



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS**

Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães

**A ATUAÇÃO DO NUTRICIONISTA NO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) E SUA FORMAÇÃO NOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO**

Campinas
2018

Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães

**A ATUAÇÃO DO NUTRICIONISTA NO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) E SUA FORMAÇÃO NOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO**

*Tese apresentada à Faculdade de Engenharia
de Alimentos da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Doutora em
Alimentos e Nutrição na área de concentração
de Consumo e Qualidade de Alimentos.*

Orientador: Prof. Dr. Jorge Herman Behrens

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA KÁTIA REGINA
LEONI SILVA LIMA DE QUEIROZ GUIMARÃES, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. JORGE HERMAN
BEHRENS

Campinas

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4183-680>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Engenharia de Alimentos
Claudia Aparecida Romano - CRB 8/5816

G947a	Guimarães, Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz, 1962- A atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e sua formação nos cursos de graduação em nutrição / Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães. – Campinas, SP : [s.n.], 2018. Orientador: Jorge Herman Behrens. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia de Alimentos. 1. Alimentação escolar. 2. Ensino superior. 3. Currículo. 4. Nutrição. 5. Nutricionistas. 6. Políticas públicas. I. Behrens, Jorge Herman. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia de Alimentos. III. Título.
-------	--

INFORMAÇÕES PARA BIBLIOTECA DIGITAL

Título em outro idioma: The nutritionist in the National School Feeding Programme (PNAE) and its academic qualification in the course of nutrition

Palavras-chave em inglês:

School feeding
Higher education
Curriculum
Nutrition
Nutritionists
Public policy

Área de concentração: Consumo e Qualidade de Alimentos

Titulação: Doutora em Alimentos e Nutrição

Banca examinadora:

Jorge Herman Behrens [Orientador]
Jose Roberto Rus Perez
Kátia Regina Martini Rodrigues
Maria Cristina Faber Boog
Vera Lucia Sampar de Souza Novaes

Data de defesa: 08-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Alimentos e Nutrição

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Herman Behrens
Orientador

Profa. Dra. Maria Cristina Faber Boog
Membro Titular – Faculdade de Ciências Médicas UNICAMP

Prof. Dr. José Roberto Rus Perez
Membro Titular – Faculdade de Educação - UNICAMP

Prof. Dra. Kátia Regina Martini Rodrigues
Membro Titular – Faculdade de Nutrição- PUC Campinas

Prof. Dra. Vera Lúcia Sampar de Souza Novaes
Membro Titular

Ata de defesa, com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores, avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas, e nutricionistas, que me receberam e se dispuseram a dialogar sobre a formação do nutricionista.

Ao Prof. Jorge Herman Behrens, meu orientador, pelo acolhimento e confiança.

As Professoras Doutoras Maria Cristina Faber Boog e Vera Lucia Sampar de Souza Novaes, membros da banca de Qualificação de Área e Geral pelas críticas e sugestões que contribuíram para o aprimoramento da versão final.

As amigas Rosana Maria Nogueira e Bruna Barone, pela amizade, apoio, incentivo e efetiva contribuição no trabalho.

A querida Fabiana Azevedo pela valiosa ajuda na análise estatística.

À minha família: meu marido Marcelo, meus filhos Leandro e Rodrigo, minhas noras Eliane e Marina e minha querida neta Àgatha pelo carinho.

“Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o pesquisador mal começa a imaginar a visão do conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo seu frescor. Seu maior mérito talvez, seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torna-los sensíveis, como ele próprio foi, às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitam em sua busca aventureira, é sempre difícil conforma-las imediatamente à álgebra, no entanto é necessária de uma teoria. Anos depois, no momento da rendição, o tempo passou, levando consigo a emoção desse primeiro contato, mas trazendo por outro lado uma compreensão: pode-se ver melhor a floresta”

Philippe Ariès

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio da Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, atribui ao nutricionista a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais. A formação deste profissional é o cerne para que a lei seja cumprida satisfatoriamente. O Brasil tem hoje um total de 480 instituições particulares, estaduais e federais de ensino superior que oferecem 617 cursos de graduação em nutrição. Somente no Estado de São Paulo são 91 instituições com 137 cursos de graduação em nutrição correspondendo a 48% do total na região sudeste. Neste sentido, esta pesquisa objetivou estudar como a formação do nutricionista prepara o profissional para atuar no PNAE. Foram realizadas entrevistas com 26 Coordenadores de Cursos de Graduação em Nutrição do Estado de São Paulo, 30 Nutricionistas do PNAE do Estado de São Paulo e sete avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN). A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Dentre os coordenadores entrevistados, 30% não participaram dos projetos pedagógicos na implantação do curso, mas 100% nos últimos quatro anos participaram de reestruturações. Diretrizes Curriculares, carga horária mínima estabelecida, introdução de EaD e custos, foram os fatores principais que levaram às reestruturações dos cursos. Dos cursos pesquisados, 70% fizeram algum tipo de levantamento para verificar a necessidade do curso ou do profissional na região onde se situam as IES. Os discursos dos coordenadores dos cursos, afirmam que a formação está deficiente, mas por outro lado, alegam que não existe a necessidade de uma disciplina específica sobre o PNAE. Os motivos mencionados, para não haver uma disciplina específica são: a formação generalista, a fragmentação do conteúdo, a falta de demanda na área, docentes sem capacitação e inviabilidade financeira das IES. Os nutricionistas que trabalham no PNAE consideram que os conteúdos adquiridos para atuarem na área são insuficientes. Os mesmos indicam que faltou conteúdo específico, como legislação, gestão, políticas públicas e prática em campo. Relatam que o conhecimento adquirido na vivência profissional e pós-graduação em áreas correlatas. Estes nutricionistas revelaram a necessidade de uma disciplina específica, em face de dificuldades encontradas no trabalho tanto em

relação à gestão pública quanto na própria gestão do programa. Os discursos dos avaliadores dos cursos de graduação em nutrição do CFN, revelam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não enfatizam a formação para atuar na alimentação escolar, e que nos cursos avaliados não existem estratégias específicas para preparar o aluno para essa atividade. O presente trabalho obteve um diagnóstico atual da formação do nutricionista e sua competência para executar as atribuições explícitas na lei que regulamenta o PNAE. Aponta para a necessidade de ações de órgãos reguladores da profissão e do próprio Ministério da Educação para que desenvolvam, a partir de diretrizes curriculares, a competência para o nutricionista atuar na área.

Palavras-chave: Alimentação Escolar; Ensino superior; Currículo; Nutrição; Nutricionista; Políticas públicas.

ABSTRACT

The National School Feeding Program (PNAE), through the law No. 11,947, of June 16, 2009, attributes to the nutritionist the technical responsibility for school feeding in the states, in the Federal District, in the municipalities and in the federal schools. The education of this professional is the core for the law to be fulfilled satisfactorily. Brazil has a total of 480 private, state and federal higher education institutions that offer 617 undergraduate courses in nutrition. Only São Paulo state there are 91 institutions with 137 undergraduate courses in nutrition corresponding to 48% of the total of the Brazilian southeast region. In this sense, this research aimed to study how the nutritionist education prepares the professional to work in the PNAE. Interviews were conducted with 26 Coordinators of Nutrition Undergraduate Courses of São Paulo state, 30 Nutritionists of the PNAE of the São Paulo state and seven inspectors of the Federal Council of Nutritionists (CFN). Data analysis was carried out using the Collective Subject Discourse (DSC) methodology, based on Social Representation Theory (TRS). Among the interviewed coordinators, 30% did not participate in the pedagogical projects in the implementation of the course, but 100% in the last four years participated in restructurings. Curricular guidelines, established minimum hours, introduction of EaD and costs were the main factors that led to the restructuring the courses. About 70% the did some type of survey to verify the need for the course or the professional in the region where they are located. The discourses of the course coordinators, as nutritionists said that training is deficient, but on the other hand, they claim that there is no need for a specific discipline on PNAE. The reasons mentioned, for not having a specific discipline are: general education, fragmentation of content, lack of demand in the area, teachers without training, and financial unfeasibility. Nutritionists working in the PNAE consider that the competences acquired to work in the area are insufficient, stating that they lacked specific content, such as knowledge of regulations, management, public policy, and field practice. They reported that the acquired knowledge was through the professional practice and post-graduation in related areas. These nutritionists have revealed the need for a specific discipline in face of the difficulties encountered regarding both public management and with the school feeding program. The discourses of CFN inspectors show that the National Curriculum Guidelines (DCN) do not emphasize training for school feeding, and that

there are no specific strategies for preparing students for this activity in the evaluated courses. The present study obtained a current diagnosis of the nutritionist's training and his / her competence to execute the explicit attributions in the law that regulates the PNAE. Pointing to the need for actions of the profession's regulatory bodies and of the Ministry of Education, prepare the nutritionist, from curricular guidelines, to work in the area.

Key words: School Feeding; Higher education; Curriculum; Nutrition; Nutritionists; Public policy.

LISTA DE SIGLAS

AE – Alimentação Escolar
CAE - Conselho de Alimentação Escolar
CECANE - Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar
CNAE - Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CFE - Conselho Federal de Educação
CFN - Conselho Federal de Nutricionistas
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC - Discurso do Sujeito Coletivo
ECH - Expressão-Chave
FISI - Fundo Internacional de Socorro a Infância
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC - Ideia Central
IES - Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC - Ministério da Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PMA - Programa Mundial de Alimentos
PP – Projeto Pedagógico
PRONAN - Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
RMC - Região Metropolitana de Campinas
RT - Responsável Técnico
SESu - Secretaria de Educação Superior
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS – Teoria das Representações Sociais
USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Parâmetros numéricos de referência para contratação de nutricionistas por unidade executora do PNAE, para Educação Básica.	32
Tabela 2 - Visão dos agrupamentos das IES.	60
Tabela 3 - Visão dos agrupamentos dos Cursos de Nutrição.	61
Tabela 4 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“Como foi sua participação na implantação e elaboração do Projeto Pedagógico?”</i>	66
Tabela 5 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“Para a implantação do curso houve uma avaliação e monitoramento da necessidade de nutricionista na região. Como foi?”</i>	68
Tabela 6 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“Nos últimos quatro anos houve reestruturação do Projeto Pedagógico?”</i>	70
Tabela 7 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“No que consistiu a reestruturação do Projeto Pedagógico?”</i>	72
Tabela 8 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“A Alimentação Escolar no Brasil está regulamentada pela Lei nº11.947/2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26/2013 da Alimentação Escolar que estabelece o nutricionista com Responsável Técnico da Alimentação Escolar. Como seu curso está preparado para atendê-la?”</i>	78
Tabela 9 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“Fale sua opinião, enquanto nutricionista, da formação do profissional para atuar em Alimentação Escolar”</i>	84
Tabela 10 - IC, Frequência e DSC dos coordenadores sobre a questão <i>“Em sua opinião existe a necessidade de uma disciplina específica de Alimentação Escolar”</i>	89
Tabela 11 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Dentro da sua formação como nutricionista, como você vê os conteúdos que adquiriu para atender a função de Nutricionista da alimentação Escolar?”</i>	93
Tabela 12 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Comente as disciplinas ou ações que ofereceram esses conteúdos”</i>	97
Tabela 13 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Comente o que faltou”</i>	102
Tabela 14 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Recursos utilizados para obter esses conhecimentos”</i>	105
Tabela 15 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Baseado na sua experiência atual e compreensão das leis vigentes, (Lei nº11.947/2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26/2013) o que você sugere que deva ser incluído nas</i>	

<i>estruturas curriculares dos cursos de nutrição nesta área?</i>	109
Tabela 16 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu papel de nutricionista pela Alimentação Escolar?”</i>	113
Tabela 17 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão <i>“Em sua opinião existe a necessidade de uma disciplina específica”</i>	119
Tabela 18 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão <i>“A julgar pelas Diretrizes do curso de Nutrição como você vê a Alimentação Escolar inserida nesse cenário”</i>	121
Tabela 19 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão <i>“Na sua experiência você avaliou cursos que possuem estratégias específicas para o profissional atuar em Alimentação Escolar. Comente essas estratégias”</i>	124
Tabela 20 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão <i>“Se não, o que está faltando”</i>	125
Tabela 21 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão <i>“Em sua opinião é necessário, disciplinas ou atividades específicas para atuar em Alimentação Escolar e se sim, como elas se inserem na estrutura curricular”</i>	127
Tabela 22 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão <i>“Como esse campo de trabalho deve ser conhecido no curso?”</i>	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos cursos de nutrição por região.	44
Figura 2 - Distribuição de 25% dos cursos por região.....	44
Figura 3 - Fluxograma das etapas de análise quali-quantitativa das entrevistas realizadas.....	48
Figura 4 - Distribuição das IES e Cursos de nutrição por macrorregiões, Brasil, 2018.	49
Figura 5 - Número de cursos de nutrição e instituições com curso de nutrição por macrorregião e categoria administrativa, Brasil, 2018.....	50
Figura 6 - Ano de Fundação dos cursos de Nutrição no Estado de São Paulo.....	51
Figura 7 - IES do estado de São Paulo por categoria administrativa e organização acadêmica.....	52
Figura 8 - Periodicidade por categoria administrativa e organização acadêmica.....	54
Figura 9 - Cruzamento da categoria administrativa e carga horária.....	55
Figura 10 - Cruzamento da organização acadêmica e carga horária.....	56
Figura 11 - Cruzamento de vagas autorizadas com a categoria administrativa.....	57
Figura 12 - Cruzamento de vagas autorizadas com a Organização acadêmica.....	58
Figura 13 - Distribuição e cruzamento dos grupos formados nas IES por Organização acadêmica, categoria administrativa, carga horária e vagas autorizadas.....	60
Figura 14 - Distribuição e cruzamento dos grupos formados nos cursos de nutrição por organização acadêmica, categoria administrativa, semestralidade, carga horária e vagas autorizadas.....	62
Figura 15 - Tempo de formado e tempo de coordenação dos coordenadores.....	63
Figura 16 - Tempo de formado e tempo de trabalho no Programa de Alimentação Escolar.....	64
Figura 17 - Tempo de formado e tempo atuação no CFN.....	64
Figura 18 - Disciplinas citadas pelos coordenadores.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).	46
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	20
2.1 CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL	20
2.2. DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO	23
2.3. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: BREVE HISTÓRICO	25
2.4. O NUTRICIONISTA NO BRASIL E O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	29
2.5. PESQUISA QUALITATIVA	33
2.6. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO – DSC	35
3. OBJETIVOS	39
3.1. OBJETIVO GERAL	39
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	39
4. METODOLOGIA	39
4.1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO	39
4.1.1. Extração dos Dados e Análise exploratória	39
4.1.2. Análise de Agrupamentos	40
4.1.2.1 Método Hierárquico	40
4.1.2.2 Método Não Hierárquico	41
4.2. ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE NUTRIÇÃO	41
4.2.1 Aspectos Éticos	41
4.2.2. Instituições de Ensino Superior (IES)	42
4.2.3. Prefeituras Municipais	42
4.2.4. Avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas –CFN.....	42
4.2.5. Critérios de Inclusão e Exclusão	42
4.2.6. Tamanho Amostral	43
4.2.7. Desenvolvimento do roteiro das entrevistas	45
4.2.8. Análise do Conteúdo	45
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
5.1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO	49
5.2. ANÁLISE DE AGRUPAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) E CURSOS DE GRADUAÇÃO DE NUTRIÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO	59
5.2.1. Método Hierárquico	59
5.2.2. Método Não Hierárquico	59
5.3. ENTREVISTAS	62
5.3.1 Características dos entrevistados	63

5.3.2. Análise do Conteúdo das entrevistas	65
5.3.2.1. Coordenadores	65
5.3.2.2 Nutricionistas.....	92
5.3.2.3 Avaliadores	120
6. CONCLUSÕES	132
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
9. APÊNDICE.....	147
10. ANEXO.....	164

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação dos profissionais de saúde tem sido profundamente repensada. Processo este, resultante das mudanças estruturais do mundo contemporâneo nos mais diversos aspectos, destacando-se o político, o econômico, o cultural, o social e o tecnológico. Estas mudanças têm implicado em redirecionamentos nas políticas de educação e de saúde, que, por sua vez, resgatam elementos fundamentais para repensar a educação dos profissionais de saúde (SANTOS et al., 2005).

A tematização em torno dos desafios que perpassam a formação dos nutricionistas em saúde coletiva ocupa papel estratégico no cenário nacional contemporâneo, frente ao complexo quadro epidemiológico e nutricional (VASCONCELOS; CALADO, 2011).

Na educação, ressalta-se a reestruturação do ensino superior redimensionando o seu papel em atender às novas demandas, implicando constantes redefinições das competências necessárias à prática dos profissionais e, com o surgimento de novas áreas de atuação, exigindo novas formas de atuação para o nutricionista.

Com base no que vem sendo publicado e nas discussões desenvolvidas em vários espaços nos quais a problemática da formação é focalizada, evidencia-se um forte descompasso entre os aportes da academia e os cenários de prática (MEDEIROS, AMPARO-SANTOS, DOMENE, 2013). Esse cenário impõe um repensar sobre a formação, e é nesse amplo contexto que os cursos de nutrição estão inseridos. Vale salientar que a construção de um projeto pedagógico (PP) de um curso superior de qualidade, deve estar comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população.

Segundo Veiga (2003), o PP pode ser construído sob duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante. A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Neste caso deixando de lado o processo de produção coletiva. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é apenas

um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador, no sentido de provocar mudança.

Os projetos pedagógicos dos cursos de nutrição utilizam como referenciais normativos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as Diretrizes Curriculares para o Curso de Nutrição do Ministério de Educação e Cultura; e a Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº 200/1998. Mesmo com o avanço que as diretrizes curriculares tiveram em relação ao currículo mínimo, vários estudos (RECINE et al., 2014; SANTOS et al., 2005; COSTA, 2000; SOARES e AGUIAR, 2010; NEVES, SOUZA e VASCONCELOS, 2014; HONÓRIO e BATISTA, 2015) procuram caracterizar o processo de formação do nutricionista.

Não podemos deixar de pensar que existe um descompasso entre construção de projetos pedagógicos inovadores e a flexibilização excessiva para abertura de novos cursos privados. Neste sentido, este trabalho objetiva estudar como a formação do nutricionista prepara o profissional para atuar no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CURSOS DE NUTRIÇÃO NO BRASIL

O crescimento da Nutrição como profissão foi marcado pela criação dos primeiros cursos para a formação de profissionais nutricionistas. O primeiro curso foi criado em 1939, no Instituto de Higiene de São Paulo, atual curso de graduação em nutrição do Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Em 1940, tiveram início os cursos técnicos do Serviço Central de Alimentação do Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários - IAPI os quais deram origem, em 1943, ao Curso de Nutricionistas do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), atual curso de graduação em nutrição da Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Em 1944, foi criado o Curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, atual curso de graduação em nutrição da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de 1948 teve início o Curso de Dietistas da Universidade do Brasil, atual Curso de Graduação em Nutrição do Instituto de Nutrição Josué de Castro da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (COSTA, 2000; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991; BOSI, 1988).

Nas décadas de 1950 e 1960 foram criados mais três cursos para a formação de nutricionistas, quais sejam os atuais cursos de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1956, curso de graduação em nutrição do Departamento de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 1957, e o curso de graduação em nutrição da Universidade Federal Fluminense (UFF), 1968 (COSTA, 2000).

No final da década de 1960 e início de 1970, existiam sete cursos de nutrição no Brasil e todos vinculados às instituições públicas ofertando 570 vagas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991).

Em 1976, foi instituído o II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) que tinha como uma das diretrizes estimular o processo de formação e capacitação de recursos humanos em nutrição. Com isto, os cursos de nutrição, no

período de 1970 a 1981, expandiram-se de 7 para 30, sendo 21 públicos e 9 privados, o que representou um aumento de 428,6% de cursos de nutrição no Brasil (VASCONCELOS; CALADO, 2011). Neste período, a oferta de vagas nesses cursos passou de 570 para 1592, significando um aumento de 279,3%. A partir deste período, teve início o processo de criação dos cursos do setor privado, os quais em 1980 respondiam por 30% do total de cursos existentes e eram responsáveis por 48% do total de vagas oferecidas no país (VASCONCELOS, 2002).

A partir da segunda metade dos anos 1990, o país assistiu um novo e expressivo surto de expansão da Educação Superior (o primeiro ocorreu na década de 1970), notadamente pela via privada (TAVARES et al., 2011).

A expansão e oportunidades de mudanças são criadas com a promulgação em 1996 da LDB. Algumas mudanças como a organização acadêmica, processos de avaliação e diretrizes curriculares dos cursos de graduação, tiveram o objetivo de promover a diversificação, a diferenciação e a rápida aceleração da oferta de educação superior, refletindo um acentuado crescimento quantitativo, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas, de cursos, de matrículas o que veio a ocorrer, em especial, por meio do crescimento significativo do setor privado (VELOSO; SOUZA; SILVA, 2011).

Este período foi considerado importante para o processo de expansão e de reconfiguração da educação superior. Segundo Dourado, Catani e Oliveira (2004), a reforma teve três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, como objetivos de expansão acelerada do sistema.

Este crescimento pode ser evidenciado quando mapeado as macrorregiões. Na região Norte o primeiro curso de nutrição foi criado em 1973 e o segundo em 1999, levando, portanto, 26 anos para surgir novos cursos. Na região Centro-Oeste, a criação do primeiro curso data de 1975, sendo que até 1996 existiam apenas quatro cursos e em agosto de 2009, 30 cursos. Na região Nordeste, entre 1976 e 1986, ocorreu a criação de mais seis cursos nos estados da Paraíba (1976), Piauí (1976), Rio Grande do Norte (1976), Ceará (1977), Alagoas (1978) e Bahia (1986), de modo que até 1996 existiam oito cursos e em agosto de 2009 existiam 58 cursos na região. Na região Sudeste, até 1996 existiam 23 cursos e em agosto de 2009, 221. Na região Sul, o primeiro curso foi criado em 1972, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), até 1996

existiam nove cursos e em agosto de 2009, totalizavam 64 cursos (CALADO, 2009).

Observa-se que este aumento foi prevalentemente em relação as instituições privadas, porém nos últimos anos também foi evidenciado um crescimento em instituições públicas. Em 1996 existiam 22 cursos de nutrição em instituições públicas, e após essa data foram criados mais 45 cursos.

Em um levantamento publicado por Calado (2009), em agosto de 2009 existiam 391 cursos de graduação de nutrição, distribuídos em 26 unidades da federação. A concentração dos cursos ocorria em 10 estados, São Paulo (108 ou 27,6%), Minas Gerais (71 ou 18,2%), Rio de Janeiro (33 ou 8,4%), Paraná (30 ou 7,7%), Rio Grande do Sul (21 ou 5,4%), Bahia (19 ou 4,9%), Goiás (13 ou 3,4%), Santa Catarina (13 ou 3,4%), Distrito Federal (9 ou 2,3%), Espírito Santo (9 ou 2,3%).

Segundo dados do MEC/INEP analisados por Mancuso, Pedroso e Veloso (2015) em 2005 existiam no Brasil 236 e no ano de 2013, 375 cursos de graduação em nutrição. Em termos absolutos houve um aumento em relação a 2005, mas quando analisado o percentual de crescimento, observou-se que a taxa de crescimento de 14% em 2006, foi diminuindo gradativamente para 2,5% em 2013. A região Sudeste apresentou o mesmo perfil.

Em análise dos dados no ano de 2014, observou-se em termos absolutos, um aumento de instituições privadas e um maior oferecimento de cursos por instituição, chegando a oferecer 24 cursos de nutrição em uma mesma instituição particular. Um total de 360 instituições particulares, estaduais e federais, oferecem 414 cursos de nutrição, revertendo a taxa de crescimento de anos anteriores (BRASIL, 2014).

A distribuição de cursos ocorre em maior concentração na região Sudeste, sendo Minas Gerais, com 68 cursos que correspondem a 16,43%, Rio de Janeiro com 33 cursos que correspondem a 7,97% e São Paulo com 99 cursos que correspondem a 23,80%. Na região Sul, o Paraná tem 30 cursos, 7,25%, Rio Grande do Sul 26 cursos, 6,28% e Santa Catarina 14 cursos, 3,38% e na Região Nordeste, a Bahia apresentou maior percentual, 6,28%, com 26 cursos de nutrição. As outras regiões apresentaram um percentual abaixo de 3% (BRASIL, 2014).

2.2. DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO

Na década de 1960, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o currículo mínimo para diversos cursos de graduação do país, listando “matérias que deveriam ser desdobradas em disciplinas para compor o currículo pleno do curso de graduação oferecido em cada instituição”. À época os currículos dos vários cursos estavam estruturados de formas diversas ocasionando a necessidade de uniformização curricular (COSTA, 2000).

Já o currículo mínimo da nutrição foi revisto sob a crítica de não acompanhar o desenvolvimento técnico e científico e não atender as necessidades da realidade brasileira, na década de 1970 (SOARES; AGUIAR, 2010). As transformações ocorridas na sociedade exigiam que se repensasse a profissão, visto que as reformas procedidas não foram capazes de gerar as mudanças esperadas (COSTA, 2000; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO, 1991).

Segundo Ypiranga (1991), a principal constatação do diagnóstico de 1981 foi um crescente distanciamento entre a formação acadêmica e a prática profissional nutricionista. Em outras palavras, os objetivos teóricos de formação estavam em descompasso com as exigências do mercado de trabalho. Isto é, os currículos apresentavam mais um perfil idealizado do que o observado no mercado de trabalho.

Em 1996 com a promulgação da LDB, oportunidades de mudanças foram criadas. Atribuiu-se às universidades, no exercício de sua autonomia, a competência de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (COSTA, 2000).

Nesta direção, em 1997, o MEC estabeleceu regras para que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país enviassem propostas para a elaboração das DCN dos Cursos de Graduação. Várias audiências públicas possibilitaram a discussão das Diretrizes Curriculares (DC), em âmbito nacional e regional (BRASIL, 1997).

Em junho de 2001, foi realizada a Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação, quando, por meio do Parecer nº 1133/2001-CNE, o MEC apresentou a versão preliminar das DC para os cursos de medicina, enfermagem e nutrição (AGUIAR e RIBEIRO, 2010). Na oportunidade, o Conselho Federal de Nutricionistas - CFN encaminhou a proposta das DC para os cursos de nutrição,

discutida em todo o Brasil, com a participação da Associação Brasileira de Nutrição (ASBRAN), de universidades, e comissão de especialistas de ensino da nutrição do MEC (CALADO, 2006).

Em 2001 a Comissão da CES/CNE (Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação) analisou as propostas de DCN dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela SESu/MEC, e após a análise das propostas, a Comissão, visando o aperfeiçoamento das mesmas, incorporou aspectos fundamentais expressos nos documentos supramencionados. Foi adotado o formato, preconizado pelo Parecer CES/CNE nº 583/2001, para as áreas de conhecimento que integram a saúde: Perfil do Formando Egresso/Profissional, Competências e Habilidades, Conteúdos Curriculares, Estágios e Atividades Complementares, Organização do Curso, Acompanhamento e Avaliação (BRASIL, 2001).

Foram, assim, aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 1.133/2001 publicado no Diário Oficial da União de 03/10/2001. Transformado, posteriormente, em Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001, que instituiu DCN do Curso de Graduação em Nutrição (BRASIL, 2001).

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001). A Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001 se encontra ao final deste trabalho. (Anexo I)

2.3. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE: BREVE HISTÓRICO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) caracteriza-se como a política pública de maior longevidade do país na área de segurança alimentar e nutricional, sendo considerado um dos maiores, mais abrangentes e duradouros programas da área de alimentação escolar do mundo (SANTOS et al., 2007).

As primeiras ações governamentais direcionadas à alimentação e nutrição no Brasil datam da década de 1930, quando as endemias nutricionais relacionadas à fome e à miséria, como a desnutrição, anemia ferropriva, deficiência de iodo, hipovitaminose A, entre outras, constituíam graves problemas de saúde pública. Historicamente, a alimentação escolar foi introduzida nesta época, como parte da política educacional, ou seja, como estratégia política de socorro à escola, com o objetivo de atrair o aluno, melhorando sua frequência, aprovação e promoção escolar, tendo como foco principal a população de baixa renda e de regiões menos desenvolvidas do Brasil. Inicialmente, o Programa de Alimentação Escolar tinha caracter de campanha e era eminentemente centralizado, assistencialista e insatisfatório quanto à abrangência e à regularidade, assim como na quantidade do fornecimento de alimentos. Porém, somente em 1946 houve uma proposta mais robusta de um projeto institucional de alimentação escolar no Brasil por parte do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), o atual Unicef. O FISI tinha como objetivo contribuir para programas de auxílio a crianças fora da Europa (COIMBRA; MEIRE; STARLING, 1982). O embrião do atual PNAE, entretanto foi instituído em 1955, com a criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, a campanha contou inicialmente com ajuda de doações internacionais de alimentos, sob os auspícios da Organização da Nações Unidas para Agricultura e Alimentação - FAO, a partir da atuação de Josué de Castro e outros autores sociais imbuídos da árdua e complexa tarefa de combate à fome no país (VASCONCELOS, 2005).

Os órgãos internacionais como o *United Nations Children's Fund* (UNICEF), tiveram participação intensa nos anos de 1946 até 1979, chamado no Brasil de FISI. Durante os anos 1960, uma segunda etapa do programa desenvolveu-se, marcada fortemente pela presença de alimentos provenientes dos Estados Unidos da América, entre os quais do Programa “Alimentos para a Paz”, financiado pela

United States Agency for International Development (USAID) e do *Programa Mundial de Alimentos (PMA)* da Organização das Nações Unidas (ONU), o quais forneciam quase que a totalidade dos gêneros consumidos pelos escolares (PEIXINHO, 2013). Neste período, não havia a preocupação com a adequação cultural ou com a aceitabilidade dos alimentos oferecidos (COIMBRA; MEIRE; STARLING, 1982).

A década de 1970 foi marcada pela participação prioritária de gêneros comprados nacionalmente, com o consequente crescimento de várias empresas nacionais fornecedoras de alimentos. A partir daí os alimentos formulados, como sopas e mingaus, passam a ter presença marcante na então chamada Merenda Escolar (NOGUEIRA, 2005).

Em 1976, ocorre a integração da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) ao II PRONAN, quando seu objetivo passou a ser o fornecimento de uma refeição de valor nutricional equivalente a 15% das recomendações nutricionais diárias aos pré-escolares e escolares do primeiro grau matriculados nos estabelecimentos de ensino público. Em 1979 o programa passou efetivamente denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (NOGUEIRA, 2005).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, assegurou-se o direito à alimentação escolar a todos os alunos de ensino fundamental da rede pública, garantido pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 2014).

Desde sua criação até 1993, a execução do programa se deu de forma centralizada, ou seja, o órgão gerenciador no nível federal planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional. Em 1994, a descentralização dos recursos para execução do Programa foi instituída por meio da Lei nº 8.913/1994, mediante celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal. Houve um grande avanço, pois a medida permitiu racionalizar a logística e os custos de distribuição, dos produtos, além de viabilizar o oferecimento de uma alimentação que respeitasse hábitos alimentares das populações de diferentes localidades (PEIXINHO, 2013).

Neste sentido, em 1999 inicia-se uma nova modalidade de repasse de recursos financeiros do Governo Federal, não mais por convênios, mas por transferência automática de recursos financeiros. Todos os municípios, Distrito Federal (DF), e estados do país passam a receber os recursos para a aquisição de gêneros alimentícios (BRASIL, 1994). O repasse é feito em dez parcelas mensais, correspondentes a 20 dias letivos por mês (BRASIL, 2013).

