

As potencialidades da educação popular na construção curricular da formação em nutrição

Célia Maria Patriarca Lisbôa¹, Rute Ramos da Silva Costa², Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca³

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar como os princípios da Educação Popular contribuem para a construção do currículo do curso de Nutrição de uma instituição pública federal, que passou pelo processo de interiorização universitária. Especialmente quatro disciplinas elegeram os princípios da Pedagogia Freiriana como referência teórico-metodológica para apresentar e discutir conteúdos referentes à segurança alimentar e nutricional e à humanização no âmbito da saúde, visando ao enfrentamento das distintas desigualdades que ocorrem no município de Macaé, Rio de Janeiro. Consideramos que o processo de interiorização das universidades públicas federais viabiliza a articulação entre a universidade e a comunidade local na perspectiva da construção conjunta de saberes e da promoção da autonomia. Utilizamos o caminho metodológico da análise documental do Projeto Pedagógico (PP) do curso e entrevistas com docentes das referidas disciplinas. A educação popular contribui para a formação do nutricionista, sobretudo, pela superação do modelo tecnicista biologicista, auxiliando na estruturação de um perfil educador, capaz de contribuir para a autonomia dos sujeitos e o autocuidado em saúde.

Palavras-chave

Formação em Nutrição. Educação Popular em Saúde. Currículo.

¹ Doutora em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, com período sanduíche na Universidade de Barcelona, Espanha; professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Aloísio Teixeira, Brasil. E-mail: celiapatriarca@gmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; professora assistente A na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Aloísio Teixeira, Brasil. E-mail: ruteatsoc@gmail.com.

³ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo, Brasil, com estágio pós-doutoral pela Universidade de Barcelona, Espanha; professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; diretor do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde. E-mail: abrasil@ufrj.br.

The potentialities of popular education in curricular construction of nutrition training

Célia Maria Patriarca Lisbôa⁴, Rute Ramos da Silva Costa⁵, Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca⁶

Abstract

This article aims to address how the principles of Popular Education contribute to the curriculum of a federal public university, especially for the construction of four disciplines that elected Popular Education and the principles of Freire's Pedagogy as a methodological reference, aiming to promote food and nutritional security and awareness of citizenship and humanization in health, to address the inequalities related to food, with the local community. We consider socioeconomic transformations that took place in Macaé, State of Rio de Janeiro, and the process of interiorization of federal public universities, which makes possible the articulation between university and society, with a view to joint construction of knowledge and autonomy promotion. We used methodological approach of documentary analysis of Pedagogical Project of Course (PPC) and interviews with teachers of disciplines of the mentioned course. The popular education contributes to nutritionists formation, mainly by overcoming the biologicist technical model, helping in the construction of an educator profile capable of contributing to the subjects' autonomy and self-care in health.

Keywords

Nutrition Training. Popular Health Education. Curriculum.

⁴ PhD in Education in Science and Health, NUTES Institute of Education in Science and Health, Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil, with a sandwich period at the University of Barcelona, Spain; professor at the Federal University of Rio de Janeiro, Campus Aloísio Teixeira, State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: celiapatriarca@gmail.com.

⁵ PhD in Science and Health Education, Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; assistant professor A at the Federal University of Rio de Janeiro, Campus Aloísio Teixeira, State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: ruteatsoc@gmail.com.

⁶ PhD in Sociology, University of São Paulo, State of São Paulo, Brazil, with a post-doctoral internship from the University of Barcelona, Spain; associate professor at the Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; director of the NUTES Institute of Education in Science and Health. E-mail: abrasil@ufrj.br.

Introdução

É indiscutível a importância da alimentação saudável para a promoção da saúde, desde a infância, passando pela fase adulta até o envelhecimento. Porém, alimentação envolve muito mais do que nutrientes para sustentação de um corpo físico. Alimentação é uma prática construída de relações sociais, carregada de sentidos e afetos, possui caráter simbólico e tem características culturais, econômicas e históricas (FONSECA *et al.*, 2011). É um direito social garantido pela Constituição, sendo obrigação do Estado, tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal (BRASIL, 1988). O direito humano à alimentação adequada (DHAA)

[...] é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva (BURITY *et al.*, 2010, p. 15).

Portanto, o acesso à alimentação adequada relaciona-se aos aspectos de disponibilidade, adequação e acessibilidade ao alimento (BRASIL, 2006). Comer diz respeito a um conjunto de práticas, crenças e valores e tem relação com processos complexos de decisão pessoal, culinária, fenômenos como a globalização, e outros.

Nesse sentido, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) se constitui estratégia de promoção da saúde e estimula a adoção de práticas alimentares saudáveis, contribuindo para que o sujeito seja capaz de analisar criticamente sua alimentação e fazer escolhas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida.

Como profissional do campo da saúde, o/a nutricionista é essencialmente um/a educador/a, que possui a vocação de humanização, especialmente no engajamento pela promoção do DHAA e saudável às pessoas sob os seus cuidados, sem distinção, identificando-se com o oprimido, atuando junto com ele/a para a humanização de ambos, por meio da transformação da realidade.

