CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL E PORTUGAL: experiências, práticas e futuro

Isabela Cicaroni Ottoni
Universidade do Porto – UP, Portugal

Sofia Castanheira Pais
Universidade do Porto – UP, Portugal

Daniel Henrique Bandoni
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Brasil

António Pedro Soares Ricardo Graça
Universidade do Porto – UP, Portugal

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever e avaliar a experiência e formação de professores de Educação Alimentar e Nutricional e Nutrição Comunitária, sua prática em sala de aula e expectativas para o futuro da Educação Alimentar e Nutricional na universidade. Esta pesquisa de carater transversal, foi realizada no Brasil e em Portugal. Foi utilizado o método de Entrevista Semiestruturada para a coleta de dados e a Análise do Discurso para análise e interpretação. Seis professores portugueses e sete professores brasileiros aceitaram ser entrevistados. Três categorias emergiram da análise: Experiência e Formação dos professores, contribuições e limitações; Prática pedagógica em sala de aula, objetivos, desenvolvimento de competências, conteúdo, bibliografia, áreas de conhecimento, métodos de ensino e avaliação; Opinião sobre os sistemas atuais e expectativas para o futuro. As ciências humanas e sociais desempenham um papel importante em suas aulas, pois visam estimular em seus estudantes o pensamento crítico e habilidades de Educação Alimentar e Nutricional para a prática. A falta de formação docente, a falta de tempo para a prática e o viés biológico foram mencionados como principais limitações dos sistemas atuais. Para o futuro, os professores desejam aumentar o tempo de formação em Educação Alimentar e Nutricional, superar os atuais currículos fragmentados, e aumentar as ciências humanas e sociais nos cursos de graduação em Nutrição. Esclarecemos o como a Educação Alimentar e Nutricional se encontra nos cursos de graduação em Nutrição no Brasil e em Portugal, e discutimos sua utilização e importância nos currículos de formação do nutricionista.

Palavras-Chave: Educação Alimentar e Nutricional; Nutrição Comunitária; Universidade; Prática Pedagógica; Cursos de Graduação em Nutrição

Abstract

This article aims to describe and assess Food and Nutrition Education, and Community Nutrition Professors´ experience and training, practice in the classroom and their expectations for the future of Food and Nutrition Education in the university. This cross-sectional research was carried out in Brazil and Portugal. We used Semi-structured Interview for data collection and Discourse Analysis for assessment and interpretation. Six Portuguese Professors and seven Brazilian Professors agreed to be interviewed. Three categories emerged from the analysis: Professors' past experiences with training contributions and limitations; Professors´ pedagogical practice in the classroom with objectives, skills development, content, bibliography, knowledge areas, teaching and evaluation methods; Professors´ opinion on the current system and expectations to the future. Human and social sciences play an important role in their classes, as they aim to spur in their students critical thinking and Food and Nutrition Education skills for practice. Lack of teaching training, lack of time for practice, and a biological bias were mentioned as main limitations of the current systems. For the future, professors would like to increase training time in Food and Nutrition Education, to break the current fragmented curricula, and to increase human and social sciences in the undergraduate nutrition courses. We have shed some light in how Food and Nutrition Education is developed in undergraduate nutrition courses in Brazil and in Portugal, and we have discussed its use and importance in the nutritionist training curricula.

Key Words: Food and Nutrition Education; Community Nutrition; University; Pedagogical Practice; Undergraduate Nutrition Courses.

Introdução

Brasil e Portugal partilham muitas características análogas da profissão de nutricionista, tendo perfil profissional, formação e prática semelhantes. O nutricionista é reconhecido como um profissional autónomo que lida com o comportamento alimentar e seus determinantes, com a distribuição e acesso à alimentos, com políticas de saúde e sistemas alimentares, com a divulgação de informação científica, investigação científica, e Educação Alimentar e Nutricional (EAN) (PORTUGAL, 1990; BRAZIL, 2001).

A profissão evoluiu, desafiada pelas muitas mudanças no cenário epidemiológico, os seus determinantes culturais, ambientais e políticos, tanto no Brasil como em Portugal. Hoje, os nutricionistas devem ser capazes de trabalhar dentro de dois paradoxos: a subnutrição e a fome coexistindo com a obesidade e as doenças crónicas; informações sobre saúde e nutrição amplamente difundidas e o ainda elevado consumo de alimentos não saudáveis e inatividade física. Assim, a EAN surge como um importante campo de investigação e prática, que permite aos nutricionistas promover a saúde e práticas alimentares saudáveis, considerando os aspetos sociais e humanos da alimentação, os sistemas alimentares, as políticas públicas, e o saber cultural e popular (BRAZIL, 2012; RECINE; PORTO; FERNANDEZ; PEREIRA, 2016). A EAN tem sido referida pelas políticas de saúde nacionais e internacionais como uma estratégia principal para a prevenção de problemas relacionados à nutrição (BRAZIL, 2012; WHO, 2018).

No Brasil, a EAN é uma disciplina obrigatória nos currículos de graduação em nutrição, se não como disciplina autónoma, como domínio transversal nos currículos. A formação em EAN proporciona aos estudantes de nutrição a compreensão da complexidade da alimentação e da escolha alimentar, para que possam alargar competências individuais e comunitárias e a capacidade crítica para apoiar decisões e práticas alimentares autónomas (ALMEIDA; RECINE; FAGUNDES, 2020). Em Portugal, a EAN é desenvolvida principalmente na disciplina Nutrição Comunitária (NCm), que visa proporcionar aos estudantes competências de diagnóstico, planeamento, implementação, gestão e avaliação para a intervenção comunitária e programas de saúde pública (GRAÇA; PADRÃO; GREGÓRIO; BARROS et al., 2014).

Disciplinas de EAN oferecem espaço para a problematização de fatores relacionados com o consumo alimentar, desenvolvendo estratégias para promover hábitos alimentares saudáveis, e também, sensibilizando para a importância de promover a saúde e a Segurança Alimentar Nutricional, superando a compreensão biológica e normativa dos alimentos, preparando o nutricionista para o seu papel de educador (ALMEIDA; RECINE; FAGUNDES, 2020), e valorizando o pensamento crítico ao invés da memorização de conteúdos. Assim, a EAN deve dar prioridade aos métodos de ensino e aprendizagem ativos (BRAZIL, 2012).

Métodos de ensino e aprendizagem ativos são utilizados para desenvolver o pensamento crítico e são definidos como qualquer meio de engajamento dos estudantes, para que eles não sejam meros receptores de informação, mas sim sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem, e há evidencias da sua eficácia (CIOBANU, 2018; BAILEY; KIESEL;

LOBENE; ZOU, 2020). Para a EAN, atividades em grupo são ideais para promover a colaboração entre pares, e a prática de campo oferece espaço para os estudantes desenvolverem a teoria que aprendem em sala de aula (BRAVO; UGARTEMENDIA; CUBERO; UGUZ et al., 2018).

Existem tendências atuais na EAN que melhoram a aprendizagem académica, colaborativa e reflexiva, tais como a Aprendizagem Baseada em Horta (ABH) (GREER; RAINVILLE; KNAUSENBERGER; SANDOLO, 2019; MEDEIROS JACOB, 2020), o uso de um Portfolio (HANDEL; WIMMER; ZIEGLER, 2020), e discussões em grupo após um exame (FAVERO; HENDRICKS, 2016). Estes métodos auxiliam os estudantes a pensar a nutrição de uma forma diferente, fazem-nos refletir sobre o que aprenderam e as suas deficiências para evitar a repetição de erros.

Entretanto, o ensino superior em saúde tem recebido críticas relativamente à sua capacidade de formar profissionais humanistas e generalistas, pois parecem ainda basear-se numa aprendizagem fragmentada, centrada no desempenho técnico específico. A falta de formação pedagógica para professores universitários, que se dirige principalmente à ciência e à investigação, contribui para a deficiência no domínio da educação (COSTA, 2009). Além disso, quando os planos de ensino de disciplinas de Educação (Alimentar e) Nutricional foram avaliados no Brasil, verificou-se uma dissociação entre teoria e prática: as etapas de análise, planeamento e implementação não estavam articuladas entre si, o que poderia levar a uma fragmentação no ensino e aprendizagem da EAN (RECINE; PORTO; FERNANDEZ; PEREIRA, 2016).

É importante compreender a forma como a EAN é desenvolvida nos cursos de nutrição de Instituições de Ensino Superior (IES) e a perceção de seus professores sobre o assunto. Assim, este artigo visa descrever e avaliar a experiência e formação de professores de EAN e NCm, sua prática em sala de aula e suas expectativas para o futuro da EAN na universidade, compreendendo as diferenças e semelhanças entre os currículos do Brasil e de Portugal.

Métodos

Esta é uma investigação qualitativa transversal que utilizou os métodos de entrevista semiestruturada para recolha de dados e Análise do Discurso para avaliação e interpretação (AMADO, 2014). O guia Critérios Consolidados para Relatar Pesquisa Qualitativa (COREQ - Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) foi utilizada para garantir a qualidade da pesquisa (TONG, SAINSBURY, CRAIG, 2007).

Equipe de Investigação

Este estudo foi realizado por um grupo de especialistas nas áreas da nutrição e educação. A entrevistadora, e autora principal, era estudante de doutoramento em Ciências do Consumo Alimentar e Nutrição, os demais autores são professores doutorados nas áreas das ciências humanas e sociais, da educação, e das ciências da alimentação e nutrição. Uma formação

prévia em entrevista semiestruturada e Análise do Discurso foi feita para que a entrevistadora pudesse realizar a recolha e análise de dados. Todos os autores contribuíram para a concepção, elaboração, interpretação dos resultados, redação do manuscrito e revisão final deste estudo.

