um processo em construção*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências)-Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2005.

BARBOSA, Alexandre. Nutricionistas em ascensão. *De Gestão*, Recife, p. 1-18, set. 2006.

BATISTA FILHO, Malaquias; RISSIN, Anete. A transição nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, supl. 1, p. S181-S191, 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELIK, Walter. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.1, jan/jul. 2003.

BELIK, Walter; SANTOS, Roseli Rocha dos. Institutional environment and large scale food distribution in Brazil: toward greater flexibility and efficiency. In: COLLOQUE GRANDE DISTRIBUTION ALIMENTAIRE, SFER, 1997, Montpellier. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo174.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2007.

BELIK, Walter; SILVA, José Graziano da; TAKAGI, Maya. Políticas de combate à fome no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, p.119-129, out./dez. 2001.

BENÍCIO, Maria Helena D'Aquino; MONTEIRO, Carlos Augusto; ROSA, Tereza Etsuko da Costa. Evolução da desnutrição, da pobreza e do acesso a serviços públicos em dezesseis estados. In: MONTEIRO, Carlos Augusto (Coord.). *Velhos e novos males da saúde no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995. p.141-152.

BERTAN, L.; ROCHA, M. S. da; BECHARA, Z. T. Sala de aula: espaço de libertação ou domesticação? *Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 123-131, jun. 2000.

BESSE, J.M.; BOISSIÈRE, A. *Précis de philosophie*. Paris: Nathan, 1998, p. 52-53. Disponível em: <<http://www.ocanto.webcindario.com/hermneut.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2005.

BONFIM, João Bosco Bezerra. *A fome no Brasil: o que se diz, o que se fez, o que fazer*. 2000. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/conleg/artigos/especiais/AfomenoBrasil.pdf> Acesso em: 11 mar. 2005.

BONOMO, E.; ALVES, O. M. de Paula. A implantação das diretrizes curriculares nos cursos de graduação em nutrição: avanços e obstáculos - oficina. *Olho Mágico*, Londrina, v. 12., p. 87-91, out/dez. 2005.

BOOG, M.C.F., RODRIGUES, K.R.M., SILVA, S.M.F. Situação profissional de egressos da

PUCCAMP I: áreas de atuação, estabilidade, abandono da profissão, desemprego. *Revista de Nutrição da Puccamp*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 139-152, 1998.

_____. Situação profissional dos nutricionistas egressos da PUCCAMP II: relações hierárquicas, atuação profissional, avaliação da formação recebida, percepção de si como profissional da saúde, atualização e filiação a entidades profissionais. *Revista de Nutrição da Puccamp*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 55-87, 1989.

BOSI, M.L.M. Trabalho e subjetividade: cargas e sofrimento na prática da nutrição social. *Rev. Nutr.*, Campinas, v.13, n.2, p.107-115, maio/ago. 2000.

_____. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *A face oculta da nutrição: ciência e ideologia*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

BRAGA, Vivian. Cultura alimentar: contribuições da antropologia da alimentação. *Saúde Rev.*, Piracicaba, v. 6, n.13, p. 37-44, out. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 18 mar. 2005.

BRASIL. Governo Federal. *O Brasil na era do desenvolvimento sustentável*. Crescimento, emprego, inclusão social e democracia: este é o novo Brasil. Trechos do discurso do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da última reunião ministerial. Granja do Torto, 10 dez. 2004a. Brasil um País de Todos, ano 2, n. 4. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/prestandocontas/2004.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/direduc.html>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação externa das instituições do ensino superior começa em 2007*. Brasília, 2 fev. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=6303&FlagNoticias=1&Itemid=6452>>. Acesso em: 2 fev. 2007.

_____. Os cursos de nutrição no Brasil, evolução, corpo docente e currículo. *Série Cadernos de Ciências da Saúde*, n. 6. Brasília, 1983.

_____. Departamento de Políticas do Ensino Superior. *Modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares*, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 1065/GM de 4 de julho de 2005*. Cria os Núcleos de Atenção Integral na Saúde da Família, com a finalidade de ampliar a integralidade e a resolubilidade da Atenção à Saúde. Brasília, 2005. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2005/GM/GM-1065.htm>. Acesso em: 12 dez. 2006.

_____. *Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição*. Brasília, 2004b. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/nutricao/apresentacoes/seguranca_an.pdf. Acesso em: 3 out. 2006.

BURLANDY, Luciene. *Losan: campo fértil para novas conquistas*. 2006. Disponível em:

www.ibase.org.br Acesso em: 20 jan. 2007.

_____. Atuação do nutricionista na área da SAN. *Jornal do CRN-2*, 2004. Entrevista. Disponível em: http://www.crn2.org.br/crn_p03abril04.pdf.

CALABRO, Karen, S.; BRIGHT, Karie A.; BAHL, Saroj. International perspective: the profession of dietetics. *Nutrition*, n.17, p. 594-599, 2001.

CALADO, Carmen Lucia de Araújo. *A expansão dos cursos de nutrição no Brasil e a nova lei de diretrizes e bases – LDB*. 2003. Conselho Federal de Nutricionistas/CFN. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/variavel/destaque/expansao.doc> Acesso em: 1 set. 2004.

_____. *Relação das escolas de nutrição*. Conselho Federal de Nutricionistas/CFN. Jan/2005a. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/inicial/universidades.htm> Acesso em: 1 mar. 2005a.

_____. *Abertura de curso* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por nadiajc@terra.com.br em 1 de mar. 2005b.

CALLONI, Humberto. *Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/> Acesso em: 1 jul. 2005.

CAPES/COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Programas de mestrado e doutorado reconhecidos pelo MEC, na área de Nutrição*. Brasília, 2006. Disponível em: www.capes.gov.br/ Acesso em: 12 dez. 2006.

CAPRARA, Andrea. Uma abordagem hermenêutica para relação saúde doença. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.4, p.923-931, jul./ago. 2003.

CARLOS, Lígia Cardoso. *Projeto pedagógico do curso de pedagogia*. Pelotas: Universidade Federal, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cpa/Projetos/Pedagogia/PEDAGOGIA.DOC>. Acesso em: 5 out. 2006.

CARTA Aberta à Sociedade: Contra abusos no projeto de lei que regulamenta o Ato Médico. 2006. Disponível em: <http://www.naoaoatomedico.com.br/paginterna/oquee.cfm>. Acesso em: 14 abr. 2007.

CARVALHO, Ivênio, J.c. *Ivênio Carvalho, sócio-diretor da Dorsey, Rocha & Associados e especialista em competências*. Comunidade RH. 2003. Entrevista concedida a Camila Micheletti. Disponível em: http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/rh/entrevistas/100203-ivenio_competencias.shtm Acesso em: 2 fev. 2007.