A formação desse/a profissional se dá numa realidade concreta e histórica, que configurará a sua prática social. Nesses termos, o surgimento do primeiro curso de nutricionistas no Brasil, em 1939, se dá em um contexto de crise da economia agrário-exportadora, crescimento da indústria têxtil e de alimentos, e um crescente processo de dependência econômica internacional.

O Curso de Nutricionistas do Instituto de Higiene da Universidade de São Paulo, atual curso de graduação em Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP) tinha duração de um ano, com ênfase em Saúde Pública. Pretendia-se compreender cientificamente a precariedade da alimentação de determinadas parcelas da população e suas condições de vida, por meio de inquéritos nutricionais (MOTTA; OLIVEIRA; BOOG, 2003).

Outros cursos se seguiram a esse, todos destinados à formação com ênfase na dietoterapia e na assistência alimentar ao trabalhador, em consonância com a fase populista do governo Vargas (1937-1945), corroborada pelo Decreto-lei nº 1.238, de maio de 1939, que obrigava as empresas com mais de 500 empregados a instalarem refeitórios para os seus trabalhadores (MOTTA; OLIVEIRA; BOOG, 2003). O Estado pretendia transformar a alimentação em instrumento de manipulação de massas, uma vez que buscava atender aos interesses das empresas privadas, através de subvenções e isenções fiscais, contribuindo para o desenvolvimento da indústria e a acumulação de capital. Inclui-se que a atuação do nutricionista na área hospitalar, entre os anos 1930 e 1950, reflete o desenvolvimento da assistência médica estatal como contribuição para os cuidados de saúde do trabalhador (COSTA, 1999).

Em 1961, implementou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que responsabilizava a escola pela formação de mão de obra qualificada para o mercado, frente à política desenvolvimentista do País. No decorrer dos anos, sobretudo após o golpe de 1964, a educação nutricional tornou-se ferramenta importante para estimular a suplementação de alimentos, especialmente para a alimentação escolar, programas de atenção materno-infantil e assistência ao trabalhador. Realizava-se um acordo em que o Brasil passou a receber os excedentes da produção de alimentos dos Estados Unidos da América (SILVA, 1995; STEFANINI, 1997).

Os diagnósticos nacionais dos anos 1970 evidenciaram que havia um grande distanciamento entre a formação acadêmica e a prática profissional generalista, assim como o descompasso em relação ao mercado (COSTA, 1996), com a predominância de disciplinas biológicas e baixa proposição das disciplinas sociais.

Acrescida a isso, a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996) abriu portas para a reforma curricular. Em relação ao Ensino Superior (ES), a Lei veio corroborar o papel social da universidade, destacando a promoção da extensão, aberta à participação da população, como uma das finalidades da Instituição de Ensino Superior (IES).

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Nutrição, em 2001, trouxe inovações que valorizam a aproximação do estudante com a população e suas necessidades de saúde, considerando a diversidade regional e a realidade socioeconômica. Ademais, houve o estímulo à realização de atividades complementares, como estágios, cursos, monitorias, projetos de extensão, ao longo do curso (BRASIL, 2001). Pretendia-se atender a demanda de adequação do ensino de Nutrição às reais necessidades das comunidades brasileiras, visando à aproximação entre as IES, população e instituições de saúde.

Nessa perspectiva, a Educação Popular (EP) abre caminhos para a construção de disciplinas pautadas na promoção dos direitos humanos e da cidadania, a partir de valores éticos e de equidade, contribuindo para a autonomia da população. Tendo em vista a “práxis”, que implica na “ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014, p. 93).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Campus Macaé* (UFRJ-*Campus Macaé*), em consonância com o que preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), aposta no tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” como perspectiva metodológica de ação para a formação comprometida com a sociedade contemporânea e suas questões, buscando produzir conhecimento para a intervenção no mundo social.

O curso de Nutrição, o único público da região Norte Fluminense, tem promovido a aproximação dos estudantes com as comunidades populares de Macaé e adjacências, visando uma atuação profissional comprometida com a Promoção da Saúde e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), com base na perspectiva crítica do papel da ciência da Nutrição junto à sociedade.

Em especial, quatro disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva elegeram os princípios da Pedagogia Freiriana como referência teórico-metodológica, visando promover a consciência de cidadania e humanização no âmbito da saúde e contribuir para o enfrentamento das desigualdades relacionadas à alimentação, junto com a comunidade local.

Este artigo pretende abordar as contribuições advindas dos princípios da EP para a construção teórico-prática das referidas disciplinas, considerando as transformações socioeconômicas ocorridas em Macaé e o processo de interiorização das universidades públicas federais, que viabiliza a articulação entre a universidade e a sociedade, na perspectiva da construção conjunta de saberes e da promoção da autonomia.

Os caminhos da pesquisa

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número CAAE – 56866216.7.0000.5286. Respondendo ao objetivo específico de identificar como a SAN é apresentada nos currículos dos cursos de Nutrição das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do País, contribuindo para a construção do perfil profissional, nossa análise evidenciou três Projetos Pedagógicos (PP) que privilegiam a abordagem da SAN no Sudeste, pela transversalidade na abordagem da SAN em seus currículos. São elas: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a UFRJ-*Campus* Macaé e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) *Campus* Baixada Santista.