Participantes

Treze professores participaram neste estudo, seis portugueses e sete brasileiros, de uma IES pública e duas privadas portuguesas e seis públicas e uma privada brasileiras. Todos os professores lecionavam disciplinas que abordam conteúdos de EAN (por exemplo, Educação Alimentar e Nutricional, Nutrição Comunitária).

Amostra Portuguesa

O *website* da Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) foi consultado para verificar informação sobre os programas de licenciatura em ciências da nutrição. Os critérios de inclusão eram ter um ou mais professores responsáveis pelos conteúdos de EAN disponíveis para as entrevistas e ter chego à fase do curso em que a EAN já tinha sido ensinada. Onze IES portuguesas ofereciam programas de nutrição em 2019, no entanto, apenas nove IES responderam aos critérios de inclusão e foram convidadas para as entrevistas por correio eletrónico. Seis IES responderam ao convite, embora apenas três cumprissem os critérios de inclusão. Uma IES portuguesa ia interromper o curso devido à falta de inscrições e duas não tinham chego à disciplina Nutrição Comunitária, pelo que não tinham professores disponíveis para as entrevistas. Duas IES portuguesas privadas e uma pública foram incluídas na amostra; destas, seis professores portugueses foram entrevistados.

Amostra Brasileira

O *website* do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), que classifica IES com base em aspetos pedagógicos, foi consultado para informação sobre programas de nutrição. Havia 709 programas de nutrição presencial em 2018 (NEVES; ZANLOURENSI; DOMENE, 2019), e assim, apenas os 15 mais bem classificados foram convidados para este estudo. Sete IES responderam ao convite e cumpriram os critérios de inclusão. Uma IES brasileira privada e seis públicas foram incluídas na amostra; destas, sete professores brasileiros foram entrevistados.

Procedimentos, materiais e métodos

As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e abril de 2020. Os professores portugueses foram entrevistados pessoalmente no seu local de trabalho, e os professores brasileiros foram entrevistados utilizando o software Skype (Microsoft, versão 8.63.0.76). Todas as entrevistas foram gravadas (apenas áudio) e posteriormente transcritas. Duas

entrevistas em Skype não foram gravadas devido a problemas técnicos. A fim de não perder dados, a pesquisadora enviou aos participantes brasileiros um resumo de suas respostas para serem verificadas e aprovadas. Foi feita uma discussão final após as entrevistas presenciais. As entrevistas duraram cerca de uma hora, com a presença apenas do entrevistador e do entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi realizada seguindo o guia de entrevista que pode ser visto no Anexo 1, com seis Blocos, adaptado de AMADO (2014 p.206). A entrevista semiestruturada é um método versátil e flexível que permite a reciprocidade entre o entrevistador e o participante. O guia foi desenvolvido baseado em pesquisas anteriores, e cobre os principais tópicos do estudo, mas não tem de ser seguido rigorosamente (KALLIO; PIETILÄ; JOHNSON; KANGASNIEMI, 2016). Assegurámos que todos os temas da entrevista fossem abordados, embora não necessariamente na mesma ordem ou nas mesmas formulações (JØRGENSEN; PHILLIPS, 2002).

Para análise de dados, o software Nvivo (QRS Internacional, versão 1.2) foi utilizado para Análise do Discurso; uma técnica flexível e adaptável, utilizada para investigação qualitativa especialmente para as ciências humanas e sociais. Trata-se de uma metodologia qualitativa, interpretativa e construtivista para analisar fenómenos sociais (HARDY; HARLEY; PHILLIPS, 2004), e que visa descrever e interpretar mensagens, considerando não só a própria mensagem, como também sua intenção, representação, presunções, momento histórico e características do entrevistado (AMADO, 2014). Para este trabalho, a análise seguiu as seguintes etapas:

Organização sistemática dos dados: transcrições detalhadas foram importadas para o software Nvivo e os entrevistados classificados em casos que detalhavam suas características, tais como país, género e tempo desde a graduação.

Definição de unidades de contexto: As unidades de contexto foram definidas a partir dos dados e da teoria, de acordo com o guia da entrevista, utilizando os blocos/temas como códigos primários; história dos professores (passado), prática em sala de aula (presente), e expectativas (futuro). Sete subcategorias surgiram após a organização sistemática, como pode ser visto na Tabela 1.

Divisão em unidades de contexto: Numa análise vertical, os extratos de cada transcrição foram codificados em categorias e subcategorias. A redução de dados na categorização foi realizada pela investigadora e pelos demais autores atuando como revisores, a fim de garantir a compreensibilidade intersubjetiva do processo de investigação (SILVA DIAS; MENEZES, 2014).

Síntese, pesquisa por padrões, e descoberta de aspetos importantes: Foi feita uma análise horizontal, avaliando os discursos em cada código, considerando os países dos casos, para descobrir semelhanças e diferenças entre os discursos dos professores brasileiros e portugueses.

Discussão e interpretação: O número de referências em cada código é apresentado em gráficos quando pertinente e extratos das entrevistas são utilizados para ilustrar os resultados.

Para assegurar o rigor da análise, foi utilizado o *peer debriefing*, uma vez que foram realizadas várias apresentações e discussões sobre os procedimentos. Para confirmar a

validação interna do nosso sistema de categorias, utilizámos as seis regras fundamentais: Exaustividade, o sistema engloba todos os itens relevantes; Exclusividade, cada código pertence apenas a uma categoria específica; Homogeneidade, utilizámos a análise temática e nenhuma outra; Pertinência, define quais resultados divulgar; Objetividade, evita a subjetividade e a abstração; Produtividade, oferece a possibilidade de análises ricas e novas hipóteses, permitindo o avanço da ciência em vez da mera descrição dos resultados (AMADO, 2014).

Tabela 1. Categorias emergentes das entrevistas semiestruturada.

Categoria	Subcategoria
Tema: Experiências do Passado	
1. História da formação do professor em docência e EAN	1.1 Contribuições formativas para o ensino e prática do EAN 1.1.1. Graduação 1.1.2. Pós-graduação 1.2. Limitações formativas para ensino e prática do EAN 1.2.1. Graduação 1.2.2. Pós-graduação
Tema: Prática Presente	
2. Prática pedagógica dos professores em sala de aula	2.2 Objetivos das disciplinas e desenvolvimento de habilidades 2.3. Conteúdo, bibliografia e áreas de conhecimento 2.4 Métodos de ensino e avaliação
Tema: Expectativas para o Futuro	
3. Opinião dos professores sobre o sistema atual e expectativas para o futuro	3.1 Limitações principais do sistema atual 3.2 Mudanças necessárias para o futuro do ensino do EAN

Esta pesquisa foi enviada ao Comité de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, recebendo aprovação com o número de Refª 2019/4-7. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e motivos da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Informado (Anexo 2) antes das entrevistas.

Para garantir o anonimato dos participantes e instituições, atribuímos códigos numéricos aleatórios de três dígitos e a letra B para brasileiros e P para portugueses, ao mesmo tempo que escondemos nos extratos qualquer menção sobre instituições e cidade/estado de onde provinham. O anonimato dos participantes e de suas instituições são preservados.

Resultados

Participaram da pesquisa seis professores portugueses e sete brasileiros, provenientes de três IES portuguesas e sete brasileiras. A maioria dos professores identifica-se com o gênero

feminino (92,3%), apenas um professor brasileiro com o gênero masculino. Possuíam em média 25,2 anos de graduação (dp=10,2 anos) e lecionavam em média há 16,3 anos (dp=11,3 anos).

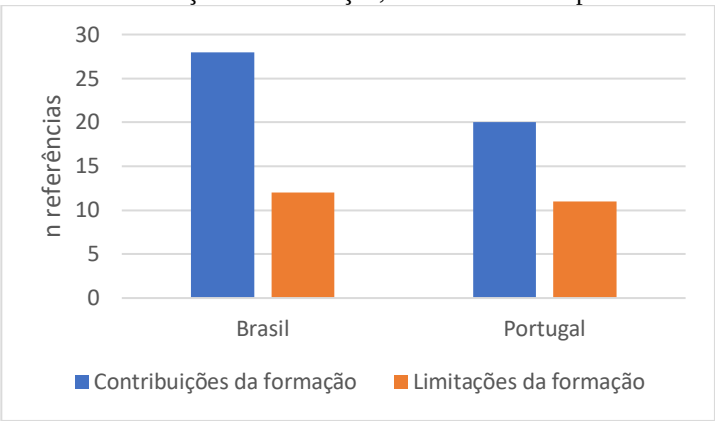
Três categorias emergiram da análise e são apresentadas a seguir: Experiências passadas dos professores; A prática pedagógica dos professores na sala de aula; A opinião dos professores sobre o sistema atual e as expectativas para o futuro.

Tema passado: história, experiência e formação do professor em docência e EAN

Professores brasileiros e portugueses expressaram que sua formação em EAN e docência derivava em grande parte de sua prática, quando após a formatura buscavam saberes pertinentes para o seu trabalho, como formação autodidata, "*É uma coisa que você vai aprendendo no caminho e vai percebendo que vai fazendo falta, que é ainda muito difusa, e identifica, estou precisando de tais ferramentas, é meio um quebra cabeça… [minha formação em EAN] vai surgindo por conta de outras experiências que não são focadas na educação, mas elas me dão as bases* (078B)", e educação permanente, "*[Desde] quando comecei a lecionar esta disciplina [NCm] há mais de 10 anos, tenho aprendido muito… Tem de estudar muito para ensinar nesta área* (012P)."