CASAGRANDE, Lindamar Salete; CORRÊA, Ronaldo de Oliveira. *Definindo gênero*. Programa de pós-graduação em Tecnologia-PPGTE. Grupo de estudos e pesquisas em relações de gênero. Disponível em: <http://www.ppgte.cefetpr.br/genero/trabalhos/genero.pdf>. 2005. Acesso em: 13 ago. 2005.

CASCANTE, Luis Gerardo Meza. Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, v.12, n.1, 2002. Disponível em: http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_de_la_investigacion.htm

Acesso em: 27 jul. 2005.

CASTILHO, Maria José Rodrigues de. Contexto de formulação das diretrizes curriculares. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 49-53, dez. 2001.

CAVALCANTI, Helenilda. *O pesquisador como hermenêuta*. Trabalho para discussão no 138/2002. Fundação Joaquim Nabuco, junho 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/138.html> Acesso em: 2 jun. 2005.

CAVALCANTI, Nicanor Ferreira; RIBEIRO, Helena. Condições socioeconômicas, programas de complementação alimentar e mortalidade infantil no Estado de São Paulo (1950 a 2000). *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.1, n.1, jan/jul. 2003. Disponível em : http://apsp.org.br/saudesociedade/XII_1/fome_desnutricao_e_cidadania.htm. Acesso em: 17 dez. 2004.

CENTER DISEASE CONTROL. *Health people 2010. 23 public health infrastructure*. [2000?]. Disponível em: <http://www.healthypeople.gov/Document/HTML/Volume2/23PHI.htm>. Acesso em: 8 dez. 2004.

CENTRO DE ESTUDOS BÍBLICOS. *CEBI participa de seminário de avaliação do governo Lula*. Editorial. Abril, 2004. Disponível em: <http://www.cebi.org.br/cebi/NotGovLula.htm> Acesso em: 12 mar. 2005.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL - CPDA/UFRJ. *Construindo capacidades em Segurança Alimentar no Brasil, 2006. Curso Gênero e Segurança Alimentar e Nutricional*. Módulo 1.

CHEMIN, Sandra. *Duração de cursos presenciais de bacharelado na área de saúde e diretrizes curriculares*. Relatório de participação em audiência pública. Brasília, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998

COFFITO. Diretrizes curriculares. Conselhos profissionais contestam CNE e defendem qualidade nos cursos de saúde. *Revista O COFFITO*, n. 14. 2004. Disponível em: <http://www.coffito.org.br/coffito/14diret.doc>. Acesso em: 27 ago. 2004.

COITINHO, Denise. O fome zero e a bolsa alimentação. *Jornal da Unicamp*., Campinas, 200 ed., ano XVII, 2 a 8 dez., 2002. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2002/unihoje_ju200pag2b.html Acesso em: 27 ago. 2005.

COLOMBIA. MINISTERIO DA EDUCACIÓN NACIONAL. *Exámenes de calidad de la educación superior en nutrición y dietética*. Guía de orientación. 2003. Disponível em: http://www.icfes.gov.co/cont/ees/ecaes/nut_die/g_o_nutricion.pdf .Acesso em: 17 mar. 2005.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS et al. *Nutricionista - Um Profissional de Saúde, Nutrição em Pauta*, ano VIII, n.43, jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.nutricaoempauta.com.br/lista_artigo.php?cod=23. Acesso em: 6 fev. 2007.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. *CFN traça o perfil do nutricionista no Brasil*. Brasília, 2006. Disponível em: www.cfn.org.br/revista/revista9/pesquisa.htm. Acesso em: 22 de

fev. 2006

_____. *Resolução cfn nº 380/2005* (D.O.U. 10/01/2006, Seção I) dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência por área de atuação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/inicial/resolucoes4.htm> Acesso: 6 fev. 2007.

_____. *O nutricionista nos núcleos de atenção integral na saúde da família*. 2005. Disponível em: http://www.cfn.org.br/variavel/destaque/atuacao_CFN.htm. Acesso em: 14 abr. 2007.

_____. *Resolução CFN nº 200/1998* de 08/03/98 (D.O.U. 20/04/98) dispõe sobre o cumprimento das normas de definição de atribuições principal e específicas dos nutricionistas, conforme área de atuação. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/legislacao/resolucao/res200.htm>. Acesso em: 14 set. 2004.

_____. CONBRAN reforça a alimentação saudável com direito humano fundamental. *Revista do CFN*, ano III, n. 7, p.6, maio-ago. 2002a.

_____. Nutricionistas conquistam novos segmentos e enfrentam desafios. *Revista do CFN*, ano II, n. 4, p. 9 maio/ago. 2001.

_____. O nutricionista no PSF. *Revista do CFN*, ano III, n. 7, p.4, maio/ago. 2002b.

_____. Perfil dos coordenadores municipais do Programa Bolsa-Alimentação. *Revista do CFN*, ano III, n. 7, p.13, maio/ago. 2002c.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Disponível em: www.mec.com.br. Acesso em: 7 jul. 2007.

_____. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer CNE/CES nº 329/2004. Aprovado em 11/11/2004. Disponível em: www.mec.com.br. Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 7 de novembro de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES05.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0220-0247_c.pdf Acesso em: 5 fev. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). *Carta compromisso: pela consolidação do sistema único de saúde por uma política de cidadania*. 2002. Disponível em: www.opas.org.br/servico/Arquivos/Sala5233.pdf. Acesso: 13 abr. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (Brasil). III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Deliberações da XVIII Plenária do CONSEA-29.08.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/>

Eventos/Informações%20III%20Conferencia%20Nacional%20de%20SAN.pdf> . Acesso em: 24 jan. 2007.

_____. *Princípios, diretrizes de uma política de segurança alimentar e nutricional*. Textos de referência da II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.pronaf.gov.br/agroecologia/agroecologia/Principiosdiretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

CONSELHO REGIONAL DE NUTRICIONISTA DA 4ª REGIÃO. Valorização profissional. O nutricionista como agente de mudança. *Jornal do CRN-4*, set. 2002. Disponível em: http://www.crn4.org.br/pdfs/jor_set002.pdf. Acesso em: 29 set. 2006.

CONSELHO REGIONAL DE NUTRICIONISTAS DA 7ª REGIÃO. Edital de concurso público nº 001/2006.

CORRÊA, A. M. S. et al. *Acompanhamento e avaliação da segurança alimentar de famílias brasileiras: validação de metodologia e de instrumento de coleta de informação*. Urbano/rural. Relatório técnico: versão preliminar. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Organização Pan-Americana da Saúde; São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.bra.ops-oms.org/sistema/arquivos/vru_unic.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2004.

CORRÊA, Ana Maria Segall. Os 18 milhões que continuam com fome pedem reavaliação dos programas sociais. *Jornal da Unicamp*, Campinas, edição 329, 3 a 16 de julho de 2006. Entrevista concedida Manuel Alves Filho. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju329pg04.pdf. Acesso em: 24 jan. 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. Ética e preconceito a estudantes e professores. *Jornal do Inatel*, ano 2, n.6, p.4, nov. 2004. Disponível em: http://www.inatel.br/jornaldoinatel/download/Jornal_6a_Edicao.pdf. Acesso em: 4 fev. 2007.