Selecionamos o PP do curso de Nutrição da UFRJ-*Campus* Macaé, em que a SAN se desenvolve transversalmente às disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva, considerando a sua importância para o desenvolvimento da cidade situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, sede das principais empresas petrolíferas do país, responsáveis pela maior parcela da produção nacional. Porém, possui um significativo contingente populacional em condições de empobrecimento, violência, graves problemas socioambientais, favelização e alto índice de desigualdade (SILVA; FARIA, 2012).

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

A análise documental do PP do curso de Nutrição da UFRJ-*Campus* Macaé (2013) permitiu o acesso a informações que ofereceram melhor compreensão acerca da estrutura curricular da instituição (GODOY, 1995). Para a realização dessa análise, consideramos objetivos do curso, perfil almejado do profissional e estrutura curricular, com foco nas disciplinas relacionadas direta ou indiretamente à SAN, presentes no material impresso. Os critérios adotados foram: o emprego da expressão “Segurança Alimentar” ou “Segurança Alimentar e Nutricional” ou presença de aspectos relacionados à SAN, na descrição do perfil

profissional (com base nas DCN), nas ementas das disciplinas, bibliografia básica e complementar e conteúdo relacionado com as políticas públicas de SAN.

Na análise do PP, identificamos que seis disciplinas elegeram a EP e os princípios da Pedagogia Freiriana como referência metodológica para abordar as questões relacionadas à SAN. Para fins desse artigo, elegemos as quatro mais implicadas com a EP. A saber: Educação Alimentar e Nutricional (EAN) 1, 2 e 3 e Saúde da Comunidade 1.

Em sequência, realizamos entrevistas semiestruturadas com os docentes dessas disciplinas, a fim de coletar indícios dos modos como os sujeitos percebem a SAN e a significam na sua realidade (DUARTE, 2004). Todo material de áudio foi transcrito.

Os dados foram analisados pela Análise Textual Discursiva (ATD), buscando fragmentar os textos, em função dos objetivos da pesquisa e perceber os sentidos emergentes da leitura, organizando-o em **unidades de significado** empíricas, que incluem as principais ideias. A construção das **categorias** iniciais da pesquisa se deu a partir de leituras recorrentes, buscando estabelecer relação de sentidos e identificação entre as **unidades de análise**. Desse modo, chegamos à categoria de análise “A educação popular na construção de disciplinas do curso de Nutrição”. Ao final, foram elaborados **metatextos**, a fim de explorar a categoria e produzir novas interpretações sobre o fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todos os procedimentos da pesquisa. O TCLE obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os entrevistados receberam uma codificação a fim de garantir o anonimato. Seus nomes remetem a personagens que atuam ou atuaram no campo da Nutrição em Saúde Coletiva com foco em SAN.

Esta pesquisa se desenvolve por meio da observação participante, metodologia que emprega os sentidos para perceber e apreender a realidade, com um olhar habilidoso, buscando responder questões relativas ao objeto de estudo (QUEIROZ *et al.*, 2007).

Princípios da Educação Popular

A EP toma por fundamento os princípios da Pedagogia Crítica, da qual Freire é o principal representante. São eles: o diálogo, a problematização, a reflexão crítica, conscientização e a construção compartilhada do conhecimento, pressupondo a horizontalidade entre os saberes populares e técnicos-científicos (BRASIL, 2012a).

O diálogo é o compartilhamento de conhecimentos construídos histórica e culturalmente pelos sujeitos da educação, em que educador é ao mesmo tempo educando e o educando é também educador. Ele se realiza por meio da problematização da realidade que se quer transformar e se constitui a essência da educação (FREIRE, 1996, 2014).

A problematização é elemento central do processo educativo, que questiona e pressupõe a leitura crítica da realidade, com todas as suas contradições, buscando explicações que ajudem a transformá-la (FREIRE, 1996, 2014).

Entende-se por conscientização a promoção da tomada de consciência, que conduz à passagem de uma percepção espontânea para um patamar crítico, a fim de perceber a realidade como objeto cognoscível que pode ser transformado. O cotidiano é o lugar de reflexão e ação de homens e mulheres, atores sociais que protagonizam a libertação de mecanismos opressores (FREIRE, 1996, 2014).

A Educação Popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2012a, p. 5).

A reflexão crítica, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento representam ferramentas que propiciam o encontro entre a cultura popular e a científica. Nesse sentido, é importante a disponibilidade de escuta e fala dos atores que se põem em relação. Cada qual, portando saberes e práticas diferentes, convivendo em situações de reciprocidade e cooperação.

Nas palavras de Freire (2014), o ser humano só se humaniza no processo dialógico, pois a comunicação é partilha dialógica em colaboração com todos na construção e transformação do mundo comum. Para o autor, esse diálogo se dá para além da comunicação entre educadores e educandos, mas entre conhecimentos portados por cada sujeito da educação. Desse modo, a educação é um ato comunicante e coparticipado.

A partir dessas bases teóricas e metodológicas analisamos o PP do curso de Nutrição da UFRJ-Campus Macaé, assim como o conteúdo das entrevistas com as docentes que apontavam para os princípios, conteúdos e práticas realizadas nas disciplinas do núcleo de Saúde Coletiva.