A descentralização buscou também maior participação da comunidade na execução e fiscalização do Programa, daí a necessidade da existência dos Conselhos Estaduais e Municipais de Alimentação Escolar (NOGUEIRA, 2005).

No ano de 2000 o Governo Federal estabelece que para repassar as verbas aos estados, ao Distrito Federal (DF) e municípios é necessária a existência obrigatória do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Isso se deu a partir da reedição da MP nº 1.784/98, em 2000, sob o nº 1979/19. Atualmente, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo (BRASIL, 2000).

A partir de 2003 a alimentação escolar no Brasil tem sua importância associada a uma nova política de estado, o Fome Zero, cujo principal objetivo é garantir o acesso de todos os brasileiros à alimentação de qualidade e na quantidade necessária à manutenção de sua saúde e bem-estar. Sofisticado na articulação de políticas públicas voltadas à educação, saúde, agricultura, cultura e promoção social, o Fome Zero resgatou a importância da agricultura familiar nos âmbitos social e econômico, inclusive articulando-a ao PNAE quando foi instituída a partir de 2009 a compra de pelo menos 30% dos recursos financeiros federais em gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar para uso na produção de refeições para os estudantes (NOGUEIRA, 2016).

A Lei nº11.947, de 2009 tem como princípios que norteiam a execução do programa junto aos estados e municípios: direito humano à alimentação adequada, universalidade (a toda educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, além de jovens e adultos), equidade (direto constitucional à alimentação escolar, com vistas à garantia do acesso ao alimento de forma igualitária), sustentabilidade/continuidade, respeito aos hábitos alimentares, compartilhamento da responsabilidade pela oferta da alimentação escolar e das ações de

educação alimentar e nutricional (define a Educação Alimentar e Nutricional como eixo prioritário para alcance dos objetivos do Programa), participação da comunidade no controle social (BRASIL, 2009). O PNAE torna-se uma importante estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) ao promover o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

O apoio ao desenvolvimento sustentável também é previsto na Lei, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados produzidos localmente, respeitando a sazonalidade, a cultura e a tradição alimentar. Neste sentido, do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no mínimo de 30% (trinta por cento) devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar, ou suas organizações, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades indígenas e comunidades quilombolas.

Esta lei estabelece ainda o papel do nutricionista no Programa e a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais.

Outro marco que merece destaque, a partir de 2006, foi o estabelecimento de parceria do FNDE com as Instituições Federais de Ensino Superior, culminando na criação dos Centros Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANE), que são centros de ensino, pesquisa e extensão dessas instituições atuantes nas cinco regiões geográficas (BRASIL, 2009).

Após quase sessenta anos de história, o PNAE, consiste em uma política pública descentralizada de atendimento aos estudantes matriculados na rede pública de ensino que envolve o governo Federal Brasileiro 27 entidades federativas e seus 5.570 municípios. às entidades executoras (estados e municípios).

Vários programas e políticas foram se relacionando ao programa para que sua implementação se qualificasse, como a instituição de uma portaria interministerial entre o Ministério da Educação e Ministério da Saúde em 2006 que estabeleceu as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas brasileiras de educação infantil, ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas (BRASIL, 2006a) e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) por meio de lei específica com o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada (BRASIL, 2006b).

2.4. O NUTRICIONISTA NO BRASIL E O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Em 2005 o Conselho Federal de Nutricionistas realizou pesquisa com 2.492 nutricionistas, estratificada proporcionalmente, a partir do número de nutricionistas cadastrados em cada Regional. Essa pesquisa continua sendo, até os dias de hoje, a referência para identificar as áreas de atuação do nutricionista e as características de formação, perfil pessoal e profissional, vínculos empregatícios, situação funcional, relações entre as áreas de nutrição, competências técnicas, valorização profissional, entre outras (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTA, 2006).

A identidade profissional com base em variáveis demográficas como sexo, faixa etária, estado civil, cor de pele, área geográfica de atuação, apresenta o seguinte perfil: os nutricionistas, na sua grande maioria, são mulheres (96,5%), concentrados nas faixas etárias de 20 a 40 anos (79,4%), sendo que o maior percentual está entre 20 a 30 anos (52,6%), solteiros (53,6%), e da raça branca (79,1%), 66,7% com atuação profissional nas capitais dos estados brasileiros, com taxas variando de 60,5% a 75,5% (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTA, 2006).

Mello et al. (2012), encontrou no seu estudo com os nutricionistas que participaram dos programas de formação no ano de 2007, a maioria composto pelo sexo feminino (97,2%), com faixa etária mais jovem, entre 20 e 40 anos (75,0%). Com objetivo de traçar o perfil profissional e demográfico do nutricionista brasileiro.

Akutsu (2008), encontrou a média de idade de 34,8 anos, com 42,7% dos nutricionistas entre 20 a 30 anos. A predominância de recém-formados na faixa etária de 25 a 29 anos foi também verificada por Rodrigues, Peres e Waissman (2007) ao descreverem as condições de trabalho de nutricionistas egressos da Universidade Federal de Ouro Preto (MG), em suas diferentes áreas de atuação.

Dados mostram uma profissão predominantemente feminina, característica inerente às origens históricas desse profissional no Brasil e que continua se reproduzindo nos dias atuais (VASCONCELOS; CALADO, 2011; ROTEMBERG; PRADO, 1991; ANDRADE; LIMA, 2003). Quanto à faixa etária, o perfil é de uma profissão com maior densidade de adultos jovens o que parece estar intimamente relacionado ao processo de expansão do número de cursos e vagas verificado no

período da LDB (CALADO, 2009). Quanto à concentração da maioria dos nutricionistas nas capitais do país, tal fato denota um perfil de desigualdade na distribuição geográfica desses profissionais (BRASIL, 2005a).

Com relação à formação acadêmica dos nutricionistas a maioria 1.401 (56,3%) graduou-se em instituições particulares, e 1.087 (43,7%) em instituições públicas, conforme a pesquisa do CFN de 2005.

Segundo a Resolução nº 380/2005 do Conselho Federal de Nutrição, as áreas de atuação do nutricionista são: Alimentação Coletiva, Nutrição Clínica, Saúde Coletiva, Ensino/Educação, Indústria de Alimentos, Nutrição Esportiva (CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTA, 2005). Nestas seis grandes áreas de atuação profissional investigadas pelo CFN no ano de 2005, observou-se, cerca de 40% dos entrevistados estavam alocados na área de Nutrição Clínica, seguindo-se os da área de Alimentação Coletiva (32,2%), 9,4% em Ensino (docência), 8,8% em Saúde Coletiva, 4,1% em Nutrição Esportiva e 3,7% em Indústria de alimentos (BRASIL, 2005a).

Na referida Resolução as atividades e atribuições do nutricionista em Alimentação Escolar se constituiu uma subárea da área “Alimentação Coletiva” (CHAVES, 2013).

No ano de 2003 o PNAE, pela primeira vez, havia instituído o nutricionista como responsável pela coordenação geral do programa dentro da esfera de gestão federal, ou seja, junto ao FNDE. Assim sendo, o PNAE passa a reafirmar que a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal e Municípios e nas escolas federais cabe ao nutricionista (PEIXINHO, 2013). Em maio de 2005, o CFN publicou outro instrumento normativo, a Resolução nº 358, que visava estabelecer as atribuições do nutricionista no PNAE. Essa Resolução teve que ser revista após cinco anos por conta da promulgação da nova legislação do PNAE em 2009 (BRASIL, 2010).

A publicação da Resolução CFN nº 465/2010, resultado da nova legislação, revogou as disposições anteriores e atualizou as atribuições do profissional, com consonância com as normativas federais em vigor (BRASIL, 2010). Atividades anteriormente não delegadas ao nutricionista passaram a fazer parte do rol de atribuições previstas na rotina desse profissional (CHAVES, 2013). Destaca-se que todas as atribuições previstas na Resolução nº358/2005 foram mantidas, com adequações de forma/ conteúdo, os quais não interferiram

ou supriram atividades previamente delegadas ao profissional.

Atribuições obrigatórias do nutricionista no âmbito do Programa de Alimentação Escolar, conforme a Resolução nº 465/2010 do Conselho Federal de Nutricionistas - CFN são:

- Realizar o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos escolares, calculando os parâmetros nutricionais para atendimento dos mesmos;
- Estimular a identificação de indivíduos com necessidades nutricionais específicas, para que recebam o atendimento adequado no Programa de Alimentação Escolar (PAE);
- Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar o cardápio da alimentação escolar, com base no diagnóstico nutricional e referências nutricionais;
- Propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional para a comunidade escolar;
- Elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio;
- Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição dos alimentos, zelando pela quantidade, qualidade e conservação do produto, observada sempre as boas práticas higiênico- sanitárias;
- Planejar, coordenar e supervisionar a aplicação de testes de aceitabilidade junto aos escolares;
- Interagir com os agricultores familiares e empreendedores familiares rurais e suas organizações, de forma a conhecer sua produção local inserindo esses produtos na Alimentação Escolar;
- Participar do processo de licitação e da compra direta da agricultura familiar para aquisição de gêneros alimentícios, no que diz respeito a parte técnica;
- Orientar e supervisionar as atividades de higienização de ambientes, armazenamento de alimentos, veículos de transporte de alimentos, equipamentos e utensílios da instituição;
- Elaborar e implantar o Manual de Boas Práticas para Serviços de Alimentação
- Elaborar o Plano Anual de Trabalho do PNAE, contemplando os procedimentos adotados para o desenvolvimento das atribuições;

- Assessorar o CAE no que diz respeito à execução técnica do PNAE.

A Resolução CFN nº465/2010, apresenta ainda, parâmetros numéricos mínimos de referência para atuação do profissional em uma tabela única para toda a Educação Básica (educação infantil – creche e pré-escola; ensino fundamental; ensino médio e educação de jovens adultos), uma vez que atualmente todas as etapas e as modalidades de ensino são atendidas pelo PNAE (BRASIL, 2010).

Tabela 1 - Parâmetros numéricos de referência para contratação de nutricionistas por unidade executora do PNAE, para Educação Básica.

Número de alunos	Número de Nutricionistas	Carga Horária Técnica mínima recomendada
Até 500	1 Responsável Técnico (RT)	30 horas
501 a 1000	1 RT + 1 Quadro Técnico (QT)	30 horas
1001 a 2500	1 RT + 1 QT	30 horas
2501 a 5000	1 RT + 3 QT	30 horas
Acima de 5000	1 RT + 3 QT a cada fração de 2500 alunos	30 horas

Fonte: Resolução do Conselho Federal de Nutricionistas nº465/2010

Como forma de monitoramento das resoluções, desde 2005, a Coordenação Geral do PNAE/FNDE tem cadastrado os profissionais que atuam no programa, por meio de formulários que devem ser enviados a esta coordenação, devidamente assinados e identificados pelos nutricionistas, tanto os Responsáveis Técnicos - RT quanto os nutricionistas do Quadro Técnico - QT. Desta forma são realizados levantamentos anuais dos dados cadastrados pelo Sistema de Cadastro dos Nutricionistas (SINUTRI) do FNDE (CHAVES, 2013).

Segundo as análises realizadas por Chaves (2013), o percentual de municípios brasileiros com nutricionista cresceu de 12% para 79% entre os anos de 2003 a 2011.

O número de nutricionistas cadastrados no PNAE/FNDE em 2011 foi de 6.218 e o total de nutricionistas cadastrados no CFN no mesmo ano foi de 80.519, destes 7,72% nutricionistas atuam no Programa Nacional de Alimentação Escolar (CHAVES, 2013).

Corrêa et al. (2017) analisando a atuação do nutricionista no PNAE na Região Sul do Brasil, obteve resultados que apontam para a não conformidade de 71,6% dos municípios da Região Sul no que tange o quantitativo de nutricionistas

definido pelos parâmetros numéricos mínimos de referência. Esta inadequação se reflete no cumprimento das atribuições do nutricionista no PNAE. Número inadequado do quadro técnico também foi encontrado por Nogueira et al. (2016) na Região Metropolitana de Campinas (RMC).

2.5. PESQUISA QUALITATIVA

As pesquisas que utilizam métodos qualitativos trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Leva a entender/interpretar os sentidos e significações dos fenômenos e fatos relatados pelas pessoas e observados em suas vidas (TURATO, 2013). Não tem caráter inferencial sobre fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Em outras palavras, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo, sem preocupar-se com medidas numéricas e análises estatísticas (LANDIM et al., 2006). E é no campo das ciências humanas que historicamente constatamos as relações dos tais sentidos e significados (TURATO, 2013).

O emprego de métodos qualitativos tem tradição na psicologia e nas ciências sociais. As características gerais da pesquisa qualitativa, segundo Günther (2006), são a primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis; a construção da realidade, em que a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção; e a descoberta e construção de teorias as quais são objetos de estudo desta abordagem. Um aspecto geral da pesquisa qualitativa, segundo o autor, é que apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos.

Outras importantes características da pesquisa qualitativa são a grande flexibilidade e a adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica, para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Sendo assim, há necessidade de cuidado na

descrição de todos os passos da pesquisa qualitativa desde o delineamento, a coleta de dados e a transcrição até a preparação dos mesmos para sua análise específica (GÜNTHER, 2006).

Neves (1996), assim como Günther (2006), considera que para tornar mais confiável o resultado do estudo qualitativo é necessário cumprir sequenciada e integralmente as fases do projeto de pesquisa, coleta de dados, análise e documentação.

Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa consiste na escolha correta de métodos e teorias com reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e no grande número de abordagens e métodos. A pesquisa qualitativa torna-se uma atitude específica baseada na refletividade do pesquisador, ou se une ainda mais a esta. É orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

A falta de exploração de certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que tornam propício o emprego e métodos qualitativos. E em qualquer caso a opção por tais métodos sempre dependerá de clara definição de problema e dos objetivos da pesquisa, assim como da compreensão das forças e fraquezas de cada método disponível, consideradas as condições específicas do estudo. Compreender e interpretar fenômenos são tarefas sempre presentes na produção do conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade (NEVES, 1996).

A pesquisa qualitativa utiliza técnicas de entrevista individual ou em grupo objetivando o estabelecimento de diálogo entre o pesquisador e seu público. Através da análise do conteúdo (verbal e não verbal) desse diálogo revelam-se crenças, valores, significados e atitudes do(s) indivíduo(s) sobre o objeto de pesquisa (MALHOTRA, 2001; FLICK, 2004; LEFÈVRE, 2006).

Quanto à forma como se coletam os dados qualitativos, as entrevistas individuais são interessantes quando a pesquisa foca o comportamento

individual, como os hábitos alimentares, ou situações nas quais a experiência do consumidor com certo produto tem forte apelo sensorial (p.e., perfumes, alimentos e bebidas) (MALHOTRA, 2001). Já as entrevistas em grupo ou grupos focais (*focus groups*) consistem em reuniões de 8 a 12 pessoas, moderados por um pesquisador que utiliza um roteiro de perguntas sobre o tema estudado. Em contraste com a narrativa das entrevistas individuais, há nos grupos focais referências a processos de construção da realidade comuns a um grupo social. Grupos focais são muito comuns em pesquisa de marketing para a discussão de conceitos e nos primeiros estágios do ciclo de desenvolvimento de produtos (DELIZA; ROSENTHAL; SILVA, 2003; BEHRENS et al., 2010).

A pesquisa quantitativa por sua vez, é especialmente delineada para gerar medidas precisas e confiáveis, que permitam uma análise estatística apropriada para medir opiniões, atitudes e preferências como comportamento. Também é usada para medir mercados, estimar potencial ou volume de negócios e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado. Em outras palavras os métodos quantitativos podem criar modelos capazes de prever opiniões ou a agir de determinada forma, com base em características observáveis, através de técnicas estatísticas uni ou multivariadas (DESLANDES, 2002 *apud* LANDIM et al., 2006). A verdadeira pesquisa de opinião exige que o pesquisador adote uma perspectiva dialética com seu público, já que sua própria opinião (ou crença, valor, representação e etc.) precisa, sempre, para continuar sendo uma opinião, ter a forma e depoimento discursivo, que exige a presença de instrumentos qualitativos como questões abertas, análise de discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

2.6. DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) surgiu quando Fernando e Ana Maria Lefèvre desenvolviam pesquisa para avaliar o Programa de Gerenciamento Integrado (PGI), proposto como solução gerencial para a assistência à saúde no Estado de São Paulo e constataram que a maioria das pessoas entrevistadas se posicionavam negativamente sobre a proposta. Diante dos depoimentos tão coincidentes resolveram apresentar o resultado sob a forma de um depoimento

único, redigido na primeira pessoa do singular e atribuíram ao método o nome **Discurso do Sujeito Coletivo**. Na época não visualizaram a “solução” como proposta de metodologia e só viram tal possibilidade com a dissertação de mestrado de Ana Maria Cavalcanti Simioni em 1996, na qual o DSC, como proposta de metodologia, começou a tomar forma (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

O DSC é uma técnica de organização e tabulação dos dados obtidos de depoimentos individuais ou de outro tipo de material verbal (artigos de jornal, depoimentos de grupos, entre outros), em depoimentos coletivos, ou seja, discursos confeccionados com estratos literais resultando do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes. Assim, o DSC é um discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

O DSC tem como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS), ou seja, as reelaborações de conhecimentos e informações geradas em diversos espaços sociais onde tais conhecimentos são produzidos ou difundidos por meios de comunicação, *internet*, escola/academia, difusores culturais, agremiações religiosas, locais de trabalho e, primariamente, o núcleo familiar (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012). Conceito inicialmente cunhado por Moscovici (2013) no início da década de 1960 no âmbito da Psicologia Social, as Representações Sociais possuem suas raízes na sociologia, atravessam a psicanálise de Freud e se desenvolvem na psicologia social.

As representações sociais surgem da interação social dentro de grupo de indivíduos que compartilham um dado espaço social e têm a função de explicar os fenômenos, crenças e ideias do indivíduo a partir de uma perspectiva coletiva, porém sem perder de vista a individualidade. Representações sociais tornam familiar algo não familiar, por exemplo, a realidade descrita pela ciência, a tecnologia, as leis, etc. Daí seu caráter de reelaboração a partir de classificação, categorização e (re) nomeação de novos acontecimentos e conceitos com as quais não havia contato anterior, tendo como referencial os valores e teorias preexistentes, internalizados e amplamente aceitos pela sociedade (MOSCOVICI, 2003; LEFEVRE, 2006; PATRIOTA, 2007). As representações sociais podem guardar semelhança com o chamado “senso comum” ou saber prático (ARRUDA, 2002).

A TRS fundamenta a construção do saber prático a partir de duas

figuras metodológicas identificáveis no discurso social, quais sejam a objetivação e a ancoragem (MOSCOVICI, 2013; PATRIOTA, 2007).

A objetivação esclarece como se estrutura o conhecimento do objeto pelo indivíduo. Primeiramente, como a criança de Piaget, ele seleciona e descontextualiza elementos do que vai representar, operando-se, assim um enxugamento do excesso de informação, uma vez que não é possível lidar com todo o conjunto da informação transmitida. Esta sofre cortes baseados no conhecimento prévio na experiência (como as crianças de Freud) e nos valores dos indivíduos. Uma vez feitos os recortes, recosturam-se os fragmentos num esquema que se torna o núcleo figurativo da representação, o qual tende a apresentar um aspecto imagético, como “pensar com imagens” (ARRUDA, 2002).

No trabalho de Behrens et al. (2009) sobre as percepções de consumidores sobre irradiação de alimentos, após uma intervenção didática oferecida a participantes de um grupo focal, uma das primeiras reações sobre o novo e desconhecido processo tecnológico foi “quando você [pesquisador] falou sobre irradiação, eu imaginei uns E.T. sobre as gôndolas dos supermercados” (BEHRENS et al., 2009). Assim, o objeto que era inicialmente misterioso – o uso de radiações no processamento de alimentos - foi devidamente destrinchado, recomposto, e tornou-se algo efetivamente objetivo, palpável e parecer “natural”, embora ainda assim estranho e metafórico.

Ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto que se apresenta à compreensão. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto (ARRUDA 2002; MOSCOVICI, 2013). O sujeito recorre ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar. No mesmo trabalho de Behrens et al. (2009) sobre irradiação de alimentos, surgiu a ancoragem do processo ao câncer, uma vez que são notórios os efeitos da radiação, no caso, especificamente da bomba atômica e os acidentes nucleares das décadas passadas:” o nome [irradiação] lembra câncer; é como seu eu fosse comer um alimento radioativo”.

Assim, as Representações Sociais são entendidas como um conteúdo mental estruturado, ou seja, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico a respeito de

um fenômeno social relevante, tomando a forma de imagens ou metáforas, sendo compartilhado com os demais membros do grupo social de modo consciente (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser interpretados com maior objetividade e confiabilidade quando as pesquisas fundamentadas na TRS utilizarem o DSC como método sistemático de tratamento e análise dos dados (DUARTE; MAMEDE; ANDRADE, 2009).

O DSC utiliza estratégias para descrever o sentido dos discursos, como alguns operadores ou figuras metodológicas, quais seja as Expressões-chaves (ECH), as Ideias Centrais (IC) relacionadas à objetivação, e as Ancoragens (AC).

As ECH são trechos ou segmentos, contínuos ou descontínuos do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e revelam a essência do conteúdo do depoimento. As IC por sua vez, podem ser nomes ou expressões linguísticas que revelam e descrevem de modo mais sintético e preciso possível o sentido ou sentidos das ECH de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH. A IC significa o que o entrevistado quis dizer, (objetivação), já as expressões-chaves como isso foi dito. As ECH podem, ainda, referir-se a uma AC, uma máxima que, enunciada através de poucas palavras, denota um pensamento de teor prático ou moral (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

Os atributos quantitativos do DSC são a intensidade ou a força e a amplitude. A intensidade refere à frequência das IC ou AC na elaboração de um DSC. Assim, é possível identificar o grau de compartilhamento das representações sociais entre a população pesquisada. A amplitude refere-se ao grau de difusão de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado, por exemplo, diferentes grupos ou segmentos sociais. Segundo LEFÈVRE e LEFÈVRE (2012), do ponto de vista quantitativo uma dada Representação Social pode apresentar quatro distintas situações: baixa força e alta amplitude, grande força e baixa amplitude, grande força e alta amplitude e baixa força e baixa amplitude.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL:

Compreender como as instituições de ensino superior (IES) estão formando o nutricionista para atuar no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar a expansão do número de cursos de graduação em nutrição no Brasil e Estado de São Paulo;
- Avaliar o conteúdo dos discursos de coordenadores dos cursos de nutrição, nutricionistas dos municípios paulistas selecionados e avaliadores dos cursos de nutrição do CFN sobre a relação entre a formação do nutricionista e o Programa de Alimentação Escolar.

4. METODOLOGIA

4.1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO

4.1.1. Extração dos Dados e Análise exploratória

Foi realizado levantamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos de nutrição através do site do Ministério da Educação, *e-MEC*, criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. As IES fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos (BRASIL, 2018).

Foram caracterizados de acordo com as seguintes variáveis: Organização Acadêmica, com três categorias - Centro Universitário, Universidade e Faculdade; Categoria Administrativa, dividida em Privada e Pública; Relação de cursos de nutrição por instituição; Ano de fundação (entre 1940 e 2017); Número de vagas autorizadas para os cursos de nutrição; Carga horária; Periodicidade, com 6 categorias: Anual-4, Anual-5, Semestral-4, Semestral-8, Semestral-9 e Semestral-10. Iniciou-se o estudo com uma análise exploratória utilizando diversos indicadores e gráficos, segregados em duas visões: visão Curso e visão Instituição de IES.

4.1.2. Análise de Agrupamentos

A análise de agrupamentos foi realizada para identificar grupos similares e mutuamente excludentes. As técnicas de análise de agrupamentos revelam como os dados estão estruturados e resultam em um melhor entendimento no fenômeno estudado (MALHOTRA, 2001).

A ferramenta utilizada para a aplicação das técnicas foi o *software* estatístico R (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2008).

4.1.2.1 Método Hierárquico

O método hierárquico é uma técnica simples onde os dados são particionados sucessivamente, produzindo uma representação hierárquica das observações. Essa representação facilita a visualização sobre a formação dos agrupamentos em cada estágio onde ela ocorreu e com que grau de semelhança entre as observações (VALE, 2005).

O método hierárquico foi aplicado, a fim de obter, um primeiro direcionamento sobre a quantidade de agrupamentos mais adequada. Para identificar as observações que mais se assemelhavam entre si e que, portanto, deveriam ser unidas dentro de um mesmo agrupamento, foi construída uma matriz de similaridades fazendo uso do chamado Coeficiente de Gower (GOWER, 1971). Essa métrica, foi escolhida pelo fato de permitir a combinação simultânea de diversos tipos de variáveis, quais sejam: categóricas, numéricas e ordinais.

Uma vez obtida a matriz de similaridade, as observações foram fundidas pelo método de ligação da média, que, como o nome sugere, busca ligações que maximizam a similaridade média dentro dos grupos. Por fim, os resultados foram consolidados em dendrogramas, que são representações gráficas que ilustram os agrupamentos obtidos a cada iteração com o objetivo de obter primeiros indícios sobre qual seria o número ideal de agrupamento para o problema (MALHOTRA, 2001). Uma forma de fazer isso é observando os “saltos” entre as ligações dos agrupamentos. Saltos pequenos indicam que ainda temos observações similares o suficiente para serem colocadas num mesmo grupo, enquanto saltos maiores evidenciam que casos mais discrepantes já estão sendo forçados a se fundir, prejudicando a qualidade do agrupamento.

4.1.2.2 Método Não Hierárquico

Como métrica de similaridade para agrupar as observações, foi adotado novamente Coeficiente de Gower (GOWER,1971). O método não hierárquico é um processo que inicialmente determina ou assume um centro de agrupamentos e em seguida agrupa todos os objetos que estão em torno de um valor pré- especificado no centro (MALHOTRA, 2001).

Ao contrário do hierárquico, o método não-hierárquico sempre deve partir de um número de agrupamentos pré-definido. Para determinar esse número, foi utilizada a chamada silhueta, métrica que varia de -1 a 1 e mensura quão bem uma determinada observação se encaixa dentro de seu próprio agrupamento e se distancia dos demais agrupamentos. Para isso, foi aplicado método iterativo de agrupamento que percorreu todas as possibilidades de agrupamentos e retornou àquelas que maximizaram os índices de silhueta das observações.

A técnica escolhida para construir esses agrupamentos foi a k-medoids, método que divide as observações de acordo com as similaridades calculadas em relação a pontos representativos centrais das partições, denominados medóides. Esses pontos nada mais são que observações originais do banco de dados, definidos de modo que a média das similaridades entre eles e os demais pontos do mesmo agrupamento seja a maior possível (VALE, 2005).

4.2. ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE NUTRIÇÃO

A pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2015 e 2016, no estado de São Paulo com os coordenadores dos cursos de graduação em nutrição das Instituições de Ensino Superior (IES), nutricionistas que trabalham no Programa de Alimentação Escolar dos Municípios do estado de São Paulo e Avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas em Brasília, DF. Trata-se de um estudo transversal de abordagem qualiquantitativa.

4.2.1 Aspectos Éticos

A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, segundo o roteiro apropriado

e de acordo com as normas da Resolução CNS/196, de 10/10/96. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, aprovou essa pesquisa por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE de número 2 39686714.0.0000.5404 (Apêndice I).

4.2.2. Instituições de Ensino Superior (IES)

Os representantes legais das IES receberam solicitação de autorização, via e-mail, para entrevista com os coordenadores do curso (Apêndice II). Com a autorização do representante da IES, o pesquisador entrou em contato pessoalmente com o coordenador do curso e para a participação na pesquisa os coordenadores tiveram que ter ciência e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice III).

4.2.3. Prefeituras Municipais

Os Secretários da Educação dos municípios selecionados no Estado de São Paulo receberam solicitação de autorização para entrevistar os nutricionistas da Alimentação Escolar (Apêndice II), via e-mail. Com a autorização, o pesquisador entrou em contato com o nutricionista e para a participação na pesquisa, todos os nutricionistas tiveram que dar ciência e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III).

4.2.4. Avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas –CFN

Os Avaliadores dos cursos de Nutrição do Sistema Conselhos Federal e Regionais de Nutricionistas (CFN/CRN), também deram ciência e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice III).

4.2.5. Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram incluídos na pesquisa:

- Cursos de Nutrição presenciais com grau de bacharelado;
- Coordenadores que obtiveram autorização dos representantes legais das IES;

- Nutricionistas que obtiveram autorização dos secretários da educação da prefeitura do município;
- Todos os entrevistados que deram aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foram excluídos da pesquisa:

- Avaliadores docentes dos cursos selecionados;
- Cursos nos quais o pesquisador teve participação nos projetos pedagógicos ou foi docente.

4.2.6. Tamanho Amostral

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a definição do número final de indivíduos estudados foi conhecida pelo próprio autor da investigação no campo. A amostragem foi por saturação (TURATO, 2013), isto é, o grupo foi fechado quando novas entrevistas passaram a apresentar uma quantidade de repetições de conteúdo. Como ponto de partida a amostragem das entrevistas teve o seguinte critério: os coordenadores dos quatro cursos de instituições públicas do Estado de São Paulo foram selecionados.

Os cursos de instituições particulares, foram distribuídos de acordo com as Regiões Administrativas do Estado de São Paulo (Figura 1) considerando 25% do total de cada região (Figura 2). As regiões com mais de um curso foram submetidas a sorteio e para cada entrevista não autorizada, ou não aceita, realizou-se novo sorteio.

As entrevistas com os nutricionistas respeitaram a mesma distribuição, mas os aceites se concentraram na região Sul do Estado.

Os avaliadores do CFN foram entrevistados em Brasília, DF na sede do CFN, onde se reúnem mensalmente.

As entrevistas totalizaram 26 coordenadores de cursos de nutrição do Estado de São Paulo, 30 nutricionistas da alimentação escolar do estado de São Paulo e sete avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas CFN.



Figura 1 - Distribuição dos cursos de nutrição por região.

Fonte: e-MEC 2014



Figura 2 - Distribuição de 25% dos cursos por região.

4.2.7. Desenvolvimento do roteiro das entrevistas

Os roteiros das entrevistas foram elaborados de forma semiestruturada (Apêndice III) contendo perguntas abertas sobre o tema da pesquisa com a intenção de estimular respostas discursivas dos entrevistados (LEFÈVRE, 2006).

O entrevistador pôde formular novas perguntas assim que identificou temas que mereciam exploração mais aprofundada durante as entrevistas.

Com o objetivo de avaliar, promover a reorganização dos roteiros e *insights*, (FLICK, 2004), antes do início do trabalho de campo, os roteiros de entrevistas foram pré-testados através da técnica do grupo focal (*focus groups*), com nutricionistas de diferentes áreas de atuação e ano de formação, incluindo docência. A reunião ocorreu com seis profissionais, as entrevistas foram gravadas (áudio) e moderadas pelo pesquisador.

Basicamente, os roteiros abordaram as ações dos cursos de nutrição sobre o programa de alimentação escolar, a formação dos nutricionistas para o programa de alimentação escolar, e a inserção do programa de alimentação escolar nas Diretrizes do curso de Nutrição, dos coordenadores, nutricionistas que atuam no programa de alimentação escolar e avaliadores respectivamente.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, gravadas (áudio), com o consentimento, cujo processo deixou o entrevistador livre para prestar atenção na pessoa do entrevistado (TURATO, 2013). Os áudios obtidos foram transcritos por profissional especializado para que se procedesse à análise do conteúdo verbal.