COSTA, Ester de Queirós. Comunicação nº 2. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 76-78, dez. 2001.

COSTA, Nilce da Silva Campos. *A formação do nutricionista*, educação e contradição. 2.ed. Goiânia, UFG, 2002.

_____. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Rev. Nutri.*, Campinas, v.12, n.1, p.5-19, jan./abr., 1999.

_____. Maria da Silva Campos. Repensando a formação acadêmica e a atuação profissional do nutricionista: um estudo com os egressos da Universidade Federal de Goiás (UFG). *R. Nut. PUCCAMP*, Campinas, v.9, n.2, p. 154-177, jul/dez. 1996.

CUNHA, Dulce Terezinha O da.; RODRIGUES, Lúcia Ypiranga; GIL, Maria de Fátima. *Seminário Nacional sobre Ensino de Nutrição*. Goiânia: FEBRAN, 1989.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n.3, set/dez. 2001. Disponível em:

<http://200.179.53.5/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 7 set. 2004.

_____. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. Boletim do Senac, v.30, n.3, set/dez. 2004.

DEMO, Pedro. Currículo intensivo na universidade. In: DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. Disponível em: <http://didatica.uniblog.com.br/97404/pedro-demo.html> Acesso em: 2 fev. 2007.

DURÃO, Jorge Eduardo Saavedra. *Lula e o desgaste da confiança na política*. 2004. (Texto apresentado durante Seminário de Avaliação do Governo Lula, promovido pela ABONG, nos dias 13 e 14 de abril de 2004, no Rio de Janeiro). Disponível em: <http://www.abong.org.br/> Acesso em: 28 ago. 2004.

ESCODA, Maria do Socorro Quirino. *A Determinação Social da Fome e a Intervenção do Estado*. Dissertação (Mestrado) em Ciências Sociais, cap. 3. Mimeo, UFRN, 1989. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/~scorpius/32-Pol%20social%20Nutr.htm>. Acesso em: 10 mar. 2005.

_____. A praxis em nutrição. *Revista Saúde do Centro Brasileiro de Altos. Estudos de Saúde – CEBES*, nº 31, 1991. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/~scorpius/35-A%20praxis%20em%20nutricao%20no%20Brasil.htm> Acesso em: 20 ago. 2004.

ESCODA, Maria do Socorro Quirino; SOUZA, Andréa; OLIVEIRA, Fabiana. FILGUEIRA, Lígia; AZEVEDO, Tatianne; PEREIRA, Lilia; CAVALCANTI, Simone.. *Segurança, cesta básica e planejamento. Natal, 2001*. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/~scorpius/39-Cesta%20basica%20e%20seg%20alim.htm> Acesso em: 7 mar. 2005.

EXPEDITO FILHO. *O neopopulismo petista*. Congresso em foco. 2004. Disponível em: www.congressoemfoco.com.br Acesso em: 29 ago. 2004.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO. Seminário sobre a Formação em Nutrição no Brasil “Ênfase na Graduação” – Salvador-BA – 1987. In: CUNHA, Dulce Terezinha O da.; RODRIGUES, Lúcia Ypiranga; GIL, Maria de Fátima. *Seminário Nacional sobre Ensino de Nutrição*. Goiânia, 1989.

FERNANDES, Cleonir Maria Barbosa. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n 9, p. 177-182, ago. 2001. Disponível em: <http://www.interface.org.br/> Acesso em: 5 fev. 2007.

FERREIRO, Emília de Jesus. MESA REDONDA: O nutricionista no Brasil: a evolução da profissão. Histórico: da implantação do primeiro curso até o início da década de 90. In: *Anais... IX Jornada da Faculdade Nutrição da UFF*. 19 a 21 de setembro de 2000. Niterói – Rio de Janeiro. Alimentação e nutrição no Brasil – 500 anos de história. Disponível: <http://www.uff.br/nutricao/anaisix.htm> Acesso em: 20 ago. 2004.

FEUERWERKER, Laura C.M. Estratégias para a mudança da formação dos profissionais de saúde. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 11-23, dez. 2001a.

_____. Impulsionando o movimento de mudanças na formação dos profissionais de saúde. *Olho mágico*, Londrina, v.8, n.2, maio/ago. 2001b. Disponível em:

[Chttp://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n2/Enfoque.htm](http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n2/Enfoque.htm) Acesso em: 17 mar. 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. Carta de princípios do fórum brasileiro de segurança alimentar e nutricional, 2003. Disponível em: <http://www.fbsan.org.br/carta.htm>. Acesso em: 16 fev. 2007.

FREI BETTO (org). *Fome zero: textos fundamentais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREITAS, Maria do Carmo Soares. *Atualidade, realidade e perspectivas da nutrição. Conferência magna do XVI Congresso Brasileiro de Nutrição – CONBRAN*, Salvador, Bahia, 9 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.enut.ufop.br/nutline/artigos/artigo02/artigo02.html> Acesso em: 6 fev. 2007.

FUCS, José; RAMOS, Murilo. *Só em 2017? Um novo estudo afirma que o Brasil só conseguirá dar um espetáculo de crescimento dentro de dez anos. A questão ? diante do clamor da sociedade pela urgência é se Lula resistirá a soluções mágicas.* 2006. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=1566#. Acesso em: 23 jan. 2007.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL ALBANO SCHMIDT. *Projeto político pedagógico. Organização Curricular no Modelo Baseado em Competências*. Joinville, 2005. Disponível em: <http://www.fundamas.com.br/ppp2/marco2-2.htm>. Acesso em: 5 out. 2005.

GALEAZZI, Maria Antonia Martins; DOMENE, Semiramis; SICHIERI, Roseli. *Estudo multicêntrico sobre consumo alimentar*. Ministério da Saúde, 1997. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernospecial.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2005.

GALLEGOS, Sílvia. *Formacion academica del profesional nutricionista-dietista retos para el siglo XXI*. 1995. Disponível em: <http://www.alter.org.pe/xclan/congre15.htm>. Acesso em: 4 set. 2004.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. A dieta hospitalar na perspectiva dos sujeitos envolvidos em sua produção e em seu planejamento. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 19, n. 2, mar./abr. 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia*. 1997. Disponível em: www.interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf Acesso em: 1 jul. 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 3, p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEHRINGER, Max. *Os três degraus de reconhecimento profissional*. 2005. Disponível em: http://radioclick.globo.com/cbn/wma/wma.asp?audio=2005/colunas/max_051005.wmaMaxGehring. Acesso em: 12 ago. 2006.

GIARDINO, Andréa. *Cresce a procura por "caçadores" de criminosos digitais. Peritos são contratados pelo governo e por empresas para rastrear ladrões do ciberespaço*.