A UFRJ-Campus Macaé no processo de interiorização e expansão das IFES

A UFRJ-Campus Macaé é fruto do processo de expansão e interiorização das universidades federais, resultante do programa de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que investiu no aumento do acesso ao Ensino Superior no Brasil, especialmente das camadas mais pobres da população, promovendo inclusão social.

Isso se deu por meio especialmente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, mas aplicado desde 2003, objetivando:

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que o processo de expansão das universidades encontrou algumas limitações, no que tange à inadequação da estrutura física daquelas que foram interiorizadas, ao número insuficiente de técnico-administrativos e docentes, carga-horária de trabalho elevada, entre outros.

A UFRJ-Campus Macaé se localiza em uma das cidades mais desiguais do Estado do Rio de Janeiro. A presença de empresas exploradoras do petróleo na região ocasionou transformações importantes no espaço urbano e na dinâmica da população, uma vez que a atividade agrícola perdeu espaço para a indústria e serviços e o meio rural passou a incorporar características urbanas (SILVA; FARIA, 2012). Esses fatos impactam significativamente os perfis demográficos e de desenvolvimento da região, com crescimento concomitante da favelização, violência e desemprego, transformando o espaço urbano e causando sérias transformações sociais, marcadas pela desigualdade (SILVA; FARIA, 2012).

A UFRJ-Campus Macaé foi criada em 2008, pela implantação dos cursos de Química e Farmácia no complexo universitário. O curso de Ciências Biológicas já funcionava desde 2006. Hoje a universidade conta com os cursos de Enfermagem e Obstetrícia, Engenharia (Produção, Civil e Mecânica), Farmácia, Medicina e Nutrição, distribuídos nos três polos do campus: Universitário, Barreto e Ajuda.

O processo de interiorização universitária contribui para a economia, especialmente em relação aos investimentos industriais e qualificação do trabalho, formando profissionais que atendam às demandas da educação, saúde, assistência, além de possibilitar a realização de

pesquisas na região onde foram implantadas, garantindo que esses profissionais permaneçam em suas regiões e possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento local (BRITO, 2014).

Entre esses profissionais, encontra-se o/a nutricionista, que atua nos mais diversos setores da sociedade, seja em hospitais, consultórios e clínicas, instituições públicas e privadas que servem refeições, creches, restaurantes e escolas, compondo equipes multiprofissionais, para a melhoria da qualidade de vida da população.

Muitos desafios são impostos no campo da alimentação e nutrição: o quadro alimentar brasileiro, caracterizada pela presença concomitante de obesidade e desnutrição, incluindo a situação de extrema pobreza e de déficit nutricional vigentes em diferentes municípios da nação, além das alterações nos hábitos alimentares decorrentes dos processos de globalização e a utilização crescente de agrotóxicos nos alimentos que compõem as refeições dos brasileiros, entre outros.

Exige-se, portanto, o incentivo à formação comprometida com a qualidade de vida da população e um currículo construído para atender as demandas sociais, com a ampliação da oferta de vagas públicas e investimentos, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, essa pesquisa compreende que o processo de interiorização das IFES potencializa o exercício da Educação Popular em Saúde (EPS) pela aproximação entre os saberes acadêmico e popular, contribuindo para a formação de um profissional que atue dando visibilidade às desigualdades, com vistas à promoção da saúde.

A Educação Popular na construção de disciplinas do curso de Nutrição

O curso de Nutrição da UFRJ-*Campus* Macaé se realiza em nove períodos (4 ½ anos), de turno integral, prevendo duas turmas anuais, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Exame Nacional do Ensino Médio/SISU), com a estimativa de 40 discentes por semestre. Os estudantes provêm dos municípios ao Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, como Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Arraial do Cabo, Quissamã, Carapebus e Campos dos Goytacazes e outros (RICARDO, 2009).

De acordo com o que consta no PP do curso de Nutrição (2013), em agosto de 2009 implantou-se a primeira turma de Nutrição no campus Professor Aloísio Teixeira (UFRJ-*Campus* Macaé), com foco na formação humanista, crítica e reflexiva, na perspectiva de uma atuação profissional comprometida com a transformação da sociedade e com ênfase no

Sistema Único de Saúde (SUS). O curso foi pensado de modo a atender às demandas da população do Norte Fluminense considerando a diversidade das realidades, assim como as mudanças sociais da população.

O curso de Nutrição, em concordância com o que preconiza as DCN, se estrutura em uma organização interdisciplinar, não departamental, visando desconstruir a perspectiva disciplinar fragmentada e conteudista. Acrescido a isso propicia a formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de uma consciência de cidadania e justiça social, visando o fortalecimento de uma política de segurança alimentar e nutricional (PPC da UFRJ-*Campus Macaé*, 2013), que objetiva 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. (BRASIL, 2006).

Entre as disciplinas que compõem a área de Saúde Coletiva do currículo do Curso de Nutrição, encontram-se: Saúde da Comunidade 1 (SC1), Educação Alimentar e Nutricional (EAN) 1, 2 e 3, as quais tomaram os princípios da Pedagogia Freiriana como referência metodológica para a construção do currículo, visando promover a consciência de cidadania e humanização, no âmbito da saúde e no enfrentamento das desigualdades raciais, de gênero e classe, as quais ferem o DHAA e geram Insegurança Alimentar e Nutricional (InSAN).