4.2.8. Análise do Conteúdo

O conteúdo das entrevistas foi pré-analisado pelo pesquisador principal e dois colaboradores do grupo de pesquisa da Unicamp, estabelecendo contato com as transcrições e conhecendo o texto, fazendo com que estes fossem ganhando clareza (BARDIN, 1995, *apud* TURATO, 2013).

Para a análise do conteúdo utilizou-se a técnica do DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2012), e o referencial teórico foi o conceito "representação social" definido por Moscovici (MOSCOVICI, 2013)

Na perspectiva de Moscovici (2013), a representação social não é algo passivo, apreendido nos moldes de uma fotografia. Trata-se de uma compreensão ativa, uma vez que ela modela o que é dado do exterior.

Segundo Moscovici (2013), representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de origem subjetiva. É ir mais além, é elaborar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os atos de quem representa. Assim, são duas as funções da representação social: a primeira consiste em vincular o objeto a um sistema de valores, noções e práticas que conferem aos indivíduos as formas de se orientar no meio social e material e de o denominar (objetivo prático); a segunda função visa propor aos membros de uma comunidade um instrumento de códigos para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva.

A análise do conteúdo das entrevistas cumpriu inicialmente a identificação das figuras metodológicas. O Quadro 1 reúne as figuras metodológicas utilizadas nesta análise.

FIGURAS METODOLOGICAS
Expressões-Chave (ECH) Transcrições literais de trechos das entrevistas que revelam a essência do conteúdo das representações ou das teorias subjacentes a estas
Ideias Centrais (IC) Nome ou expressão linguística que descreve de maneira sintética e precisa o sentido presente nas expressões-chave que compõe as respostas dos indivíduos
Ancoragens (AC) Manifestação linguística de uma teoria, crença, valor, sentimento, oriunda do respondente. É uma afirmação genérica utilizada para qualificar um contexto específico

Quadro 1 - Figuras metodológicas do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Fonte: Lefèvre e Lefèvre, 2012 *apud* Nogueira et al., 2016.

Posteriormente a análise realizada individualmente pelos pesquisadores, a equipe realizou reuniões para definir consensualmente as figuras metodológicas de cada entrevista.

As ECH foram agrupadas em categorias analíticas determinadas pela semelhança de IC nelas contidas, compiladas para a redação do discurso síntese

na primeira pessoa do singular, representando a “voz” dos coordenadores de curso de graduação em nutrição, dos nutricionistas que trabalham no PNAE e dos avaliadores de cursos de graduação em nutrição sobre a formação do nutricionista sobre o PNAE.

A análise quantitativa utilizou os atributos intensidade/força e amplitude. A intensidade refere-se ao número ou percentual de entrevistados que contribuíram com suas ECH relativas às IC ou AC semelhantes ou complementares, para a elaboração de um DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012). Assim, foi possível identificar o grau de compartilhamento das Representações Sociais entre a população pesquisada. A amplitude, por sua vez, refere-se à presença de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado, revelando ao pesquisador o grau de difusão de uma ideia entre os sujeitos (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

O *software* Qualiquantisoft® foi utilizado para cadastrar os entrevistados, as IC, ECH associadas e redação do DSC, atuando como auxiliar no processamento dos dados (INSTITUTO DE PESQUISA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO, 2001).

A Figura 3 apresenta resumidamente as etapas de análise qualiquantitativa das entrevistas.

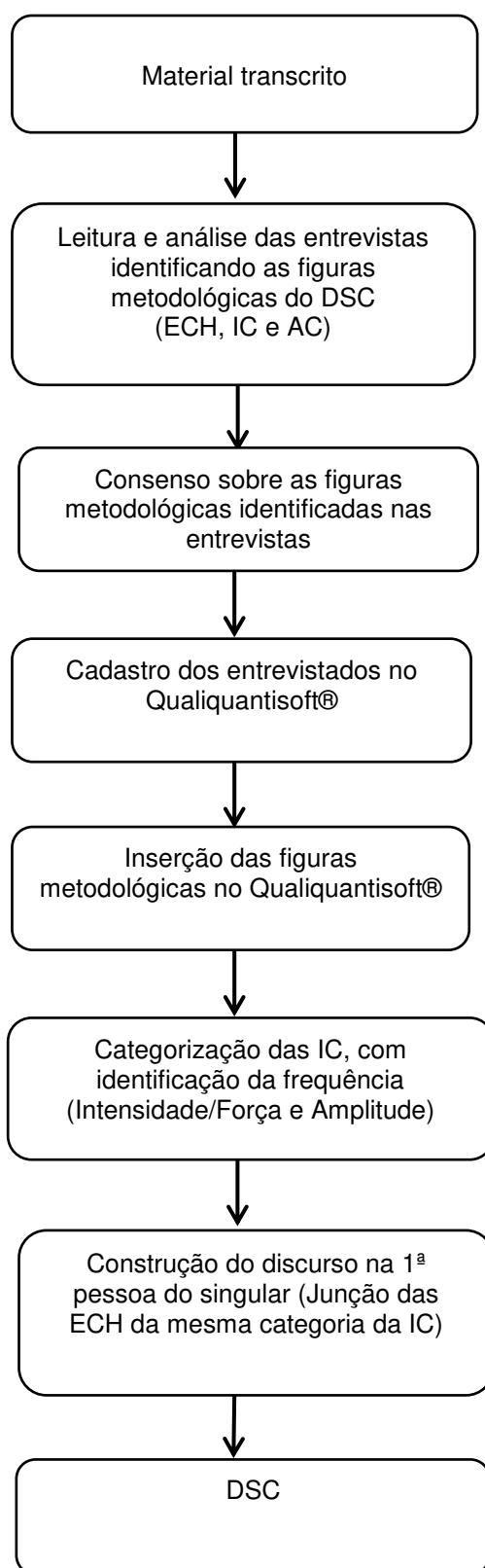


Figura 3 - Fluxograma das etapas de análise qualiquantitativa das entrevistas realizadas.

Fonte: Adaptado de Barone, 2014.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO

O site do MEC, e-Mec, foi monitorado anualmente, de 2014 a 2018, verificando as inserções de novos cursos e ou correções de dados cadastrados. O último levantamento realizado foi em janeiro de 2018 (BRASIL, 2018).

Quanto às **Instituições de Ensino Superior (IES)** no Brasil, que possuem cursos de nutrição, corresponde a sua totalidade 39% na região sudeste e 28% na região nordeste, e o restante 16%, 11% e 6% nas regiões sul, centro-oeste e norte respectivamente. A maior concentração de **Cursos de Nutrição** está na região sudeste, 46%, seguida da região nordeste com 26%, e nas outras regiões 14%, 9%, 5%, regiões sul, centro-oeste e norte respectivamente semelhante na distribuição das IES (Figura 4).

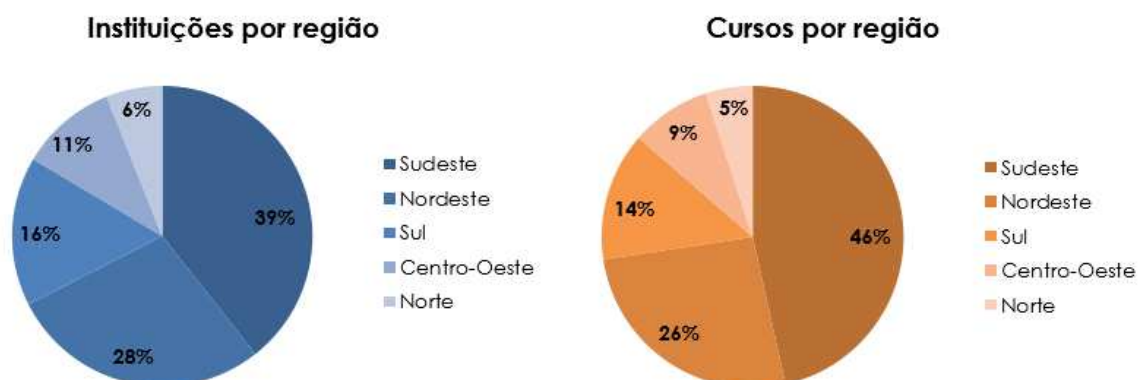


Figura 4 - Distribuição das IES e Cursos de nutrição por macrorregiões, Brasil, 2018.

Em termos absolutos as 480 IES são classificadas de acordo com a categoria administrativa, sendo 62 IES públicas e 418 IES privadas. Estão distribuídas, 189 IES na Região Sudeste, sendo 163 privadas e 26 públicas; 135 IES na Região Nordeste, sendo 120 privadas e 15 públicas; 77 IES na Região Sul, 66 privadas e 11 públicas; 50 IES na Região Centro Oeste, 43 privadas e 7 públicas e 29 na Região Norte, 26 privadas e 3 públicas. No estado de São Paulo, há 91 IES sendo que 10 são públicas e 81 são privadas, o que corresponde a 48% do total da região sudeste.

Quanto aos **cursos de graduação em nutrição** no Brasil, segundo os dados do e-mec, há 617 cursos sendo 137 cursos a mais que o número de IES, mostrando um maior oferecimento de cursos por instituição. Destes, a distribuição ocorre em maior concentração na região sudeste, 287 cursos (47%), sendo Espírito Santo 14 cursos, Minas Gerais com 66 cursos, Rio de Janeiro com 70 cursos, e São Paulo com 137 cursos, que corresponde a 48% dos cursos de toda região sudeste. A região norte totaliza 31 cursos, região centro-oeste 53, região sul 85 cursos, região nordeste 161 cursos de nutrição, correspondendo a 53% do Brasil (Figura 5).

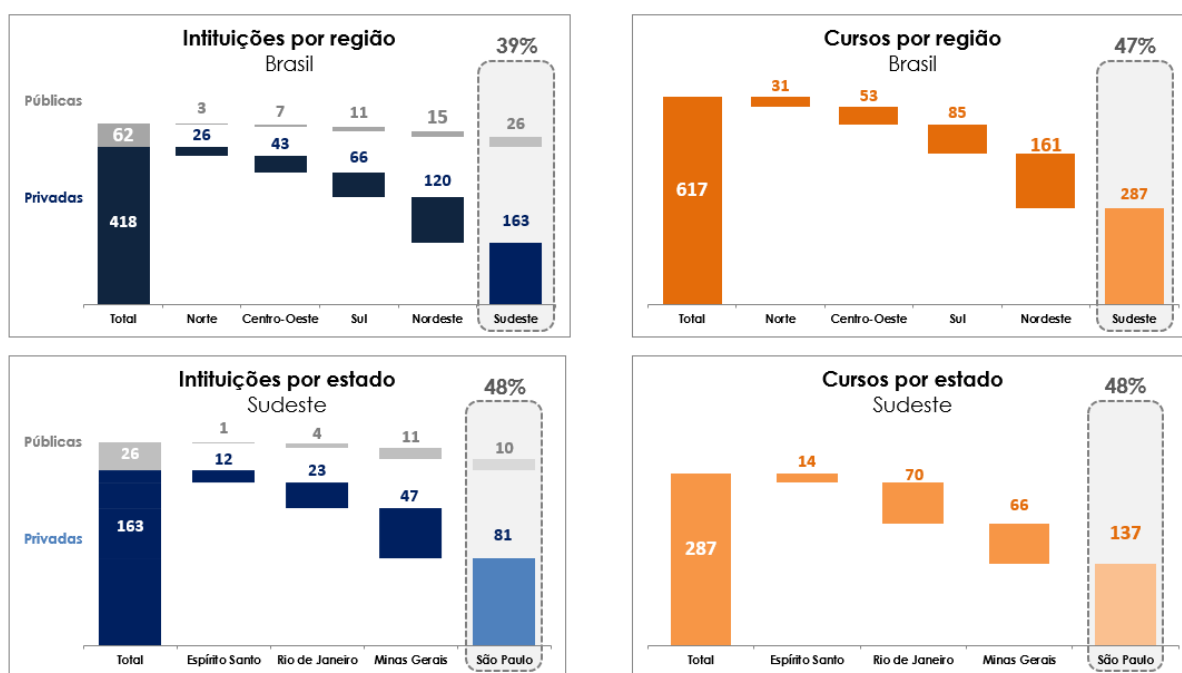


Figura 5 - Número de cursos de nutrição e instituições com curso de nutrição por macrorregião e categoria administrativa, Brasil, 2018.

Na Figura 6 observa-se que o primeiro curso do estado de São Paulo surgiu em 1940, e após 35 anos surgiram mais 4 cursos de nutrição. No período de 1995 a 2017, foram criados no estado de São Paulo 126 novos cursos, com expressiva concentração nos anos de 2000 a 2009.

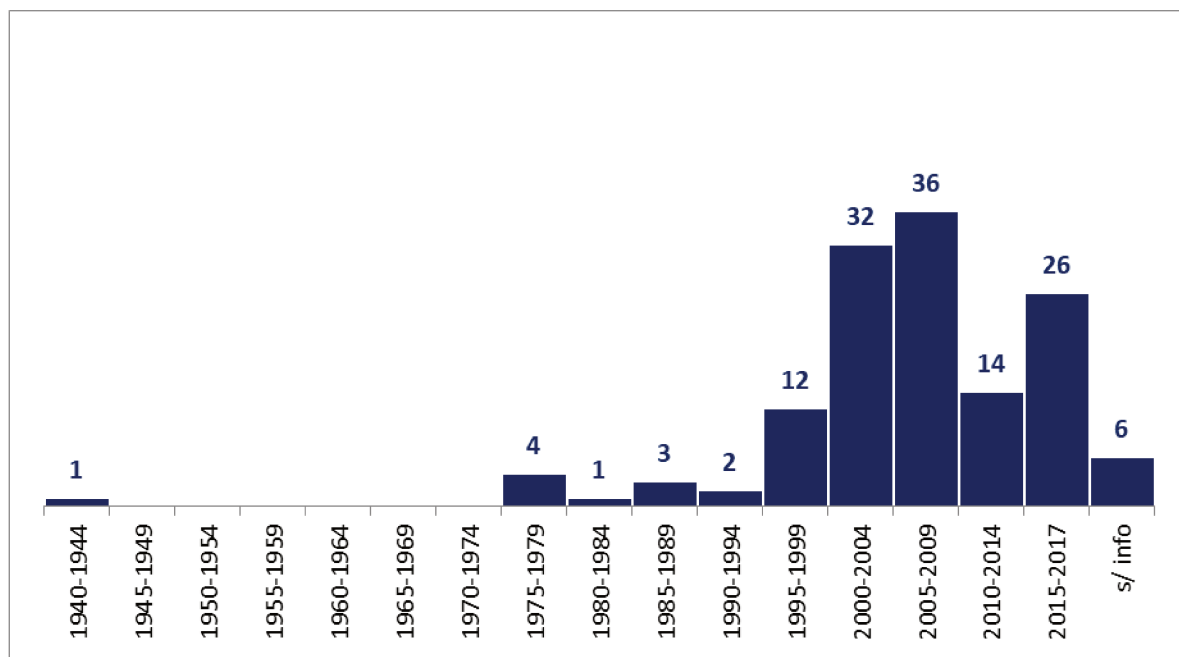


Figura 6 - Ano de Fundação dos cursos de Nutrição no Estado de São Paulo. Brasil, 2018

Esses dados são reflexo da reforma da educação superior no Brasil iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995 e mantida em mais um mandato, totalizando oito anos (1995-1998 e 1999-2002), que resultou um processo indiscriminado da expansão da educação superior predominantemente privada, em detrimento de ações expansionistas no setor público (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004). Cabe ressaltar que ao longo de todo período, 1995 a 2017, manteve-se o crescimento do setor privado, ainda com forte diminuição nos anos de 2010 a 2014.

Algumas mudanças como organização acadêmica, processos de avaliação e diretrizes curriculares dos cursos de graduação, tiveram o objetivo de promover a diversificação, a diferenciação e a rápida aceleração da oferta de educação superior, refletindo num acentuado crescimento quantitativo, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas, de cursos e de matrículas, o que veio a ocorrer, em especial, por meio do crescimento significativo do setor privado (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004; VELOSO; SOUZA; SILVA, 2011).

Dentre as mudanças, aponta-se os centros universitários assumindo características antes reservadas às universidades, expandindo-se no interior do setor privado, e, um significativo aumento do número de faculdades, incluindo faculdades integradas (TAVARES et al., 2011).

Houve então uma formação maciça de nutricionistas comparada com as

décadas anteriores, principalmente com o crescimento das instituições privadas. Essa foi uma tendência observada não apenas nos cursos de nutrição.

Esse período foi considerado importante para o processo de expansão e de reconfiguração da educação superior. Segundo Dourado, Catani e Oliveira (2004), a reforma teve três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, como objetivo de expansão acelerada do sistema. Haddad, Pierantoni e Ristoff (2006) e Calado (2006), afirmam que a publicação das DCN em 2001, para os cursos de nutrição, contribuiu para a qualificação da formação de nível superior, porém as rotinas de avaliação de qualidade parecem ter flexibilizado excessivamente as condições de abertura para novos cursos do setor privado, ocasionando expansão descontrolada.

Constatou-se que o perfil da oferta de cursos de nutrição em 2018 no estado de São Paulo, destaca-se Faculdade como organização acadêmica, com a oferta de 38 cursos, sendo que 34 destes encontram-se como categoria administrativa no setor privado.

Quanto à oferta de cursos pelos Centros Universitários (22 cursos), destaca-se exclusivamente o setor privado. A categoria Universidade possui 25 cursos no setor privado e 6 cursos no setor público. Pode-se afirmar que no estado de São Paulo predomina a oferta do setor privado em Faculdades para os cursos de graduação em nutrição (Figura 7).

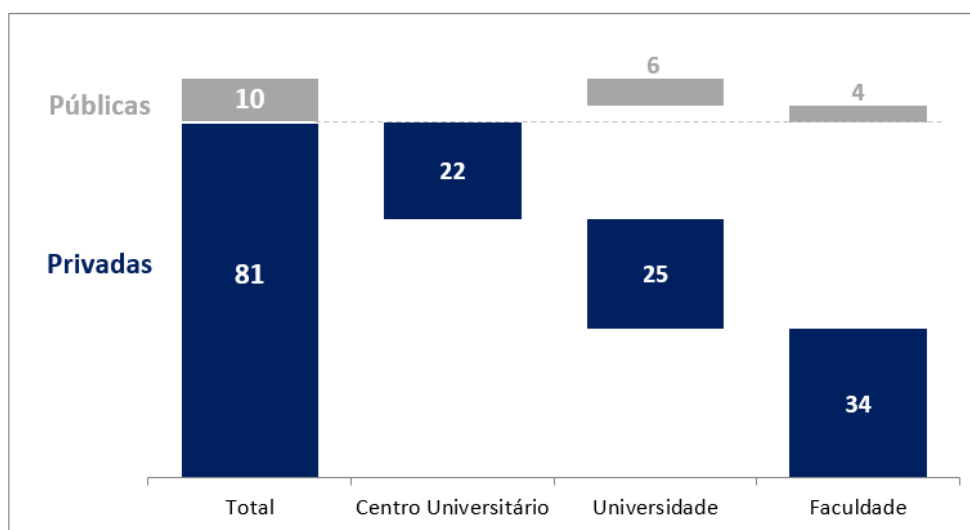


Figura 7 - IES do estado de São Paulo por categoria administrativa e organização acadêmica. Brasil, 2018

Com o crescimento das organizações não universitárias, podemos supor que o ensino de nutrição no país deixa de ter como tripé o ensino, a extensão e a pesquisa, visto que são prerrogativas no ensino universitário (VELOSO; SOUZA; SILVA, 2011). Cabe esclarecer que os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que abrangem uma ou mais área de conhecimento e caracterizam-se pela qualidade de ensino oferecido, qualidade de corpo docente, e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido a comunidade escolar (BOMFIM, 1999).

Cunha (2004) refere que os centros universitários ocupam o lugar da universidade de ensino, definida por oposição à universidade de pesquisa.

Na variável periodicidade, observa-se que 106 cursos do setor privado e 6 do setor público integralizam com 8 semestres, correspondendo a 91,06% e 50,0% respectivamente do total de cada categoria administrativa. Destes, 112 cursos, 57 (50,81%) são cursos de universidades; 32 (28,57%) são de cursos de faculdades; e 23 (20,54%) são cursos de centros universitários.

Dos 137 cursos do estado de São Paulo, 8 cursos integralizam anualmente, sendo sete com quatro anos, (cinco do setor privado e dois do setor público); e um com cinco anos do setor público.

Os oito cursos são distribuídos quanto a organização acadêmica em um centro universitário; três faculdades, e quatro universidades. O curso de periodicidade de cinco anos tem como organização acadêmica de universidade (Figura 8). Cabe advertir que dois cursos têm como tempo de integralização quatro semestres sendo um centro universitário e uma universidade do setor privado. Os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos no Parecer CNE/CES nº 8/2007. Carga horária entre 3.000h e 3.200h, limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

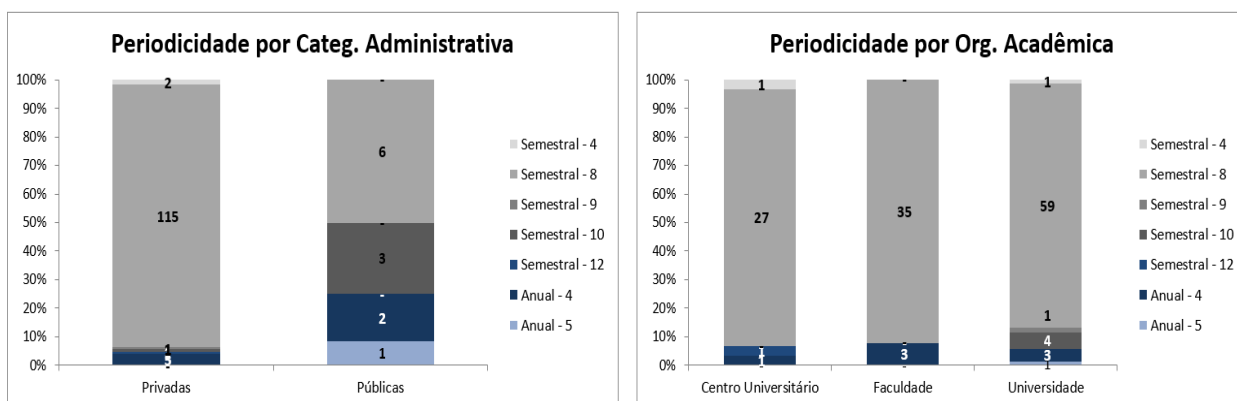


Figura 8 - Periodicidade por categoria administrativa e organização acadêmica. Brasil, 2018

A Resolução nº4/ 2009, do Conselho Nacional de Educação CNE/CES, estabelece para alguns cursos de graduação da área da saúde, bacharelados, na modalidade presencial, carga horária mínima. Para o curso de nutrição foi estabelecido carga horária mínima de 3200 horas e limite mínimo para integralização de quatro anos. Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares, de 2001, omitem a carga horária mínima, gerando protestos por parte do CFN que defende a incorporação de 4000 horas (SOARES; AGUIAR, 2010).

Segundo Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013) a incorporação de saberes para atuar sobre fenômenos alimentares e nutricionais, incluindo a dimensão social/cultural, gestão de políticas públicas e da alimentação coletiva, além da vigilância alimentar e nutricional, demanda formação que ultrapassa a carga horária mínima em vigor. Quanto à duração, a maioria dos cursos oferece a graduação dentro do limite mínimo previsto para integralização, isto é, quatro anos ou oito semestres.

A Figura 9 mostra a relação da Categoria Administrativa e Carga horária nas IES, observada na amostragem desta pesquisa. Observa-se que as IES do setor privado concentram sua carga horária em 3200 horas, e apenas alguns cursos referiram apresentar mais de 4000 horas. É importante ressaltar a existência de cursos com a cargas horárias maiores que 6000 horas, o que, deve ser inclusão errada no sistema e-Mec.

Quanto ao setor público a carga horária está acima da carga horária mínima estabelecida (3200 horas), apresentando um curso com 5000 horas.

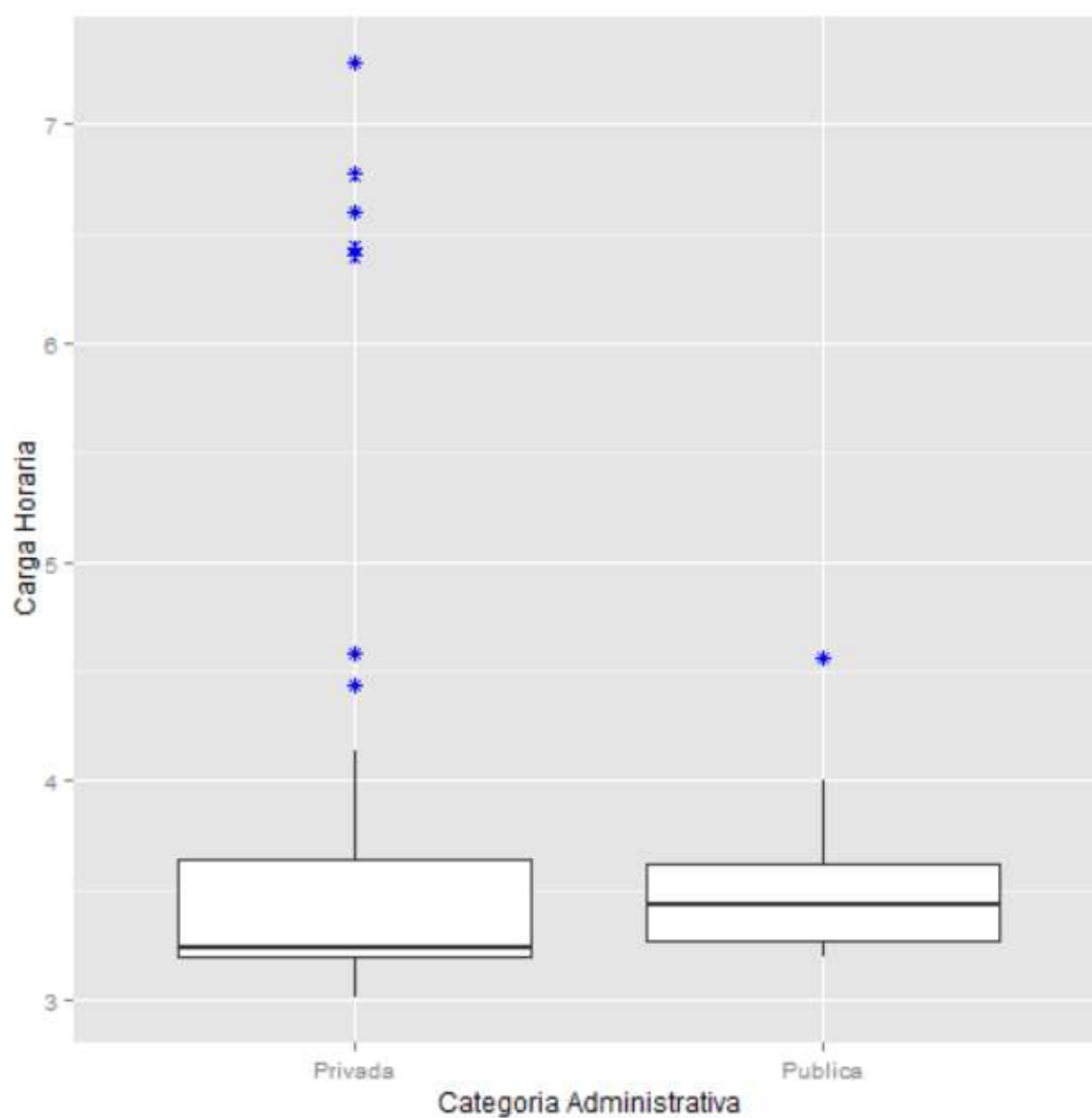


Figura 9 - Cruzamento da categoria administrativa e carga horária.

Quanto a organização acadêmica, os três tipos (Centro Universitário, Faculdade e Universidade) tem em sua maioria a carga horária mínima (Figura 10).

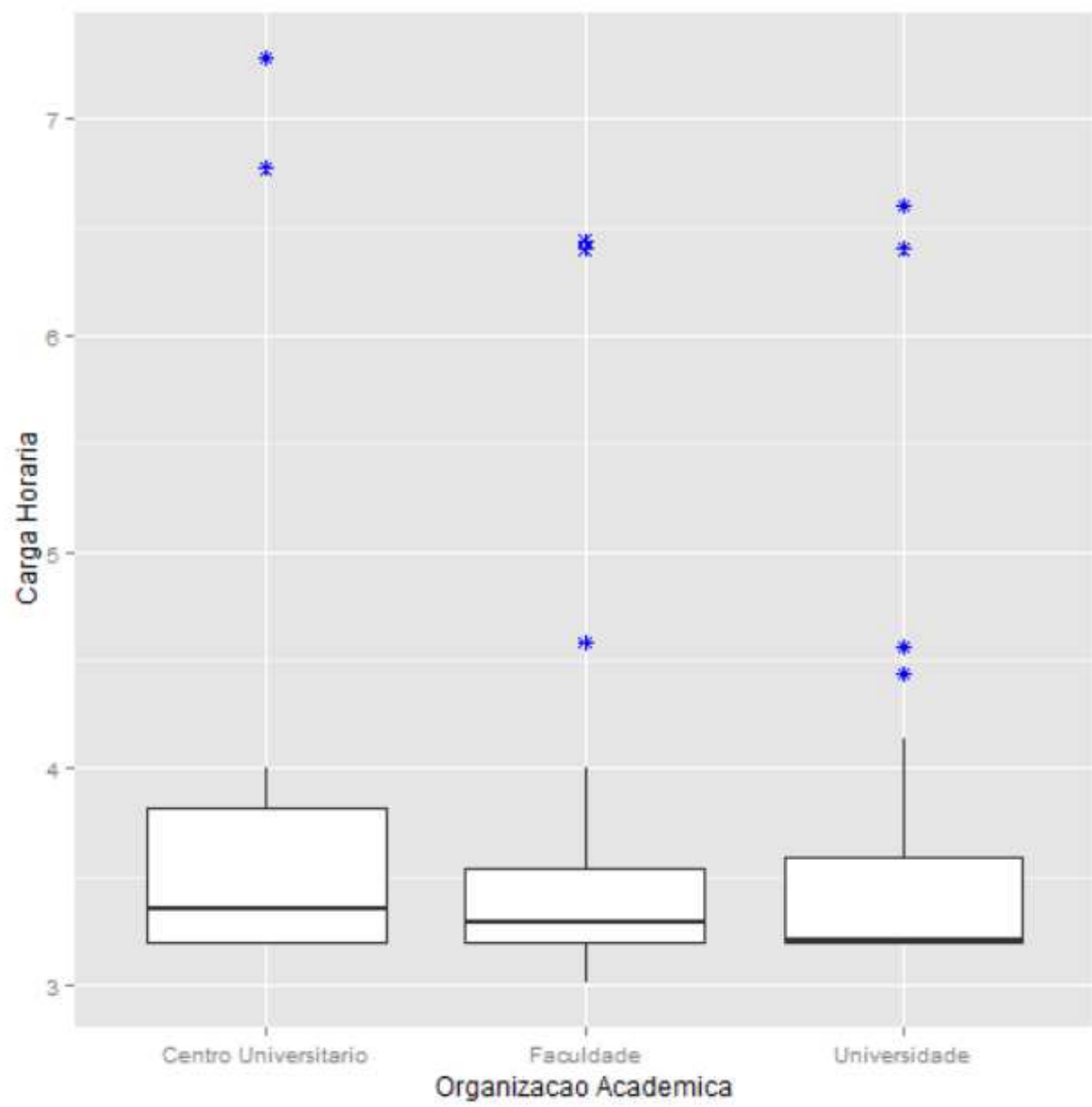


Figura 10 - Cruzamento da organização acadêmica e carga horária.