Ao discursarem sobre a sua própria formação, os professores referiram mais contribuições do que limitações, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Número de referências nas subcategorias Contribuições e Limitações da Formação, de acordo com o país.



Os professores nomearam as disciplinas de Saúde Pública, Política Nutricional, EAN e NCm, Comunicação, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Dietética como contribuidoras para seu aprendizado em EAN, "a *própria disciplina de EAN, e também na dietética. Eu tive uma professora que estimulava a gente a trabalhar com literatura, a ler um livro que tinha alguma coisa com comida* (089B)." O estágio e a prática em terreno também foram apontados como importantes para o desenvolvimento de habilidades em EAN, "*ir para o terreno*

desperta o interesse na área de educação alimentar em que percebemos que somos úteis, que é importante, e que a comunidade se beneficia da atuação do nutricionista (018P)."

Cursos de pós-graduação também foram mencionados como importantes para o ensino e prática em EAN. Especializações em Alimentação Coletiva, Nutrição Clínica, Ensino e Didática, "*onde* e*u fiz graduação, mestrado e doutorado, e lá a gente tem o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE. Eu lembro que eu tinha de fazer como se fosse uma disciplina, e depois a gente trabalhava com um docente. Eu fiz vários* (089B)"; Cursos livres e de verão em Antropologia, Cultura e Alimentação, e Saúde Pública; Mestrado em Saúde Pública, Psicologia Social, Educação; e Doutorado em Psicologia Social, História Cultural, e Saúde Pública, "*No doutorado eu trabalhei com pessoas que vivem com HIV/Aids […] me fez repensar uma série de coisas, que elas são muito estigmatizadas, que não conseguem emprego, que tem medo de se abrir com as pessoas, e foram essenciais para eu pensar 'gente eles não precisam de nutrientes, eles precisam de respeito, de aceitação, eles precisam de um outro mundo em que as pessoas não tenham preconceito porque alguém tem um vírus'* (089B)."

Em relação as limitações do próprio treinamento em EAN, os professores brasileiros e portugueses declararam que, durante sua formação, havia uma abordagem diferente da EAN, "*confesso que da minha formação pré-graduada, feita há 20 anos, a educação alimentar era trabalhava de uma forma muito mais incipiente, eventualmente mais dirigida as crianças, uma área mais clássica, com técnicas menos robustas que hoje em dia nós temos a nossa disposição* (012P)," que era mais prescritiva, recomendativa, orientadora, com pouca conexão com aspectos sociais e culturais da alimentação, quando a área estava ostracizada e ainda não havia sido reavivada pelas políticas públicas de saúde, "e*u me formei numa época que a ´educação´ era ´educação nutricional,´ ponto. […] em que a soja, que é uma coisa bem emblemática dentro da história da educação [no Brasil], ter que introduzir práticas alimentares e alimentos por outros motivos [económicos e políticos]. Era muito instrumental, rudimentar. A educação em saúde tinha uma marca muito prescritiva* (078B)."

Os professores portugueses reportaram que os conceitos de EAN eram ensinados em Saúde Pública quando não havia a disciplina de Nutrição Comunitária no currículo, "*este assunto era abordado na Nutrição e Saúde Pública. A não ser no estágio, não fazia a parte prática* (038P)." A falta de tempo para a prática em terreno e estágios também foram mencionados, "*A única limitação que é sempre transversal a qualquer curso universitário é a falta de prática no terreno* (072P)."

Devido as limitações reportadas, os professores foram em busca de outros caminhos para aprender EAN, como mencionado, "*e a parte prática das aulas, eu fui me virar, fui aprender. […] É esse meu movimento um pouco autoral de tentar, um tempo de caminhada nas humanidades* (053B)," e "*professores do ensino básico e do ensino secundário obrigatoriamente tem uma componente pedagógica grande, mas professor do ensino superior não. Não há nenhuma formação, é realmente a prática e o tempo que nos vai formando nesta área […] a minha formação foi essencialmente da experiência, eu tive de procurar por mim própria a parte teórica para fundamentar aquilo que estava a fazer* (038P)."

Tema presente: A prática pedagógica dos professores em sala de aula

A maioria dos professores é responsável por seus próprios planos de estudo, "*A vantagem de eu ter ao meu encargo toda a disciplina teórica e prática ajuda, porque eu consigo fazer um casamento entre aquilo para impedir que haja desfasamento de informação* (072P)," tendo autoridade sobre como, onde e quando os conteúdos eram ensinados em suas disciplinas, "*eu participei de várias mudanças de currículo, fui fazendo sugestões. As ementas todas fui eu que elaborei* (071P)." Eles são responsáveis pela disciplina de Nutrição Comunitária em Portugal, e Educação (Alimentar e) Nutricional no Brasil. Um professor brasileiro é responsável pelos conteúdos de EAN em diferentes disciplinas, já que não há uma disciplina autônoma dessa área em sua IES. Dois professores brasileiros pontuaram que as IES têm departamentos dentro da faculdade de nutrição que visam garantir a transversalidade da EAN nos currículos, nomeadas "*Ciências Humanas e Sociais em Alimentação* (053B)" e "*Núcleo de Nutrição e Saúde Pública* (062B)."

As aulas são planejadas para promover o pensamento crítico, "*A gente planeja e desenvolve processos para que a gente provoque e contribua para a reflexão, para a problematização* (078B)," para que os estudantes, ao final do curso, sejam capazes de realizar um diagnóstico educativo, planejar, executar e avaliar programas de EAN e NCm, considerando os determinantes históricos, sociais, emocionais, econômicos, psicológicos e culturais do consumo alimentar, e correntes pedagógicas contemporâneas. Os professores visam estimular nos seus estudantes o desenvolvimento da empatia e da justiça social, para que eles possam promover a saúde e a segurança alimentar em qualquer área de atuação profissional, "*[o entendimento que] a alimentação é uma expressão da vida. Se você tem uma perspetiva de vida que não tenha um olhar empático, que não tenha um olhar de justiça, você contribui para que a alimentação continue sendo ruim* (078B)."

A empatia e escuta ativa, "*A escuta ativa, uma escuta atenciosa, e a habilidade de diálogo* (098B)," a inovação e criatividade, liderança, reflexividade, pensamento sistêmico, "*competência de desenvolvimento de empatia, a capacidade de ouvir e de se colocar no lugar do outro. Capacidade reflexiva, que gere discernimento, tanto do ponto de vista técnico, mas também de olhar a realidade, de analisar de enxergar a realidade* (078B)," e a educação permanente, "*A nossa licenciatura tem uma pincelada de um bocadinho de cada, é necessário depois explorar, estudar e pedir apoio a algo mais elaborado* (055P)" também foram destacadas como habilidades importantes a serem desenvolvidas durante a formação dos nutricionistas

Os professores referiram iniciar a disciplina com conceitos e história da EAN, avançando para correntes e teorias pedagógicas, "*inicia falando das teorias pedagógicas, faz um passeio sobre as teorias da educação, para mostrar que não existe hoje na EAN uma única teoria, mas que a gente pode se aproveitar do constructo das varias teorias na hora de planejar as nossas atividades* (098B)," estágios do desenvolvimento e aprendizagem de diferentes populações, "*convido um elemento da psicologia que expõe esse componente da criança: uma criança aos 3 anos, o que é que consegue perceber, aos 4 aos 6 e aos 7* (055P)," políticas

públicas, até o desenvolvimento de programas de EAN e NCm, "e*tapas do planeamento, identificação de problemas, metas a definição de objetivos, definição de atividade* (080P)."

Os professores brasileiros enfatizam em seus planos de ensino os aspectos humanos, sociais e culturais da alimentação, "*Tem dois conceitos que para mim são muito importantes; Comensalidade e Memórias Gustativas. A gente trabalha bem esses dois conceitos, pensando na comida como retrato de uma época, os modos de comer como algo que diz sobre nós humanos naquele momento* (089B)," o direito humano à alimentação adequada, empoderamento e conceitos das ciências humanas e sociais, como a antropologia, sociologia, filosofia, arte, literatura, "*avançar para beber de alguma coisa que vem do campo das humanidades e isso ajuda eles a terem uma reflexão, uma criticidade, um espírito que seja mais solidário, mais cooperativo* (053B)."

Os professores portugueses apontaram o modelo transteórico da mudança do comportamento, "*podemos dizer o estágio que a pessoa está para depois chegar à mudança de comportamento* (018P)," recomendações alimentares e principais problemas nutricionais, "*quais são as recomendações da direção-geral de educação relativamente às cantinas escolares […] os principais problemas das crianças portuguesas* (038P)." Tanto professores brasileiros como portugueses frequentemente convidam professores da psicologia para abordar comportamentos.

Em relação a bibliografia considerada importante para o ensino da EAN, a maioria dos professores apontaram o uso de documentos governamentais que guiam a prática da EAN, como os guias alimentares (Brasil, 2014; Portugal, 2016ª) e o Marco Nacional de EAN para Políticas Públicas de Saúde (Brasil, 2012). Entretanto, professores portugueses relataram uma falta de material de apoio, "*acho que realmente faz falta um manual nacional, para dar exemplos, a nível nacional poderia ser uma referência* (012P)." A lista completa pode ser vista em Anexo 3.