Controladoria Geral do município do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <http://www7.rio.rj.gov.br/cgm/comunicacao/clipping/ver/?9586>. Acesso em: 25 jan. 2007.

GOMES, William. Aspectos Consensuais das Diretrizes Curriculares para Cursos de Psicologia. 2002. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrgs.br/nepf/a2002a.htm>. Acesso em: 5 fev. 2007.

GÓMEZ, Bernido Restrepo. *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1996.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.7, n.2, p. 299-309, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf> Acesso em: 1 set. 2004.

GUEDES, Ana Lúcia. Empresas transnacionais e questões ambientais: a abordagem do realismo crítico. *Rev.Sociol.Pólit.*, Curitiba, n. 20, p. 25-42, jun. 2003b.

GUEDES, Ana Emília Leite. *O Incentivo às Ações de Combate às Carências Nutricionais (ICCN): os desafios à integração dos programas e à integralidade das ações de nutrição nas práticas de saúde*. Rio de Janeiro, 2002. fl. Tese (Doutorado)-Instituto de Medicina Social da UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

GUEDES, Gilberto Gomes. As habilidades e o pensamento sistêmico: fatores decisivos na formação do administrador. *Global Manager*, Caxias do Sul, v. 5, p.45-59, 2003a. Disponível em: http://www.fsg.br/cursos_administracao_revista.php. Acesso em: 8 fev. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Segurança alimentar 2004. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/Eventos/IIIConferencia/PNADSegurancaAlimentar2004%20VERS%C3O%20FINAL.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2007.

_____. PIB acumulou crescimento de 5,2% em 2004, a maior taxa desde 1994. Comunicação social, 1, mar. 2005. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=321&id_pagina=1 Acesso em: 24 jan. 2007.

_____. Comunicação social 16, dez. 2004. *Pesquisa de orçamento familiar*. POF 2002-2003. Excesso de peso atinge 38,8 milhões de brasileiros adultos. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=278. Acesso em: 17 dez. 2004.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto Fome Zero*. Política de segurança alimentar para o Brasil. São Paulo, 2001.

JULANDRA. *Metodología cualitativa y cuantitativa*. Positivismo. Realidade educativa. interpretación. autoreflexión. muestra. análisis y recogida de dados. [s.d]. Disponível: <http://apuntes.rincondelvago.com/paradigmas-de-la-investigacion.html>. Acesso em: 1 jul. 2005.

JUNGBLUIT, Cristiane. Lula diz que fez o possível e parte do impossível, mas ainda falta muito o que fazer. *Globo online*, 10 dez. 2004. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/online/economia/147404773.asp>. Acesso em: 10 dez. 2004.

KAUFMAN, Mildred. Preparing public health nutritionist to meet the future. *Journal of The American Dietetic Association*, v.86, n.4, p.511-514, April, 1986.

L'ABBATE, Solange. As Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil – II, a partir dos anos 70. *Revista Nutr.*, Campinas, n. 2. p. 7-54, 1989.

_____. As Políticas de Alimentação e Nutrição no Brasil – I, período de 1940 a 1964. *Revista Nutr.*, Campinas, n. 1, p. 87-138, 1988.

LAMPERT, Jadete Barbosa. *Tendências de Mudanças na Formação Médica no Brasil: tipologia das escolas*. São Paulo: ABEM, 2002.

LAZZAROTTO, Alexandre Ramos. *A concepção da atividade física dos pacientes soropositivos e doentes de aids do serviço de assistência especializada do Centro Municipal de Atendimento em Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Porto Alegre, 1999.

LEAL, Maria do Carmo; BITTENCOURT, Sonia Azevedo. Informações nutricionais: o que se tem no país? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.551-555, jul/set. 1997.

LESSA, Carlos. *A reeleição e a política econômica*. 30 ago 2006. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/lessa300806.pdf?PHPSESSID=42dca31552f386bb29a9ccd5be64a7c0>. Acesso em: 24 jan. 2007.

LIMA, Eronides da Silva. Comunicação no 1. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 62-64, dez, 2001a.

LIMA, Eronides da Silva; OLIVEIRA, Celina Szuchmacher; GOMES, Maria do Carmo Rebello. Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98). *Hist. cienc. saude-Manguinhos.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2007.

LIMA, Francisco Meton Marques de. Hermenêutica ou interpretação? *Revista da Justiça Federal no Piauí*, v.2, n.1, 2001b. Disponível: http://www.pi.trf1.gov.br/Revista/revistajf2_cap3.htm Acesso em: 2 jul. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2007.

LUSTOSA, Quiles de O.; REICHENHEIM, Michael E. LUSTOSA, T.Q.O. *Perfil nutricional da primeira infância*. IBGE (ed) *Pesquisa sobre padrão de vida. 1996-1997*. Rio de Janeiro, IBGE, 2001, p. 89-127.

LUZ, Madel Therezinha. Políticas de descentralização e cidadania. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. de. *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/ABRASCO, 2001.

MAC MILLAN, Andrew. *Algumas verdades sobre a fome*. 2002. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/mesa/nt/a_03.htm. Acesso 24 ago. 2004.

MAFTUM, Marilu Alves. *O ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica no Paraná*. Ribeirão Preto, 2004. 169 fl. Tese (doutorado)-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

MALUF, Renato S.; REIS, Márcio C. *Curso conceitos e princípios em segurança alimentar*. Módulo 11- sistemas locais de SAN. Rio de Janeiro: CPDA/UFRJ, 2005.

MALUF, Renato, S.; MENEZES, Francisco. *Caderno segurança alimentar*. Fórum Social Mundial, 2002 – Conferências: Eixo II conferência especial – soberania alimentar. Disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=14_2_4_1&cd_language=1. Acesso em: 15 de maio de 2004.

MARCATTO, Celso. *Agricultura Sustentável: Conceitos e Princípios*. 2002. Disponível em: <http://www.redeambiente.org.br/docs/agricultura%20sustentavel4.zip>. Acesso em: 20 ago. 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MASCHIO, Jane Justina. Eficácia/ineficácia do sistema de cotas para as mulheres. Tribunal Regional de Santa Catarina. Resenha Eleitoral. *Nova Série*, v.10, n.1, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.tre-sc.gov.br/sj/cjd/doutrinas/>. Acesso em: 1 mar. 2005.

MASSIMO Pettoello-Mantovani. The social and environmental dimensions of nutrition science. *Public Health Nutrition*, v. 8 (06A), p. 749-752, Sept 2005. Disponível em: http://docstore.ingenta.com/cgi-bin/ds_deliver/1/u/d/ISIS/32758009.1/cabi/phn/2005/00000008/00000si6/art00014/67DFBEDDB5F9F8FE11619073732813F58CDCFD48B0.html?link=http://www.ingentaconnect.com/error/delivery&format=html. Acesso: 23 jan. 2007.