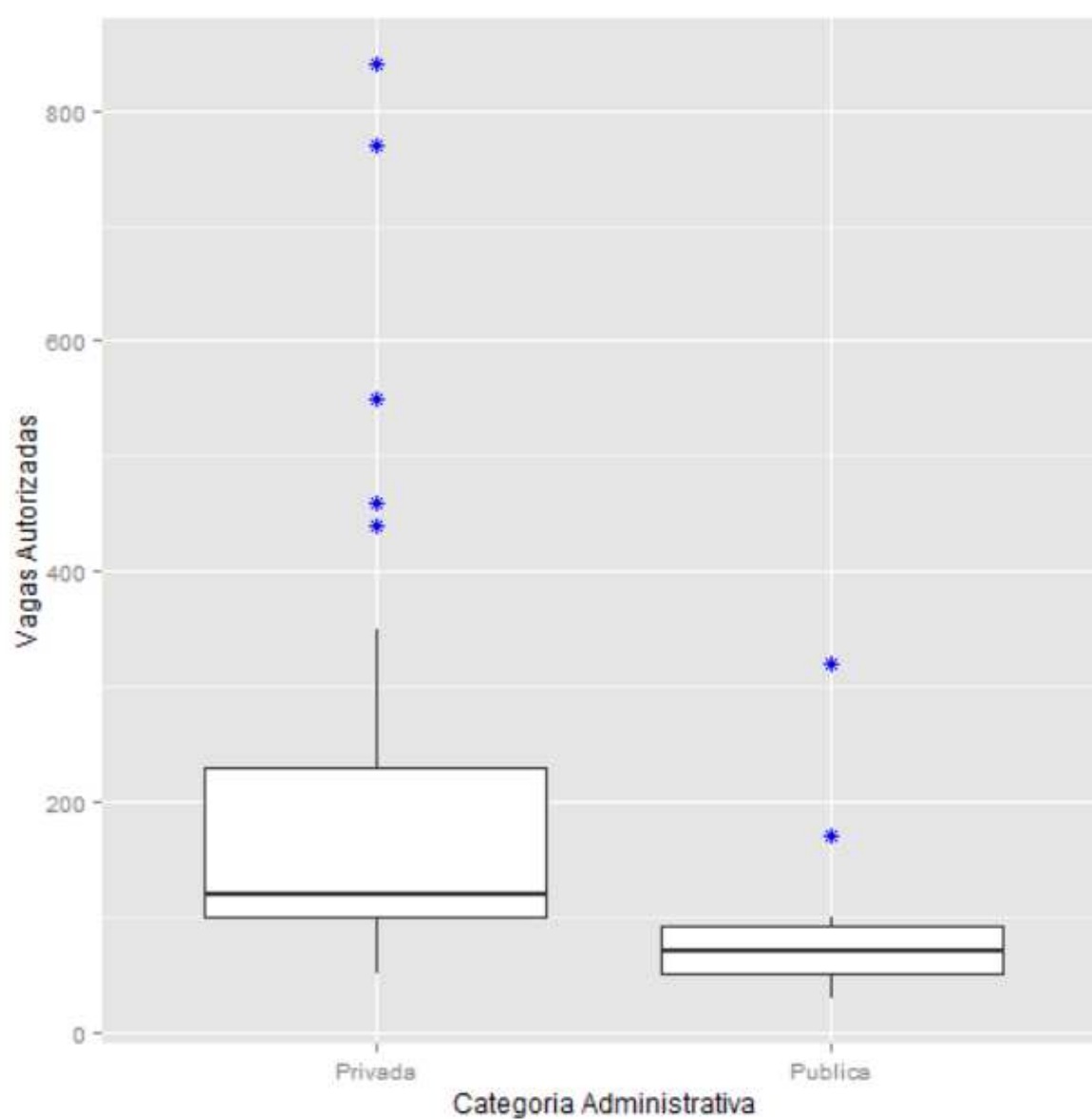


Figura 11 - Cruzamento de vagas autorizadas com a categoria administrativa.

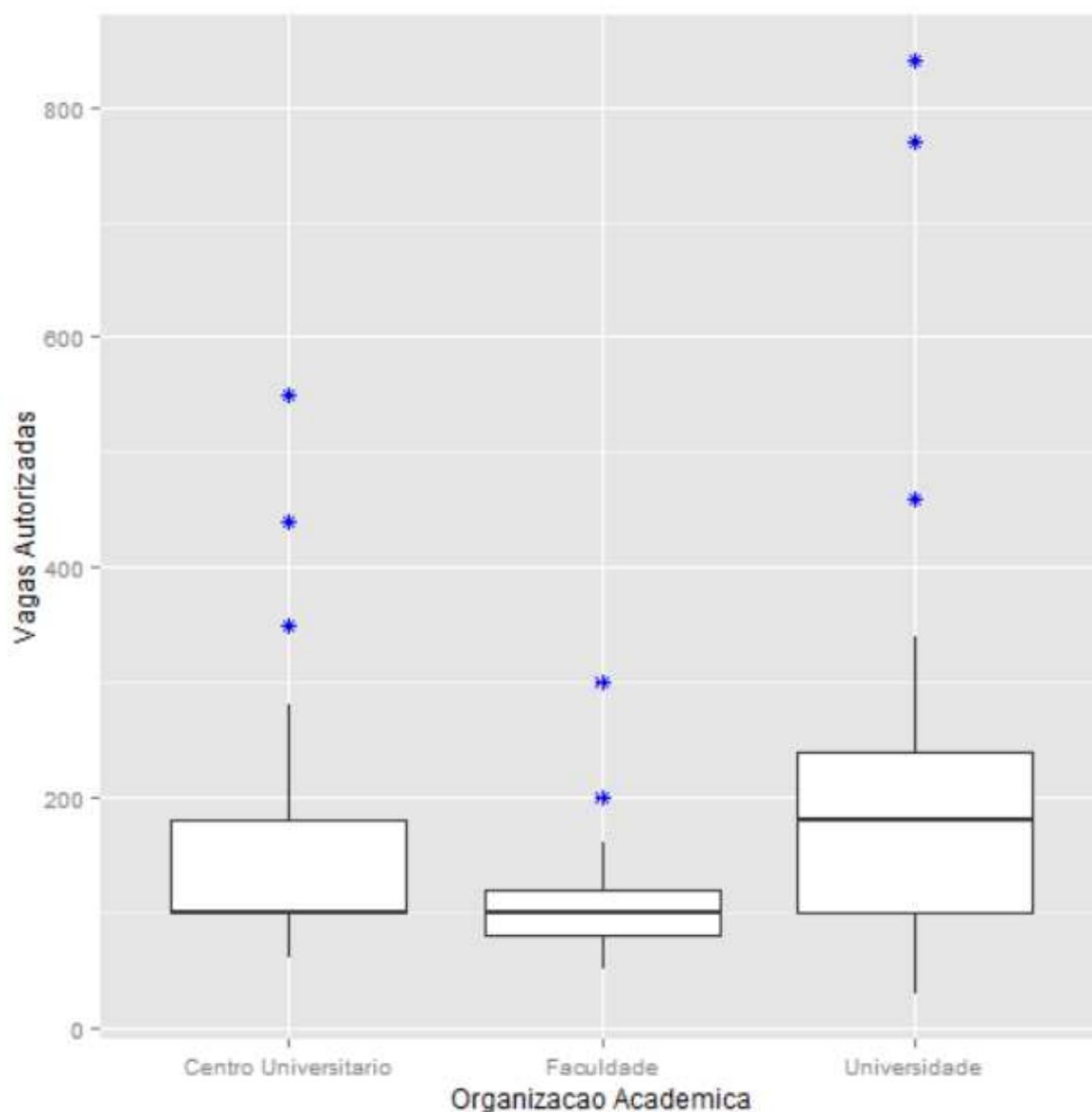


Figura 12 - Cruzamento de vagas autorizadas com a Organização acadêmica.

Os dados sobre as vagas autorizadas seguem a tendência dos demais indicadores, com maior número de vagas autorizadas para o setor privado (mínimo de 40 e máximo de 840 vagas), na organização universitária, chegando a autorizar mais 840 vagas para uma única IES (Figuras 11 e 12).

Barros (2015), analisando dados estatísticos do INEP, de 2001 a 2010, verifica que ao longo do período, a oferta de vagas manteve-se na mesma tendência iniciada na década anterior, de crescimento da educação superior pela via privada, que passou a contar de forma significativa com apoio financeiro do governo. Desse modo, enquanto o setor público teve crescimento de 74% no quantitativo de vagas

ofertadas, o setor privado alcançou 132% no mesmo período. Cabe ressaltar que a grande diferença entre o setor público e privado não só pode ser percebida na oferta de vagas, mas também na ociosidade. Diante do cenário de esgotamento da expansão do ensino superior, o governo investe na sustentação financeira dos estabelecimentos existentes, utilizando o mecanismo do ProUni e FIES, intensificando o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio de transferência de recursos públicos (BRASIL, 2005b). Portanto, o grande desafio é garantir a qualidade do ensino, frente ao aumento de vagas do setor privado.

5.2. ANÁLISE DE AGRUPAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) E CURSOS DE GRADUAÇÃO DE NUTRIÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

5.2.1. Método Hierárquico

Os resultados foram consolidados em dendogramas, representações gráficas que ilustram os agrupamentos obtidos a cada interação com o objetivo de obter primeiros indícios sobre qual seria o número ideal de agrupamento para o problema. Na **visão cursos**, estabeleceu-se um ponto de corte entre as alturas 0,3 e 0,4, sugerindo a formação de cinco a seis grupos. Similarmente para a **visão instituição**, usando um corte entre 0,2 e 0,3, formou-se quatro a seis agrupamentos (Apêndice IV).

5.2.2. Método Não Hierárquico

Os resultados atingidos foram próximos com os obtidos anteriormente pela abordagem hierárquica.

Na **visão cursos**, encontramos um número ótimo de cinco agrupamentos, que resultaram numa silhueta média 0,69 e na **visão instituição** ficou com cinco grupos, com silhueta média 0,74. Vale ressaltar que, convencionalmente, índices superiores a 0,5 já são considerados bastante razoáveis, já que são evidências de que foram construídos clusters adequados para o problema (Apêndices V).

A tabela 2 e a figura 13 apontam a formação de cinco grupos (clusters) de IES, sendo o G2, formado por maior número de Faculdades (34), todas do setor privado, com a carga horária média de 3.610. Esse grupo também mostra

faculdades com cursos de nutrição de mais de 6000 horas. O segundo grupo com maior concentração é o G4 com 25 Universidades do setor privado, com cursos de carga horária média de 3.543, e o G5, o menor grupo, é o formado por seis Universidades do setor público. O G1 é formado pelos Centros Universitários do setor privado e o G3 por faculdades do setor público, municipais.

Tabela 2 - Visão dos agrupamentos das IES.

Grupos cluster	Contagem IES	Média de carga horária	Média de vagas autorizadas
G1	22	3.572	131
G2	34	3.610	110
G3	4	3.298	73
G4	25	3.543	162
G5	6	3.673	108
Total	91	3.573	127

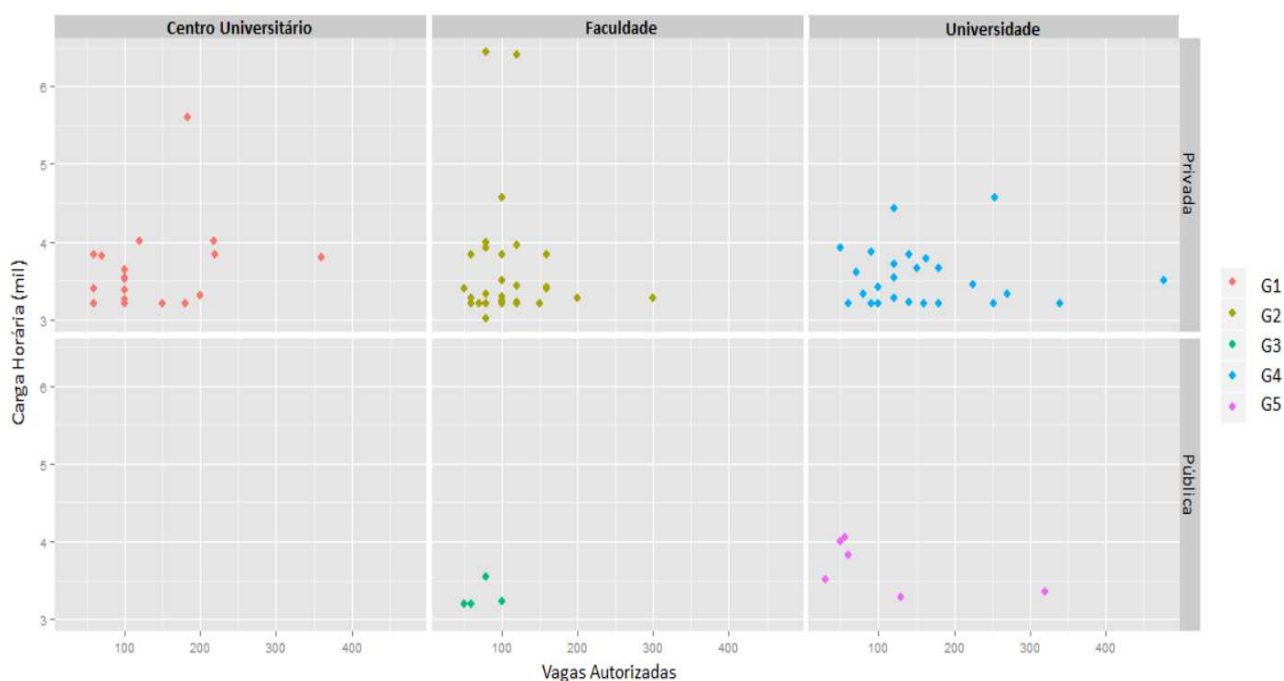


Figura 13 - Distribuição e cruzamento dos grupos formados nas IES por Organização acadêmica, categoria administrativa, carga horária e vagas autorizadas.

A Figura 13 mostra de um lado o progressivo cenário de privatização das instituições de ensino, número de vagas superdimensionadas e do outro, poucas IES do setor público com menor oferta de vagas. Isso revela uma concepção de ensino calcada em princípios mercantilistas e produtivistas (BARROS, 2015), esquecendo a idéia de uma universidade pautada na articulação ensino, pesquisa e extensão. Esse cenário deixa clara a intenção do governo em delegar o ensino superior ao setor privado, permitindo, assim, a proliferação de cursos e instituições privadas com padrões mínimos de qualidade.

Em relação aos cursos de graduação em Nutrição, verificamos a formação de cinco grupos sendo G1 formado com 30 Centros Universitários do setor privado, G2 formado por 34 Faculdades do setor privado, G3 formado por 4 faculdades do setor público, G4 formado por 62 Universidades do setor privado, G5 formado por 7 Universidade do setor público, (Tabela 3 e Figura 14).

Tabela 3 - Visão dos agrupamentos dos Cursos de Nutrição.

Grupos Cluster	Contagem de curso	Média de carga horária	Média de vagas autorizadas
G1	30	3.783	157
G2	34	3.610	110
G3	4	3.298	73
G4	62	3.463	223
G5	7	3.808	56
Total	137	3.536	167

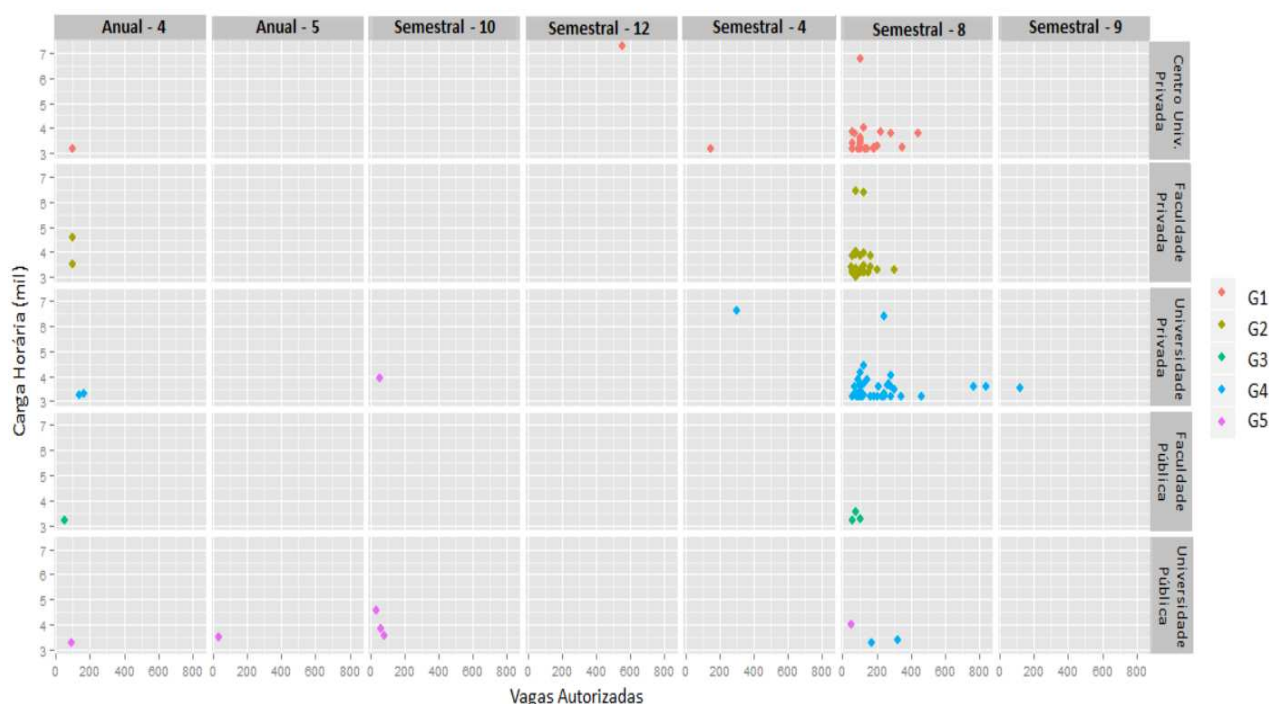


Figura 14 - Distribuição e cruzamento dos grupos formados nos cursos de nutrição por organização acadêmica, categoria administrativa, semestralidade, carga horária e vagas autorizadas.

A distribuição e cruzamento dos grupos formados na figura 14, mostra concentração de todos modelos da organização acadêmica na semestralidade, (8 semestres), periodicidade essa, que permite a entrada de ingressantes em dois momentos, início e meio do ano, garantindo o preenchimento de vagas ociosas. Outro ponto a destacar é que somente 4 universidades públicas apresentam a periodicidade em 10 semestres e 5 anos, com carga horária acima de 3500 horas. I

Carga horária acima de 3500 permite não só a incorporação dos conteúdos essenciais relacionados a todo processo saúde-doença, da família e da comunidade, incluindo a dimensão social/cultural e econômica, integrado à realidade epidemiológica e profissional, como a inclusão de estratégias de ensino que permitam o apredendizado dos objetos de estudo em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto.

5.3. ENTREVISTAS

Foram contatadas através de telefone e e-mail, 46 Instituições de Ensino Superior - IES do estado de São Paulo, com 26 retornos e aceites. Para cada

entrevista não autorizada, ou não aceita, realizou-se novo sorteio, mantendo a representação de cada região do estado.

Entre os motivos da dificuldade de agendamento das entrevistas estavam a recusa por parte dos coordenadores em participar da pesquisa, mudanças dos coordenadores no período da pesquisa, não retorno dos contatos, e não agendamento.

As entrevistas totalizaram 26 Coordenadores de Cursos de Nutrição do Estado de São Paulo, 30 Nutricionistas da Alimentação Escolar do Estado de São Paulo e sete Avaliadores do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN).

5.3.1 Características dos entrevistados

Os coordenadores entrevistados possuem em média 23 anos de formados em nutrição, e seis anos de coordenação conforme mostra a figura 15. O que vem ao encontro do que está expresso no art 3º da Lei 8.234/1991, que confere a esses profissionais a atividade privativa de direção, coordenação e supervisão de cursos de graduação em nutrição (BRASIL,1991). Os coordenadores em 57,69% estudaram em IES do setor privado e 38,46% em IES do setor público.

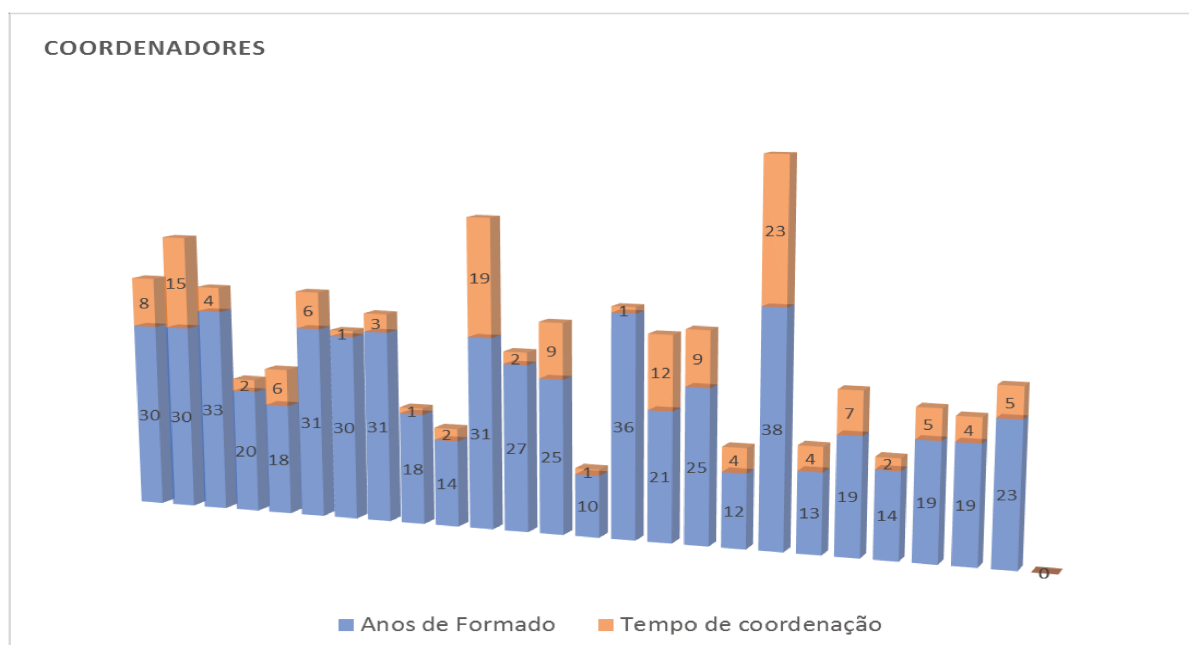


Figura 15 - Tempo de formado e tempo de coordenação dos coordenadores.

Quanto aos nutricionistas entrevistados, possuem em média 15 anos de formado em nutrição e 8 anos de atuação no Programa Nacional de Alimentação Escolar. Cursaram o ensino superior em 76,67% em IES privadas e 23,33% em IES

pública. O programa de alimentação escolar atende à Lei Federal nº 11.947/2009, artigo 11º, quanto à responsabilidade técnica, pois todos os municípios contactados tem como responsável no seu quadro de funcionários o nutricionista (BRASIL, 2009).

A figura 16 mostra o tempo de formado e o tempo de atuação de 29 participantes da pesquisa, um nutricionista não respondeu.

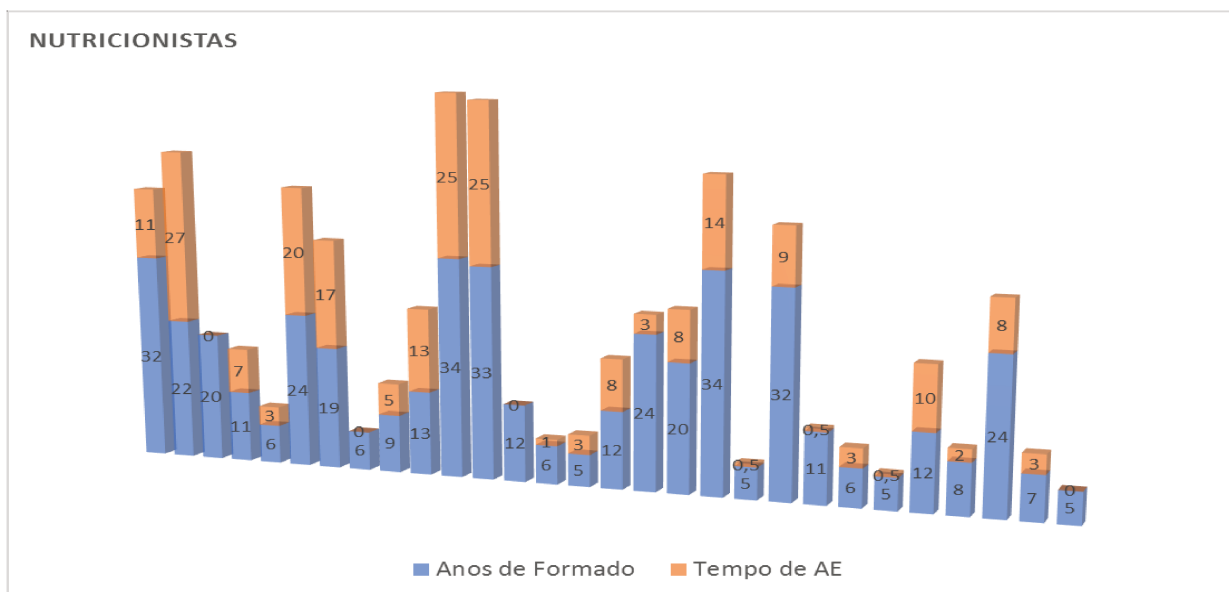


Figura 16 - Tempo de formado e tempo de trabalho no Programa de Alimentação Escolar.

Enquanto os avaliadores da Comissão de Formação do Conselho Federal de Nutricionistas, exercem essa atividade em média de 3 anos com tempo de formação médio de 25 anos, sendo 57,14% cursaram o curso de nutrição em IES do setor privado e 42,86% em IES do setor público (Figura 17).

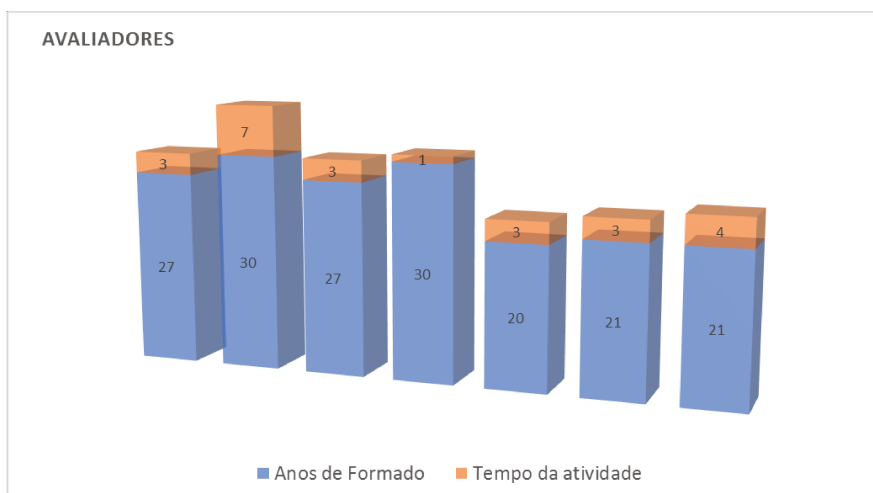


Figura 17 - Tempo de formado e tempo atuação no CFN.

Em resumo o perfil dos entrevistados é: coordenadores experientes com mais de 20 anos de formação, maioria formado em instituições do setor privado; nutricionistas jovens, em média oito anos de atividade na AE e formados em instituições do setor privado; e avaliadores com experiência profissional, 25 anos de formação em instituições do setor privado.

5.3.2. Análise do Conteúdo das entrevistas

A partir das entrevistas realizadas com os coordenadores de cursos de graduação em nutrição, nutricionistas que trabalham no programa de alimentação escolar e avaliadores do CFN, compuseram um total de 368 discursos espontâneos e foram gerados 129 DSC apresentados em tabelas que seguem, juntamente com as ideais centrais e a intensidade/força (frequência de indivíduos que contribuíram com as expressões-chave), de cada ideia central.

5.3.2.1. Coordenadores

Os Coordenadores dos cursos de graduação em nutrição foram questionados sobre **“Como foi sua participação na implantação e elaboração do Projeto Pedagógico?”**.

No discurso obtido verificou-se quatro ideias IC, **“Participação Ativa”** (33,33%), **“Não participou”** (33,33%) **“Reestruturação do Projeto Pedagógico”** (27,78%), **“Reestruturação após ENADE”** (5,56%) (Tabela 4).

Tabela 4 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “Como foi sua participação na implantação e elaboração do Projeto Pedagógico?”.

IC	Frequência %	DSC
Participação Ativa	33,33	<i>"Participei desde que eu estou na [instituição] eu já era docente aqui, então eu vinha acompanhando esse processo revisou o projeto pedagógico, e a matriz curricular. Coordeno as mudanças e a implantação da estrutura do projeto pedagógico, juntamente com o colegiado e o núcleo docente estruturado. Então eu participei ativamente."</i>
Não Participou	33,33	<i>"Eu não participei da elaboração do projeto inicial, então quando eu ingressei na instituição o curso já estava sendo ofertado."</i>
Reestruturação do Projeto Pedagógico	27,78	<i>"O Projeto Pedagógico estava estruturado, mas nós estamos modulando, adequando com o passar do tempo, tendo em vista as outras experiências que tínhamos antes, de outras universidades. Todas essas modificações são compartilhadas com o corpo docente, pelo colegiado na época e NDE (quando surgiu NDE-Núcleo Docente Estruturante) então a gente tem uma participação efetiva."</i>
Reestruturação após ENADE	5,56	<i>"Todas as alterações que ocorre recorrente ao ENADE, nós identificamos algumas falhas e essas falhas vão ser discutidas através das reuniões do NDE [Núcleo Docente Estruturante] para uma reestruturação no projeto pedagógico."</i>

Os coordenadores que participaram do projeto pedagógico, já faziam parte do corpo docente das instituições, e acompanharam todo processo de implantação do curso. Outros coordenadores participaram das reestruturações decorrentes das avaliações internas e das avaliações através do ENADE. A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010a).

O Exame Nacional de Cursos, que se popularizou como Provão, foi criado em 1995 (lei 9.131/95) e gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003. O Provão se caracterizou como uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Recebeu várias críticas e se estabeleceu mudanças levando em conta a participação democrática e a construção de um sistema de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010a). Neste contexto foi implantado em 2004 (Lei 10.861, de 14 de abril, 2004) o SINAES, a partir de proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), que se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Os instrumentos para essa avaliação são a Avaliação dos Cursos de Graduação, com visitas de comissões externas para análise *in loco* das condições de ensino; o Cadastro e o Censo; e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), acompanhado do questionário aplicado aos estudantes. O ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. Tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Outros coordenadores referem que não participaram da elaboração do Projeto Pedagógico, na implantação do curso, mas no decorrer da entrevista, a totalidade de coordenadores, 100%, afirmaram ter participado de reestruturação ou adequações dos PP.

Quando perguntado aos coordenadores **“Para a implantação do curso houve uma avaliação e monitoramento da necessidade de nutricionista na região. Como foi?”** os discursos referem haver uma avaliação para a implantação do curso seja por **“Necessidade do profissional”** (32,15%), seja por **“Necessidade do curso”** (25%) ou **“Mercado”** (3,57%). Outras idéias centrais como **“Respaldo**

Político” (3,57%), **“Carência de Universidade”** (3,57%), **“Subsídios para implantação”** (3,57%), **“Não houve monitoramento”** (3,57%), **“Incerteza”** (17,86%), **“Não sabe”** (3,57%), **“Não respondeu”** (3, 57%) (Tabela 5).