A primeira é ministrada no primeiro período acadêmico, sendo constituída de 150 horas, das quais 30 horas dizem respeito aos conteúdos teóricos, e 120 horas, aos conteúdos teórico-práticos. SC1 busca articular os conteúdos teóricos e práticos relacionados à saúde integral do indivíduo e família, conduzindo os discentes à primeira experiência de atuação prática dentro das Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde (SUS), além do envolvimento com o Sistema Único da Assistência Social – SUAS e Centros de Referência da Assistência Social – CRAS (CORDEIRO *et al.*, 2017, p. 941).

O primeiro momento da disciplina, que corresponde a 30 horas teóricas, compreende trabalhos de conteúdo, como: concepção do processo saúde/doença; território em saúde; determinantes sociais de saúde; políticas sociais; construção histórica e legislação estruturante do SUS; participação e controle social; educação popular em saúde; e ética profissional.

A disciplina fundamenta-se em metodologias ativas, com base no referencial metodológico de Paulo Freire, para formação de um profissional que valoriza práticas

dialógicas e respeita a cultura e o lugar do outro, visando à construção coparticipada de saberes. Buscando romper com paradigmas de educação verticalizada, que se pautam na transmissão de saberes, intenta romper as barreiras dos diferentes saberes/interesses para estabelecer vínculos com os usuários do SUS e escuta qualificada, fundamentada na proposta de humanização do Sistema Único de Saúde (SUS).

O campo prático da disciplina se configura a partir de atividades realizadas junto às equipes de saúde da família, com vistas ao acompanhamento das famílias que se encontram em situação de risco. Visitas domiciliares são realizadas nas residências de famílias assistidas e de responsabilidade da Estratégia de Saúde da Família, permitindo ao grupo vivenciar a realidade social na qual as famílias estão inseridas. Trata-se de bairros que expõem precárias condições de saneamento básico, coleta de lixo e segurança pública. Desse modo, a disciplina SC1 permite o compartilhamento de vivências entre o/a graduando/a e a população, com vistas à construção do SUS.

A Pedagogia Freiriana traz elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização de ambos os sujeitos, educador/a e educando/a. Por meio do diálogo e mediatizado(a)s pelo mundo, se solidarizam para a ação de transformação do ambiente em que vivem, como demonstram as falas de duas docentes:

O diálogo que a gente tem também com o município, com a comunidade é muito potente [...] A gente se encontra [...] a gente se encontra nos lugares informais, na praia, no restaurante... o interior deixa a gente assim (Denise).

E aí dentro dessa perspectiva transformadora, eu vejo também a questão da extensão. Os próprios projetos de extensão [...] eles têm muito esse papel, dessa transformação social. Porque a extensão, um pouco diferente da pesquisa, ela funciona nessa perspectiva transformadora, mais dialógica. Então, ela abre as portas da universidade pra que a sociedade possa se aproximar e vice-versa (Luciene).

As disciplinas EAN 1, 2 e 3 são ministradas no quinto, sexto e sétimo períodos, respectivamente, com carga horária total de 30 horas cada. A organização desses componentes curriculares visa produzir um processo de formação continuado e progressivo, de modo que as experiências deem suporte para as vivências das etapas seguintes. Essa dinâmica organizacional está assentada na ideia Freiriana de “estar sendo”, como um esforço permanente de perceber-se, criticamente, na experiência existencial de formação (FREIRE, 2014, p. 67).

A EAN perpassa todos os campos de atuação do (a) profissional nutricionista e se constitui estratégia preconizada pelas políticas públicas de alimentação e nutrição. Entre elas, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) (BRASIL, 2012b), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2009) e a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) (BRASIL, 2010). Ela é ao mesmo tempo, campo de ação e conhecimento, especialmente no contexto da realização do DHAA e da garantia da SAN, ocorrendo de modo intersetorial, transdisciplinar e multiprofissional (BRASIL, 2012c).

O desafio que se coloca é o da formação do nutricionista como educador, que busca estimular práticas alimentares promotoras de uma melhor qualidade de vida, nas diferentes fases da experiência humana, visando à superação do modelo tecnicista biologicista, que incentiva uma postura prescritiva e verticalizada desse profissional, pela sobreposição do saber científico em relação aos saberes populares.

EAN 1 é disciplina mais densamente teórica e com ações práticas em sala de aula e a sua carga horária total é de 30 horas. Os objetivos centrais de EAN 1 são: construir vínculo dialógico entre educadores/as e educandos/a, pois é imprescindível criar uma dinâmica de cooperação e corresponsabilidade, que se inicia nessa disciplina e se estende aos dois semestres seguintes. Em segundo lugar, oferecer subsídios teóricos aos discentes, sobre o cotidiano alimentar da população brasileira tomando como conteúdos norteadores o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012c), o Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) e os debates críticos contemporâneos sobre Comunicação, Mídia e Publicidade alimentar.

Na (EAN) 1 [...] a gente tá discutindo a história da EAN e a EAN atualmente ela é uma das diretrizes estratégicas da Política Nacional de SAN. Então, conecta. E aí a gente faz essa conexão, que o marco de EAN, ele vem dessa história também, dessa complexificação que a SAN trouxe pra alimentação saudável, que o conceito de alimentação adequada e saudável que se opera hoje foi um conceito que se construiu no Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional, foi o diálogo da saúde com outras áreas... e porque quando a gente vai discutir os princípios do marco de EAN, quase todos os princípios dialogam com SAN (Carminha).