As disciplinas EAN e NCm oferecem espaço para desenvolver as habilidades mencionadas, normalmente oferecidas ao meio do curso, mas de acordo com os professores, elas não se sustentam sozinhas, "*[NCm] só é possível se é embasada por muitas outras* (072P)." Os estudantes devem ter passado por aulas de cunho biológico, científico e técnico, como bromatologia, microbiologia, alimentação em diferentes ciclos da vida, nutrição humana, e também pelas ciências humanas e sociais, como sociologia, antropologia, psicologia, história, comunicação, "*história da alimentação, a área da nutrição e alimentação humana, da composição de alimentos, a própria bromatologia, a tecnologia* (055P)," para que as disciplinas de EAN e NCm possam englobar e integrar essas diferentes áreas, levando o estudante a uma compreensão abrangente e significativa da relação humana com os alimentos, "*eles têm uma disciplina de sociologia, de antropologia, de psicologia, e ali [EAN] você tenta fazer um elo de ligação entre essas disciplinas. Mas não quer dizer que a EAN vai dar conta de todos esses conteúdos, isso é impossível, a carga horária é pequena […] você tenta fazer a integração do curso, aonde que ele aplica o conhecimento da sociologia, da antropologia* (071B)."

Os professores apontaram as áreas técnicas e biológicas e as áreas humanas e sociais como igualmente importantes. O nutricionista deve compreender a relação entre os aspectos

biológicos do consumo alimentar e seus determinantes humanos e sociais, "*Eu destacaria a economia, sociologia, antropologia, psicologia. Ciências Humanas e Sociais tem um grande destaque na nossa disciplina, indo na contramão do que foi feito o curso inteiro* (098B)," e pedagogia, "*principalmente da pedagogia, que seriam de se desenvolver, e até no design* (038P)." Outras áreas que podem não parecer tão relacionadas com a EAN, mas que desempenham um papel importante, também foram destacadas, como arte e literatura, design, pesquisa qualitativa e epistemológica, ecologia e agroecologia e filosofia, "*A filosofia para mim é fundamental* (053B)."

Diante dessa complexidade, os docentes expressaram o desafio de ministrar essa disciplina, "*Eu acho que [EAN]é uma das disciplinas mais difíceis de ser dada porque ela exige que você tenha essa visão geral do curso, você tem de saber o que a pessoa [outro professor] da, tem que estar sempre atualizada de todos esses conhecimentos* (071P)."

As aulas de FNE e CNm variam de métodos de ensino e aprendizagem passivos a ativos. Métodos passivos, como palestras teóricas, são usados em Portugal no início das aulas, "*há aquela divisão de teoria, uma hora, prática uma hora e meia, e não se consegue fazer mais interativo* (018P)," avançando para métodos ativos, como aulas dialogadas, estudos de caso, relatórios, seminários, problematização, e aulas práticas para o desenvolvimento de projetos de EAN, onde o estudante deve planear, definir objetivos, desenvolver métodos e materiais, executar e a avaliar uma intervenção educativa em escolas, universidades, clubes esportivos, etc., "*Aula teórica expositivas nos primeiros 20 minutos, não é rígido, […] pedindo a participação, cerca de 50 minutos de aulas teóricas propriamente ditas. Depois temos componente prática que são cerca de duas horas. O estudante está a preparar o seu plano de sessão ou a desenvolver as suas ferramentas, ou estão a se deslocarem ao local para realizar a sua ação. Também é necessário fazer o relatório* (055P)." Os professores brasileiros enfatizaram o uso de aulas dialogadas e uma maior variedade de métodos ativos, "*O meu sonho era transformar ela [disciplina de EAN] 100% em metodologias ativas de ensino, mas eu ainda não consegui fazer isso* (098B)," por exemplo, discussão em círculo, dinâmicas de carrossel e aquário, discussão em mesa redonda com nutricionistas de diferentes áreas, clube do livro, uso de arte e literatura, "*Já trabalhei Portinari que faz muito retrato de cotidiano de trabalhador rural, café, milho, as relações […] Eles escolhem uma obra de arte Naif, e vão trabalhar com uma ideia a partir da tela, montam um processo educativo* (089B)," produção de curta metragem, seminários, portifólio, e aulas práticas para o desenvolvimento, execução e avaliação de intervenções em EAN. O uso de aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em horta também foram enfatizados; uma horta que é usada em diferentes disciplinas, alcançando a comunidade ao redor da IES, "*tem um projeto que se chama Horta Comunitária e que ano passado se tornou o primeiro laboratório aberto no país. A gente trabalha com uma metodologia ativa, que é a Aprendizagem Baseada em Horta* (053B)." Além disso, o mesmo professor brasileiro destacou a utilização de um Laboratório de EAN, uma sala de aula diferenciada onde os estudantes podem encontrar materiais e ideias para seus projetos, "*A gente da aula num Laboratório de Educação Alimentar e Nutricional, que não tem o formato tradicional de sala de aula, tem cadeiras, não carteiras, […] tem muito material para se trabalhar, material de papelaria, cartolina,*

tinta guache, roupas para encenação. É um laboratório, assim como tem o laboratório de microbiologia, tem o laboratório de técnicas dos alimentos, aqui eu dou aula no Laboratório de Educação Alimentar e Nutricional (053B)." Todos os docentes relatam a importância de acompanhar o trabalho autônomo dos estudantes durante a elaboração e execução dos programas do EAN, "*toda intervenção eu dou um retorno para eles. Então eu não deixo ele irem sem eu avaliar a intervenção* (089B)."

Os professores avaliam o sucesso da aprendizagem de seus estudantes com base nas diversas atividades desenvolvidas durante as disciplinas, "*todas estas experiências terminam no momento avaliativo, seja ele a apresentação em sala de aula, sejam relatórios* (012P)." Os professores portugueses utilizam exame teórico ao final de semestre, ficha de presença, relatórios, portfólios e avaliam o projeto de EAN desenvolvido e executado durante as aulas. O projeto é apresentado como seminários e os estudantes recebem notas em suas ferramentas, métodos, plano e execução. O exame teórico tem maior peso na nota final dos estudantes, "*A parte teórica é avaliada por exame final que vale 65% da nota* (012P)." Professores brasileiros tendem a não usar exame teórico, "*a disciplina não tem prova, a gente faz um processo de avaliação permanente, de várias atividades, grande parte delas são atividades em grupo, […] e o Portfólio, onde eles vão refletindo, registando, pesquisando, individualmente ao longo do semestre temas que são desenvolvidos em sala de aula* (078B)," baseando-se em métodos diferentes em suas aulas. Quando o professor é obrigado a fazer o exame teórico pelas normas do curso, ele o faz de forma diferente; os estudantes podem usar anotações de aulas anteriores e são requeridos a construir e avaliar seu teste coletivamente, ou seja, o teste é usado como um processo de aprendizagem, em vez de uma ferramenta de verificação de aprendizagem, "*eu podia pensar a avaliação baseada nas teorias mais clássicas que vão visar avaliar o conhecimento e classificar os alunos, então como instrumento clássico verificador do conhecimento, mas também mostrar para os alunos que a avaliação pode ser o processo de conhecimento* (053B)."

Tema Futuro: Opinião dos professores sobre o sistema atual e expectativas

Quando questionados sobre qual das áreas de atuação profissional o nutricionista poderia realizar EAN, os professores dos dois países foram enfáticos: EAN pode e deve ser realizada em todas as áreas de atuação profissional, "*acho que a educação alimentar é tudo, é transversal* (080P)," e "*em todas as áreas* (017B)," nomeadamente Saúde Pública, Nutrição Clínica, Serviços de Nutrição e Alimentação, Alimentação Escolar, Nutrição Esportiva e Pesquisa, destacando a transversalidade intrínseca da área. No entanto, professores portugueses sublinharam que a área ainda é desvalorizada, "a*pesar de tudo, em Portugal, acredito que ainda é o "parente pobre" da profissão. [...] ou porque o colega sai da instituição de ensino sem valorizar suficientemente esta disciplina, ou porque na realidade ainda não encontra no terreno a capacidade de incluir no seu dia-a-dia de trabalho e*

provavelmente será a principal condicionante, como acaba por ser mais fácil encontrar trabalho a nível de nutrição clínica (072P)."

Os professores também afirmaram que a maioria dos cursos de nutrição ainda tem uma abordagem pragmática; a fragmentação do currículo e o forte viés biológico foram apontados como principais limitações dos sistemas educacionais atuais, o que impacta negativamente o ensino e a aprendizagem da EAN, "*O nosso curso tem um viés ainda biológico muito grande. Eles [estudantes] têm muita dificuldade de juntar aquele conteúdo todo fragmentado do curso inteiro e colocá-lo em prática* (098B)."

A falta de tempo e espaço para a prática, "*A Nutrição Comunitária é algo que se aprende muito fazendo. E esta nossa limitação, de conseguir pontes [para a prática] é realmente grande* (012P)," o excesso de teoria desconectada com a prática, "*acho que falta esse tempo de reflexão e de crítica* (055P)," falta de recursos financeiros para desenvolver os materiais e programas de EAN, e a e a fragilidade das ciências humanas e sociais por toda a formação do nutricionista também foram apontadas como problemas que o sistema atual ainda mantem, "*hegemonicamente os currículos de nutrição dão enfase, e isso para mim é empírico, na área clínica, e depois a gente vai ter a área da produção de alimentos, e depois a área social. Isso me parece que tem haver com a história da própria profissão, a história da nutrição [no Brasil], e também no mundo. E isso gera uma limitação* (053B)."