Tabela 5 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “Para a implantação do curso houve uma avaliação e monitoramento da necessidade de nutricionista na região. Como foi?”.

IC	Frequência %	DSC
Necessidade do Profissional	32,15	<i>"Houve um levantamento na região e realmente havia a necessidade do profissional. Tínhamos uma grande necessidade de nutricionistas na época, necessidade social, a visão regional da importância do nutricionista nas ações da cidade tanto na área da indústria, UAN [Unidade de Alimentação e Nutrição], como nas políticas públicas que já tinham inserção, antes de ofertar o curso verifica a necessidade do mercado. Então os cursos surgem na instituição pela demanda do próprio mercado, visando a possibilidade da inserção do nutricionista no mercado de trabalho, mas ainda continua com um déficit muito grande."</i>
Necessidade do curso	25	<i>"Houve sim, porque isso está bem expresso na justificativa do projeto de autorização. O município precisava desse curso, foi verificado o potencial e necessidade no município, havia uma procura de pessoas querendo fazer nutrição. O projeto pedagógico fala da inserção da universidade no perfil epidemiológico da população."</i>
Incerteza	17,86	<i>"Não sei te falar se ela teve uma avaliação anterior, acredito que tenha tido para a implantação porque não tinha curso na região, mas eu não sei falar como foi e quem foi, como foi feito."</i>
Respaldo Político	3,57	<i>"Sim assim como toda universidade pública num movimento de forças que são de vontade, políticas, mas havia um bom respaldo."</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Carência de Universidade	3,57	<i>"Na verdade, a gente tinha uma região bastante carente de universidade pública."</i>
Subsídios para implantação	3,57	<i>"Houve subsídio de população, de renda, de equipamentos de saúde tem todo esse levantamento, inclusive no nosso primeiro plano pedagógico tem uma questão detalhada de equipamentos e saúde da região e uma série de informações que se entendeu que era uma região propícia para se abrir cursos da área da saúde também."</i>
Mercado	3,57	<i>"Sim, foi feito todo um estudo antes de estar montando o projeto pedagógico e a implantação do curso de nutrição. Antes de ofertar o curso verifica a necessidade do mercado. Então os cursos surgem na instituição pela demanda do próprio mercado, visando a possibilidade da inserção do nutricionista no mercado de trabalho."</i>
Não houve monitoramento	3,57	<i>"Monitoramento não, acho que eles tinham uma ideia do curso e acharam uma boa colocar a oportunidade."</i>
Não sabe	3,57	<i>"É uma resposta que eu não tenho como te informar."</i>
Não respondeu	3,57	

No que tange o monitoramento da necessidade do nutricionista, as instituições que realizaram esse levantamento e deixaram claro nos seus Projetos Pedagógicos, são do setor privado.

Se por um lado esse monitoramento pode ser percebido como positivo por ampliar o acesso da população ao ensino e responder à necessidade social do nutricionista, deve se atentar para alguns efeitos negativos deste processo, particularmente no que diz respeito a influencia direta de demanda mercadológica, valendo-se dos interesses do setor privado em ampliar a valorização do seu capital com a venda de serviços educacionais.

Segundo Macebo, Vale e Martins (2015) é importante lembrar que para o

oferecimento de cursos, as instituições privadas levam em conta suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do País e que dão poucas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados.

Outros discursos que apontam Respaldo Político, Carência de Universidade, Subsídios para implantação, são decorrentes de algumas ações do governo federal de expansão das instituições federais de ensino superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BARROS, 2015).

Quando perguntado aos coordenadores, a questão **“Nos últimos quatro anos houve reestruturação do Projeto Pedagógico?”** a totalidade dos entrevistados, 100% responderam que houve reestruturação (Tabela 6).

Tabela 6 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão “Nos últimos quatro anos houve reestruturação do Projeto Pedagógico?”**.

IC	Frequência %	DSC
Reestruturação	100%	<i>"Houve uma reestruturação do projeto pedagógico, juntamente com o NDE [Núcleo Docente Estruturante], passou pelo processo de revisão da estrutura curricular, tivemos algumas adequações. A gente tem procurado atualizar e trabalhar com o mercado, formar melhor esse profissional, para atender tanto a sociedade e também a nova legislação."</i>

Entende-se que a revisão da estrutura curricular é um processo complexo e contínuo e deve ser subsidiada por avaliações dos estudantes e egressos.

Segundo Costa (1999), a reestruturação do projeto pedagógico não se trata de substituir um currículo por outro, uma disciplina por outra, mas de elaborar, discursivamente, a base de uma argumentação racional e fundamentada, as novas categorias do pensamento e as novas diretrizes que orientarão a formação em Nutrição. Afinal de contas, é o currículo, ou são os vários tipos de currículo

presentes nos cursos, que ensinam ao nutricionista quem ele é. As escolhas, as seleções efetuadas nos currículos não podem ser aleatórias ou apenas utilitárias. O currículo é, nesse sentido, um recorte intencional. A formação profissional significa esforços, sacrifícios e custos de toda natureza. É necessário, portanto, que tenha um significado teórico e prático para o profissional e principalmente para os que usufruem da sua prática.

Quando perguntado **“No que consistiu a reestruturação do Projeto Pedagógico?”**, ver Tabela 7. No discurso obtido verificou-se 10 IC **“Adequações de disciplinas”**(31,69%), **“Carga Horária”** (23,41%), **“Reestruturação de estágios”** (9,62%), **“Diretrizes Curriculares”** (9,80%), **“Introdução de EAD”** (7,84%), **“Antecipação da prática”** (5,88%), **“Estrutura flexível”** (3,92%), **“Interdisciplinaridades”** (3,92%), **“Formação do Profissional”** (1,96%), **“Nomenclatura”** (1,96%).

Tabela 7 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “No que consistiu a reestruturação do Projeto Pedagógico?”.

IC	Frequência (%)	DSC
Adequações de disciplinas	31,69	<i>"Tivemos algumas adequações, foi avaliado o conjunto de disciplinas das diversas áreas, foram fundidas algumas disciplinas, foram criadas outras disciplinas, algumas eletivas e outras relacionadas. Disciplinas que não haviam necessidade de serem ministradas durante um ano, Ética e legislação profissional, por exemplo, foram reduzidas e conseguiu colocar Nutrição no esporte, Comunicação e marketing, Alimentos funcionais, Empreendedorismo, Gastronomia aplicada na nutrição, Personal diet, Nutrigenômica, introduzir esses temas mais atuais e inovar um pouco o que se tem de básico no curso...que dá um olhar novo. Mas ao mesmo tempo nós estamos revendo tudo isso porque todo esse modernismo não leva o aprofundamento básico que o aluno precisa. Então uma das nossas discussões é voltar na boa e bem dada biologia molecular, fisiologia, bioquímica molecular interativa que você possa estudar bioquímica com todas suas ações. Nem todo modernismo, modismo que tem acaba sendo tão importante estar na matriz, na formação do aluno. Além disso, nós colocamos tópicos interdisciplinares mediante principalmente a exigência de temas como meio ambiente, direitos humanos, responsabilidade social e relações étnicas raciais, que nós não conseguimos abordar dentro de toda matriz curricular. E o estágio é sempre um feedback das necessidades que a gente precisa melhorar, ajustar em relação ao profissional, a gente trabalha conforme as diretrizes. Tivemos também que fazer uma readaptação da nossa matriz para que favorecesse um pouco das transferências porque a maior parte das pessoas, que gostariam de vir transferidas de outras universidades não se engajava."</i>
Carga horária	23,41	<i>"Mudamos em termos de reestruturação de carga horária, em função de toda questão política e econômica, o curso reduziu. Essa reformulação foi para fazer esses ajustes especialmente de distribuição da carga horária. Quando o MEC [Ministério da Educação] colocou como carga horária mínima 3.200 horas a instituição pediu para reduzir. Hoje a gente conseguiu garantir um pouco mais daquilo que é o mínimo que o CNE [Conselho Nacional de Educação] estipulou para os cursos de nutrição."</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Reestruturação de estágios	9,62	<i>"Foi reestruturado o estágio, principalmente pelos feedbacks do ENADE. Ajustar à lei de estágio para não ultrapassar as cargas horárias semanais e diárias, e atender as diretrizes, porque acho muito importante o estágio para o aluno, é ele que vai dar uma base."</i>
Diretrizes curriculares	9,80	<i>"Característica importante dessa estrutura curricular foi de aproximar a nossa demanda e o nosso projeto das leis nacionais, atender a formação básica do nutricionista. Então de ter as diretrizes curriculares realmente como diretrizes e não apenas as disponibilidades de conteúdo existente na universidade. A gente trabalhou muito também na questão de habilidades, competências, não só habilidades delimitadas legalmente, mas algumas coisas que são importantes como a interdisciplinaridade."</i>
Introdução de EaD	7,84	<i>"Reestruturação de currículo para atender a nova legislação advinda das propostas inovadora que o MEC [Ministério da Educação] traz, permitindo uma parte em EaD [Ensino a Distância], 50% online, tivemos que mudar um pouco o formato para atender a necessidade da instituição e ao mesmo tempo preparar esse aluno que chega nesse ambiente virtual de ensino."</i>
Antecipação da prática	5,88	<i>"Elaborar atividades que buscassem aproximar o aluno do mundo do trabalho logo no início do curso para não deixar isso acontecer no último ano, é inserção na prática desde o primeiro semestre, até para o aluno se sentir mais motivado e conhecer mais um pouco da nutrição."</i>
Estrutura flexível	3,92	<i>"Curso do Sistema anual e foi agora para semestral o que possibilitou até que a gente tivesse uma flexibilidade maior de oferta de algumas disciplinas. Uma estrutura mais flexível então foi criada uma carga horária obrigatória de disciplinas optativas."</i>
Interdisciplinaridade	3,92	<i>"A presença de projetos interdisciplinares, com formação interdisciplinar e buscando a problematização colocados na matriz."</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Formação do profissional	1,96	<i>"Reconhecer o curso, o bacharelado em nutrição como um curso de formação profissional e diante disso a expectativa de formar futuros nutricionistas."</i>
Nomenclatura	1,96	<i>"Adequação de nomes, nomenclatura."</i>

IC: "Adequações de disciplinas"

O conteúdo principal das Diretrizes curriculares não está centrado em matérias, duração e carga horária, mas no delineamento do perfil do profissional, dos princípios que devem reger a prática do nutricionista.

A redução da carga horária da disciplina de Ética e legislação, interfere diretamente na estruturação qualitativa do curso, que deveria estar voltada a tornar o aluno apto a compreender e atuar diante das necessidades da população. Assunto esse que requer uma análise profunda dos projetos pedagógicos das instituições.

Talvez, no momento atual, um salto qualitativo na profissão, dependa de uma formação que se aproxime das questões éticas, comunicativas, comportamentais e emocionais, da capacidade de interagir em equipe, enfim, da formação do sujeito (BOOG, 2008).

Destaca-se que não foi referido na "Adequações de Disciplinas", a Alimentação Escolar, muito embora a legislação em 2009 atribui ao nutricionista a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos estados, no distrito federal, nos municípios e escolas federais, mas foi observado nas respostas um enfoque para a inclusão de disciplinas com maior apelo de mercado, como nutrição no esporte, gastronomia aplicada a nutrição, alimentos funcionais.

A evolução do capitalismo no país influenciou o mercado de trabalho do nutricionista, acarretando modificações na formação acadêmica. Na década de oitenta, as modificações apareceram em nível teórico nas discussões nacionais sobre a formação do nutricionista, e inicialmente aparentavam um caráter de resistência a esse modo de produção: na realidade, queriam recuperar e formar um profissional que atuasse na transformação da sociedade. Por outro lado, a evolução do sistema capitalista acarretou modificações na praticidade dos currículos, que

procuraram concretamente ajustá-los às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho (COSTA, 1999).

Quando o nutricionista define sua formação como generalista não o faz no plano das generalidades e pouca especificidade, mas sim da amplitude e abrangência do conhecimento (BOSI, 1996).

O discurso enfoca ainda a adequação da estrutura curricular para que possibilite transferências, aquisição de mais alunos, desconsiderando todo investimento intelectual, profissional e mesmo financeiro que foi feito para a construção de um Projeto Pedagógico, deixando para segundo plano o perfil do aluno que se pretende formar.

IC: “Carga horária”

A adequação da carga horária para o mínimo estipulado mostra a falta de comprometimento da IES com a formação. Questões econômicas, como remuneração aos docentes, levaram as IES a reduzirem suas cargas horárias.

Por um lado, a inclusão de várias disciplinas para campos de atuação diferentes (maior conteúdo), e, por outro, redução de carga horária para o mínimo estabelecido, leva à fragmentação do conhecimento.

Segundo Medeiros, Amparo-Santos e Domene (2013), a partir de análise de documentos oficiais sobre carga horária mínima de cursos de nutrição, verificou que, em comparação aos outros cursos da saúde, o curso de nutrição foi o que apresentou menor expansão de carga horária, e conclui que essa carga horária é insuficiente para qualificar a formação e promover a integração do estudante na vida universitária, articulando vivências interdisciplinares no trinômio ensino/pesquisa/extensão.

IC: “Diretrizes curriculares”

As DCN representam hoje o que há de mais atualizado em termos de regulamentação para a graduação em nutrição em âmbito nacional. A seu favor cooperaram reflexões e sugestões da própria categoria, com participação das universidades, após anos de reflexão, debate e proposições. Em decorrência disso, é esperável que muitos cursos tenham avançado qualitativamente na definição de

seus projetos pedagógicos. As DCN, como instrumento oficial de balizamento dos projetos pedagógicos dos cursos, devem ser consideradas na criação de cursos de nutrição e avaliação/reformulação dos já instituídos. Sua implementação deveria ser conduzida, como uma oportunidade para novas discussões sobre o que está proposto, fomentando o aperfeiçoamento do processo da formação em nutrição (SOARES; AGUIAR, 2010).

IC: “Introdução de EaD”

Outra marca da expansão em curso no país refere-se ao uso do EaD, que vem sendo concebido como uma modalidade privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação (MACEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Essa idéia ficou muito clara no discurso quando a coordenadora refere... *a nova legislação advinda das propostas inovadora que o MEC....*

Refere ainda, que a legislação preconiza 50% da carga horária total do curso em EaD. Mas, segundo o parecer CNE/CES Nº: 281/2006 (BRASIL, 2006c) e Portaria MEC Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, e poderão ser ofertadas as disciplinas referidas integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Somando os fatores que podem ter um efeito desfavorável à modalidade EaD com a rápida expansão do segmento, levantaram-se sérias dúvidas a respeito da qualidade dos cursos com EaD. O fato de o curso de EaD exigir menor presença física do aluno conduz a um menor comprometimento da instituição e dos próprios alunos com a aprendizagem, levando, conseqüentemente, a um desempenho pior desses alunos e conseqüente formação insuficiente.

As IES por outro lado continuam a fazer da educação um negocio lucrativo, aproveitam essa tecnologia para diminuir custos com recursos humanos.

O Conselho Federal de Nutricionistas tem posição contraria aos cursos da saúde ministrados na modalidade de EaD, essa posição foi embasada em estudo realizado pela comissão de Avaliadores do CFN, criada para avaliar cursos de

graduação em Nutrição. Essa posição é reforçada pelo Conselho Nacional de saúde – CNS (BRASIL, 2017).

Os outros discursos mostram a reestruturação curricular com enfoque na **interdisciplinaridade** e na **antecipação da prática**, para que o aluno identifique e selecione problemas relevantes do seu campo de atuação e busque soluções por intermédio de pesquisa e práticas científicas.

Outras reestruturações se limitam em adequar nome, **nomenclatura**, e alterar a periodicidade, (**Estrutura Flexível**) com objetivo de inclusão de maior número de disciplinas.

Perguntou-se aos coordenadores ***"Como seu curso está preparado para atender as legislações vigentes do Programa Nacional de alimentação escolar?"***. A Tabela 8 mostra a resposta dos coordenadores. As IC **"Várias Disciplinas"** (29,51%), **"Estágio Específico"** (22,97%), **"Sem atividade Específica"** (14,72%), **"Saúde Coletiva"** (9,84%), **"Estágio Específico optativo"** (8,20%), **"Conhecimento da legislação"** (4,92%), **"Projetos"** (3,28%), **"Palestras com Nutricionistas"** (3,28%), **"Contato com AE desde do primeiro ano"** (3,28%).

Tabela 8 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “A Alimentação Escolar no Brasil está regulamentada pela Lei nº11.947/2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26/2013 da Alimentação Escolar que estabelece o nutricionista com Responsável Técnico da Alimentação Escolar. Como seu curso está preparado para atendê-la?”.

IC	Frequência %	DSC
Várias disciplinas	29,51	<i>"Várias disciplinas permeiam o conteúdo de alimentação escolar, são elas: Políticas e programa de alimentação e nutrição (é discutido com os alunos a política de alimentação escolar, especificamente enquanto política, e traduzida em ações e programas.), Administração e saúde pública, Nutrição na comunidade 1 diagnóstico, e Nutrição na comunidade 2 intervenção, UAN [Unidade de Alimentação e Nutrição], Planejamento dietético (que é uma disciplina que busca discutir essa questão do planejamento dentro de uma instituição inclusive da alimentação escolar, então como se dá esse processo de planejamento de cardápio), Técnica dietética, Saúde coletiva, Vigilância sanitária (em relação a qualidade da matéria prima), Avaliação nutricional, Educação alimentar nutricional, Nutrição dietética, Ética e legislação, Ética profissional, Nutrição nos ciclos vitais/Vida, Nutrição e saúde infantil, Terapia nutricional, Recomendações nutricionais, Nutrição e preparos de alimentos, Ciência dos alimentos, Segurança alimentar e nutricional, Nutrição humana, Epidemiologia e nutrição, Legislação em segurança alimentar. Deixando claro que o que ele está indo fazer não é uma disciplina, mas sim uma área de atuação, e para essa área de atuação ele precisa de todas as disciplinas que ele passou durante o curso todo".</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Estágio específico	22,97	<i>"Nos estágios na área de alimentação escolar eles têm oportunidade de estagiar em creches, escolas, instituições de ensino em geral, e tem oportunidade de vivenciar também a aplicação dessas legislações na prática. Fazemos de tudo para inserir o aluno no estágio no PNAE e que ele descubra que embora exista a lei tenha algumas dificuldades para estar se cumprindo essa lei. Vêem isso mesmo de fato e experimentam o volume de trabalho que o nutricionista tem dentro do programa, tanto na parte de gestão, parte burocrática para saber tudo que o nutricionista faz, desde cardápio, licitação, recebimento, contato com os fornecedores, e capacitação da equipe que vai trabalhar, e até as atividades na ponta na escola. E nas escolas ele acompanhava o trabalho das merendeiras, a aceitação, e os percentuais de resto. Trabalhava com educação nutricional, e avaliação nutricional. Nós fazemos parte do CAE, os nossos alunos fazem parte dos estágios e projetos de extensão, vinculado ao CAE. Os alunos visitam a empresa que fornece pelo menos uma visita durante o estágio para ver como é o sistema, e aí monitoram nas escolas a distribuição da merenda."</i>
Sem atividade específica	14,72	<i>"Nós não temos nenhuma atividade específica, não tem uma disciplina de alimentação escolar anterior. Então ele aproveitava pouco o estágio. Fazendo uma análise bem crítica nós nos preparamos mais na teoria do que na prática. Existe muito pouco estágio em alimentação escolar pública. Trabalhamos com uma escola privada onde a gente entende que contribuem para a formação do nutricionista nessa área, nós trabalhamos o conceito de educação alimentar porque colocar o nutricionista simplesmente dentro da merenda escolar é simplista demais. Nós não estamos com estágio na gestão da alimentação escolar."</i>
Saúde coletiva	9,84	<i>"Nós temos a disciplina nutrição e saúde pública que trabalha voltada para as políticas públicas, aborda todas as políticas, inclusive da alimentação escolar. Então o aluno vai a campo, ele conversa com os nutricionistas, ele avalia as crianças, avalia grupos suscetíveis, vulneráveis, e, a disciplina de educação nutricional que a gente dá um pouco de ênfase para essa questão da alimentação escolar."</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Estágio específico optativo	8,20	"Estágio de saúde pública os alunos podem fazer com alimentação escolar, mas não são todos que fazem. É obrigatório o estágio, mas não obrigatório que se faça indo nas escolas. Nós não temos por causa da política, não existe abertura no departamento de alimentação escolar para os nossos alunos. Isso é questão política e a gente não consegue entender exatamente o que acontece.... Então hoje eu tenho a inserção do meu aluno em programa de alimentação escolar em outro município. Nós temos a prática, lógico que nem todos passam, porque eles têm um período para passar. Então um vai para UBS [Unidade Básica de Saúde] e outro Centro do Idoso e outro para alimentação escolar então não tem como todos fazerem tudo, deixa a opção para eles. Na merenda escolar ele pode atuar tanto na produção, no auxílio de controle de qualidade, na produção de alimentos treinamento com as coqueiras, educação nutricional com as crianças, e a parte social, que pode ser avaliação nutricional das crianças se está adequada ou não a alimentação, se tem alergia e com uma alimentação diferenciada para auxiliar no desenvolvimento dessas crianças. Isso pode ser tanto educativo o diagnóstico como pode ser a parte de produção de alimento."
Conhecimento da legislação	4,92	"Os alunos têm um conhecimento sobre as legislações, acredito que a professora aborde toda legislação em sala. Esse embasamento teórico das legislações, e propostas da alimentação escolar, para quando o aluno chegue no estágio ele saiba o que observar, o que aprender. Trabalho toda legislação, a parte de licitação, pregão, falo bastante de liderança, montagem de edital, e a parte de testes."
Projetos	3,28	"Então a professora realiza com os alunos um trabalho de avaliação do estado nutricional, avaliação da merenda, da alimentação escolar, grupos de teatro de alimentação. Eles vão para a escola e fazem projetos, e eu posso dizer isso que se pauta muito na questão da educação alimentar nutricional que permeia a alimentação escolar. Então também tem essa disciplina."

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Palestras com nutricionistas	3,28	<i>"Vieram nutricionistas da parte escolar para passar todas as informações. Então a parte de política de compras, licitação, pregão, tudo isso elas passaram aqui como é feito, o que fazem, como precisa e é cobrado em prova."</i>
Contato com AE desde o primeiro ano	3,28	<i>"Nós temos a possibilidade dos alunos na prática de alimentação escolar desde o primeiro ano. Prática observacional no primeiro ano, projetos interdisciplinares, eles fazem visitas técnicas dentro de várias áreas de atuação profissional. Porque nós temos uma primeira disciplina no curso onde o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com todas as áreas do profissional, o aluno conhece um pouquinho as áreas de atuação, as 7 áreas, e uma delas é alimentação escolar."</i>

IC: "Várias disciplinas"

Na visão dos coordenadores várias disciplinas fornecem conteúdo para desenvolver competências e habilidades para atender o PNAE. A distribuição das disciplinas foi de acordo com os conteúdos das DCN (Figura 18).

A disciplina Saúde Coletiva foi a mais citada, com 24 citações, seguido pelas disciplinas Administração do Serviço de Alimentação e Educação Nutricional, com 10 citações. Os coordenadores pouco referiram as disciplinas dos conteúdos de Ciências biológicas e da saúde e Ciências sociais, humanas e econômicas, mostrando que a dimensão social/cultural dos fenômenos alimentares e nutricionais e dimensão biológica e da saúde tem menor peso na formação para atuar no PNAE do que os conteúdos de Alimentação e Nutrição.

Recine et al. (2014), no seu estudo com as estruturas curriculares, não identificou nenhuma disciplina que explicitamente tratasse de alimentação escolar.

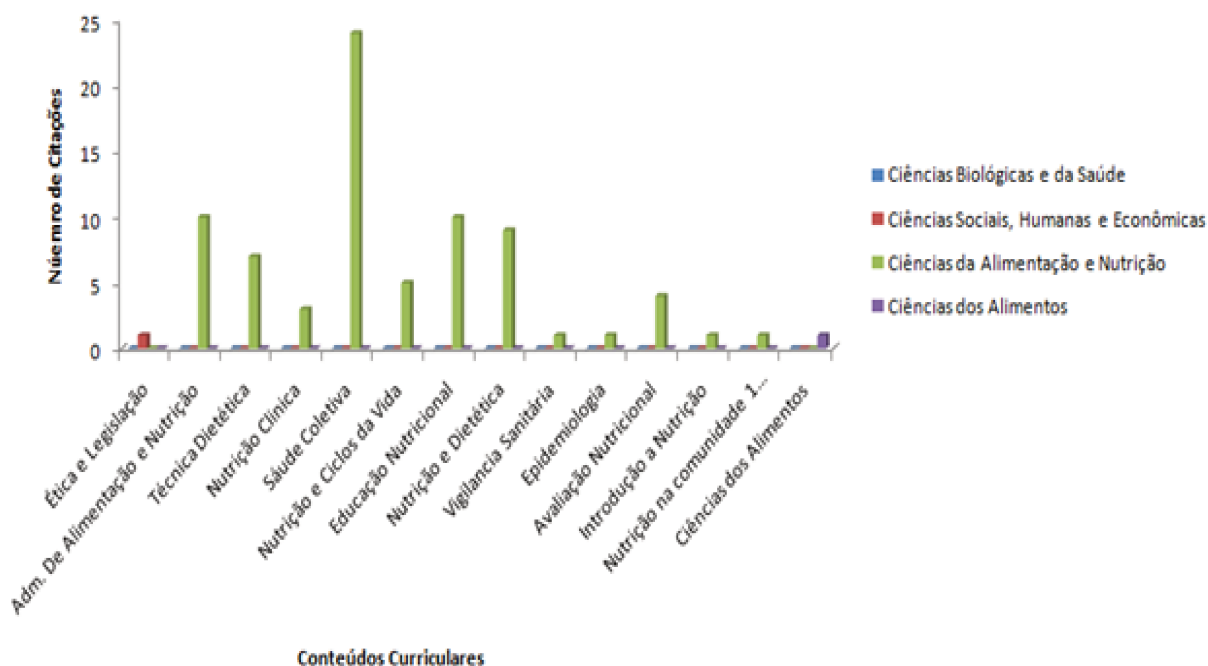


Figura 18 - Disciplinas citadas pelos coordenadores.

IC: "Estágio específico", "Sem atividade específica" e "Estágio específico Optativo"

Quando tratamos do discurso da IC "Estágio específico" muitos coordenadores denotam a preocupação para que a formação tenha estágio específico de alimentação escolar, mesmo com as dificuldades encontradas para a abertura do campo de estágio. Geralmente os municípios tem resistência na abertura de estágio nesta área. Por outro lado, outros discursos com a IC "Sem atividade específica" mostram a abertura de campo de estágio nas escolas particulares, que sem dúvida contribuem com a formação, mas não vivenciam as atividades do PNAE.

Devido essa dificuldade de convênios com administração pública no estado de São Paulo, o estágio, que é o coroamento da formação do nutricionista apresenta-se deficitária. Unindo o cenário atual ao contexto das diretrizes curriculares, o nutricionista precisa desenvolver conhecimentos, competências e habilidades para atuar em políticas e programas em âmbito local, regional e nacional.

Esses dados foram confirmados na pesquisa com egressos da Universidade Federal de Goiás, segundo a qual o principal ponto frágil da graduação está relacionado à carga horária insuficiente para a prática e à dissociação entre teoria e

prática (COSTA, 1996). A falta de estágios na área, estágios não adequados ou insuficientes também aparecem pontuados como uma falha da graduação (HONÓRIO; BATISTA, 2015).

Portanto, para que se configure como estágio curricular específico da área, a atividade deve ser obrigatória, extramuros, dentro do Programa de Alimentação Escolar. Assim será viabilizada a efetiva vivência do futuro profissional com o PNAE, sua determinação social e cultural, bem como a compreensão de seu potencial, seus limites, seu compromisso e seu papel junto à população.

Ainda dentro desta ideia central, **“Sem atividade específica”**, coordenadores mostram o total desconhecimento das atribuições do nutricionista no PNAE.

“...porque colocar o nutricionista simplesmente dentro da merenda escolar é simplista demais...”

IC: “Palestras com Nutricionistas”

No que tange ao conteúdo da política, gestão, de alimentação escolar ser administrado em forma de palestras, demonstra o quanto esses futuros profissionais se formam sem nenhuma noção do que é trabalhar no PNAE.

“Vieram nutricionistas da parte escolar para passar todas as informações. Então a parte de política de compras, licitação, pregão, tudo isso elas passaram aqui como é feito, o que fazem, como precisa e é cobrado em prova.”

Outras formas de contemplar esse conteúdo na formação se dão através de disciplinas de Políticas Públicas que abordam o PNAE, legislação e alguns projetos.

Na questão seguinte solicitou-se ao coordenador para discorrer sobre o tema: **“Fale sua opinião, enquanto nutricionista, da formação do profissional para atuar em Alimentação Escolar”**. No discurso obtido verificou-se 10 ideias IC. A Tabela 9, apresenta as ideias centrais e discursos dos coordenadores **“Deficiência na formação”** (51,71%), **“Falta de interesse”** (13,79%), **“Falta de Comprometimento”** (96,90%), **“Melhorou”** (6,90%), **“Emprego Disponível”** (3,45%), **Necessidade de avanço** (3,45%), **Atuação do profissional** (3,45%), **“Formação Básica”** (3,45%), **“Lamentável”** (3,45%), **“Não sabe”** (3,45%).

Tabela 9 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “Fale sua opinião, enquanto nutricionista, da formação do profissional para atuar em Alimentação Escolar”.

IC	Frequência %	DSC
Deficiência na formação	51,71	“Na verdade, assim como para as outras áreas a formação ainda ela é incipiente. Acho que uma das coisas que eu mais vejo nesse meu olhar como nutricionista é como que nós não discutimos a nossa própria formação. Então da deficiência na formação está exatamente a gente não olhar para a formação como um objeto de estudo e um objeto de análise e uma produção de conhecimento. Porque se produzisse mais conhecimento como atuação profissional talvez a gente pudesse ajudar mais os nossos próprios colegas que estão trabalhando na área. Aqueles que implementaram a alimentação escolar aprenderam a partir de uma prática, a partir do erro que é a forma mais primária de você formar conhecimentos. Então como está sempre olhando criticamente essa atuação profissional também começou a perceber a necessidade de olhar criticamente a sua atuação. Tem algumas lacunas, acho que o entendimento da legislação ainda é um ponto pouco falho, que vai além de saber que tem aquela da portaria, como traduzir aquilo no dia a dia, como converter, eu acho que a gente tem um problema que vai além da formação que é o geracional, acredito que ele não saia preparado. Eles não têm a prática, não tem a disciplina de alimentação escolar na verdade, tiveram uma pincelada do conteúdo e não tem a prática do estágio em alimentação escolar, acho que é falho, como nutricionista eu acho que é falho. Hoje a gente pega um aluno muito despreparado. Então muitas vezes você não vai ter um profissional como você gostaria. O que está faltando nos cursos de formação muitas vezes o aluno não consegue conciliar, ele fica trancado dentro de uma sala de aula sem vivenciar a prática, as políticas são mais difíceis. Acho que a ênfase que a nossa faculdade dá é menor do que a ênfase que nós damos para as outras áreas. Reconheço que é uma área que o aluno se interessa menos, mas eu acho que tem muito a ver com o professor ou mesmo com o apoio que a faculdade pode dar a isso. Preparar esse aluno profissionalmente é trazê-lo para as atividades de extensão. Mas eu não consigo trazer todos os alunos para fazer isso.”