Os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a EP como espinha dorsal das EAN, a saber: as obras de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*); os princípios teórico-metodológicos da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2012a); os Cadernos de Metodologias, da Associação Brasileira de

Agroecologia (BIAZOTI *et al.*, 2017) e do Curso “Metodologias participativas para ações de Educação Alimentar e Nutricional”, da página Ideias na Mesa (Disponível em: <https://www.ideiasnamesa.unb.br/>). Por último, temos por finalidade possibilitar aos estudantes o exercício do planejamento, execução e avaliação de ações educativas, em sala de aula, que tomem as metodologias participativas como caminho possível.

A trajetória pedagógica iniciada em EAN I é um processo de contínua recriação, em que os sujeitos constituem e conquistam o seu fazer docente, considerando a condição humana, as contradições históricas da cidade e universidade, os desafios políticos locais, nacionais e internacionais e a rigidez burocrática da própria academia. A leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* nos auxilia a compreender a responsabilidade do ato de ensinar, que exige dos/as educandos/as e educadores/as rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes, criticidade e ética. No entanto, Freire também convida a pensar um processo educativo esteticamente belo, alegre, esperançoso e convicto de que as mudanças são possíveis (FREIRE, 1996). As reflexões geradas resultam de um esforço individual e coletivo de superação libertadora da consciência opressora, hospedada no imaginário social sobre o papel do(a) nutricionista.

As disciplinas de EAN 2 e 3 destinam nove horas para as atividades teóricas e 21 horas para as práticas. Os três primeiros encontros são oportunidades de reflexão crítica sobre os temas pertinentes às disciplinas. As práticas são realizadas junto à população e os encontros se intercalam entre as idas a campo e as ações de supervisão com a docente. Dentre as ferramentas das metodologias problematizadoras, elegemos o Arco de Magueres (AM) como referencial para o planejamento dos encontros que constituem as atividades de EAN a serem realizadas com um grupo específico (VILLARDI *et al.*, 2015).

A primeira etapa do AM consiste na observação da realidade de modo atento e em comunhão com as pessoas. A partir da constatação inicial, faz-se a identificação dos problemas e então é possível eleger um recorte da realidade que seja prioritária (VILLARDI *et al.*, 2015).

A segunda trata da determinação de pontos-chave, que são as questões determinantes do recorte da realidade anteriormente escolhido, confirmando os entraves ou situações-limite que mais se destacam, como também as características facilitadoras (VILLARDI *et al.*, 2015).

A terceira etapa é a teorização, em que ocorre a consulta dos conteúdos científicos, narrativas e acúmulos para aprofundamento dos assuntos que compõem os pontos-chave. Esse

estágio não se limita aos materiais técnico-científicos, mas o espectro possível envolve desde a comunicação realizada em espaços virtuais, até conteúdos das artes e histórias de vida.

Finalmente, na etapa de elaboração de hipótese de solução, a comunidade junto aos educadores/as se utiliza de criatividade e criticidade para planejar iniciativas que potencializam as linhas de fuga para resolução dos problemas teorizados, bem como elegem os instrumentos facilitadores e as parcerias necessárias à sua viabilização (VILLARDI *et al.*, 2015).

Segundo Villardi *et al.* (2015), a aplicação à realidade é o último passo, pois trata-se de experimentar a solução prevista. Essa ação exige sensibilidade para perceber as fragilidades e potencialidades, em um exercício avaliativo do que foi executado, para em seguida, voltar a observar conjuntamente a realidade e identificar as transformações positivas, estagnação e retrocessos.

As primeiras aulas de EAN 2 objetivam preparar os estudantes para o encontro com os grupos populares e tomam por referência as “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo” (FREIRE, 1978), para inspirar o percurso que pretendemos percorrer, enfatizando a comida como espaço de reflexão e ação sobre as desigualdades sociais, de gênero e raciais, no contexto da EAN.

Esse livro comovente relata o nascimento de um projeto educativo que tomou como referência o contexto local de independência de Guiné Bissau e Cabo Verde ante a colonização portuguesa, empreendendo um esforço coletivo de compreensão profunda daquela realidade. Freire (1978, p. 19) nos chama a atenção para singularidade das experiências educativas, que por tal característica exigem do/a educador/a o exercício constante de “ver, ouvir, indagar e discutir”; o abandono das conclusões precipitadas ou mesmo tentação de transplantar um projeto bem sucedido num contexto para outro. O autor também propõe reflexões sobre o verdadeiro sentido da ajuda, que de modo algum pode ser distorcido em dominação.

As ações práticas de EAN 2 têm por objetivo aproximar os discentes das realidades de diferentes populações sadias, por meio da inserção em quatro campos práticos, a saber: Grupo de mulheres de Enseada das Gaivotas, em Rio das Ostras; Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), em Macaé; Projeto Jovem Aprendiz da empresa Viva Rio, de Macaé; Sociedade de Ensino e Terapia Macaense (SENTROM), conhecida como Escola Sentrinho.