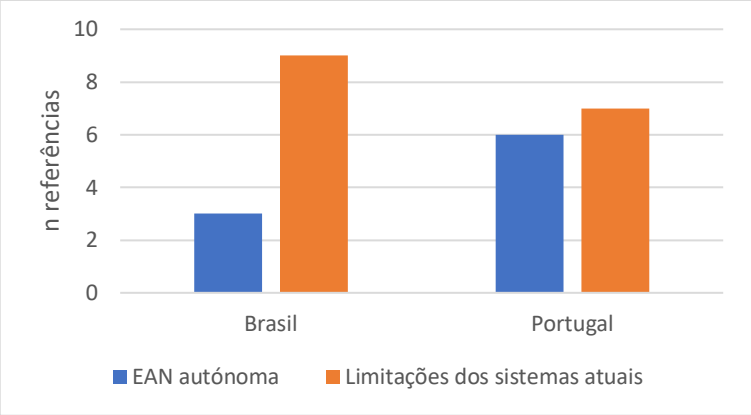
Outra questão apontada foi que os estudantes estão acostumados à aprendizagem passiva, pertencem a uma geração que necessita de muito esforço para ser autônoma em seu processo de aprendizagem, "*são cada vez mais protegidos […] estão à espera na parte das aulas teóricas, tem de ter as aulas, que tem de estar todas disponíveis para estudar e os materiais todos* (018P)," e que também carecem de habilidades pessoais como a empatia, "*acho que são mais egoístas, mais egocêntricos* (080P)." Eles vêm de um sistema educacional que recompensa a competitividade e a memorização de conteúdo, e são confrontados com aulas ativas e que promovem o pensamento crítico, aspectos estranhos para eles até então, "*Quando eles [estudantes] chegam na EAN, já estão muito formatados. A gente tem que fazer muito, criar muitas oportunidades para provocar, para eles realmente pensarem no tema de alimentação e nutrição, ela dentro do mundo […] Você percebe um certo nível de ausência, de apatia* (078B)." Assim, destacou-se o desafio permanente de alcançar os estudantes e fazê-los compreender a complexidade e o valor da área e estimular o seu pensamento crítico.

A EAN é ministrada em Nutrição Comunitária em Portugal, e no Brasil quando não existe a disciplina de EAN, ao longo do programa, como domínio transversal. Perguntamos se os professores viam potencial para a EAN ser uma disciplina autônoma e as respostas foram conflitantes. A maioria dos professores portugueses considerou que a disciplina deveria ser transversal durante os programas "*como nós transversalmente já falamos um bocadinho, se tivermos essa sensibilidade em todas as unidades curriculares, não sei se haverá a necessidade [de ser autónoma]* (080P)," assim como um professor brasileiro. Entretanto, um professor português apontou que muitas vezes os estudantes confundem NCm com EAN, "*nossos licenciados acabam por achar que a nutrição comunitária é educação alimentar só, o que eu acho que está a acontecer. Os nossos estudantes acham que a*

educação alimentar é projetos com hortícolas para crianças, porque é a vivencia prática que tem e que eles recordam (018P)," e assim separar o conteúdo poderia ser benéfico. Professores brasileiros expressaram preocupação de que a área possa perder força sem uma disciplina, se perdendo no currículo, mesmo quando veem o interesse de um currículo em módulos, "*eu sou menos romântica com essa questão de trabalhar por módulos. Eu acho que a construção disso é tão difícil que hoje, o fato da gente ter uma disciplina de EAN é melhor. Porque se eu tivesse trabalhando com módulos, ela [EAN] ia se perder* (089B)."

A figura 2 descreve o número de referências na subcategoria principais limitações do sistema atual.

Figura 2. Número de referências nas subcategorias principais limitações do atual sistema de acordo com os países.



Após considerar as limitações do sistema atual, os professores expressaram suas esperanças para o futuro, indicando mudanças que consideravam necessárias para o aprimoramento da área de EAN na formação do nutricionista.

Os professores portugueses sublinharam a necessidade de; aumentar o tempo para teoria e prática, "*poderíamos ter mais uma aula teórica no período* (055P)," incluindo estágios, "*A educação alimentar precisa de tempo, e a perceber 'nesta seção fiz mal, e a seguir vou mudar'. Portanto eu acho que aumentar o período de estágio podia ser uma medida benéfica (*038P)," aumentar o peso das disciplinas de EAN e NCm, "*maior expressão [da EAN]* (018P)," e garantir a transversalidade da área, "u*ma unidade de educação alimentar em diferentes áreas, até em microbiologia, até as ciências básicas, até acho que era muito mais motivante para os estudantes. Esta lógica de adaptem a vossa área* (080P)." Também a importância de encontrar locais para a prática; planejar aulas para que o pensamento crítico seja desenvolvido; oferecer mobilidade com outras áreas como design; implementar a aprendizagem em serviço, "*Estamos a tentar trazer esse modelo de Aprendizagem em Serviço, […] acompanhar idosos nas suas atividades diárias, no fazer compras e organizar os alimentos em casa. Desenvolvem competências fundamentais intergeracionais, de solidariedade, e simultaneamente de educação alimentar e nutricional* (012P)."

Professores brasileiros expressaram a necessidade de ampliar as ciências sociais e humanas nos currículos dos nutricionistas, "*meu sonho é ter Ciências Humanas e Sociais em Alimentação e Nutrição 1 e 2, como tem nutrição clínica 1 e 2, fisiopatologia 1 e 2, pelo menos que tivesse duas. E que a gente pudesse trabalhar com esses outros conteúdos da alimentação, usar a literatura, artes* (089B)," oferecer disciplinas que integrem diferentes áreas, "*projetos integradores poderia ser o início* (098B)," superar os currículos fragmentados, "*eu transformaria esse currículo fragmentado em algo mais próximo do que Paulo Freire colocou. Esse é o meu sonho. Ao invés do aluno ter primeiro todo um conteúdo teórico para depois ir para a prática, eu acho que a educação ia ganhar muito levando ele para a prática e a partir da prática o estudo da teoria, algo que fizesse sentido* (098B)," utilizar métodos ativos em diferentes disciplinas, oferecer treinamento em docência durante a graduação "*um período maior para gente ver a docência, ter essa formação pedagógica maior* (071B)," ter mais de um professor de EAN, devido à complexidade da área, "*Eu já diria que deveria ter vários professores de educação alimentar e nutricional […] Eu me sinto sobrecarregado quando eu uso o espaço de uma disciplina para tentar da conta de uma coisa que não foi trabalhada antes* (053B)." A escolha do semestre adequado para ofertar EAN também foi citada, pois os professores devem considerar a relação da EAN com outras disciplinas, "*Eu colocaria a educação nutricional no 6ª período, […] colocaria Nutrição Materno Infantil antes* (071B)."

Síntese e meta-reflexão da entrevista, expressão livre

Ao final das entrevistas, os docentes manifestaram sua apreciação pela pesquisa, agradecendo a iniciativa, "*Agradeço e desejo-lhe as maiores felicidades […] fico contente por estar a ver a palavra educação ´alimentar´ e nutricional* (055P)." Um professor brasileiro declarou que mesmo que a área ainda seja desvalorizada, é muito gratificante, "*Eu gosto muito, a minha experiência é gratificante. Tem menos reconhecimento como campo científico, é diferente, é abstrato, mas é uma satisfação de formação que eu não troco fazer o que eu faço, por um artigo numa revista internacional* (098B)."

Discussão

A falta de formação em docência para professores do ensino superior tem sido amplamente reportada na literatura científica; professores universitários são, na sua maioria, escolhidos com base em seu desempenho técnico, na atuação profissional ou na investigação (NÓVOA, 2019), e as suas competências pedagógicas são desenvolvidas principalmente após se tornarem professores (COSTA, 2009; LOTTERMANN; SOUSA; JARDIM, 2016). Isto pode gerar a maior limitação para o ensino da EAN, pois o professor tem não só de ensinar conteúdos de EAN, mas também ensinar sobre como ser professor e a sua faceta pedagógica, o que se torna difícil se os próprios professores ainda estiverem a aprender. A formação derivada da experiência pode não ser suficiente e levar a limitações que poderiam

ter sido ultrapassadas (COSTA, 2009; VIEIRA; CERVATO-MANCUSO, 2015), salientando a importância de uma forte formação pedagógica (NÓVOA, 2019) para professores nutricionistas.

Programas de pós-graduação desempenharam um papel importante na formação pedagógica dos professores, o que parece acontecer também com outros profissionais de saúde, como relatado por COSTA (2010) ao avaliar a formação pedagógica das profissões médicas no Brasil. Embora tenham sido mencionadas pós-graduações em nutrição ou saúde pública, os professores também procuraram programas em ciências humanas e sociais, demostrando o quão importante eles sentiam que eram essas áreas para sua própria formação em EAN e docência. A maior menção de contribuições para a formação em EAN do que limitações mostra que os professores valorizam o seu próprio caminho formativo, destacando mais aspetos positivos do que negativos, o que pode ser uma indicação do progresso da área.

No Brasil, a área da EAN sofreu "altos e baixos" ao longo da sua história (BOOG, 1997; BRASIL, 2012), e aparentemente, também em Portugal onde, antes de 2007, quando foi feita a última reestruturação curricular e iniciada a disciplina NCm, a formação centrava-se nas capacidades de comunicação, assumindo o nutricionista como disseminador de informação e não como educador (GRAÇA; PADRÃO; GREGÓRIO; BARROS et al., 2014). Estes contextos sociais podem ter influenciado a forma como a EAN era ensinada na universidade, pois a maioria dos professores relatou a ausência, ou discrepância, da área quando ainda eram estudantes, o que gerou uma limitação e a necessidade de continuar a estudar para que, quando se tornassem professores, pudessem incorporar os novos conceitos e abordagens nas suas aulas.