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Falta de interesse	13,79	<i>"Vejo infelizmente os alunos não procuram muito essa área, não é uma profissão que chama atenção, área que sofre muito preconceito, que ninguém gosta, que ninguém tem interesse, que ninguém quer trabalhar. O nutricionista da alimentação escolar ainda é visto pejorativamente, não é um anseio trabalhar na alimentação escolar. Eu acho que não há uma remuneração que atraia o nutricionista e que a liderança tem que ser desenvolvida. Uma geração que acostumou ter tudo muito fácil, tudo muito pronto."</i>
Falta de comprometimento	6,9	<i>"Tenho achado que tem tido deficiências de ser arrojado, de encarar o problema, de vestir a camisa, de levar a sério aquilo que deixou de estudar e que ainda precisa estudar. Não que em algum momento esteja lindo, sempre foi complicado, mas a gente sente um declínio, uma dificuldade muito grande. Por conta que tem que dar conta no ensino superior de uma formação de base que é deficiente, mas não é só formação de base de interpretação de texto, de matemática, regra de três, não é só isso é questão de comportamento, de lidar com as pessoas, respeito, postura. De ter conhecimento. Então independente de ser alimentação escolar, mas comprometimento."</i>
Melhorou	6,90	<i>"Melhorou muito, em termos de formação o nutricionista tem melhorado."</i>
Emprego disponível	3,45	<i>"E eles conseguem ir para área social porque fizeram concurso que apareceu, é o que apareceu. Mas não era o meu campo, mas apareceu."</i>
Necessidade de avanço	3,45	<i>"Precisa ainda avançar muito. Por conta do número reduzido de nutricionistas envolvidas dentro do programa ou até dentro das universidades que tem esse foco."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Atuação do profissional	3,45	<i>"Vê excelentes profissionais atuando em condições não boas, mas fazendo excelentes trabalhos dentro das limitações. E a gente vê profissionais com as mesmas limitações tendo atuações muito ruins. Eu acho que tem vários, eu fico sempre no dilema, não gosto muito de pauperizar o profissional tirando ele do meio que ele pertence que não é o meio fácil, o meio escolar é muito político, repleto de conflitos, interesses e de as vezes problemas diversos. Entra tudo isso, e a gente esbarra em poucos profissionais, porque essa é uma realidade pela remuneração ruim, enfim, que não atende quantitativo. Então a gente esbarra em muitas dessas limitações."</i>
Formação básica	3,45	<i>"O aluno em geral tem saído com formação básica para atuar em qualquer área. Formação básica tem que se especializar."</i>
Lamentável	3,45	<i>"É um pouco lamentável."</i>
Não sabe	3,45	<i>"É mais um campo dentre outros promissores. Agora como está o nutricionista nesta área não sei te dizer por que não é uma área que eu estou diretamente".</i>

IC: "Deficiência na formação" e "Formação básica"

No que concerne à formação, os cursos de nutrição oferecem muito pouco conteúdo específico da área de atuação em alimentação escolar. Se reunirmos a falta de estágio específico, e ainda este ser optativo, ao conteúdo ministrado em forma de uma única palestra, ou de um único contato com o nutricionista, sem dúvida teremos deficiência na formação. Quando o discurso enfatiza *"...não olhar para a formação como um objeto de estudo e um objeto de análise e uma produção de conhecimento..."* resume a falta de pesquisa na formação.

Honório e Batista (2015) entrevistaram nutricionistas quanto à percepção sobre a formação para atuar na área, e 79% relataram que a graduação não as preparou adequadamente, alegando que não são ou são pouco abordados assuntos pertinentes à alimentação escolar, como 'legislação do PNAE', 'administração de

recursos públicos', 'licitação', 'prestação de contas', 'descrição de produtos para editais', 'controle de qualidade' e 'atribuições do nutricionista'. Os sujeitos sinalizaram a tendência da graduação em privilegiar outras áreas da Nutrição, como Nutrição Clínica e Alimentação Coletiva (focando a alimentação do trabalhador). Este argumento é notado também nesta pesquisa (Figura 18 – disciplinas citadas pelos coordenadores).

IC: “Falta de comprometimento”

No discurso em que a IC é falta de comprometimento, o coordenador refere às mudanças do perfil da população estudantil. Este perfil poderá ser o espelho do futuro profissional. Pereira (2001), em sua pesquisa com ingressantes no curso de nutrição aponta que falta de clareza para definir a área da saúde. Esta circunstância pode levar à percepção de uma prática não comprometida com a saúde, a não ser quando se desenvolve dentro de instituição típica dessa área: hospitais e similares. Além de descaracterizar o objeto de trabalho do nutricionista, esta ótica coloca-se na contramão do fenômeno social da atualidade que, com crescente intensidade, associa alimentação com saúde e qualidade de vida.

Outro ponto é a expansão de cursos e vagas na educação superior, verificando-se a diversificação do perfil do aluno. Segundo Dias Sobrinho (2010b), nas últimas décadas, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, a exemplo do que ocorre em todo mundo, jovens de diferentes extrações sociais chegam em maior número à educação superior. Boa parte desse novo contingente de estudantes provém de circuitos sociais tradicionalmente relegados. Não há dúvida de que isso contribui para a superação, ainda que parcial e insuficiente, de um longo histórico de elitismo da educação superior. Por outro lado, isso traz às instituições superiores uma gama de graves problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas.

O discurso da ideia central "**Falta de interesse**" mostra o quanto essa área de atuação está na marginalidade das outras áreas. Essa IC vem ao encontro, de outra, IC de menor intensidade "**Emprego disponível**" (3,45%)

IC: “Falta de interesse” e “Emprego disponível”

Toda profissão tem uma tipificação cultural. A imagem do profissional que trabalha em alimentação escolar, não tem o prestígio desejado e, na maioria das vezes só acabam atuando nesta área devido a disponibilidade e garantia de emprego, gerando desmotivação e insatisfações. O mesmo foi encontrado por Honório e Batista (2015), em sua pesquisa que 59% dos profissionais ingressaram em alimentação escolar para aproveitar uma oportunidade de trabalho e não porque a almejavam ou tinham planejado. Entre estes, 38% disseram ter sido aprovados em concurso público, o que sugere a estabilidade como fator preponderante na escolha do emprego.

Uma boa escolha profissional reflete boas perspectivas ocupacionais, trabalhadores qualificados e comprometidos com suas atividades profissionais. Quem escolhe a área de atuação por afinidade, aproximação, interesse, identificação, o faz consciente do que quer, tendo mais condições de exercer suas atividades com mais motivação e dedicação (ZIMMERMANN, 2007). A visibilidade da profissão está ligada à ação específica e é a “que define o profissional e através da qual este intervém na situação em que seu objeto de trabalho se situa, sendo pois através desta ação, identificado pela sociedade a que pertence” (YPIRANGA, 1990, *apud* PEREIRA, 2001).

No decorrer das entrevistas o entrevistador identificou temas que mereciam ser explorados mais profundamente, e formulou nova pergunta. Essa pergunta se encontra na Tabela 10 **“Em sua opinião existe a necessidade de uma disciplina específica de Alimentação Escolar”**. No discurso obtido verificou-se 10 IC, **“Disciplina Específica”** (36,02%), **“Conteúdo de alimentação escolar incorporado em outra disciplina”** (26,09%), **“Incerteza”** (8,07%), **“Fragmentação do currículo”** (8,07%), **“Formação generalista”** (4,35%), **“Incentivo para especialização”** (4,35%), **“Inviabilidade financeira”** (4,35%), **“Capacitação do docente”** (4,35%), **“Área sem demanda”** (4,35%).

Tabela 10 - **IC, Frequência e DSC** dos coordenadores sobre a **questão** “Em sua opinião existe a necessidade de uma disciplina específica de Alimentação Escolar?”.

IC	Frequência %	DSC
Disciplina específica	36,02	<i>"Sim, seria maravilhoso a gente ter uma disciplina específica para alimentação escolar, onde trabalharia gestão, onde teria mais ênfase esse campo que é tão importante, com uma carga horária não tão elevada. Uma disciplina que pode ser abordada um pouco mais a fundo pelo menos, não tópicos dentro de outras disciplinas, isso ajudaria os futuros profissionais a entender muito mais, e contribuir muito mais para a área com certeza. Mas acho que especialmente para alimentação escolar assim como tem para nutrição esportiva, assim como tem para alimentação coletiva seria importante sim, uma específica. Só essa geral fica uma lacuna grande. Porque se você vai formar e vai abrir concurso e vai abrir vaga para nutricionista atuar nessa área, minimamente a faculdade teria que oferecer uma formação, para esse mercado que está hoje."</i>
Conteúdo de alimentação escolar incorporado em outra disciplina	26,09	<i>"Não, ficaria repetitivo, porque ele é permeado em várias disciplinas, abrange isso de diversas formas no curso, não precisa de disciplina específica até porque a gente percebe que quando a gente dá muitas disciplinas para o aluno eles têm muita dificuldade de integrar as coisas. Exemplo disso, a merenda escolar como gestão, a UAN [Unidade de Alimentação e Nutrição] poderia sim trabalhar com isso, porque não é só a merenda pública, mas é a merenda privada, poderia ter mais alunos passando por estágio, mas disciplina não. Então se aquela atuação específica de cada área tiver uma disciplina específica eu não vou ter carga horária. O nutricionista tem que contextualizar todos os seus conhecimentos para melhor atendimento. Então dentro dessa nova orientação são todas as disciplinas contextualizadas e nunca mais específicas."</i>
Incerteza	8,07	<i>"Eu não sei dizer exatamente, a alimentação escolar cresceu muito nos últimos anos então a questão de contratação de nutricionistas que não era comum, vem crescendo, talvez, uma disciplina específica para alimentação escolar eu nunca parei para pensar sobre o assunto. Poderia ser interessante."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Fragmentação do currículo	8,07	<i>"A criação de novas disciplinas vem engessar o currículo, a matriz curricular, então nós perdemos a interdisciplinaridade porque você vai fragmentando e depois não tem uma discussão que ligue tudo isso. Você não consegue fazer a ponte".</i>
Formação generalista	4,35	<i>"Complicado porque a gente está especializando nossas áreas de atuação a formação do profissional ela vai mesmo na direção do profissional generalista e não aquele que entende de tudo de forma geral, mas o que entende do necessário de uma forma específica. Então assim, ele tem que saber tudo muito bem para atuar em qualquer área de atuação."</i>
Incentivo para especialização	4,35	<i>"Não é uma disciplina específica sobre alimentação escolar que vai resolver o problema. Muito pelo contrário, acho que a gente tinha que avançar para uma especialização."</i>
Inviabilidade financeira	4,35	<i>"Na realidade de hoje, não. São coisas diferentes, sim na necessidade não na carga horária em função de todo o drama que a gente sofre de custo. Essa é a nossa realidade."</i>
Capacitação do docente	4,35	<i>"Não consigo te dizer com uma disciplina específica porque alimentação escolar diferente talvez de outras áreas ela envolva aspectos que são da clínica, saúde pública e gestão. Então fico com medo de como seria uma disciplina se teria até um professor que conseguisse dar isso."</i>
Área sem demanda	4,35	<i>"Agora canalizar uma disciplina para alimentação escolar sendo que lá na frente talvez o aluno não conte com esse posto de trabalho eu acho que temos outras demandas na nossa área de inserção."</i>

IC: "Disciplina específica", "Conteúdos abordados em outras disciplinas", "Fragmentação do currículo", área sem demanda, "Inviabilidade financeira" e "Incentivo à Especialização"

O discurso, alguns coordenadores referem que com uma disciplina específica, os conteúdos poderiam ser abordados em profundidade obtendo conhecimento amplo da área de atuação, em outras palavras, quanto maior o campo do conhecimento, melhor a atuação em campo.

Por outro lado, outros discursos enfatizam que o conteúdo deve estar inserido em disciplinas ao longo do curso e na realização do estágio específico. A dificuldade de fazer a interrelação das disciplinas com a problemática da alimentação escolar e a desvinculação do conhecimento científico com a experiência vivencial, são problemas apontados. A articulação destes conteúdos deverá ser realizada em estágios específicos, extramuros e obrigatórios.

Referem ainda, que com o aumento do número de disciplinas ocorre a fragmentação do currículo, resultando em número elevado de disciplinas com carga horária pequena.

Recine et al. (2012) em estudo dos questionários enviados às instituições públicas e particulares com graduação em nutrição, não identificou nenhuma disciplina que tratasse de alimentação escolar, muito embora esses temas sejam abordados em disciplinas como Nutrição e Saúde Pública.

Enfocam ainda, que não vale a pena investir nesse conhecimento porque a área de atuação é sem demanda. Este pensamento remete ao total desconhecimento, uma vez que a lei nº 11.947/2009 e a Resolução/FNDE/CD nº 26/2013, atribui ao nutricionista a responsabilidade técnica da alimentação escolar, tornando mandatório a contratação para essa política pública.

Outra IC que vale considerações é "Incentivo a especializações". São quase inexistentes cursos de especialização nesta área. Esse cenário nos leva a duas hipóteses: primeiramente, a falta de interesse dos nutricionistas desta área em fazer especialização e, em segundo, a falta de condições financeiras. Se não tem condições financeiras, significa que a remuneração é baixa, e, portanto, não consegue arcar com os custos da especialização. A razão de se especializar deve vir da necessidade de que essa formação tenha uma preparação técnica mais densa,

maior engajamento político e social, e uma sólida base científica. Em outras palavras, cumprir plenamente a função de nutricionista.

Essa área de conhecimento e ação deve, sem dúvida, merecer um tratamento profundo na formação do profissional, uma vez que a atuação do nutricionista, em todos os campos de ação, tem sido desafiada frente às características do sistema alimentar e dos modos de vida contemporâneo, exigindo uma atuação mais ampla e qualificada do profissional (BOSI; PRADO, 2011). As questões que envolvem a formação dos nutricionistas para o desenvolvimento de ações sistemáticas e estratégicas nessa área têm sido insuficientemente abordadas (SHRIMPTON et al., 2013).

A orientação da formação em nutrição deveria primar e exprimir um processo de ensino-aprendizagem capaz de colocar no mercado de trabalho profissionais preparados para atuar na área (SOARES; AGUIAR, 2010).

5.3.2.2 Nutricionistas

Os Nutricionistas que atuam no PNAE foram questionados **“Dentro da sua formação como nutricionista, como você vê os conteúdos que adquiriu para atender a função de Nutricionista da alimentação Escolar?”** (Tabela 11), e no seu discurso verificou-se sete IC sendo: **“Insuficiente”** (51,35%), **“Suficiente”** (24,32%), **“Conhecimento pela prática”** (10,81%), **“Interdisciplinaridade”** (5,41%), **“Projeto de extensão”** (2,70%), **“Falta de interesse”** (2,70%), **“Conteúdo fragmentado”** (2,70%)

Tabela 11 - **IC, Frequência e DSC** dos nutricionistas sobre a **questão** “*Dentro da sua formação como nutricionista, como você vê os conteúdos que adquiriu para atender a função de Nutricionista da alimentação Escolar?*” .

IC	Frequência %	DSC
Insuficiente	51,35	<i>"Minha formação foi defasada em alguns itens especialmente em saúde pública, administração pública, o setor público em geral, como até hoje é um subitem que é pouco citado nas universidades. Recebi noções básicas durante a formação, nada muito profundo que me ajude hoje no meu trabalho, aprende-se muito superficial. Não consigo ver o que eu aprendi exatamente na faculdade com o que eu faço. Não consigo enxergar, eu sinto que naquele momento eu não tive a formação que eu deveria ter, muitas coisas poderiam ter sido supridas na universidade. Conheci na verdade o PNAE [Programa Nacional de Alimentação Escolar] quando entrei para trabalhar, porque na faculdade mesmo, com relação à alimentação escolar, eu não aprendi nada. Fui fazer estágio de alimentação escolar, mas o estágio, ficou só na parte de avaliação nutricional, de avaliação antropométrica. Não tive uma disciplina que falasse de alimentação escolar e eu só conheci alimentação escolar no meu estágio do 4º ano, e mesmo assim eu não conheci na prática, no dia a dia principalmente em relação à legislação. Mas cada profissional como qualquer um tem que buscar, tem que estudar e ir atrás e buscar informação e aprender, mas nada como a gente vir a procurar outros cursos, estar se aprimorando."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Suficiente	24,33	<i>"Acho suficiente, a formação deu um suporte, uma visão do todo. No começo a gente tem algumas dificuldades, porque a gente sai muito com a teoria, e a prática às vezes, uma ou outra coisinha você vê que foge, você tem que buscar algumas coisas e adaptar. A graduação é generalista então é passado de tudo um pouco para nós. Creio que 4 anos é um tempo que não é o suficiente para abordar o conteúdo de todas as áreas de forma satisfatória, mas creio que na medida do possível todos os conteúdos foram abordados de diferentes áreas e nesse sentido foi satisfatório. Tem bastante disciplina que contribuiu, não senti uma falha de conteúdo. Chega um momento que você não divide mais as disciplinas porque você acaba utilizando praticamente um pouquinho de cada uma e não consegue mais identificar qual, o que é de tal disciplina, tudo que eu aprendi eu consigo aplicar."</i>
Conhecimento pela prática	10,82	<i>"Quando eu entrei para trabalhar aqui, aí eu conheci tudo: PNAE [Programa Nacional de Alimentação Escolar], resoluções, leis, o que era alimentação escolar na prática, como que funcionava, o que era feito nas escolas, como era a aquisição de produtos, o que era esta prestação de contas. Adquiri tudo depois que eu vim para a alimentação escolar, fui buscar, acho que eu aprendi a ser nutricionista de alimentação escolar na prática, então a faculdade não me embasou nisso."</i>
Interdisciplinaridade	5,40	<i>"Você acaba aproveitando de outras matérias, juntei todo esse conteúdo que eu tive em ASA [Unidades de Alimentação e Nutrição – UAN], técnica dietética [TD] principalmente que é o que me fez ter conhecimento para fazer, as divisões de alimentos das escolas, estabelecimento das quantidades, levantamento de per capita. Adesão, é uma coisa que também aprendi em TD, eu juntei praticamente as duas disciplinas, quando começou a ter alimentação diferenciada para os alunos que precisam de dieta especiais a gente já teve que correr atrás de dietoterapia, não teve nenhuma formação muito específica."</i>

<i>(Continuação)</i>		
IC	Frequência %	DSC
Projeto de extensão	2,70	<i>"Mas muito foi dos projetos de extensão que eu fiz na faculdade, eu tenho certeza que isso foi muito útil pra mim aprender a me comunicar desde a merendeira até o gestor público. Aprender como lidar com esses tipos de perfis diferentes e até mesmo com as nutricionistas."</i>
Falta de interesse	2,70	<i>"Eu também às vezes faço da minha culpa porque confesso que eu não tinha muito interesse nesse setor."</i>
Conteúdo fragmentado	2,70	<i>"Acho que as informações de alimentação escolar vêm de forma segmentada, por exemplo, no cardápio, nas aulas específicas de cardápio a gente teve gestante, focado para criança, e considero nessas aulas de cardápio para criança aí sim volta mais o nosso olhar na parte de alimentação escolar."</i>

IC: "Insuficiente"

A angústia expressa neste discurso denuncia o abismo existente entre a teoria e a prática. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, são abordagens que poucos cursos conseguem colocar em prática. Os projetos pedagógicos, de forma geral, enfatizam a importância dessas abordagens, mas pelo relato dos nutricionistas, os mesmos, não conseguiram captar ou absorver.

Uma abordagem interdisciplinar do conhecimento passa também pela indissolubilidade do ensino, pesquisa, extensão e pela prática de uma convivência multiprofissional, resultante de diferentes saberes, métodos e procedimentos em busca de um objetivo comum.

Não podemos desconsiderar que os caminhos da administração pública, no caso a Alimentação escolar, só são aprendidos na prática do trabalho, mas a visão de gestor do programa deve ser esculpida no perfil do profissional, durante a formação.

Em termos gerais, o trabalho do nutricionista em saúde coletiva reúne um conjunto de desafios, (VASCONCELOS; CALADO, 2011; RECINE et al., 2014) dentre os quais a análise dos problemas, considerando a determinação social da saúde e da alimentação e nutrição; a escolha de estratégias de ação; a compreensão da abrangência desse campo de conhecimentos, saberes e práticas em suas relações com a saúde coletiva e as demais ciências; e a tradução do conhecimento em prática ampla e efetiva.

Esses desafios na pesquisa de Honório e Batista (2015), predominam nos discursos. As atribuições dos nutricionistas em alimentação escolar são pouco ou nada exploradas na graduação, inclusive nos estágios curriculares.

Santos et al. (2012) estudou o nutricionista no programa de alimentação escolar através de grupos focais e verificou que segundo relato dos participantes, o programa foi uma luz, porque na graduação não tiveram conteúdo sobre alimentação escolar. Em outras palavras, antes da lei 11.947 de 2009 e da Resolução 26 de 2013, os nutricionistas não tinham diretrizes definidas, e muitas vezes ou quase sempre ficavam a mercê da gestão pública.

IC: “Suficiente”

De acordo com os nutricionistas a formação é suficiente, e contempla a ação nesta área de atuação. A ideia que a formação é generalista, e, portanto, “transmite um pouco de tudo”, denuncia a ideia de uma formação superficial, que na verdade, tem que saber de tudo muito bem para atuar em qualquer área de atuação.

Chaves et al. (2013) mostrou os mesmos dados, mas, enfoca que as diversas atividades no programa sugerem a necessidade de constante atualização e formação do nutricionista atuante no PNAE.

É interessante ressaltar que o discurso com a IC **“Interdisciplinaridade”** contempla a construção de um conhecimento integrado. Por outro lado, outro discurso (IC: **“Conteúdo Fragmentado”**) apresenta uma visão fragmentada e reduzida às disciplinas isoladas.

O interesse do futuro profissional em construir seu próprio conhecimento, pensamento e crítica, são fundamentais para a visão extramuros das disciplinas (IC: **“Falta de interesse”**).

Varias estratégias se direcionam para garantir a abordagem interdisciplinar,

como a busca da articulação teórica e prática, projetos de extensão, que nada mais são do que uma aproximação da realidade e, inevitavelmente, este contato maior com a realidade é um exercício interdisciplinar por ser a prática em si, uma forma de superação da visão disciplinar.

A Tabela 12, a seguir, mostra a respostas dos nutricionistas quando solicitados a discorrer sobre a questão dos conteúdos adquiridos: **“Comente as disciplinas ou ações que ofereceram esses conteúdos”**. A ideia central **“Várias Disciplinas”** (47,07%), **“Estágio específico em alimentação escolar”** (23,53%), **“Sem estágio específico em alimentação escolar”** (8,82%), **“Extensão”** (5,88%), **“Palestra”** (2,94%), **“Formação básica”** (2,94%), **“Legislação”** (2,94%), **“Guia alimentar”** (2,94%), **“Não teve alimentação escolar”** (2,94%).

Tabela 12 - **IC, Frequência e DSC dos** nutricionistas sobre a **questão “Comente as disciplinas ou ações que ofereceram esses conteúdos”**.

IC	Frequência %	DSC
Várias disciplinas	47,07	<i>"Foi praticamente em cima de administração de alimentação, técnica dietética, nutrição normal, saúde pública e dietoterapia. E agora depois que veio às questões de maiores especificidades, ou melhor, especificidade nas especificações de compras, tive que retornar para tecnologia de alimentos, bromatologia, química e microbiologia. Na disciplina ciclos da vida, que chamava na época o materno infantil, dentro na fase do escolar, foi onde foi envolvida a alimentação escolar, e na disciplina de educação nutricional. Você acaba utilizando praticamente um pouquinho de cada uma e não consegue mais identificar qual, o que é de tal disciplina."</i>
Estágio específico em alimentação escolar	23,53	<i>"Fiz estágio numa escola e todos os dias até tinha contato com as merendeiras, com as cozinheiras, eu observava um pouco o lanche, fizemos alguns projetos, mas assim, eu não tive contato nenhum com a nutricionista do programa, com a gestão. E na verdade que eu me lembro mesmo que eu desempenhei nesses dias foi a execução e elaboração do trabalho de educação nutricional. O que mais me fez ter certeza da intenção de atuar foi o meu primeiro estágio curricular que era no departamento de alimentação escolar, no estágio eu me apaixonei por merenda."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Sem estágio Específico em alimentação escolar	8,82	<i>"Eu não me lembro de ter tido alimentação escolar. Não fiz estágio e não me lembro de ter tido isso, nem se falava em alimentação escolar. Dentro do curricular não tinha essa oportunidade."</i>
Extensão	5,88	<i>"Durante a faculdade eu participei de dois projetos de extensão que foram muito bons para mim. Fizemos em um colégio, conheci a nutricionista da cidade, e aí comecei a perceber durante a graduação como elas atuavam lá."</i>
Palestra	2,94	<i>"Foi só numa única aula. Falava dos programas alimentares, e ainda citou o programa da alimentação, programa mais antigo que existe, aí falou um pouquinho do PNAE."</i>
Formação básica	2,94	<i>"Formação básica, todas as disciplinas tiveram alguma coisa que eu uso hoje. Exemplo tinha patologia da nutrição, estudei problemas com glúten, deficiências, desnutrição, obesidade. Acho que no fim a formação foi básica."</i>
Legislação	2,94	<i>"Alimentação escolar na graduação foi mais focada nos documentos, na leitura e interpretação dos documentos referentes ao PNAE. A história do programa e interpretar os documentos, as diretrizes."</i>
Guia alimentar	2,94	<i>"Então a gente teve um pouco de discussão em relação a alimentação não só escolar, mas que incluía o Guia todo."</i>
Não teve alimentação escolar	2,94	<i>"Talvez não lembre o nome das disciplinas, mas aprendi muito pouco mesmo em relação às legislações, eu fui aprender depois quando estava aqui dentro. Acredito que falhou durante a minha formação. Minha formação foi focada mais em outras áreas como UAN, clínica. Faltou essa dedicação com alimentação escolar."</i>

IC: "Várias Disciplinas"

As disciplinas foram agrupadas de acordo com as áreas de conhecimento das DCN (Figura 19). Dentro da área de conhecimento Ciência da alimentação e nutrição, a disciplina mais citada (oito citações) foi Técnica Dietética, seguida de UAN e Nutrição Clínica, com seis citações. Dentre as disciplinas menos citadas (uma citação), estão Epidemiologia, Educação Nutricional. Vale a pena ressaltar que

apenas três nutricionistas citaram Saúde Coletiva ou Saúde Pública como a disciplina que ofereceu conteúdo para atuar em alimentação escolar. Observa-se que o mesmo perfil foi encontrado nos discursos dos coordenadores, deixando para plano secundário os conhecimentos de Ciências biológicas e da saúde e Ciências sociais, humanas e econômicas.

Recine et al. (2014) analisando projetos pedagógicos e planos de ensino, verificou que no que diz respeito aos planos de ensino das disciplinas da área de saúde coletiva, observa-se que avaliação nutricional, clínica e dietoterapia, torna-se bastante específica e dissociada de outras temáticas, como: epidemiologia nutricional e vigilância em saúde; educação nutricional e comunicação; formação para atuação profissional; aspectos culturais e ciências sociais, políticas públicas, definidores das demais classes.

Costa (1999), estudando o processo de formação do nutricionista no Brasil, verificou, nos currículos dos cursos, a desarticulação e desconexão entre os conteúdos do ciclo básico e do ciclo profissional. Tal fato, por sua vez, dificulta a integração de conhecimentos exigidos no momento da prática profissional.

Bandeira et al. (2013), em sua pesquisa referiram que entre as atividades realizadas pelo nutricionista, informadas nos pareceres conclusivos dos Conselhos de Alimentação Escolar do Brasil sobre a execução do PNAE, destaca-se o acompanhamento da aquisição, preparação e distribuição da alimentação escolar seguida de educação nutricional e da coordenação do diagnóstico nutricional.

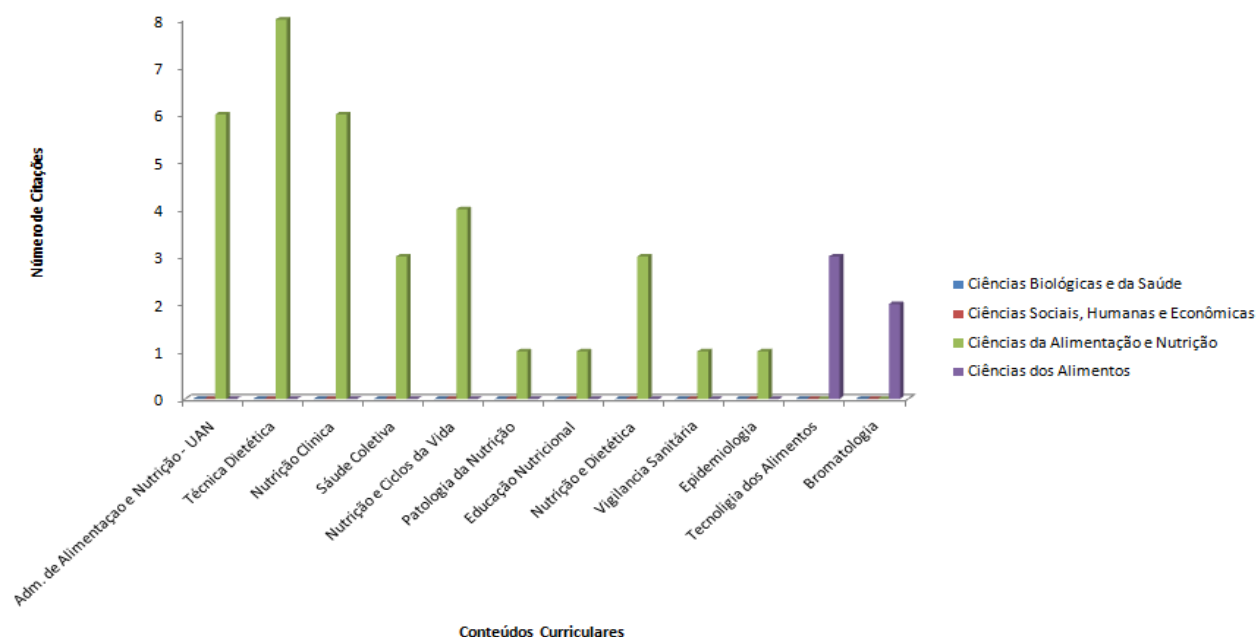


Figura 19: Disciplinas citadas pelos Nutricionistas

IC: "Estágio Específico em alimentação escolar"

Entende-se estágio como o período de formação do aluno em uma instituição, acompanhando o serviço de um profissional da área, com orientação docente. É o momento que irá colocar sua bagagem teórica integral para desenvolver ações, e tomar decisões diante de realidades sociais distintas.

É no estágio da área específica que se promovem situações para a síntese do conhecimento.

O discurso aponta execuções de ações que compete ao nutricionista RT, segundo a Lei nº 11.947/2009 e a Resolução nº 26/2013, mas, fica clara a falta de acompanhamento do profissional nutricionista, dando mais ênfase na tarefa do que na gestão.

Soares e Boog (2003), ressaltam a importância das atividades interdisciplinares nos estágios, sob orientação docente, como possibilidade de vivência de parcerias e do exercício profissional em equipe.

IC: "Sem estágio Específico"

A falta do estágio na área específica do PNAE, impossibilita a articulação dos conteúdos para a formação deste profissional. As atitudes adotadas

profissionalmente são reflexo da formação e das experiências práticas. O estágio é o ponto central a curto prazo da formação.