MATTOS, Ruben Araújo de. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. de. *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MAUÉS, Ogaises Cabral; WONDJE, Calixte. e GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. *25ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm>. Acesso em: 8 fev. 2007.

MAXWELL, Joseph. Validity: How might you be wrong? In ____ *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004. Cap. 6, p.86-98.

MELLO, Cláudio José de Almeida. *O problema hermenêutico em verdade e método*. *Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v.1, n., p. 51-59, jun. 2000.

MELO, Rodrigo Bandeira de. *Estudo da mudança estratégica organizacional em pequenas empresas de construção de edificações: um caso em Florianópolis*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/mello/cap3.htm#31> Acesso em: 5 jun. 2005.

MENEZES, Francisco. A gente não quer só comida. *Radis*, Rio de Janeiro, n.47, p.1-2, jul. 2006. Entrevista concedida a Wagner Vasconcelos.

MERCARDANTE, Aloízio. *Mercadante faz defesa do programa fome zero*. 2003. PTnet rede de notícias. Disponível em: http://www.mercadante.com.br/pronunciamentos/pronunciamento_61.html. Acesso em: 27 jul. 2005.

MIGUEL, Luis Felipe. A mídia e a prática política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 55-56, 2002.

MIGUEL, Silvia. Fome merece abordagem política. *Jornal da USP*, ano XVIII, n. 621, nov. 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp621/pag03.htm> Acesso em: 18 maio 2007.

MOEN, Ronald S. American Dietetic Association (EUA). In: Profissão do nutricionista, panorama e perspectivas internacionais (parte 1). *Nutrição em Pauta*, ano X, n.63, nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.nutricaoempauta.com.br/novo/63/matcapa.html> Acesso em: 1 set. 2004.

MONTEIRO, Carlos Augusto. Fome, Desnutrição e Pobreza: além da Semântica. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 12, n.1, jan-jul. 2003. Disponível em: http://apsp.org.br/saudesociedade/XII_1/fome,desnutricao_e_pobreza.htm. Acesso em: 18 mar. 2005

MONTEIRO, Carlos Augusto; MONDINI, Lenise; SOUZA, Ana Lucia Medeiros; POPKIN, Barry M. Da desnutrição para a obesidade: a transição nutricional no Brasil. In: MONTEIRO, Carlos Augusto (Coord.). *Velhos e novos males da saúde no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995. p141-152.

MONTEIRO, Josefina Bressan R. *A auto-avaliação do processo de formação do nutricionista no Brasil*. Síntese do relatório final. Viçosa: ASBRAN, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos*. 1999. Disponível em: <http://www.unb.br/ppgec/peam.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2005.

MORGAN, David L. *Focus groups as qualitative research*. 2. ed. London: Sage Publications, 1997.

MOURA E SILVA, Zilá A. P. Falando de competências e Habilidades. *APASE, Suplemento pedagógico*, Separata, outubro, 2002. Disponível em: http://www.apase.hpg.ig.com.br/separata_10_2002_0002.htm. Acesso em: 8 fev. 2007.

MOURA, Eveline Cunha. *Segurança Alimentar: um conceito a ser posto em prática um direito a ser conquistado*. 2002. Disponível em: <http://www.pastoraldacrianca.org.br/portugues/dicas/segalim/> Acesso em: 7 mar. 2005.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *RBCS*, v.20, n.59, p.81-96, out. 2005.

NORONHA, Ana Beatriz; MACHADO, Katia. Breve história do combate à fome. Rio de Janeiro, *Radis*, Rio de Janeiro, n.8, p.12, abril, 2003. Disponível em: http://www.ensp.fiocruz.br/radis/pdf/radis_08.pdf Acesso em: 5 fev. 2007.

NOVICKI, Victor. Educação ambiental na pesquisa educacional discente do Rio de Janeiro (1981-

1996). Rev. *Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, maio 2004. Disponível em: www.fisica.furg.br/mea/remea/congress/artigos/comunicacao23.pdf. Acesso em: 1 jul. 2005.

NUNES JÚNIOR, Armandino Teixeira. *A pré-concepção e a compreensão na experiência hermenêutica*, 2003. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=3711> Acesso em: 1 jul. 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

OTÁVIO, Chico. A miséria como cabo eleitoral. *Jornal O Globo*. Editorial: O país, Primeiro Caderno, 19 set. 2004.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), *Revista Iberoamericana de Educación*, v.33, n.4, julho, 1-12p., 2004. Disponível em: http://www.rieoei.org/edu_sup26.htm. Acesso em: 5 fev. 2007.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 35, n.1, p.103-9, 2001. Disponível em: www.fsp.usp.br/rsp. Acesso em: 12 dez 2006.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artemed, 1999.

PESQUISA NACIONAL sobre DEMOGRAFIA e SAÚDE/PNDS. BENFAM,1996. (Relatório final publicado em 1997). Disponível em: http://www.bemfam.org.br/home/tabela_03.htm. Acesso em: 31 ago. 2004.

PESSANHA, Lavinia Davis Range. *A experiência brasileira em políticas públicas para a garantia do direito ao alimento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <http://www.ence.ibge.gov.br/textodiscuss%C3%A3o/Texto%20para%20discussao%205.pdf> Acesso em: 20 ago. 2004.

PETERSEN, Linda *et al.*. *Resolution. Recognition of public health nutrition and public health nutritionists in public health statute revision*. 2003. Disponível em: http://www.wpha.org/docs/2003_nutrition_resolution.pdf. Acesso em: 16 mar. 2005.

PINHEIRO, Maria Cristina Chagas Macedo. *Da segurança alimentar à vigilância da fome: delineando a história de um hiato*. Rio de Janeiro, 1996. 184 fl. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Medicina Social da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

PINHO, M. C. Trabalho em equipe de saúde: limites e possibilidades de atuação eficaz. *Ciências & Cognição*, ano 3, v. 8, 2006. Disponível em www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 15 nov. 2006.

PINTO, Milton José. Políticas públicas e comunicação: novo espaço de reflexão. *Boletim Abrasco*, n. 79 , 2000. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/Boletins/bol79/bol79partic1.htm>. Acesso em: 27 dez. 2006.

PINUS, Rubén M. *Paradigmas de Investigación en Salud*. Córdoba, 2002. Monografias.com

<http://www.monografias.com/trabajos13/parad/parad.shtml>. Acesso em: 27 jul. 2005.

PIRES, Maria Raquel Gomes Maia . Enfermeiro com qualidade política e diretrizes curriculares nacionais: interfaces e desafios. In: *VI Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares de Educação em Enfermagem*, 2002, Terezina. VI Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares de Educação em Enfermagem, 2002. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/senaden/6SENADEN/ANAIS_6_SENADEN.pdf. Acesso em: 23 nov. 2006.

PONTES, João Pedro. *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Universidade de Lisboa, 1994. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/faem/agronegocios/downloads/estudo_de_caso_2.pdf Acesso em: 25 mar 2005.