O estudo das ciências humanas e sociais foi descrito como essencial para garantir a abordagem humanista da nutrição (VIEIRA; CERVATO-MANCUSO, 2015). A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara do Ensino Superior CNE/CES (BRASIL, 2001) descreve, no artigo 6o, que a formação nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, o que não pode ser feito se os estudantes não as compreenderem. Contudo, a literatura científica tem demonstrado que o modelo cartesiano e biológico ainda prevalece nos cursos de graduação em nutrição (AMORIM; MOREIRA; CARRARO, 2001; CANESQUI; GARCIA, 2005; RECINE; GOMES; FAGUNDES; PINHEIRO et al.., 2012). Assim foi a percepção dos professores, cujos discursos apontaram para um viés biológico e um currículo fragmentado (AMORIM; MOREIRA; CARRARO, 2001; RECINE; PORTO; FERNANDEZ; PEREIRA, 2016; RECINE; SUGAI; MONTEIRO; RIZZOLO et al., 2014), o que levou os professores a desafiar constantemente os seus estudantes para um processo de aprendizagem generalista e humanista.

Este viés biológico pode ser explicado pela história dos programas, pois, tanto no Brasil como em Portugal, os cursos de graduação em nutrição derivaram das ciências médicas com um forte viés biológico (VASCONCELOS, 2002; REAL; BENTO; GRAÇA, 2011), mas que está, lentamente, a ser ultrapassado, pelo menos nas aulas de EAN, como vimos pelo uso das ciências humanas e sociais por parte dos professores.

As aulas são planejadas para desenvolver competências de EAN, tal como estabelecido na Resolução CNE/CES (BRASIL, 2001) e no Referencial para a Formação Académica de

Nutricionistas (PORTUGAL, 2016[b]). A EAN é apoiada por muitas áreas de conhecimento diferentes e deve ser desenvolvida em qualquer área de prática profissional (BRASIL, 2005), como declarado pela nossa amostra e que confirma sua interdisciplinaridade (VIEIRA; CERVATO-MANCUSO, 2015).

De acordo com os professores, as aulas de EAN e NCm destinavam-se a desenvolver o pensamento crítico e oferecer espaço para a problematização de fatores relacionados com o consumo alimentar, procurando estratégias para promover um comportamento alimentar saudável (ALMEIDA; RECINE; FAGUNDES, 2020). Também, métodos ativos (CIOBANU, 2018; BAILEY; KIESEL; LOBENE; ZOU, 2020), tais como atividades de grupo e prática de campo (BRAVO; UGARTEMENDIA; CUBERO; UGUZ et al.., 2018), projetos de extensão (SILVA OLIVEIRA; BRÊTAS; DA SILVA ROSA, 2017), Aprendizagem Baseada em Horta (GREER; RAINVILLE; KNAUSENBERGER; SANDOLO, 2019; MEDEIROS JACOB, 2020), a utilização de Portfolio (HÄNDEL; WIMMER; ZIEGLER, 2020) e discussões após o exame (FAVERO; HENDRICKS, 2016), foram amplamente utilizados, mostrando que os professores de ambos os países estão a trabalhar para quebrar a passividade das palestras tradicionais.

Entretanto, houve uma maior variabilidade de métodos nos discursos dos professores brasileiros, que nomearam uma maior gama de métodos ativos e passaram mais tempo a falar sobre eles. No Brasil existem documentos oficiais sobre procedimentos de EAN, como o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012) e Políticas Públicas que descrevem métodos ativos como altamente importantes e assim, podem ter estimulado a sua prática.

A EAN vem para quebrar a abordagem biológica da nutrição, dando vida ao valor dos aspetos sociais, económicos e culturais da alimentação e o reconhecimento da alimentação como um direito humano fundamental (ALMEIDA; RECINE; FAGUNDES, 2020). Contudo, os estudantes devem ter passado previamente por disciplinas humanas e sociais para que a EAN possa os integrar com as ciências da nutrição. Promover as ciências humanas e sociais nos currículos de nutrição (CANESQUI; GARCIA, 2005; BRASIL, 2012), como afirma a nossa amostra, poderia promover uma aprendizagem significativa e uma melhor prática da EAN.

A EAN deve estar presente ao longo do curso, desenvolvida por diferentes disciplinas, uma vez que será uma competência importante em qualquer área de atuação profissional (BRASIL, 2005), mas a falta de tempo para desenvolver esta área foi uma grande questão mencionada pelos professores. De acordo com Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013), os cursos de nutrição têm em média menos horas totais de formação do que outros cursos das áreas da saúde, pelo que poderia ser benéfico aumentar o total de horas de formação e horas de EAN, teóricas e/ou práticas.

A Educação Alimentar e Nutricional é adaptável (BRASIL, 2012), tal como afirma nossa amostra, e deve ser sempre desenvolvida considerando o contexto social em que se insere. A valorização do saber popular e da cultura deve estar presente em qualquer intervenção de EAN para que o processo educativo possa ser inclusivo, respeitoso e significativo (BOOG, 2013; BRASIL, 2012; CRUZ; VASCONSELOS; SOUZA; TÓFOLI et al., 2014). Assim, a

Análise do Discurso (ANDERSON; HOLLOWAY, 2020; HARDY; HARLEY; PHILLIPS, 2004) surge como uma ferramenta importante que pode avaliar e interpretar o significado subjetivo das práticas educativas, fornecendo dados ricos para compreender não só o conteúdo e a técnica utilizados pelos professores nas aulas de EAN, como também suas opiniões, pensamentos e ideias.

Adicionalmente, parece que no Brasil há mais bibliografia sobre o assunto, uma vez que existem documentos governamentais para orientar as práticas de nutricionista em EAN (BRASIL, 2012). Os professores portugueses expressaram a necessidade de tais documentos, e seria um trabalho interessante desenvolvê-los para o futuro.

A formação dos nutricionistas nunca foi tão complexa como é hoje, quando a situação epidemiológica atual abrange tanto a subnutrição como o excesso de peso e suas comorbilidades associadas. Assim, o desafio de contemplar necessidades de saúde e sociais, tais como sistemas de saúde, sistemas alimentares e a Segurança Alimentar e Nutricional, alterou o perfil profissional e a sua formação. Os nutricionistas devem desenvolver uma maior compreensão do seu papel como profissionais de saúde, empenhados na promoção de hábitos alimentares saudáveis (RECINE; GOMES; FAGUNDES; PINHEIRO et al., 2012).

Foram encontrados dados interessantes sobre a forma como a EAN é ensinada nos programas de graduação em nutrição, e a análise comparativa foi pertinente para compreender as diferenças e semelhanças entre os dois países, que têm uma história compartilhada e língua comum. Recomendamos a realização de mais estudos, incluindo mais IES e professores, para que possamos reforçar esta importante discussão. Nossos métodos e resultados podem ser utilizados para estudos futuros. As entrevistas online são uma forma segura e barata de realizar investigação, especialmente nos casos em que as questões de saúde pública impedem a interação presencial, no entanto, podem limitar o potencial de dados sub-textuais, tais como a linguagem corporal, e podem apresentar problemas se a ligação à internet ou aspetos técnicos não forem satisfeitos, como aconteceu em duas das nossas entrevistas. Finalmente, não avaliamos os resultados das estratégias educativas utilizadas pelas nossas amostras, e seria um trabalho interessante verificar se as diferenças encontradas neste estudo influenciam os resultados dos estudantes, no que diz respeito à sua própria prática em EAN.

Conclusões

Nossos resultados estiveram de acordo com o que se conhece sobre os cursos de graduação em nutrição, tanto no Brasil como em Portugal, mostrando que a falta de formação pedagógica, o forte viés biológico e o contexto social dos cursos de nutrição foram as principais limitações que os professores encontraram.

Entretanto, pela prática dos professores na sala de aula, pudemos ver que, pelo menos nas disciplinas EAN e NCm, este paradigma cartesiano e modelo de educação tradicional está a ser desafiado e superado. Os professores trabalharam para incorporar as ciências humanas e sociais nos seus programas de estudos, utilizando métodos ativos de ensino e

avaliação, desenvolvendo o pensamento crítico e estimulando o valor da área, para que os estudantes possam promover a saúde e práticas de alimentação saudável quando se tornam nutricionistas. Além disso, a prática de campo e o estágio foram fortemente destacados como importantes para a aprendizagem das competências da EAN, e os professores gostariam de os ver reforçados nos currículos universitários.

Houve poucas divergências entre os professores portugueses e brasileiros; suas histórias, práticas, opiniões e expectativas para o futuro foram bastante semelhantes. Discordaram apenas num ponto: a maioria dos professores portugueses tendeu a pensar que a EAN deveria ser transversal e não uma disciplina autónoma, enquanto a maioria dos professores brasileiros concordaram que deveria ser transversal, mas também autónoma. Para o futuro, seria interessante avaliar o resultado destas diferentes abordagens da EAN na prática dos nutricionistas graduados.

Destacamos a forma que a EAN se desenvolve nos cursos de graduação em nutrição no Brasil e em Portugal, uma vez que discutimos a sua utilização e importância nos currículos de formação de nutricionistas.

Referências

ALMEIDA, Géssica Mercia de.; RECINE, Elisabetta; FAGUNDES, Andhressa. Objectives and competencies in food and nutrition education in the Brazilian undergraduate nutrition program. **Journal of nutrition education and behavior**, v. 52, n. 4, p. 385-393, April 2020. https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.10.001

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2nd ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

AMORIM, Suely Teresinha Schimidt Passos de; MOREIRA, Herivelto; CARRARO, Telma Elisa. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, v. 14, n. 2, p. 111-118, August 2001. http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732001000200004

ANDERSON, Kate T.; HOLLOWAY, Jessica. Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 2, p. 188-221, December 2020. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992

BAILEY, Regan L.; KIESEL, Violet A.; LOBENE, Andrea J.; ZOU, Peishan. Redesigning an Undergraduate Nutrition Course through Active Learning and Team-Based Projects Enhances Student Performance. **Current Developments in Nutrition**, v. 4, n. 4, April 2020. https://doi.org/10.1093/cdn/nzaa039

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional: integrando experiências. **Campinas: Komedi**, 2013.