Outros discursos apontam para uma formação que articula conteúdos de disciplinas em geral “...todas as disciplinas tiveram alguma coisa que eu uso hoje...”, com projetos de extensão e ainda indicam que através de disciplinas de Saúde Coletiva passam a conhecer a legislação. Em síntese, mostrando que dentro da mesma população existem diferentes cursos ou níveis de formação.

A ideia central com menor intensidade **"Palestra"** mostra a distância entre os conteúdos ministrados e as habilidades e competências pretendidas. Não se adquire conhecimentos para um campo específico de atuação com uma “única” palestra, mas podem ser complementares como ferramenta de atualização profissional.

Quando solicitado aos nutricionistas **“Comente o que faltou”**, nove IC são apontadas: **“Prática”** (34,48%), **“Conteúdo Específico”** (24,14%), **“Legislação”** (10,34%), **“Gestão”** (10,34%), **“Visão Administrativa”** (3,45%), **“Especificação de Alimentos”** (3,45%), **“Políticas Públicas”** (3,45%), **“Educação Nutricional”** (3,45%), e **“Não faltou”** (3,45%) (Tabela 13).

Tabela 13 - IC, **Frequência e DSC dos** nutricionistas sobre a **questão** “Comente o que faltou”.

IC	Frequência %	DSC
Prática	34,48	<i>"Mais tempo de estágio. Dentro da faculdade a gente tem experiência de estágio no último ano, se tivesse a possibilidade de ter uma vivência mais durante o curso, mais prática, seria interessante. Faltou um pouco entender melhor a dinâmica, aplicação do programa, a prática mesmo do dia a dia, na faculdade mesmo era tudo bem teórico. Porque a gente aprende a parte de fazer as medições, [avaliação nutricional], mas realmente na prática atua muito pouco. No estágio que fiz não tinha orientador, não tenho referência nenhuma. É necessário que tenha alguém lá que te alerte para algumas coisas, porque por mais teoria que você tenha lido, e a gente não teve tanta assim, você chega olha e não vê, não tem noção do que pode ser feito na merenda. Então o que a gente fazia no estágio? Arrumava estoque, a gente fez uma hortinha na escola junto com os professores e trabalhar com a cozinheira o estímulo ao uso de alguma coisa daquela horta para a alimentação do dia."</i>
Conteúdo específico	24,14	<i>"Faltou ter mais tempo para abordar especificamente esse assunto. Como é uma graduação generalista acaba tendo que falar sobre tudo e fica difícil focar em áreas que não são as mais tradicionais de atuação do nutricionista. Então foca-se mais em nutrição clínica, UAN [Unidade de Alimentação e Nutrição], principalmente nutrição clínica. Faltou conhecimento técnico e das leis, os dois, o técnico você consegue adaptar, mas eu não tive um técnico específico para alimentação escolar. Em termos de lei eu realmente não tive nada de embasamento, a gente entra cru, não que você não tenha aprendido o restante, mas não foi voltado para alimentação escolar. E outra, o que eu aprendi não tem nada a ver, foge da realidade."</i>

(Continuação)

IC	Frequência (%)	DSC
Legislação	10,34	<i>"Leis. Sem o conhecimento das leis, isso a gente não aprende em faculdade aí tem que correr atrás. As particularidades do serviço público você não aprende na faculdade, você aprende a técnica, mas, particularidade no serviço não. Isso aqui é um universo, não é uma área, é um universo total, é muita coisa envolvida, gestão de valores, de recursos, tem muito assunto envolvido. Essa formação para RT [Responsável Técnico] para quem vai trabalhar no serviço público, o pessoal não tem muito essa visão. Então assim, tudo dentro da alimentação escolar tem uma legislação específica para cada ação, por exemplo, algum produto que a gente pensa em colocar tem uma legislação, então a base mesmo é a legislação que rege as nossas ações na alimentação escolar."</i>
Gestão	10,34	<i>"Faltou entender o que é a dimensão da alimentação escolar. Faltou a visualização da atuação do profissional nutricionista no programa de alimentação escolar, toda estrutura como funciona a questão de compra, como é feita a compra por licitação, a questão de chamada pública, a questão das leis mesmo que existem para atender. O PNAE [Programa Nacional de Alimentação Escolar] foi dado na área de saúde pública, uma pincelada, porque o foco em saúde pública era o SUS, o PNAE foi uma única aula."</i>
Visão administrativa	3,45	<i>"Ter esta visão [administração, liderança] porque a gente sai muito técnica e essa outra parte precisa para você assumir a coordenação do departamento."</i>
Especificação de alimentos	3,45	<i>"A gente não tinha absolutamente nada, por exemplo, em relação à questão da qualidade dos alimentos, dos tipos, das espécies. Por exemplo, eu estava aqui no recebimento chegava uma pêra eu tinha que receber a pêra parks, e como eu vou saber qual é a pêra parks? Qual diferença da pêra Willians? Eu não sabia. Maça Fuji da maçã gala? Abobrinha italiana da brasileira, eu não tive isso na faculdade."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DCS
Políticas Públicas	3,45	<i>"Começando pelo próprio conceito do que é a política pública, mas começa por aí o que é uma política pública e introduzir os programas federais com amplitude estadual, municipal, enfim, e depois entrar mesmo na discussão de temas da alimentação escolar, o que abrange a alimentação escolar."</i>
Educação nutricional e alimentação infantil	3,45	<i>"Acho que educação alimentar nutricional, embora estivesse numa universidade que estimulasse bastante, tinha uma tônica já naquela época em relação a educação alimentar nutricional, mas uma tônica também que mudou muito de concepção daquela época como era e do que é hoje, eu senti falta de alimentação infantil."</i>
Não faltou	3,45	<i>"Não consigo pensar alguma coisa que faltou."</i>
Não respondeu	3,45	

Segundo os nutricionistas entrevistados, vários conteúdos e ações de articulação com a prática faltaram na formação.

As disciplinas devem viabilizar uma proposta curricular que inclua temas que possibilitem a vivência de situações práticas. Dessa maneira, a articulação interdisciplinar é essencial para que se adquira as competências necessárias (RECINE et al., 2012). A ausência da disciplina Políticas Públicas impossibilitou o aprofundamento do conteúdo de legislação do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Os nutricionistas entrevistados referem, ainda, falta de disciplinas, falta de docentes experientes na área, que ministrem conteúdos de gestão, administração pública.

Fica claro o distanciamento entre os conteúdos e as habilidades e competências pretendidas pelas Diretrizes. Segundo Recine et al. (2014), desencadear algumas reflexões sobre a estrutura dos projetos pedagógicos e sobre os planos de ensino das disciplinas em saúde coletiva implica repensar a construção do conhecimento em Nutrição, uma vez que se trata de saberes predominantemente transversais e interdisciplinares que circunscrevem o campo da alimentação e

nutrição.

Scarparo et al. (2013) concluíram em seu estudo sobre a efetividade das formações de nutricionistas realizadas pelo Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CECANE UFRGS), entre 2007 e 2009, que 95% dos nutricionistas demonstraram clareza sobre as atribuições, apesar de relatarem a dificuldade em adaptar a teoria à realidade em que atuam.

Consoante com as três perguntas anteriores aos nutricionistas, formulou-se o questionamento sobre os **“Recursos utilizados para obter esses conhecimentos”** (Tabela 14), sendo que 40% afirmaram ter adquirido conhecimento pela prática e apenas 3,33% se capacitaram em pós-graduação específicas, outros 20% em pós-graduação não específicas.

Tabela 14 - **IC, Frequência e DSC** dos nutricionistas sobre a **questão “Recursos utilizados para obter esses conhecimentos”**.

IC	Frequência %	DSC
Conhecimento pela prática	40	<i>"Aprendi fora da faculdade foi a questão mesmo do tratamento no serviço público, porque é uma questão muito particular. Já começa da forma quando você entra, não vai simplesmente lá e faz uma entrevista e entra, tem que passar por um concurso. Depois que passou pelo concurso você tem que ser aceita naquele grupo que você está, porque se você se deixa levar o serviço público te embola e você acaba não fazendo nada. Você esquece de tudo que aprendeu na faculdade. Entretanto, minha realização profissional eu adquiri depois que eu vim para a alimentação escolar, acho que eu aprendi a ser nutricionista de alimentação escolar na prática. Busquei a minha própria informação, aprendi com a colega anterior que já tinha muita experiência nessa área e assim, buscando legislação, porque eu não tive isso na minha graduação. Sempre estar aberta para novos desafios, acho que essa é a maior lição de casa, maior aprendizado. Então todo esse conhecimento é no dia a dia e vai se somando."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Pós-graduação na área não específica	20	<i>"Fiz pós-graduação em área não específica (Qualidade de alimentos, Gestão e qualidade de segurança dos alimentos, Planejamento, organização e administração de Serviço de Alimentação, Administração hospitalar) que se aplicava bastante para o setor que eu estava atuando."</i>
Cursos	20	<i>"A gente faz curso assim, mas não especialização, tanto é que ninguém faz especialização em alimentação escolar, é difícil quando sai da faculdade. Pesquisei no site da FNDE [Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação] e fui mais por conta própria, mas como não tinha muita informação a gente sempre ia para congresso, para curso de atualização, para palestra, cursos aqui dentro da Prefeitura, cursos a distância, e vários cursos de horas pequenas para poder saber, e se capacitar."</i>
Formação suficiente	6,68	<i>"Acho que eu saí com este embasamento tudo que eu aprendi eu consigo aplicar."</i>
Extensão	3,33	<i>"Eu participei de dois projetos de extensão, participei durante os 4 anos da faculdade."</i>
Pós-graduação na área específica	3,33	<i>"Me formei e fiz aprimoramento em saúde pública."</i>
Preparação para o concurso	3,33	<i>"Quando eu estava me preparando para o concurso público eu estudei muito, foi aí que eu comecei a ter conhecimento da nossa realidade, das legislações, de como funciona a alimentação escolar e como se fosse começando do zero. Foi aí que eu aprendi bastante."</i>
Estágio extra curricular	3,33	<i>"O caminho foi guiado na verdade por conta de uma oportunidade de estágio então eu fiz 2 anos de estágio na alimentação escolar do estado. Então seria dentro da Secretaria de Educação no departamento de alimentação escolar do estado. Quem me deu esse embasamento foi esse estágio extracurricular no estado."</i>

IC: "Conhecimento pela prática"

No que se refere a atuação do profissional, os nutricionistas relataram que a Prática do “dia a dia” foi um dos mecanismos utilizados para obter os conhecimentos do PNAE. De um lado, a gestão política, e mesmo a administração pública, tem particularidades que só a prática do trabalho ensina. Por outro lado, a possibilidade de ser engolido pelo sistema é grande. A formação integral e sólida de um profissional crítico e transformador de sua realidade fará a diferença. A IC **“Conhecimento pela prática”** completa nos discursos dos nutricionistas a IC **“Formação insuficiente”**, e alguns autores relatam em seus estudos o mesmo perfil (HONÓRIO; BATISTA, 2015; RECINE et al., 2012).

IC: “Pós-graduação na área não específica”, “Pós-graduação na área específica”, “Cursos”.

A oferta de cursos de pós-graduação pelas IES constitui, em princípio, um fator facilitador para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e produção de conhecimentos. A relação entre a graduação e a pós-graduação é uma forma institucional de preencher a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CURY, 2004).

Em estudo de Recine et al. (2012) verificou-se uma predominância da oferta de cursos de pós-graduação em nível de especialização, mais concentrada nas IES particulares, inclusive as da área de saúde coletiva. Por sua vez, os cursos que oferecem pós-graduação *stricto sensu* predominam na esfera pública. Além disso, as especializações têm constituído uma forma de atendimento às demandas de mercado, principalmente nas instituições particulares. Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) investigando a situação profissional de nutricionistas em São Paulo, observaram que 37,1% dos participantes realizavam algum aprimoramento, especialização ou pós-graduação.

Segundo Domene et al. (2017), fazer um curso de especialização significa dar continuidade a sua formação profissional, e que, independente da modalidade de pós-graduação que se opte, fazer esta opção pode ser uma possibilidade de melhorar a prática do profissional, qualificando o trabalho desenvolvido no seu cotidiano.

É importante destacar que a formação continuada dos nutricionistas para atuar no referido campo deve ser priorizada, uma vez que os cursos de graduação não têm acompanhado o crescimento do trabalho na área. Ou seja, ainda há pouco investimento acadêmico nesse campo de atuação profissional (MELLO et al., 2012).

Ressalta-se a percepção de alguns nutricionistas ao relatarem que obtiveram o conhecimento para a atuação na área através de projetos de extensão e estágios extracurriculares. Enfatizando novamente a importância da prática como elemento problematizador, articulador e de síntese do conhecimento.

A IC com menor frequência **“Preparação para concurso”** demonstra que a oportunidade de emprego faz com que o profissional se dedique para aprender.

Quando perguntado aos nutricionistas o que incluíam no currículo do curso de nutrição, (Tabela 15) relataram as IC: **“Gestão do programa”** (37,13%), **“Prática”** (14,29%), **“Disciplina de Alimentação escolar”** (11,43%), **“Legislação”** (11,43%), **“Docentes com prática”** (5,71%), **“Estágio Específico”** (2,86%), **“Comunicação”** (2,86%), **“Adequação de disciplinas”** (2,86%), **“Antecipação da prática”** (2,86%), **“Ênfase na disciplina Educação Nutricional”** (2,86%) e **“ Não sabe responder”**(5,71%).

Tabela 15 - **IC, Frequência e DSC** dos nutricionistas sobre a **questão** “Baseado na sua experiência atual e compreensão das leis vigentes, (Lei nº11.947/2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26/2013) o que você sugere que deva ser incluído nas estruturas curriculares dos cursos de nutrição nesta área?”.

IC	Frequência %	DSC
Gestão do Programa	37,13	"A questão de gestão mesmo do programa, parte administrativa mesmo, de liderança, de como seriam as compras, como é feito um cardápio para uma rede grande, como se adequam as leis. A gente teve lá todas as matérias uma pincelada, mas às vezes surge coisas no dia a dia, de prática, de rotina, que você fala: "nossa, e agora? Porque eu acho que a gente tem a questão de gestão de unidade, uma coisa mais comercial, não tinha essa questão de gestão do programa. Não há muito na faculdade essa visão para quem vai trabalhar no serviço público. Isso aqui é um universo, não é uma área, é um universo total, é muita coisa envolvida. Gestão de valores, de recursos, tem muito assunto envolvido. A gente tem uma imagem muito distante de como é a atuação, principalmente em relação as dificuldades, a parte burocrática, porque as leis são tão rígidas, ou tem tantas exigências na utilização do dinheiro público, por exemplo. Acho que falta um pouco disso, dessa contextualização não só apresentar o programa, mas você contextualizar como ele é aplicado, de repente dentro do município onde você está. Acho que isso contribui bastante. Porque na prática mesmo, a gente não vê muito quando está na faculdade. Então talvez realmente as escolas precisam repensar nessa grade e ter o enfoque maior para alimentação escolar."

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Prática	14,29	"Tanto a teoria como a prática, acho que a teoria precisa ser melhorada voltada na questão de política pública. O que é uma política pública e o que é a prática disso principalmente. Existe um abismo entre aqueles cursos de uma forma ou de outra colocam um pouco de teoria sobre isso, mas a prática fica muito aquém. Então o profissional quando vai para o mercado de trabalho sai muito cru. Eu penso que deveriam ser incluídas atividades mais práticas e deveria ser discutida a realidade da alimentação escolar. Seria importante os estudantes de nutrição terem essa visão de como funciona, as diferenças, como é na prática, como recebe? Funciona ou não funciona? As crianças estão bem alimentadas dessa forma ou não estão sendo? Eu creio até que se fala bastante, mas fala-se mais de legislação do que propriamente do que ocorre na prática de como as coisas são feitas, como é a rotina de um nutricionista na alimentação escolar. Eu penso que poderia trazer mais para a realidade. Claro que a legislação refere-se à realidade também, mas interessante discutir como de fato é o dia a dia, a prática. Pensando na parte do estágio também porque o estágio não é focado nessa área é focado em outras áreas e a gente acaba não vivenciando isso durante a formação e no período de estágio."
Disciplina em alimentação escolar	11,43	"Pela experiência que eu tenho há um déficit muito grande nas universidades em relação a alimentação escolar. Porque você sai da universidade preparada para clínica, indústria, e quando chega na alimentação escolar fica perdido. Então eu sempre digo que teria que ter sim um conteúdo programático, uma disciplina voltada especificamente para alimentação escolar, porque o tamanho da especificidade do conteúdo que tem de repente poderia valorizar isso, hoje é um foco muito grande, cada vez está aumentando mais. Existe um estágio, e se tem um estágio específico de alimentação escolar, por que não ter uma disciplina? Nunca, ninguém fala que quer trabalhar em alimentação escolar porque não conhece. Então assim, o pessoal nem pensa porque não é uma realidade."

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Legislação	11,43	<i>"Acredito que essa parte mesmo de legislação, deveria ter umas matérias que abrangessem mais a parte de legislação, ter isso até na grade mesmo. Sugiro que tenha uma carga horária específica para mostrar ao aluno as legislações referentes a rotulagem de alimentos, acho isso bem interessante, não só a rotulagem, mas a questão da importância, a situação, a contextualização da alimentação escolar dentro da vigilância sanitária, entender a importância do programa e subsidiando com a legislação pertinente. A gente aprende o básico na faculdade."</i>
Docentes com experiências na prática	5,71	<i>"Alguém que conhece, um nutricionista atuante, acho difícil isso, mas não ter alguém que tenha uma fala teórica apenas, mas que saiba o que é o serviço público, as restrições, as exigências, as diversas demandas para contar para os estudantes verdadeiramente o que vão encontrar e o que os serviços passam."</i>
Não sabe responder	5,71	<i>"Então eu acho que sinceramente, com objetividade eu não saberia te responder isso. De cabeça não estou conseguindo lembrar."</i>
Comunicação	2,86	<i>"A nutricionista ela pode saber a parte técnica, mas ela não sabe como falar, como interagir com o pessoal da cozinha, então seria uma parte mais de comunicação, entendeu? Como agir conforme aquela situação? Porque a gente às vezes sabe na teoria."</i>
Estágio específico	2,86	<i>"Eu acredito que mais a prática realmente, ter um estágio específico para poder capacitar melhor."</i>
Adequar disciplinas	2,86	<i>"Acho que a gente tem que trabalhar com o que a gente tem, então tem UAN, UAN dá para colocar alimentação do escolar? Então vamos trabalhar alimentação do escolar. Nós temos em clínica? Clínica dá para colocar como a gente vai lidar com a criança? Dietética? Como a gente prepara uma alimentação? Só dietético?"</i>
Antecipação da prática	2,86	<i>"Acho que essa disciplina, esse nome que foi dado lá nutrição na comunidade, mas poderia ser iniciação a prática, ou alguma coisa que fomentasse essa vontade do aluno de estudar mais. Porque é muita teoria nos primeiros anos, você estuda todas as matérias básicas. É horrível, não tem nada específico, então por que não no primeiro ano puxar esse aluno para a realidade da profissão."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Ênfase na disciplina Educação Nutricional	2,86	<i>"Reforçar a questão de educação alimentar nutricional, tem aí um buraco, tem aí um vazio para os nutricionistas que querem atuar nessa área."</i>

Os nutricionistas em seus discursos salientam idéias centrais, com a frequência de 70%, que sugerem a inclusão nos currículos conteúdos como gestão do programa, prática em alimentação escolar, e legislação. Sugerem ainda, a inclusão de uma disciplina específica em alimentação escolar.

Esses discursos mostram o significado e o sentido que os nutricionistas dão para a formação. A necessidade de um conteúdo, que tiveram deficientemente, ou, que não conseguem integrar na área de atuação. Portanto permite afirmar que as necessidades dos nutricionistas que trabalham em alimentação escolar, acerca do conteúdo para uma formação adequada são: disciplina específica com ênfase na gestão do programa, legislação e prática em campo, ministrada por um docente com vivência no PNAE.

Mello et al. (2012), no seu estudo do perfil de nutricionistas que trabalham com PNAE na região nordeste, pode deduzir que, no âmbito do PNAE, o nutricionista assume responsabilidades que fazem interface com outras áreas do conhecimento, destacadamente com a Educação e a Administração.

Outros nutricionistas sugerem a inclusão de conhecimentos abrangentes que possibilitem a comunicação com outras profissões além de não ficar tão centrado na sua profissão. E referem ainda, utilizar as estruturas curriculares, mas refletir sobre os conteúdos dos planos de ensino das disciplinas, incorporando o conteúdo de alimentação escolar em disciplinas já existentes. Propõem também a antecipação da prática, para que se tenha contato com a realidade do campo de atuação profissional logo nos primeiros anos.

Perguntado aos nutricionistas “Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu papel de nutricionista pela Alimentação Escolar?” (Tabela 16), obtivemos as seguintes IC: Com maior intensidade a IC “Gestão Pública”, (31,58%), seguida pela “Gestão do programa”, (10,53%), “Burocracia” (10,53%), “Quadro técnico” (7,89%), “Comunicação” (7,89%), “Compreensão dos gestores” (5,26%), “Excessiva demanda” (5,26%), “Administração e gerenciamento” (5,26%) “Liderança” (2,63%), “Legalidade” (2,63%), “Acesso a informação” (2,63%), e “Interlocução com o FNDE” (2,63%), e 5,26% “Não respondeu”

Tabela 16 - IC, Frequência e DSC dos nutricionistas sobre a questão “Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu papel de nutricionista pela Alimentação Escolar?”.

IC	Frequência %	DSC
Gestão Pública	31,58	<i>"A compreensão do serviço público e o conhecimento de como se impor dentro desse sistema. A principal é a parte política, porque a gente não sabe o que está por trás. Perceber que muita coisa não acontece tecnicamente falando porque a parte política emperra. Mas mesmo usando o que a resolução fala, o que a legislação pede o que é adequado tecnicamente, mas se tiver algum entrave político você não faz. Não tenho autonomia para fazer o meu trabalho não posso fazer o meu papel de nutricionista como eu gostaria de fazer e deve isso a questão política. Nós ficamos 4 anos na época do último mandato, sentada na cadeira esperando. Por quê? Porque o chefe também não tinha interesse em melhorias. Os interesses políticos as vezes batem de frente com o que a gente sabe como nutricionista, que é correto que seria melhor. Então essa é a maior dificuldade, conseguir isso, porque a política é muito forte não dá para vencer, qualquer um que entra no serviço público também tem que se adaptar as normas, a filosofia. Você fica meio amarrada as vezes para conseguir algumas coisas, alguns produtos até por questão de quantidade, você não consegue fornecedor, porque tem dificuldade de uniformizar, facilitar, ou logística, distribuição, e são vários fatores que acabam interferindo que você, por exemplo, não concorda muito com aquele produto dele estar no cardápio, mas ele é a melhor opção para o momento. Política, a tudo que está ligado ali ao processo de compra."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Gestão do Programa	10,54	"A dificuldade na gestão mesmo de todo o pessoal, e as pessoas aceitarem o gestor, a falta de respeito, a falta de consideração tivemos dificuldades em termos não só de nutrição, mas de implantar alimentos adequados. A questão da fiscalização, de estar presente nas escolas para poder fazer uma fiscalização, estar acompanhando cardápio, a maneira que está fazendo. Essa é a minha maior dificuldade, eu acabo ficando muito mais no administrativo, a gente acaba não dando atenção para outras coisas, principalmente a educação nutricional, nesse momento é isso e os próprios desafios do trabalho em si, a gente lida com o cardápio de uma cidade que é muito grande, um município muito grande, muitas refeições e os desafios são esses, abastecimento, coisas próprias do trabalho mesmo. Eu estou começando a perceber tudo isso, esses desafios mesmo de tentar fazer um cardápio que seja adequado, mas que ao mesmo tempo atenda uma grande demanda então que seja viável dentro de um recurso que tem, de adaptar, fazer um equilíbrio entre tudo isso. É conflitante até mesmo com o que aprende na faculdade e é o certo eu acho você elaborar um cardápio de acordo com a idade, com as necessidades, mas a gente acaba meio que fazendo o contrário aqui, primeiro você adquire o alimento para depois faz o cardápio. Acho que isso é limitante."
Burocracia	10,54	"Burocracia é um grande entrave. A gente tem muita vontade no meu setor de inovar, fazer coisas, ações grandes e a gente enfrenta muita barreira burocrática, é tudo muito demorado, tem que ser aprovado por diversos setores, outros departamentos então o nosso trabalho não é um trabalho muito dinâmico é um trabalho que depende de outras pessoas, outros profissionais e com isso se torna muito lento. Mas ao mesmo tempo eu enxergo que as burocracias são necessárias porque é uma forma de você se resguardar, se controlar."
Quadro técnico	7,89	"Atualmente a dificuldade que enfrentamos especificamente no meu setor é a falta de profissionais, falta de funcionários, quadro técnico. A maior dificuldade é dar conta de toda a demanda sendo uma só."

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Comunicação	7,89	<i>"O entendimento de outros profissionais de fora, até mesmo de parceiros do que é o trabalho num serviço público, fazer com que o externo se junte ao público e mostrar que a gente pode fazer um trabalho bem feito com parcerias. E você tem que conseguir fazer esse link passar o que você considera importante, lidar com essa conscientização fazer ele como seu parceiro para chegar no objetivo que é a alimentação da criança."</i>
Compreensão dos gestores	5,26	<i>"É muito difícil um município que nunca teve nutricionista e chega alguém lá e falar que aquele cardápio precisa ser seguido, ou se precisa de mais verba para que se faça, para que se atenda um aluno de forma adequada do ponto de vista nutricional. É muito difícil convencer o gestor de que tem que aumentar a verba, melhorar as condições de trabalho. Então imagino que na grande maioria do Brasil a questão nutricional da alimentação escolar não está no primeiro plano. Se ele tiver conhecimento técnico, jogo de cintura e se tiver uma postura adequada, se souber convencer o gestor que aquilo tem que ser assim e não tem jeito e politicamente é bom para ele daí ele consegue, senão não consegue muita coisa não".</i>
Administração e gerenciamento	5,26	<i>"A maior dificuldade muitas vezes pode ser problemas, digamos assim, corriqueiros que você tem que saber administrar para conseguir o objetivo, então a gente depende das empresas que firmam contrato com a prefeitura, depende que os entregadores que fazem entregas funcionários das empresas, dependem das merendeiras que trabalham nas escolas, dos diretores."</i>
Excessiva demanda	5,26	<i>"O mundo está ficando difícil porque são muitas demandas para atender, e muitas vezes ficamos sufocadas, sabendo da restrição do serviço público começa a ficar aflita e isso passa pelo meu setor. Você vê explodir o número de crianças com necessidades alimentares especiais e isso vai dando aflição enquanto profissional da saúde porque você sabe das restrições que a coordenadoria tem para atender, muitas coisas que gostaríamos de fazer a gente acaba não conseguindo porque a demanda é muito grande a responsabilidade é tremenda."</i>

(Continuação)

IC	Frequência %	DSC
Não respondeu	5,26	<i>"Não lembro, não consigo pensar numa dificuldade referente ao conteúdo da faculdade que faltou."</i>
Liderança	2,63	<i>"Nossa! A maior dificuldade foi quando apareceu o concurso, que eu comecei a trabalhar na merenda, não tinha ninguém para me ajudar, e eu não sabia nada, tinha muita dificuldade com merendeira, sabe? Elas têm muita resistência com a gente, porque elas não aceitam o que a gente fala. É um trabalho de formiguinha. Você conseguir mudar o cardápio. Então eu tive que mudar aquele cardápio e até você sensibilizar que aquele cardápio não é uma nutrição da sua cabeça, é algo que a legislação determina, foi e é muito difícil."</i>
Legalidade	2,63	<i>"Nessa área trabalhando na prefeitura a gente tem que ter muito mais controle. Sempre estar atenta na parte de recursos, de leis, contratos, atas, você tem que ir se inteirando com tudo isso e respeitando realmente tudo que está regendo aquele tipo de contrato, aquele tipo de compra. Você realmente tem que estar embasada e cumprir o que está determinado. Tem que ser responsável inteiramente pelos seus atos, tudo que você faz tem que ser rigorosamente legal, não que em outras áreas você não faça isso, mas aqui tem que ter muito comprovado, tudo muito certinho."</i>
Acesso à informação	2,63	<i>"Acho que o acesso a informação que é a maior dificuldade que eu tenho."</i>
Interlocução com o FNDE	2,63	<i>"Dificuldade na interlocução com o órgão FNDE, mas pelo que eu entendi da dinâmica eles põe a lei e tem que cumprir. Mas na hora de cumprir não bate o que eles querem com a realidade."</i>

IC: "Gestão Política"

Esse discurso deflagra o real cenário do nutricionista trabalhando em órgãos públicos *"A compreensão do serviço público e o conhecimento de como se impor dentro desse sistema...."*

O lidar com a interferência política nas ações dos nutricionistas, requer mais

que conhecimento das disciplinas estabelecidas nos projetos pedagógicos, requer uma visão ampliada do mundo, postura e comunicação adequada. Requer sem dúvida o empoderamento do cargo e da atuação.

IC: “Gestão do Programa”

Uma das maiores dificuldades é o entendimento, ou melhor, o desinteresse do gestor público em conhecer o programa, o que resulta, a falta de condições administrativas de pessoal, para o cumprimento das atribuições do nutricionista e a baixa valorização do seu trabalho.

Essa atitude é contraditória com a responsabilidade do cargo de secretário da Educação e gestor do PNAE, afinal, eles são os responsáveis na entidade executora pela implementação de uma política pública, que contempla um financiamento externo relevante.

Segundo Nogueira et al. (2016), 24% dos secretários da educação trazem em seus discursos a idéia central de “Desconhecimento” do programa.

Estudo realizado por Carvalho (2009) entre professores de escola de ensino fundamental II no Distrito Federal, concluiu que 80% desses atores desconhecem o funcionamento e a gestão do PNAE.

Peixinho et al. (2011) ressaltaram em seu estudo que foram realizados entre 2003 a 2010 vários encontros regionais e nacionais de alimentação escolar tendo sido diagnosticada a necessidade de formação de gestores. Essas capacitações não pretendiam conferir o perfil técnico e/ou administrativo do gestor, mas sim fornecer informações e conhecimentos que subsidiassem suas ações.

É possível perceber que, apesar dos nutricionistas identificarem que suas maiores dificuldades estão ligadas à administração do programa (isto é, elas dependem da ação de outros profissionais e setores), também se mostram conscientes da própria dificuldade em cumprir suas atribuições, limitadas, muitas vezes, pela grande quantidade de tarefas ou escassez de profissionais na alimentação escolar do município para compartilhar tarefas. Ressalta-se que elas manifestam enfraquecimento pela baixa valorização de seu trabalho, o que pode contribuir para aumentar suas dificuldades (HONÓRIO; BATISTA, 2015).

IC “Quadro Técnico”

Nogueira et al. (2016) em seu estudo encontrou que nenhum dos municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC) atende à legislação do Conselho Federal de Nutricionistas, que estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência para responsável e quadro técnico por entidade executora, para educação básica, de acordo com a Resolução CFN nº 465/2010. Constatou-se que em 12 municípios (60%) o programa de alimentação escolar conta somente com um nutricionista que é responsável técnico para a implementação de todo o programa, sem dispor do quadro técnico proposto. Em quatro deles (20%), atuam o RT e mais um nutricionista. Atuam o RT e mais dois nutricionistas em dois municípios (10%) e em apenas um município (5%) atuam o RT e mais 3 nutricionistas. Correia et al. 2017 mostrou em seu estudo que a maioria dos municípios da região Sul do Brasil estão inadequadas aos parâmetros numéricos mínimos de referência da Resolução CFN 465/2010.