O primeiro grupo é composto por mulheres que protagonizam ações auto organizadas, visando a um modelo de produção agroecológica de alimentos e ervas medicinais, nos seus quintais, situados em Rio das Ostras. Essa rede organiza encontros para pensar estratégias políticas de preservação ambiental e um espaço de comercialização dos alimentos e artesanatos, a um preço acessível.

O campo prático (de EAN) que eu fico, que é a Enseada das Gaiotas, é um bairro periurbano, com agricultoras urbanas, que fazem uma feira, ou seja, Segurança Alimentar e Nutricional. E aí eles (os alunos e alunas) vão discutir os textos [...] vão discutir agroecologia, agroecologia e Segurança Alimentar e Nutricional (Carminha).

O segundo, CRIAAD, é uma instituição gerenciada pelo governo estadual responsável por atender adolescentes em conflito com a Lei, apreendidos em Macaé e na região, com idades entre 13 a 18 anos, os quais cumprem medida socioeducativa, em regime de semiliberdade.

O Projeto Jovem Aprendiz auxilia na qualificação profissional de jovens entre 14 e 24 anos em situação de risco, preparando-os para o mercado de trabalho, com o devido acompanhamento durante o período de contratação por uma das empresas parceiras.

A Escola Sentrinho é uma associação, sem fins lucrativos, mantida por parcerias com empresas privadas e órgãos públicos. Ela desenvolve um trabalho integrado pedagógico e terapêutico, visando à inclusão de estudantes com deficiência nos diversos espaços sociais.

A disciplina EAN 3 toma como referência o processo de adoecimento, apresentando as contradições opressores-oprimidos no campo da nutrição, em que a racionalidade centrada no nutriente, distanciada das dimensões sociais do humano, da multidimensionalidade da alimentação, focada na medicalização do alimento e na prescrição da vida, revela-se um instrumento de opressão. Nesse contexto, a superação da opressão ocorre por meio da educação popular em alimentação e nutrição.

As ações práticas de EAN 3 privilegiam os espaços públicos do SUS, que atuam com o cuidado em saúde, como: Ambulatório de Nutrição do Centro de Especialidades Madre Tereza de Calcutá; Núcleo de Práticas Integrativas e o Núcleo Municipal de Oncologia, Ostomia e Especialidades Médicas, todos em Macaé.

O livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1996) incita a pensar a transformação da situação concreta da opressão na saúde, por meio da escolha pelo caminho do diálogo, da educação como prática da liberdade, da amorosidade crítica no ato de cuidar, no saber ouvir, no respeito a humanidade dos sujeitos.

O Centro de Especialidades Madre Tereza de Calcutá é uma unidade secundária de saúde, que oferece especialidades clínicas e cirúrgicas no âmbito do SUS, entre os quais, o ambulatório de Nutrição, cenário de prática da disciplina EAN 3.

O Núcleo de Práticas Integrativas oferece procedimentos terapêuticos baseados em conhecimentos populares, que foram adotadas pelo SUS, como homeopatia, acupuntura, auriculoterapia, massoterapia, medicina tradicional chinesa, arteterapia, meditação, reflexoterapia, reiki e terapia comunitária integrativa, além de atendimento de profissionais fisioterapeutas, psicólogos/as, naturólogos/as e nutricionistas.

Por último, o Núcleo Municipal de Oncologia, Ostomia e Especialidades Médicas focaliza o atendimento ao paciente oncológico, buscando oferecer todo o suporte necessário, centralizando o atendimento e facilitando o acesso aos serviços de saúde, no âmbito do SUS.

O processo de avaliação das três disciplinas inclui a apresentação de um portfólio individual de caráter crítico-reflexivo e a elaboração coletiva de um relato de experiência, que deve ser compartilhado em classe.

Ao promover a reflexão acerca das desigualdades sociais expressas em determinantes de saúde, as disciplinas propiciam a conscientização do indivíduo para uma realidade cotidiana de opressão, como aponta a fala da docente Carminha, abaixo. Desse modo, o estudante pode optar por tornar-se um opressor ou identificar-se com o oprimido para, juntamente com ele, operar a transformação no meio que se insere (FREIRE, 2014).

Quando eles chegam na (EAN) 2, a gente estruturou a 2 pra pensar a promoção da EAN em contexto de desigualdade, em grupos populares e aí eles já estão cursando a disciplina de PPSN, já tá falando de SAN em PPSN, já fizeram todo aquele caminho de pensar EAN como uma ação estratégica de promoção da SAN e aí fatalmente a gente vê que eles trazem isso pra prática (Carminha).