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **Revista de Nutrição**, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997.

BRAVO, Rafael; UGARTEMENDIA, Lierni; CUBERO, Javier; UGUZ, Cihangir. et al. Collaborative active learning: bioimpedance and anthropometry in higher education. **Advances in Physiology Education**, v. 42, n. 4, p. 605-609, September 2018. https://doi.org/10.1152/advan.00106.2017

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Resolução CNE / CES No. 5, 7 de novembro, 2001. Diário Oficial da união, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf Acessado em 9 de setembro 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN 380, 28 de dezembro, 2005. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de

referências, por área de atuação, e dá outras procidências. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/legislacao/resolucao_cfn_380.pdf Acessado em 9 de setembro 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combtae à Fome. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf Acessado em 9 de setembro 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia Alimentar para a População Brasileira. 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf Acessado em 9 de setembro 2021.

CANESQUI, Ana Maria.; GARCIA, Rosa Wanda Diez. **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p 304. **https://doi.org/10.7476/9788575413876**

CIOBANU, Nicoleta Ramona. Active and Participatory Teaching Methods. **European Journal of Education**, v. 1, n. 2, p. 69-72, May–August 2018. http://dx.doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p69-72

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, v. 22, n. 1, p. 97-104, fevereiro 2009. http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732009000100009

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 102-108, fevereiro 2010. https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100016

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONSELOS, Ana Cláudia Cavalcanti Peixoto de; SOUZA, Luciana Maria Pereira de; TÓFOLI, Adriana Maria Macêdo de Almeida. et al. **Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência**. Editora da UFPB. 2014.

FAVERO, Terence G.; HENDRICKS, Nora. Student exam analysis (debriefing) promotes positive changes in exam preparation and learning. **Advances in Physiology Education**, v. 40, n. 3, p. 323-328, July 2016. DOI: https://doi.org/10.1152/advan.00060.2016

GRAÇA, Pedro; PADRÃO, Patrícia; GREGÓRIO, Maria João; BARROS, Renata, et al. O Percurso Inicial das Áreas Disciplinares de Comunicação e Educação Alimentar na Formação dos Nutricionistas em Portugal. **Revista Nutrícias**, n. 22, p. 20-22, agosto-setembro 2014. https://hdl.handle.net/10216/77597

GREER, Anna E.; RAINVILLE, Kristin; KNAUSENBERGER, Ann; SANDOLO, Cristina. Opportunities for School Garden-Based Health Education in a Lower-Income, Diverse, Urban School District. **American Journal of Health Education**, v. 50, n. 4, p. 257-266, June 2019. https://doi.org/10.1080/19325037.2019.1616010

HÄNDEL, Marion; WIMMER, Bastian; ZIEGLER, Albert. E-portfolio use and its effects on exam performance – a field study. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 258-270, August 2020. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1510388

HARDY, Cynthia; HARLEY, Bill; PHILLIPS, Nelson. Discourse analysis and content analysis: Two solitudes. **Qualitative methods**, v. 2, n. 1, p. 19-22, March 2004. https://doi.org/10.5281/zenodo.998649

JØRGENSEN, Marianne; PHILLIPS, Louise J. **Discourse analysis as theory and method**. Sage, 2002. https://dx.doi.org/10.4135/9781849208871

KALLIO, Hanna; PIETILÄ, Anna-Maija.; JOHNSON, Martin; KANGASNIEMI, Mari. Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. **Journal of Advanced Nursing**, v. 72, n. 12, p. 2954-2965, May 2016. https://doi.org/10.1111/jan.13031

LOTTERMANN, Karla Siqueira; SOUSA, Ana Luiza Lima; JARDIM, Paulo César Veiga. A formação pedagógica para professores de nutrição de duas instituições de ensino superior em Goiânia, GO. **Revista Profissão Docente**, v. 16, n. 34, fevereiro-julho 2016. https://doi.org/10.31496/rpd.v16i34.957

MEDEIROS JACOB, Michele Cristine. Biodiversidade de plantas alimentícias não convencionais em uma horta comunitária com fins educativos. **Demetra: Food, Nutrition & Health/Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 15, janeiro 2020. https://doi.org/10.12957/demetra.2020.44037

MEDEIROS, Maria Angélica Tavares de; AMPARO-SANTOS, Ligia; DOMENE, Semíramis Martins Álvares. A formação de nutricionistas no Brasil: notas para o debate sobre carga horária mínima para integralização curricular dos cursos de graduação. **Revista de Nutrição**, v. 26, n. 5, p. 583-593, outubro 2013. https://doi.org/10.1590/S1415-52732013000500009

NEVES, Janaina das; ZANLOURENSI, Clorine Borba; DOMENE, Semíramis Martins Álvares; BATISTA, Beatriz; CALADO, Carmen Lúcia de Araújo; VASCONCELOS Francisco de Assis Guedes de. Oitenta anos de graduação em Nutrição: uma análise do período 2009-2018. **Revista de Nutrição**. 2019, v. 32 http://dx.doi.org/10.1590/1678-9865201932e180158.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, janeiro-abril 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf

PORTUGAL. Portaria No. 503/90 4 de julho, 1990. Define o conteúdo funcional do ramo de nutrição. Disponível em: https://dre.pt/application/file/a/575419 Acessado em 9 de setembro 2021.

PORTUGAL. Padrão alimentar mediterrânico: promotor de saúde. **Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável. Direção-Geral da Saúde**, 2016a. Available in: https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/biblioteca/#Padr%C3%A3o-Alimentar-Mediterr%C3%A2nico-Promotor-de-Sa%C3%BAde-1.pdf Acessado em 9 de setembro 2021.

PORTUGAL. **Referencial para a formação académica do nutricionista.** Ordem dos Nutricionistas, Porto. 2016b. Disponível em: https://www.ordemdosnutricionistas.pt/documentos/Referencial_para_a_formacao_academica_do_nutricionista.pdf Acessado em 9 de setembro 2021

REAL, Helena; BENTO, Alexandra; GRAÇA, Pedro. A profissão do nutricionista em Portugal: evolução e regulamentação profissional **Nutrícias**, n. 11, 2011. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62479

RECINE, Elisabetta; GOMES, Renata Couto Falcão; FAGUNDES, Andhressa Araújo; PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira, et al. A formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 25, n. 1, p. 21-33, fevereiro 2012. https://doi.org/10.1590/S1415-52732012000100003

RECINE, Elisabetta; PORTO, Erika Blamires Santos; FERNANDEZ, Patrícia Martins; PEREIRA, Maína Ribeiro. Análise de planos de Ensino de educação (alimentar e) nutricional nos cursos de nutrição. **Revista de Nutrição**, v. 29, n. 6, p. 885- 897, novembro-dezembro 2016. https://doi.org/10.1590/1678-98652016000600012

RECINE, Elisabetta; SUGAI, Andrea; MONTEIRO, Renata Alves; RIZZOLO, Anelise. et al. Saúde coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. **Revista de Nutrição**, v. 27, n. 6, p. 747-760, novembro-dezembro 2014. http://dx.doi.org/10.1590/1415-52732014000600009

SILVA DIAS, Teresa; MENEZES, Isabel. Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. **Journal of Moral Education**, v. 43, n. 3, p. 250-268, June 2014. https://doi.org/10.1080/03057240.2014.918875

SILVA OLIVEIRA, Camila da; BRÊTAS, Ana Cristina Passarella.; DA SILVA ROSA, Anderson. A importância da extensão universitária na graduação e prática profissional de enfermeiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 171-186, Janeiro-abril 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/oliveira-bretas-rosa.htm

TONG, Allison, SAINSBURY Peter, CRAIG Jonathan. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**. 2007. v. 19, n, 6: p. 349 – 357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, v. 15, n. 2, p. 127-138. Agosto 2002. https://doi.org/10.1590/S1415-52732002000200001

VIEIRA, Viviane L.; CERVATO-MANCUSO, Ana M. Professional training in the context of food and nutrition security. **Primary Health Care Research & Development**, v. 16, n. 5, p. 540-544, October 2015. https://doi.org/10.1017/S1463423614000334

WHO. **Strengthening nutrition action: a resource guide for countries based on the policy recommendations of the Second International Conference on Nutrition (ICN2)**. World Health Organization & Food and Agriculture Organization of the United Nations. https://apps.who.int/iris/handle/10665/274739

Correspondência

Isabela Cicaroni Ottoni: Doutora em Ciências do Consumo Alimentar e Nutrição, Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação Universidade do Porto – FCNAUP. Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde – UNIFESP. Investigadora do Laboratório *Food Policy* do Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto – ISPUP.

ORCID®: https://orcid.org/0000-0002-6920-1295

Email: isabela_ottoni@hotmail.com;

Sofia Castanheira Pais: Doutora em Ciências da Educação. Professora auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP, Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Portugal.

ORCID®: https://orcid.org/0000-0003-2841-9922

Email: sofiapais@fpce.up.pt

Daniel Henrique Bandoni: Doutor em Nutrição e Saúde Pública. Professor Associado da Universidade Federal de São Paulo, Centro de Práticas e Pesquisa em Nutrição e Alimentação Coletiva, Instituto de Saúde e Sociedade - UNIFESP, Campus Baixada Santista, Brasil.