PORTA, Luis; SILVA, Miriam. *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Mar Del Plata, 2003. Disponível em: Acesso em: 1 jul. 2005.

PORTAL RACINE. *Sindicato de Nutricionistas do Estado de São Paulo empossa diretoria 2005 – 2010*. Entrevista concedida a Rea Abranches. 2005. Disponível em: <http://www.racine.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2006.

PRATA, Pedro. Reginaldo. The Epidemiologic Transition in Brazil. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 168-175, abr/jun. 1992.

PUBLIC HEALTH SERVICE (United State). *PHS Dietitians and Nutritionists History*. 2004. Disponível em: <http://vm.cfsan.fda.gov/~phsnutr/history.html>. Acesso em: 19 ago. 2004.

QUINTELA. Dívida social e ajuste fiscal. Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul. *Informativo PACS*, n. 1, jan/mar. 2005. Disponível em: http://www.pacs.org.br/informativos/boletim_janeiro2005final2.pdf Acesso em: 5 fev. 2007.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, no.80, p.401-422, set. 2002.

_____. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. In: MINISTÉRIO da SAÚDE. Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. *Formação*, Brasília, n.2, p.17-27, maio, 2001.

REDCAPA. *Projeto Construindo capacidades em segurança alimentar no Brasil*, 2006. Disponível em: <http://www.redcapa.org.br/portugues/instituicao/instituicao.htm>. Acesso em: 5 fev. 2007.

REDE UNIDA. *Contribuição da Rede Unida para as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Área de Saúde*. [2004?]. Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/diretrizes/diretrizrede.asp>. Acesso em: 8 dez. 2004.

RESENDE, Luis Fernando de Lara. *Comunidade Solidária: uma alternativa aos fundos sociais*. Texto para discussão nº. 725. Brasília: IPEA, 2000. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td_725.pdf. Acesso em: 17 mar. 2005.

RIBEIRO, Ana Cristina Miguéis. Os novos paradigmas e a formação do profissional da nutrição. *Revista Diálogo Educacional*, v. 2 - n.4 - p.113-128 - jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=55045&type=P> . Acesso em 16 abr. 2007.

ROONEY, Pauline. Researching from the insider – does it compromise validity? A discussion. *Level 3*, n.3, maio 2003. Disponível em: <http://level3.dit.ie/html/issue3/rooney/rooney.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2005.

ROTEMBERG, Sheila; PRADO, Shirley Donizete. Nutricionistas: Quem somos? *R. Nut. PUCCAMP*, Campinas, v.4, n.1/2, p. 40-64, jan/dez. 1991.

SANEUGENIO, Amadeo; ESCONTRELA, Ramón. El modelo crítico-reflexivo y técnico: sus fundamentos y efectos en las formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, Caracas, v.1, n.1, p.11-33, out. 2000.

SANTANA, José Paranagua; CAMPOS, Francisco Eduardo de; SENA, Roseni Rosângela de. *Formação profissional em saúde: desafios para a universidade. Texto de apoio elaborado especialmente para o Curso de Especialização em Desenvolvimento de Recursos Humanos de Saúde* – CADRHU, 1999.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 18, n. 1, jan/fev. 2005.

SANTOS, Marta Maria Antonieta de Souza. Comunicação no 2. Problemas concretos, dinâmica e movimentos de mudança nos cursos de Nutrição com base nas diretrizes curriculares. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 64-65, dez. 2001.

SAUPE, Rosita; CUTOLO, Luiz Roberto Agea; WENDHAUSEN, Agueda Lenita Pereira; BENITO, Gladys Amélia Vélez Benito. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.18, p.521-36, set/dez. 2005.

SCOTT, Adriana Prado; THEODOROPOULOS, Anastassios P; FACCIO, Claudia; PIRIROTTO, Elisa A. D. *Uma pesquisa exploratória com pós-graduados em administração da instituição Planorh de São José do Rio Preto*, 2003. Disponível em: http://www.cegente.com.br/upload/tesesmonografias/arq_119.pdf. Acesso em: 5 fev. 2007.

SHAW, Judith; HAUGHTON, Bersy. Functional roles of today's public health nutritionist – Research. *Journal of the American Dietetic Association*, v.92, n. 10, p. 1218-22, oct. 1992.

SILVA, Ademir Alves da. Diretrizes curriculares e mercado de trabalho. *Revista Pucviva*, São Paulo, n.4, mar. 1999. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r04_r09.htm. Acesso em: 14 set. 2004.

SILVA, Alberto Carvalho da. *Políticas científicas e tecnológicas para a segurança alimentar*. 1998. Disponível em: <http://www.cve.saude.sp.gov.br/hm/hidrica/evento/apresentacao.htm#Francisco%20Menezes> Acesso em: 9 jul. 2004.

SILVA, Claudia Valéria Cardim. Estrutura e características do modelo de organização curricular

aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – implicações para a prática curricular e pedagógica e condições de implantação. *Caderno CE*, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p.54-60, dez. 2001.

SILVA, Graziano José. A concepção, as prioridades e estratégia de execução do Programa Fome Zero. In: VELLOSO, J.P. dos R.; ALBUQUERQUE, R.C. de. *A nova geografia da fome e da pobreza*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004a.

_____. O fim da indústria da seca. *Revista Isto É*, 20 ago 2003. Entrevista concedida a Florência Costa. Disponível em: http://www.setp.pr.gov.br/setp/conselhos/consea/artigos/graziano_istoe.pdf. Acesso em: 23 jan. 2007.

SILVA, Sandra Maria Chemin Seabra. O profissional de nutrição frente à segurança alimentar e nutricional. *Saúde em Rev.*, Piracicaba, v.6, n. 13, p. 25-30, 2004b.

SINS, Laura S. Public policy in nutrition: a framework for action. *Nutrition Today*, abril, 1993. Disponível em: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0841/is_n2_v28/ai_13752030. Acesso em: 18 mar. 2005.

SOARES, Laura Tavares. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Nádia Tavares. Um novo referencial de crescimento: significados e implicações. *Rev. Nutr.*, Campinas, v..16, n.1, p.93-103, jan./mar. 2003.

SOARES, Nádia Tavares; MAIA, Fernanda Maria Machado (Coord.). *Projeto pedagógico do curso de nutrição*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1999.

SOUSA, Rômulo Paes; RAMALHO, Walter Massa; FORTALEZA, Beatriz Meireles. Pobreza e desnutrição: uma análise do Programa Fome Zero sob uma perspectiva epidemiológica. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.1, jan./jul. 2003. Disponível em : http://apsp.org.br/saudesociedade/XII_1/fome_desnutricao_e_cidadania.htm. Acesso em: 17 dez. 2004.

SPIRI, Wilza Carla; LEITE, Maria Madalena Januário. O significado do trabalho em equipe na reabilitação de pessoas com malformação craniofacial congênita: *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v.38, p.288-297, 2004.