De acordo com Freire, os humanos educam-se entre si mediatizados pelo mundo, pela educação crítica problematizadora, por meio do diálogo, propiciando o encontro entre a cultura popular e a científica, a fim de construir conjuntamente o conhecimento, visando à libertação do ser humano e à construção de um ambiente mais equânime e harmonioso. Porém, como processo político, é o oprimido que liberta o opressor, uma vez que a leitura crítica da realidade parte da linguagem do povo, dos seus valores e da sua concepção do mundo, transformando-se numa luta pela libertação dos oprimidos. É o que indica a fala da docente Denise:

Essa aproximação com as pessoas em situação de vulnerabilidade, que não tinham acesso à água, à segurança, fez a gente repensar as nossas bases teóricas. Eu acho que, na verdade, o campo que provocou isso, o campo levou a gente a repensar. Repensar que a gente precisava de outros elementos pra dar conta de uma complexidade alimentar que não fazia parte da realidade inicial [...] então a realidade dos grupos populares exigiu da gente repensar o nosso planejamento, a nossa espinha dorsal, porque não dava conta, de pessoas que viviam em situação de violência, de crianças assistidas pelo bolsa família, de mulheres negras empreendedoras, analfabetas... (Denise)

A prática popular pressupõe ao educador abrir mão de seus privilégios sociais para aprender outra perspectiva de vida com os sujeitos e os lugares de onde eles leem o mundo. É um exercício de empatia e amor, como contraponto à educação bancária, que concebe os homens como seres da adaptação, do ajustamento.

A utilização da EP como instrumento pedagógico para discutir e viabilizar as ações de SAN no contexto da comunidade funciona como um elo entre a universidade e a comunidade e o comprometimento com as questões sociais relacionadas à alimentação adequada e saudável. A EAN se constitui como instrumento para a promoção de modos de vida e práticas de alimentação saudáveis com vistas à realização da SAN.

O desafio que se impõe ao futuro profissional nutricionista é não hierarquizar o saber científico sobre o popular, mas a partir de uma simetria e respeito às diferenças, desde a realidade dos sujeitos, para junto com eles/as, encontrar caminhos que contribuam para a autonomia dos sujeitos e o autocuidado em saúde.

Considerações finais

A Pedagogia Freiriana se renova para dentro do âmbito da educação em saúde, especificamente para a formação do nutricionista, trazendo elementos norteadores para a construção de teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos.

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

Ressalta-se ainda, a importância do processo de expansão e interiorização das IFES para a concretização da aproximação entre a universidade e comunidade local, tendo em vista

a ampliação do número de municípios atendidos pelo Ensino Superior e a contribuição das universidades federais para o desenvolvimento científico e tecnológico do país e das regiões onde se inserem.

No campo da alimentação e nutrição, a EP abre caminhos para uma atuação comprometida com a Promoção da Saúde e a Segurança Alimentar e Nutricional, que toma por base a perspectiva crítica do papel da ciência da nutrição junto a comunidades populares e da intervenção do nutricionista nesses espaços.

O desafio que se coloca é o da formação de um educador que busca superar o modelo tecnicista biologicista, para uma prática pedagógica emancipatória, buscando a identificação com a comunidade e o diálogo para a promoção de práticas alimentares saudáveis e o enfrentamento das múltiplas desigualdades.

Referências

BLAZOTI, A.; ALMEIDA, N.; TAVARES, P. (org.) **Caderno de metodologias: inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico**. Viçosa: Editora Universidade Federal de Viçosa, 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. **Lei de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/conferencia/documentos/lei-de-seguranca-alimentar-e-nutricional>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras: estudo comparativo 1993/2004**. Belo Horizonte: COOPMED, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 ago. 2010. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 . Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: MS, 2014.

BRITO, L. C. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. **Espaço e Economia**, Fortaleza, v. 4, 2014, p. 1-16. Doi: 10.4000/espacoeconomia.802.

BURITY, V. *et al.* **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010.

CORDEIRO, R. A. *et al.* A formação acadêmica a partir da perspectiva da educação popular e humanização em saúde: relato de experiência da disciplina Saúde da Comunidade. **Demetra**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 939-951, 2017. Doi: 10.12957/demetra.2017.28408.

COSTA, N. M. S. C. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 5-19, jan./abr. 1999. Doi: 10.1590/S1415-52731999000100001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Doi: 10.1590/0104-4060.357.

FONSECA, A. B. *et al.* Modernidade alimentar e consumo de alimentos: contribuições sócio-antropológicas para a pesquisa em nutrição. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 9, p. 3.853-3.862, 2011. Doi: 10.1590/S1413-81232011001000021.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Doi: 10.1590/S0034-75901995000300004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Doi: 10.1590/S1516-73132006000100009.

MOTTA, D. G.; OLIVEIRA, M. R. M.; BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 1(40), p. 69-86, jan./abr. 2003.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun., 2007.

RICARDO, R. **Macaé terá novo campus da UFRJ**. 2009. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=1418.2.7>. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, A. C. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 87-107, 1995. Doi: 10.1590/S0103-40141995000100007.

SILVA, S. R. A.; FARIA, T. J. P. Migração em Macaé: impactos da industrialização no processo de urbanização. **Vértices**, Campos do Goytacases, v. 14, n. 2, p. 111-132, 2012. Doi: 10.5935/1809-2667.20120047.

STEFANINI, M. L. R. **Merenda escolar**: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. 1997. 101 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo (Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública), São Paulo, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Graduação. Campus UFRJ-Macaé Professor Aloísio Teixeira. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição**. 2. ed. Macaé: UFRJ, 2013.

VILLARDI, M. L., CYRINO, E. G., BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. *In: A problematização em educação em saúde*: percepções dos professores tutores e alunos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 45-52.

Submetido em 22 de maio de 2019.

Aprovado em 10 de setembro de 2019.