ORCID®: https://orcid.org/0000-0003-1638-1437

Email: danielbandoni@gmail.com

António Pedro Soares Ricardo Graça: Doutor em Nutrição Humana. Professor Associado da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação Universidade do Porto – FCNAUP. Colaborador no Departamento de Nutrição em Saúde Pública, grupo de investigação em Epidemiologia da Nutrição e da Obesidade, laboratório *Food Policy*, Unidade de Epidemiologia (EPIUnit), Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto – ISPUP, Portugal.

ORCID®: http://orcid.org/0000-0002-6262-4658

Email: pedrograca@fcna.up.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores

Anexo 1: Guião de Entrevista

Blocos	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Bloco 1 Legitimação da entrevista	Explicar a entrevista e criar ambiente tranquilo e de confiança	Agradecer a disponibilidade; Informar o uso do gravador; Explicar o problema, os objetivos e os benefícios da pesquisa[1]*; Entrevistado/colaborador; Garantir sigilo; Explicar procedimentos	*Pensando que a Educação Alimentar e Nutricional é um ponto cerne da atuação do nutricionista, pretende-se compreender como ela é trabalhada nos planos de ensino dos cursos de Nutrição, esclarecendo a forma que essa área toma nas unidades curriculares e quais as expectativas formativas para o futuro da profissão.
Bloco 2 – Histórico e experiências na formação do entrevistado/docente em EAN	Obter dados sobre a experiência docente em EAN em sua própria formação	Fale sobre sua história e experiência em EAN, e como ela se reflete em sua prática pedagógica	1. De que forma a sua própria formação em nutrição contribuiu para sua prática profissional como docente? 2. De que forma a sua formação contribuiu para sua prática profissional em EAN? i. Quais limitações? ii. Quais contribuições? De exemplos de UCs, métodos aplicados, vivencias, formação complementar, etc..
Bloco 3- Prática pedagógica/ ensino em EAN	Obter dados sobre as práticas pedagógicas do docente de EAN/Nutrição comunitária	Conte como é desenvolvida sua prática pedagógica na UC EAN ou Nutrição comunitária	3. Como são desenvolvidas em sala de aula as atividades relacionadas a EAN (tempo, espaço, atividades)? i. De que forma acontecem essas atividades? 4. Há planejamento e discussão dos elementos didático-pedagógicos da área (objetivos, conteúdos, métodos, avaliação)? Quais são eles? De exemplos de sucessos e insucessos (se houver).
Bloco 4- Atuação em EAN do licenciado em nutrição	Obter dados sobre as espectativas do entrevistado sobre licenciado em nutrição em relação a prática de EAN	O que o licenciado em nutrição deve ser capaz de ser, fazer e pensar quando trabalha EAN.	5. Em sua opinião em quais áreas de atuação profissional o nutricionista pode realizar ações de EAN? 6. Quais competências foram contruídas durante a formação para que o nutricionista pratique a EAN na mudança do comportamento alimentar das pessoas e populações? 7. De que forma a formação atual do nutricionista contribui para a construção das habilidades citadas? Cite exemplos de atividades, métodos, conteúdos, vivencias, etc.
Bloco 5-Opiniões sobre o sistema vigente e mudanças necessárias	Obter a opinião dos entrevistados sobre a construção do tema EAN na formação do nutricionista	Reflita sobre o sistema vigente e aponte mudanças que acredite serem necessárias para o futuro	8. Pensando sobre a construção de habilidades em EAN, existe, na sua experiência, alguma dificuldade percebida? 9. Há alguma experiência, projeto de investigação ou publicação que considere relevante incluir no ensino da EAN? Se sim, qual/quais? 10. Quais são as áreas/dimensões do conhecimento que vale a pena incluir no ensino da EAN, além da nutrição? 11. Pensando que a EAN não está inscrita nos currículos como UC independente, qual seria o potencial de inscrevê-la de forma autónoma nas matrizes curriculares do 1º ciclo? 12. Se tivesse liberdade para modificar qualquer elemento da formação do nutricionista em EAN, o que mudaria?
Bloco 6 – Síntese e meta-reflexão da entrevista; Agradecimentos	Captar o sentido do entrevistado sobre a entrevista	O que pensa sobre os objetivos desta pesquisa e como vê o próprio contributo.	13. Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

Anexo 2. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**
"Educação Alimentar e Nutricional na Formação do Nutricionista."

Prezado(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **"Educação Alimentar e Nutricional na Formação do Nutricionista".** O objetivo da pesquisa é fazer uma reflexão crítica e comparativa sobre a construção e utilização do conceito de Educação Alimentar e Nutricional nos cursos de graduação em Portugal e no Brasil.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será realizada uma Entrevista Focalizada sobre a experiência docente, opiniões e expectativas futuras para a área da Educação Alimentar e Nutricional. A entrevista tem duração média de uma hora. Os resultados não irão ser utilizados para dar qualquer informação que permita identificação institucional ou mesmo comparar instituições. A coordenação receberá os resultados via e-mail após o término da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e de sua instituição. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os resultados deste projeto conduzirão a uma compreensão ampla de como a Educação Alimentar e Nutricional, é trabalhada nos cursos de nutrição. Ao abrir a discussão sobre os currículos e os planos de ensino, e sobre a capacidade do nutricionista em realizar ações de educação, espera-se conscientizar os gestores e coordenadores dos cursos para uma educação mais humanizada, equilibrada e integrada. Não haverá riscos aos participantes uma vez que toda as informações são relacionadas a formação universitária, o que não acarretará riscos físicos nem desconfortos psicológicos ou emocionais.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

___ de _____de 2020.

Pesquisador Responsável

_____

_____ (nome completo), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.
Assinatura (ou impressão dactiloscópica):_____

Data:_____

Anexo 3. Lista da bibliografia

Brasil	Portugal
Documentos Governamentais *Marco* de Referência de *Educação Alimentar e Nutricional* para as Políticas Públicas de 2012 Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas de 2014 Guia alimentar para a população brasileira 2014 Documentos das Políticas Públicas de Saúde Publicações do Ministério da Educação - Cadernos de EAN para cada ciclo de formação. Autores Paulo Freire Rubem Alves Maria Cristina Faber Boog. Maria Eunice de Souza Maciel (Antropóloga). Piaget Carl Rogers (Psicologia Humanista); Prof. Carlos Libâneo, educação, Rosa Wanda Garcia; Vigotski Claude Fischler Literatura A Festa de Babete (Filme de 1987, Conto de Karen Blixen). Farinha, Feijão e Carne Seca (Paula Pinto e Silva, ed. Senac 2019) Macunaíma: o herói sem nenhum caráter (Mario de Andrade, 1928) História da Alimentação no Brasil (Câmara Cascudo,1967); Nunca Treze à Mesa (Orietta Del Sole, 1997 ed. Companhia das Letras) O lavrador de Ipanema: Crônicas de amor à natureza (Rubem Braga, 2013, ed. Record.) O Não me deixes: suas histórias e sua cozinha (Raquel de Queiroz, 2000, ed. Mandarim) Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida (António Cândido, 2010, ed Ouro sobre Azul); Artigos Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, Luckesi. Artigos que relatam pesquisas, ou artigos metodológicos, artigos conceituais, teóricos Artigos sobre história da alimentação e programas; Diez-Garcia RW, Castro IRR Castro. A culinária como objeto de estudo e de intervenção no campo da Alimentação e Nutrição. Ciência & Saúde Coletiva. 2011; 16(1):91-98. Sobal, J and Bisogni, CA. Constructing Food Choice Decisions. Ann. Behav. Med. (2009) 38 (Suppl 1):S37–S46. Castro IRR, Souza TSN, Maldonado LA, Caniné ES, Rotenberg S, Gugelmin AS. A culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais das redes de saúde e de educação. Rev. Nutr. 2007; 20(6): 571-88. Food in The Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on Healthy Diets From Sustainable Food Systems. The entire Commission can be found online at thelancet.com/commissions/EAT. Livros	Documentos Governamentais Documentos da Ordem dos Nutricionista de Portugal Materiais educativos da Associação Portuguesa de Nutrição para exemplo Documentos oficiais do governo para direcionar a ação Guia Alimentar Português e do mundo Manual Nacional, para dar exemplos, a nível nacional poderia ser uma referência, temos falta. Programa Nacional de Promoção da Alimentação Saudável Projetos de intervenção comunitária nacionais e internacionais, ex: PASSE. Roda dos alimentos Referencias da Direção Geral de Saúde Relatórios da OMS e FAO sobre sustentabilidade alimentar e dieta mediterrânea. Autores Duran Seta. Nutrition and Public Health de um autor inglês. Xavier Aranceta 2000: perspectivas da nutrição para o sécula XXI Publicações e artigos científicos em EAN

A Educação para Além do Capital (István Mézáros, 2015, ed. Boitempo Editorial) Aconselhamento nutricional, Krause. Contento, IR. Nutrition Education. Linking Research, theory and practice. Jones and Bartlett Publishers. 2011. DHAA; EAN na infância e adolescência, Fagioli. Educação Alimentar e Nutricional. Algumas Ferramentas de Ensino. Sônia Linden. Educação Popular Filosofia da educação livros de EAN Michael Pollan, Manifesto em defesa da comida (2010); Mudanças Alimentares e EAN, Rosa Wanda Diez Garcia e Maria Cervato-Mancuso Obra de *Jean-Pierre Poulain* Dictionnaire des cultures alimentaires.	