STAPLES, Peter. *Food and nutrition policy*. 1998. Disponível em: [http://www.health.gov.au/internet/wcms/publishing.nsf/content/health-pubhlth-publicat-phys.htm/\\$file/fpolicy.pdf](http://www.health.gov.au/internet/wcms/publishing.nsf/content/health-pubhlth-publicat-phys.htm/$file/fpolicy.pdf). Acesso em: 24 jan. 2007.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. Programa Fome Zero do Presidente Lula e as perspectivas da Renda Básica de Cidadania no Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.1, jan./jul. 2003. Disponível em : http://apsp.org.br/saudesociedade/XII_1/fome_desnutricao_e_cidadania.htm. Acesso em: 17 dez. 2004.

TAFFAREL, Celi Zulke. *Relato das audiências públicas* no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm. Acesso em: 17 mar. 2005.

TAKAGI, Maya; SILVA, José Graziano da; GROSSI, Mauro Del. Pobreza e fome: em busca de uma metodologia para quantificação do problema no Brasil. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 101, jul. 2001. Disponível em: <http://www.eco.unicamp.br/publicacoes/textos/download/texto101.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2004.

TIKI COMMUNITY. *Histórico de: a história do problema*. Versão 2, 2005. Disponível em: <http://www.hyperlogos.bem-vindo.net/tiki-pagehistory.php?page=A+hist%C3%B3ria+do+problema&preview=2>. Acesso em: 2 jul. 2005.

UCHIMURA, Kátia Yumi; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Programas de comercialização de alimentos: uma análise das modalidades de intervenção em interface com a cidadania. *Rev. de Nutr.* Campinas, v.16, n.4, p. 387-397, out/dez. 2003.

ULLOA, Aura García; ARISTIZABAL, Elsa Guzmán. Antecedentes y formación del profesional en nutrición y dietética. 2001. In: COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. *Criterios y procedimientos para la verificación de programas académicos de pregrado em ciencias de la salud*. Serie estándares básicos de calidad, Bogotá, n.3, dic, 2001. Disponível em: http://www.cna.gov.co/cont/publicaciones/estandares/salud/anexo_ant_for_pro_cie_sal.htm. Acesso em: 17 mar.2005.

UNICEF. *Situação mundial da infância 2007 mulheres e crianças: o duplo dividendo da igualdade de gênero*. Discriminação de gênero através do ciclo da vida. 11 dez 2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/smi7/cap1-dest1.htm>. Acesso em: 22 dez. 2006.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. Centro de Ciências da Saúde. *Curso de Nutrição*. Disponível em: www.unifor.br. Acesso em: mar. 2005.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. *Direito humano à alimentação*. Desafios e conquistas. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 12, n.1, jan-jul. 2003a. Disponível em : http://apsp.org.br/saudesociedade/XII_1/fome_desnutricao_e_cidadania.htm. Acesso em: 17 dez. 2004.

VALENTE, Flávio. Segurança alimentar e nutricional. In: INESC (org.). *A era FHC e o Governo Lula: transição?* Brasília, 2003b. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/conteudo/publicacoes/livros/4GW7inLLkRaDio1vtL3RpN44o0Jj5IxZ/Seguran%E7a%20alimentar%20e%20nutricional.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2004.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Fome, solidariedade e ética. Uma análise do discurso da Ação de Cidadania contra a fome, a miséria e pela vida. *História, Ciência, Saúde*, Manguinhos, v.11, n.2, p.259-77, maio-ago, 2004.

_____. Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702001000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2006.

VASCONCELOS, Wagner. Lei de Segurança Alimentar. A gente não quer só comida. *Radis*, Rio

de Janeiro, n. 47, jul. 2006.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. *Rev. paul. Educ. Fis.*, São Paulo, v.11, n.2, p. 164-75, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/v11n2/v11n2p164.pdf>. Acesso em: 1 set. 2004.

VIANA, Solange Veloso. Perspectiva relacional no estudo do processo de trabalho em saúde: contribuição para uma nova abordagem a partir do estudo da prática do nutricionista no campo da alimentação institucional. *Cad. Saúde Pública.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1995000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov 2006.

_____. *Nutrição, trabalho e sociedade*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VIEIRA, Carlonilda Maria Dettmann. *Novo olhar sobre a mulher na administração de espaço, conquistas e desafios*. 2005 Disponível em: http://www.valoronline.com.br/ethos/pdf/2005/Novo_Olhar.pdf. Acesso em: 6 fev 2007.

VILELA FILHO, Teotonio. *Falta ministro para gastar*. 16 set 2004. PSDB. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/agenciaticucana/artigos.asp?id=3458>. Acesso em: 19 set. 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Essential public health function*. 2003a. Disponível em: http://www.wpro.who.int/pdf/pub/unit_hsd/essential_public_health_functions/essential_public_health_functions.pdf Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*. 2003b. Disponível em: www.who.int/hpr/NPH/docs/who_fao_expert_report.pdf. Acesso em: 16 mar. 2005.

YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage, 1994.

YPIRANGA, Lúcia.; GIL, Maria de Fátima. Formação profissional do nutricionista: por que mudar? In: CUNHA, Dulce Terezinha O da.; RODRIGUES, Lúcia Ypiranga; GIL, Maria de Fátima. *Seminário Nacional sobre Ensino de Nutrição*. Goiânia: FEBRAN, 1989.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. *Qual a diferença entre competências e habilidades*. Jun. 2004. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/compehab.htm>. Acesso em: 15 set. 2004.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em gestão de pessoas. *Estud. psicol.*, Natal, v.7, número especial, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2005.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perpectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004 Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 25 mar. 2004.

9 ANEXOS

ANEXO 1

Programa do curso

“construindo capacidades em segurança alimentar no Brasil”

Curso 1: Conceitos e princípios em segurança alimentar

- Parte I - Conceituação e contextualização: manifestações de insegurança alimentar; conceito de SAN, outras definições e a construção do conceito no Brasil e segurança alimentar global.
- Parte II - Determinantes da SAN: acesso aos alimentos; produção agroalimentar; papel da agricultura familiar; abastecimento Alimentar; consumo alimentar.
- Parte III - Sistemas e políticas de SAN: políticas de SAN; indicadores e monitoramento; sistemas locais de SAN.

Curso 2: Políticas e programas públicos em segurança alimentar e nutricional

- Parte I – Conceituação: princípios e componentes da política de SAN; formulação e implementação de políticas públicas.
- Parte II - Mercado, Estado, Sociedade e SAN: mercado, estado e sociedade; diferentes formas de acesso a SAN; o mercado e a SAN; problemas de SAN gerados pelo mercado; a instabilidade da produção agrícola; o estado a SAN e o papel dos governos.
- Parte III- O Estado e a política de SAN: implementação dos princípios da política de SAN; instrumentos de governo para implementação das ações em SAN; programas de SAN nas áreas de produção abastecimento e comercialização de alimentos; programas de SAN nas áreas de saúde e nutrição.
- Parte IV - Participação Social na política de SAN: participação social na formulação e gestão de políticas e sistemas locais de SAN; dificuldades, limites e avanços na consolidação de políticas de SAN.

Curso 3: Gênero e segurança alimentar

- Parte I - Conceituação e contextualização; introdução: situando gênero e segurança alimentar; quadro conceitual; movimento de mulheres e feminismo; papéis de gênero, relações sociais e identidade feminina; gênero: meio ambiente agricultura e áreas rurais; teorias econômicas de discriminação e mercado de trabalho; trabalho de trabalho informal.
- Parte II- Práticas em gênero e segurança alimentar: desafios e questões para a operacionalização de gênero: adquirindo equidade; abordagens de gênero; metodologias e ferramentas de trabalho; gênero e consumo alimentar, na família e na comunidade; mudanças nas relações inter e entre gêneros: análise de casos e o impacto dos mesmos ao nível da família, da comunidade e para além das comunidades.
- Parte III - Políticas públicas de gênero e segurança alimentar e nutricional: análise dos avanços e entraves nas políticas públicas de gênero e SAN; as propostas da sociedade civil para políticas de gênero e SAN.

Curso 4- Métodos de pesquisa aplicada e avaliação em segurança alimentar

- Parte I: Avaliação na ação pública em segurança alimentar e nutricional: Contextualizando Planejamento e Métodos de Avaliação em SAN; Avaliando Segurança Alimentar e Nutricional – SAN.
- Parte II: Contextualizando a avaliação: Contexto e propósitos da avaliação; conceitos e modalidades da avaliação.
- Parte III: Métodos para avaliação da SAN: métodos para avaliação da disponibilidade de alimentos; métodos para avaliação do acesso aos alimentos; inclui o método baseado na Escala Brasileira para medida de Insegurança Alimentar – EBIA; métodos baseados no consumo alimentar em nível individual, familiar e comunitário; métodos relativos a situação de saúde e nutrição em nível individual e populacional; métodos para avaliação de ações públicas – processos; métodos para avaliação de ações públicas – resultados.
- Parte IV: Desenhando uma avaliação – Planejamento: processo decisório para o desenho da avaliação; procedimentos metodológicos; análise (estatística e de conteúdo) e divulgação dos resultados.

Fonte: Centro..., 2006 (<http://www.redcapa.org.br/portugues/cursos/mas-certificado-seg-alim.htm>).

ANEXO 2

Roteiro de entrevista

Entrevistado (a):

Instituição

() UECE

() UNIFOR

1- Ano de graduação:

Última titulação:

2- Tempo total de docência:

Tempo de docência na Instituição:

3- Qual a sua área de atuação na Nutrição (dentro e fora da instituição)?

4- Que disciplina você ministra nesse curso?

5- Já ocupou algum cargo de coordenação ou direção nesse curso ? Qual?

E algum outro cargo ligado à profissão ou à gestão universitária?

6- Você está ciente de que o MEC instituiu as “Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Nutrição”?

Como tomou ciência?

7- Já teve a oportunidade de ler as DCs [Nacional] para os Cursos de Nutrição?

[Caso tenha lido] Algum aspecto lhe chamou particularmente a atenção?

O que os cursos de Nutrição devem fazer para avançar na implementação das DCs?

8- [A primeira parte do enunciado dessa pergunta não se aplica aos que leram as DCs]. As DCs são definições do MEC que devem nortear o desenvolvimento dos cursos de graduação no país. Sua formulação incluiu consultas públicas a representantes das diversas carreiras. Um dos aspectos importantes das diretrizes curriculares para os cursos de Nutrição é a descrição do perfil do egresso. Elas o definem como:

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

Como você interpreta o perfil profissional proposto?

9- Na definição do perfil profissional as DCs incluem a atuação na área de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Como você entende que é, ou deveria ser, a atuação do nutricionista em Segurança Alimentar e Nutricional?

10- [Caso tenha abordado, fazer gancho e solicitar complemento, se achar necessário] A garantia da Segurança Alimentar e Nutricional se operacionaliza através de políticas públicas (ações e programas) em diferentes setores. Como você percebe a atuação da Nutrição no campo das Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional?

11- Que tipos de competências ou capacidades você entende que são necessárias para o nutricionista atuar adequadamente nas ações de Segurança Alimentar e Nutricional ?

12- Que desafios a adequada atuação dos nutricionistas nas ações de na Segurança Alimentar e Nutricional coloca para os cursos de Nutrição, na sua concepção?

13- [Caso você julgue que já respondeu essa pergunta que vou fazer agora, mencione em que momento ela foi respondida e fique a vontade para inserir ou não colocações adicionais] Como os cursos de nutrição poderiam apoiar a adequada atuação dos futuros nutricionistas nas ações de SAN?

14- [Fazer gancho com respostas prévias, questões 6 e 7]. Você participa ou já participou de discussões sobre o currículo de Nutrição nesse curso? A participação dos nutricionistas nas PSAN é um assunto que aparece nas discussões?

15- Como você avalia suas condições de trabalho na universidade?

ANEXO 3

Termo de consentimento livre esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre currículo e ensino-aprendizagem da Nutrição no Ceará, que dará origem a tese de doutorado de Nadia Tavares Soares. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo a relação com a pesquisadora e com as instituições envolvidas, a saber: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Ceará (UECE), e Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta abaixo descrito o objetivo e os procedimentos adotados no estudo. Em qualquer momento você poderá esclarecer dúvidas com a pesquisadora responsável pelo telefone (85)32732576 e pelo e-mail nadiajc@terra.com.br. Também está disponível para esclarecimentos a orientadora da pesquisa: Dra. Adriana Cavalcanti de Aguiar, pelo e-mail adriana.aguiar@post.harvard.edu.

A pesquisa proposta acima tem como objetivo principal identificar as percepções de docentes de cursos de nutrição do Ceará sobre a formação do nutricionista, utilizando como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a graduação, homologadas em 2001 pelo Ministério da Educação. Se concordar em participar, você será entrevistado(a) individualmente e a sua fala será gravada em fita cassete. A entrevista seguirá um roteiro pré-estabelecido e está prevista para durar em torno de 30 a 40 minutos. O trabalho deverá ser divulgado em periódicos científicos e eventos acadêmicos. Essa divulgação visa gerar reflexões que subsidiem o processo de aprimoramento da formação do nutricionista. O anonimato dos participantes é garantido e não serão divulgados dados que os identifique.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

RG: _____, CPF: _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora **Nadia Tavares Soares**- dos procedimentos que serão utilizados, riscos sobre a confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e que meu nome será omitido dos registros. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Fortaleza, _____ de 200_

Assinatura: _____.