Outras dificuldades relativas as atribuições de nutricionista da alimentação escolar mencionadas foram a administração e gerenciamento, definida pelos nutricionistas como tarefas corriqueiras que envolvem lidar com cozinheiras, ajudantes, excesso de trabalho e burocracia do sistema, o mesmo encontrado na pesquisa de Honório e Batista (2015).

A ideia “**Liderança**” necessita de um outro olhar. Nas Diretrizes do curso de nutrição, uma das competências e habilidades gerais requeridas para formação do nutricionista é a liderança, “*A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz*” (BRASIL, 2001). O desafio do nutricionista, tem sido administrar os conflitos no sentido de melhorar condições de trabalho, estabelecer bons vínculos com os outros profissionais, criar e executar capacitações constantes e exclusivas a cada ambiente de trabalho e manter boa rede de colaboração na prática cotidiana. Exige do profissional uma série de qualificações necessárias que provavelmente não estão entre os conteúdos abordados na graduação.

E perguntado se “**Em sua opinião, existe a necessidade de uma disciplina específica?**”, obtivemos 72% responderam que sim, “**Disciplina Específica**” e 28% responderam “**Conteúdo foi incorporado em outras disciplinas**” (Tabela 17).

Tabela 17 - **IC, Frequência e DSC dos** nutricionistas sobre a **questão** “Em sua opinião existe a necessidade de uma disciplina específica?”.

IC	Frequência %	DSC
Disciplina específica	72	<i>"Acho que você tem que estar preparado para qualquer área que você for seguir. O conhecimento técnico pode ser o mesmo, mas que seria bom você ter os conhecimentos técnicos em todas as áreas. Não é impossível dar conta do trabalho tendo as outras disciplinas, fica fragmentado e a gente precisa juntar um pouquinho de tudo para ter esse conhecimento. Então talvez realmente as escolas precisem repensar nessa grade e ter o enfoque maior para alimentação escolar. Ter sim uma disciplina voltada especificamente, aumentar este conteúdo no currículo, que explicasse como funciona um pregão, licitação, discussão, na qualidade do alimento, na origem, cardápio, no trabalho que você faz dentro da escola, o papel do nutricionista, o programa. Porque alimentação escolar não é só fazer cardápio, ela tem todo, digamos, todo um carro que vem atrás com vários problemas que o profissional tem que estar preparado. Se houver uma disciplina específica, no máximo, 6 meses, depois fica muita enrolação, quando estava na faculdade eu não tinha nem noção do que se tratava. A gente tem uma visão muito simplista do processo, a hora que a gente começa a se aprofundar que a gente vê que na verdade que ninguém tem noção do que se faz na merenda, e na faculdade mesmo a gente não tem noção, do que pode fazer, teria que mostrar mais. Muita nutricionista, muito estagiária que passou por aqui não tem noção do que é merenda. Então acho que tem que ser mostrado realmente o que é a merenda hoje, o que se pode fazer. Não sei se na hora que eu estava aprendendo eu senti falta, mas hoje trabalhando eu sinto falta de ter tido isso, ter entendido melhor, teria ido com uma visão um pouco mais crítica."</i>
Conteúdo de alimentação escolar incorporado em outras disciplinas	28	<i>"Eu acho que não é criar, é melhorar a estrutura que tem. Na verdade, usar as disciplinas que já existem e incorporar um conteúdo mais denso. Dentro daquela disciplina que se propõe a falar do programa, da prática do programa e poderia dividir isso com UAN, com gestão ou enquadrar na saúde pública."</i>

Após a lei nº 11.947/2009 e a Resolução nº 26/2013, a alimentação escolar é uma das áreas de atuação para os nutricionistas que mais crescem no Brasil. Os discursos analisados nesta pesquisa, apresentam uma opinião consistente de que as atribuições dos nutricionistas em alimentação escolar são pouco ou nada explorados na graduação, inclusive nas práticas de campo –estágios curriculares. Neste sentido, 72% dos entrevistados acreditam que uma disciplina específica e um olhar para alimentação escolar deveriam ser incorporados nas estruturas curriculares, adequando esses às demandas dessa formação.

Por outro lado, 28% das nutricionistas acreditam na adequação dos planos de ensino das disciplinas, incorporando conteúdos de alimentação escolar.

Os coordenadores e nutricionistas diferem em seus discursos indicando que possíveis propostas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade construídas e desenvolvidas pelos cursos para o desenvolvimento de competências e habilidades para atuarem no PNAE, não foram percebidas e limitaram sua tradução na prática profissional, indicando a necessidade de uma disciplina específica para esse reconhecimento.

5.3.2.3 Avaliadores

Aos Avaliadores de curso do Conselho Federal de Nutricionistas foram questionados **“A julgar pelas Diretrizes do curso de Nutrição, como você vê a Alimentação Escolar inserida nesse cenário?”**. Nos discursos verificou-se quatro IC, a saber: **“Não preconiza”** (50%), **“Inserida em ciência da alimentação e nutrição”** (30%) **“Diretriz anterior a Lei”** (10%), **“Fragmentação do conteúdo”** (10%) (Tabela 18).

Tabela 18 - **IC, Frequência e DSC** dos avaliadores sobre a **questão** “A julgar pelas Diretrizes do curso de Nutrição como você vê a Alimentação Escolar inserida nesse cenário?”.

IC	Frequência %	DSC
Não preconizada	50	<i>"As diretrizes não preconizam o tema específico alimentação escolar, preconiza trabalhar com algumas áreas do conhecimento, e acho que essa é a grande dificuldade na interpretação o que é área de conhecimento e o que é área de atuação... As DCNs não falam especificamente nessa questão. Então é uma discussão que a gente precisa avançar um pouco. Tem que ser revista dentro das diretrizes assim como outros componentes, porque na ponta você percebe que ela não é contemplada, tanto na operacionalidade como na dimensão. Mas quando a gente observa o que ganhou de espaço a nova legislação da alimentação escolar eu acho que ela precisa ser revista nesse ponto".</i>
Inserida em ciência de alimentação e nutrição	30	<i>"E quando você fala em programa de alimentação escolar, programa de abrangência nacional, eu acredito que ela está na área de conhecimento, na área de alimentação e nutrição. As diretrizes abordam pouco a questão da gestão do serviço de alimentação, mas insere em algumas competências, exemplo é a competência na parte de administração e serviços de alimentação, a competência de avaliação nutricional".</i>
Diretriz anterior a lei	10	<i>"As diretrizes foram anteriores a lei, então eu acho que ela ainda não atende essa lei. Ela tem momentos que ela fala da importância, mas como você colocou a julgar das diretrizes como você vê alimentação escolar inserida nesse cenário precisa ser um pouquinho, ter um pouquinho mais de tinta".</i>
Fragmentação dos conteúdos	10	<i>"A grande dificuldade do aluno é fazer todo apanhado dos conteúdos curriculares que envolvem o processo de trabalho dentro da alimentação escolar, tem vários componentes curriculares que perpassam pela alimentação escolar. Talvez isso reflita nas dificuldades que nós temos hoje de articular alimentação escolar enquanto espaço de trabalho, seja um pouco dessa fragmentação e não compreensão, que é o grande problema se tratando de um espaço e de um campo de trabalho muito específico do nutricionista que tem um fazer muito bem organizado e bem construído do ponto de vista da política pública".</i>

Ideia central "**Não Preconiza**" apresenta maior intensidade e amplitude.

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001).

As DCN foram instituídas em novembro de 2001, e até hoje não tiveram alterações, representam o que há de mais atualizado em termos de regulamentação para a graduação em nutrição em âmbito nacional. A seu favor cooperaram reflexões e sugestões da própria categoria, com participação das universidades, após anos de reflexão, debate e proposições. Em decorrência disso, espera-se que muitos cursos tenham avançado qualitativamente na definição de seus projetos pedagógicos. Porém, as DCN podem não ter contemplado de maneira plena o ideário de todos os interessados na sua construção, mas, sem dúvida, marcam uma nova fase do currículo de nutrição. As DCN, como instrumento oficial de balizamento dos projetos pedagógicos dos cursos, devem ser consideradas na criação de cursos de nutrição e avaliação/reformulação dos já instituídos (SOARES; AGUIAR, 2010).

IC: "Inserida em ciência de alimentação e nutrição":

As DCN têm por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais, entre elas:

Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativa, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a ser empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde.

Vale ressaltar que para adquirir essa competência e habilidade o aluno deverá ter conteúdos de outras áreas do saber, como conhecimento em Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, que garantem a integralidade das ações, além da área de Ciência da alimentação e nutrição, como avaliadores, coordenadores referiram.

IC: “Diretriz anterior a Lei”:

As DCN aplicadas ao curso de graduação em nutrição, não foram avaliadas nem alteradas desde sua instituição. Constitui o instrumento oficial de balizamento dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em nutrição, deixando-os, portanto, com uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem para a atuação no PNAE.

IC: “Fragmentação dos conteúdos”:

O discurso que enfatiza a **“Fragmentação dos conteúdos”**, *“A grande dificuldade do aluno é fazer todo apanhado dos conteúdos curriculares que envolvem o processo de trabalho dentro da alimentação escolar...”*, acaba delegando ao futuro nutricionista a culpa da dificuldade de fazer a junção de todo conteúdo curricular que envolve as atribuições de trabalho em alimentação escolar. Mas, se o projeto pedagógico do curso tem claro na sua proposta a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, culminando com a prática em campo, estágio curricular, essa junção de conteúdos, acontece, naturalmente.

Construir o cenário para que o futuro nutricionista possa na sua vida profissional projetar e aplicar esses conteúdos, depende tanto do projeto como do profissional.

Quando perguntado aos Avaliadores **“Na sua experiência você avaliou cursos que possuem estratégias específicas para o profissional atuar em Alimentação Escolar? Comente essas estratégias.”**, a ideia central **“Sem estratégia específica”** predominou com 62,5% de frequência enquanto a ideia central **“Estratégia específica”** apresentou 37,5% de frequência (Tabela 19).

Tabela 19 - **IC, Frequência e DSC** dos avaliadores sobre a **questão** “Na sua experiência você avaliou cursos que possuem estratégias específicas para o profissional atuar em Alimentação Escolar? Comente essas estratégias”.

IC	Frequência %	DSC
Sem estratégia específica	62.5	<i>"Praticamente não existe anterior e posterior a lei. Tem sido uma constante nas avaliações dos cursos da gente colocar como uma carência esse ponto do preparo para a gestão. Quando é referido vem como o nutricionista atuando na avaliação nutricional, educação nutricional dos estudantes, mas não com olhar para a política de alimentação escolar. Analisamos ementas, e sempre dentro da grande área que é saúde pública a gente observa o programa de alimentação escolar que está dentro, inserido em políticas e programas. No projeto pedagógico isso também não é tratado, mesmo que seja numa região onde a gente percebe uma carência muito grande de profissionais nessa área. Avaliei cursos que não tem estágios específicos na área de alimentação escolar".</i>
Estratégia específica	37.5	<i>"Avaliei cursos que tem, por exemplo, estágios em alimentação escolar, dentro do estágio de nutrição em saúde pública que de certa forma coroa esse processo de formação apresentando um cenário de prática para o aluno, mas que não me parece ser o suficiente diante dessa fragmentação toda."</i>

Os avaliadores (62,5%) não encontraram nos projetos pedagógicos analisados estratégias e práticas que capacitem o futuro profissional nesta área de atuação, independente da lei que o atribuiu como RT, e 37,5% referem que nos projetos pedagógicos possuem estágios em alimentação escolar, mas enfoca que ainda são insuficientes para a formação.

As tendências mais atuais no campo da educação apontam para a necessidade de voltar o ensino para a realidade da vida profissional futura, empregando uma metodologia presidida pela pesquisa, como importante estratégia de aprendizagem, a fim de propiciar a reflexão necessária para construir e reconstruir a teoria a partir da prática, aprendendo a lidar com o inesperado (IMBERNÓN, 2004).

Santos (2012), em seu estudo mostrou que temas como o processo licitatório para compra de gêneros da alimentação escolar; implantação do Sistema de

Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN); Programa de Aquisição de alimentos; Inserção dos produtos de agricultura familiar nos cardápios; Visita técnica aos fornecedores; Construção de parcerias, são citados como importante abordagem devido a um expressivo desconhecimento dos nutricionistas. Temas esses que deveriam estar contemplados nos projetos pedagógicos.

E foi perguntado “**Se não, o que está faltando?**”. Foram obtidas 4 IC que são: **Atividades específicas** (40%), **Repensar alimentação escolar no PP** (20%), **Valorização do profissional** (20%), e **Conscientização do corpo docente** (10%) (Tabela 20).

Tabela 20 - IC, Frequência e DSC dos avaliadores sobre a questão “Se não, o que está faltando?”.

IC	Frequência %	DSC
Atividades específicas	40	<i>"Faltam atividades específicas. No projeto pedagógico do curso isso também não é tratado, não aparece descrição dos componentes curriculares, não enxerga nenhuma referência bibliográfica em relação a isso, é muito pouco frequente você ver um eixo de formação específica dedicada a essa política pública, talvez essa área de formação merecesse uma atenção maior e disciplinas mais assertivas".</i>
Repensar alimentação escolar no PP	20	<i>"Toda essa estrutura de conhecimento que leva essas habilidades para esse profissional merecia ser repensada. Da própria matriz curricular".</i>
Valorização do profissional	20	<i>"Espaço desse profissional no mercado de trabalho...valorização dessa área dentro da própria diretriz".</i>
Conscientização do corpo docente	10	<i>"Consciência do corpo docente de que essa é uma área de atuação extremamente importante e crescente, e que o aluno está saindo sem formação para atuar na política. A gente ainda observa que não tem formação para a gestão da política da alimentação escolar".</i>
Não respondeu	10	

Os discursos desta pergunta atingem o ponto crítico da pesquisa. Já discutimos anteriormente que as atribuições dos nutricionistas para atuar em alimentação escolar são pouco exploradas na graduação, portanto quando avaliadores referem a falta de atividades específicas, a falta de conscientização do corpo docente para a importância nesta área e a falta da valorização do profissional, enfim é preciso repensar os conteúdos de alimentação escolar nos projetos pedagógicos.

Quando referem valorização do profissional, Honório e Batista (2015), encontraram em sua pesquisa com nutricionistas que atuam em alimentação escolar, queixa constante, sobre a baixa valorização do trabalho, sendo essa valorização atribuída sempre aos outros envolvidos na alimentação escolar, como professores, diretores, secretários de educação e prefeitos.

Será que só os atores externos à formação valorizam pouco essa área de atuação, ou os próprios nutricionistas também o fazem.

Na sequência final de questionamentos aos Avaliadores formulou-se a pergunta **“Em sua opinião é necessário, disciplinas ou atividades específicas para atuar em Alimentação Escolar e se sim, como elas se inserem na estrutura curricular?”**. Os resultados se encontram na Tabela 21 mais abaixo.

Tabela 21 - **IC, Frequência e DSC** dos avaliadores sobre a **questão** “Em sua opinião são necessários, disciplinas ou atividades específicas para atuar em Alimentação Escolar e se sim, como elas se inserem na estrutura curricular?”.

IC	Frequência %	DSC
Conteúdo de AE incorporado em outras disciplinas	63	<i>"Específica, isolada não. Não sei se disciplina, mas que esses tópicos de estudo sejam abordados de alguma forma no decorrer da formação e tem que compor mesmo com outros conteúdos. Falta realmente é conhecimento das políticas públicas de uma forma geral. E outras áreas mais específicas como a parte da administração, o que é uma licitação, como ocorre tudo isso, além daquele conhecimento básico que o nutricionista precisa ter. Por exemplo, na alimentação da criança, do adolescente a gente pode estar trabalhando as questões da alimentação escolar. No momento que se trabalha, de repente, gestão de serviços de alimentação, pensar na gestão da alimentação escolar. Dentro da saúde coletiva também, quando você pensa na política da alimentação escolar ela é uma política de saúde pública, mas de alguma forma a gente tem que trabalhar essas questões".</i>
Disciplina específica	27	<i>"Sim, acho que sim. As duas coisas [disciplina específica e atividade específica] só a disciplina não seria o suficiente. Uma disciplina com um espaço maior para ela e não uma única aula do curso, e atividades direcionadas para isso, projetos de extensão. Disciplina de uma forma muito pragmática mesmo levando os nutricionistas nos municípios, fazendo perceber aquela realidade. Talvez esse seja um dos caminhos de você valorizar esse campo de atuação dando a ele uma disciplina que dê contorno a essa prática profissional, é uma dificuldade grande aproximar esse aluno da prática da gestão da alimentação escolar".</i>
Atividades integradas	10	<i>"Tem que ser integrada porque existe uma série de interesses envolvidos, de interdisciplinaridades, de multiprofissionalidade envolvida nessa questão que precisa ser somado. Penso que ter uma disciplina só não resolve, é preciso ter um conjunto articulado de disciplinas que perpassam por setores e por saberes diferentes para poder posicionar o nutricionista mais estrategicamente".</i>

Se analisarmos os discursos dos três grupos entrevistados (Coordenadores, Nutricionista e Avaliadores do CFN), veremos um descompasso nas ações.

Os coordenadores e avaliadores, 34,7% e 27%, acham que deveria haver uma disciplina específica; 26,09% e 63% os conteúdos devem ser inseridos em outras disciplinas. Entre os nutricionistas, 72% acham que deveria ter uma disciplina específica e 28% acham que os conteúdos deveriam estar inseridos em outras disciplinas.

Banduk, Moreno e Batista (2009) propôseram conhecer como a identidade profissional é trabalhada nos cursos de graduação em nutrição e observou que coordenadores consideram importantes o debate e a pesquisa sobre o tema, recomendando sua ocorrência na graduação de modo transversal, no cotidiano das aulas. Propõem um maior aprofundamento da questão, advertindo sobre a necessidade de formação docente. Alunos preocupam-se com a prática profissional imediata, em franca diversificação, e com o reconhecimento social.

IC: “Atividades Integradas”

Essa IC com apenas 10% de intensidade, mostra como os PP devem ser construídos. Na verdade, temos que desconstruir a forma com que passamos conhecimento e construir de uma forma mais dinâmica.

Amorim, Moreira e Carraro (2001) chamam a atenção para o predomínio do modelo biológico cartesiano na formação dos nutricionistas, que privilegia a abordagem individual. O predomínio deste modelo repercute na atuação, dificultando a integralidade e a melhor compreensão dos determinantes, em especial aqueles, não biomédicos.

O conhecimento das informações ou dados isolados são insuficientes. É necessário situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido (MORIN, 2011). Ter a visão do todo, segundo Pascal, *apud* Morin, 2011, é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

As atividades integradas levam ao conhecimento multidimensional, ou melhor, à dimensão social/cultural e econômica, integrado à realidade, dentro da concepção global.

Por fim, a Tabela 22 mostra os DSC para a pergunta **“Como esse campo de trabalho deve ser conhecido no curso?”**, resultando em cinco IC que são elas: **“Inserção em outros conteúdos”** (37,5%), **“Práticas específicas”** (25%), **“Reformulação”** (12,5%), **“Área de conhecimento”** (12,5%), e **“Outra nomenclatura”** (12,5%).

Tabela 22 - **IC, Frequência e DSC** dos avaliadores sobre a **questão** “Como esse campo de trabalho deve ser conhecido no curso?”.

IC	Frequência %	DSC
Inserção em várias disciplinas	37,5	<i>"Deve estar inserido em várias disciplinas, por exemplo, políticas públicas, ética do exercício profissional, elas poderiam ter uma dinâmica de seminário onde o profissional de diversas áreas apresenta suas competências desenvolvidas, as suas atribuições e com isso acaba galgando novos profissionais para aquela área".</i>
Práticas específicas	25	<i>"Desde o início do curso. Maior participação dos alunos em estágio curricular dentro dessa área, mais projetos de extensão. Acho que ele tem que ser visitado, discutido com os gestores de alimentação escolar do local, ouvir quem está atuando na alimentação escolar, precisa ser feito um amplo diálogo para quem está atuando na alimentação escolar tanto na parte da gestão como aquele nutricionista que de repente está em escola".</i>
Reformulação	12,5	<i>"Precisa modificar o modo de olhar a formação, trabalhar o território."</i>
Área de conhecimento	12,5	<i>"Na área de conhecimento que nos dê competência para atuar em diferentes áreas de atuação."</i>
Outra nomenclatura	12,5	<i>"Dar outro nome para ele e não política de alimentação escolar."</i>

IC: “Inserção em várias disciplinas” e “Práticas específicas”

“... poderiam ter uma dinâmica de seminário onde o profissional de diversas áreas apresenta suas competências desenvolvidas, as suas atribuições e com isso acaba galgando novos profissionais para aquela área”.

A idéia de apresentar os campos de atuação em forma de palestras com profissionais experientes, deve ser uma das estratégias para o conhecimento da área, não podendo todo conteúdo ficar restrito a essa ação.

A organização curricular de um curso deveria ter um de seus pilares a antecipação da prática, culminando com o estágio curricular supervisionado.

É lícito afirmar, que é imprescindível fomentar um ambiente de diálogo direto e crítico com os futuros nutricionistas, sobre o trabalho que irão desenvolver em sua prática profissional. Acredita-se, na necessidade de uma sólida formação teórica, articulada com discussões técnico-científica, política, filosófica e social.

Considera-se de grande importância à diversificação dos cenários de prática, que vem possibilitar o “aprender fazendo” nos campos de atuação profissional, ou seja, a aprendizagem baseada em realidades e situações concretas.

As práticas específicas tornam-se fundamentais para alavancar o ensino, pois, permite a partir de um fato real observado na prática, levantar questões, articular os conhecimentos, tornando o processo educativo mais dinâmico e enriquecedor.

A organização curricular deve caminhar progressivamente quanto a sua complexidade no decorrer dos semestres ou anos, possibilitando a integração vertical entre as diferentes disciplinas (interdisciplinaridade) e ter um tema central como eixo norteador, atendendo ao princípio da integração horizontal (transdisciplinariedade).

Faltam mecanismos concretos para a articulação entre os conhecimentos gerais e específicos e existe a deficiência de uma reflexão, de uma atitude referente a prática profissional.

Amorim, Moreira e Carraro (2001) relatam que os cursos de graduação deveriam trabalhar suas estruturas curriculares de maneira articulada e integrada durante toda a formação. Recine (2014), relata que apesar de haver propostas de reformas curriculares, indo ao encontro das DCN do curso de graduação em nutrição, tal mudança não foi identificada nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino de

disciplinas analisados.

Outras ações referidas nos discursos como *“um novo olhar para formação nesta área”*, é sem dúvida vital para o fortalecimento dos profissionais desta área de atuação. A qualidade do desempenho profissional do nutricionista está associada ao conteúdo técnico de uma profissão, ou seja, o saber que a identifica é a essência do seu trabalho.

6. CONCLUSÕES

Atualmente o cenário da formação do nutricionista compreende dois lados bem definidos. Por um lado, a proliferação de cursos decorrentes das mudanças do ensino superior nas últimas décadas que promoveram a aceleração da oferta de vagas, refletindo em um acentuado crescimento quantitativo caracterizado pelo aumento de instituições e cursos, principalmente no setor privado, por outro lado, a mudança no perfil epidemiológico, demográfico e nutricional da população brasileira e os desafios das atribuições em cada uma das áreas de atuação do nutricionista.

O PNAE ao longo de sua história passou por várias etapas que refletem essas transformações. Primeiramente um programa assistencialista focado na problemática da desnutrição e a busca de forma para solucioná-la, e hoje, uma política pública universalizada, com participação social e de interface com outras políticas modernas, democráticas e sustentáveis, estabelecendo uma estratégia de promoção da segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento e proteção social.

Esse cenário exige uma reflexão sobre processo de formação, que inclui o desenvolvimento de competências além daquelas tecnicistas. O desenvolvimento de competências políticas, tão importantes para atuar no PNAE, exige conhecimentos técnicos, habilidades desenvolvidas na prática. Para isso há que se pensar o processo de formação do nutricionista desde o número de horas previstas no currículo, conteúdos programáticos e estratégias de ensino que mostrem a concepção global da realidade. Estratégias pedagógicas que tem como cerne o conhecimento e vivência do docente.

As DCN do curso de Nutrição, devem ser revisadas e atualizadas para garantir o perfil de um profissional transformador, generalista, humanista e crítico.

No que diz respeito de como a formação do nutricionista o prepara para atuar no PNAE, o DSC mostrou que:

- A maioria dos coordenadores entrevistados participaram na elaboração e implantação do PP, e os cursos nasceram pela demanda do profissional na região e necessidade do próprio curso. Todos os cursos pesquisados tiveram adequações do projeto pedagógico após a Lei 11.947/2009, mas as alterações foram de carga horária, adequação de disciplinas, e nenhum coordenador referiu-se à introdução ou adequação de disciplina para Alimentação Escolar. A formação do nutricionista para atuar em Alimentação Escolar, segundo os coordenadores, perpassa por diferentes

disciplinas e estágio específico, quando o mesmo é previsto no curso. Em contrapartida, os mesmos coordenadores creem, de modo geral, que os nutricionistas estão com formação deficiente para atuar em alimentação escolar, mas acreditam que não exista a necessidade de uma disciplina específica.

- Os nutricionistas que estão em campo, atuando na área de alimentação escolar, revelaram, na maioria, que a formação foi insuficiente, faltando conteúdo e prática específica. Alegaram que todo o conhecimento adquirido foi através da prática do dia a dia, e as maiores dificuldades encontradas foram quanto ao entendimento Gestão Pública e a Gestão do PNAE, além de quadro técnico insuficiente que encontraram nas prefeituras onde trabalham. Os nutricionistas indicaram a necessidade de uma disciplina específica sobre alimentação escolar.

- Os Avaliadores de cursos de nutrição revelaram que as Diretrizes Curriculares do curso não preconizam o tema alimentação escolar, e sim, as áreas do conhecimento que lhe dão suporte. Afirmaram, ainda, que os cursos avaliados não apresentam estratégias específicas para a formação do profissional na área de Alimentação Escolar.

Deve-se repensar a formação do nutricionista para atuação em alimentação escolar, não apenas fundamentada nas diretrizes e no cenário profissional atual, tão desafiador, mas sim, com ações integradoras direcionadas através de docentes experientes na área, além de constantes avaliações com os profissionais atuantes.

Dessa forma, espera-se que esse diagnóstico possa auxiliar em futuras avaliações e adequações das DCN dos cursos de nutrição.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazem parte das atividades exercidas pelo nutricionista no programa nacional de alimentação escolar, a coordenação e elaboração de ações como o diagnóstico e o acompanhamento do estado nutricional dos estudantes, o cardápio da alimentação escolar de acordo com a cultura alimentar, o perfil epidemiológico da população atendida e a vocação agrícola da região, além de ações de educação alimentar e nutricional, ações da oferta da alimentação, ações da aquisição de alimentos e ações controle de qualidade.

Os conhecimentos requeridos para o exercício destas ações estão distribuídos em disciplinas ao longo da estrutura curricular, sendo que o contexto e a visão global são obtidos através das atividades de práticas profissionais (estágio curricular), que deve ser o elemento articulador e desenvolvedor da competência de gestor.

Outro ponto a se considerar, é que as diretrizes abordam que a formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS), parte importante do conjunto de propostas que buscam garantir o exercício do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), previsto na Constituição, e que o estágio curricular deverá ser distribuído equitativamente em pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição.

Na realidade, existem IES com elevada qualidade de ensino e outras nem tanto. As IES que não investem adequadamente em corpo docente, carga horária e estratégias pedagógicas, não apresentam em seus projetos pedagógicos práticas profissionais em alimentação escolar, atividades integradoras com as disciplinas e atividades interprofissionais. A falta de uma visão global, da complexidade das ações, imprime nesses profissionais uma marca cultural de conformismo diante das situações, eliminando todas as chances de contestação. A qualificação do nutricionista, está relacionada com o seu comprometimento com a visão ampliada de sua ação e com o domínio de habilidades e técnicas específicas. Fica aqui o desafio de direcionar estudos, visando a análise das estruturas curriculares por competências nos cursos de nutrição, sugerindo a incorporação de conteúdos específicos de alimentação escolar em práticas articuladoras.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. C.; RIBEIRO, A. C. O. Conceito e avaliação de habilidades e competência na educação médica: percepções atuais dos especialistas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n.º3, 2010.

AKUTSU R. C. Brazilian dieticians: professional and demographic profiles. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.21, n.1, p.7-19, 2008.

AMORIM, S. T. S. P.; MOREIRA, H.; CARRARO, T. E. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.14, n.1, p.111-118, 2001.

ANDRADE, L. P, LIMA E. S. A formação e a prática do nutricionista: o gênero nas entrelinhas. **Nutrire: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição**, São Paulo, v.26, p.109-126, 2003.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e teorias do Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº17, p.127-147, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NUTRIÇÃO. **Histórico do nutricionista no Brasil-1939 a 1989: coletânea de depoimentos e documentos**. São Paulo: Atheneu; 1991.

BANDEIRA, L. M. et al. Análise dos pareceres conclusivos dos Conselhos de Alimentação Escolar sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 343-351, 2013.

BANDUK, M. L. S.; MORENO, L. R.; BATISTA, N. A. A construção da identidade profissional na graduação do nutricionista. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v.13, n. 28, p.111-20, 2009.

BARONE B. **Participação da Agricultura Familiar na Alimentação Escolar na Região Administrativa de Registro – SP**. 2014. 166 p. Dissertação (Mestrado em Alimentos e Nutrição) – Faculdade de Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARROS, A.S.X. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p.361-390, 2015.

BEHRENS, J.; BARCELLOS, M. N.; FREWER, L. J.; NUNES, T. P.; LANDGRAF, M. Brazilian consumer views on food irradiation. **Innovative Food Science and Emerging Technologies**, v.10, p.383-389, 2009.

BEHRENS, J. et al. Consumer purchase habits and views on food safety: A Brazilian study, **Food Control**, v.21, p.963-969, 2010

BOMFIM, B. C. **Lei das diretrizes e bases da educação**. Rio de Janeiro: Destaque, 1999.

BOOG, M. C. F. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 33-42, 2008.

BOSI, M. L. M. **A face oculta da nutrição: ciência e ideologia**. Rio de Janeiro: UFRJ; 1988.

BOSI, M. L. M. Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão. São Paulo: HUCITEC, 1996. 240p.

BOSI, M. L. M.; PRADO S. D. O campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva: identificando contornos e projetando caminhos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16,n.1,p.2, 2011.

BRASIL, Conselho Federal de Nutricionistas – Lei/CFN. Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.913 de 12 de julho de 1994. Dispõe sobre a municipalização da merenda escolar. **Diário Oficial da União**. 1994; 7 set.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares**. Edital nº 04/97, de 10 de dezembro de 1997. Brasília; 1997.

BRASIL. Medida Provisória n. º1.979-19 de 02 de junho de 2000. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2000; 03 jun.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Instituiu diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**. 2001; nov 9, seção1, p.39

BRASIL, Ministério da Educação Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/537109.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução/CFN nº 380 de 28 de dezembro de 2005a. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência por área de atuação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 2005; 28 dez.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005b. Institui o Programa Universidade Para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Consulta sobre a oferta e equivalência de disciplinas à distância no ensino presencial**. PARECER CNE/CES Nº: 281/2006. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 1010 de 08 de maio de 2006a. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio. 2006a.

BRASIL, 2006b. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível: < <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/sisan>>. Acesso: 03 nov. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer CNE/CES Nº 8/2007. **Diário Oficial de União**. 2007;19 jun.

BRASIL. Lei no 11.947 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**. 2009; 16 jun.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 38 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Diário Oficial da União**. 2009; 16 jun.

BRASIL. Resolução nº4 de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**. 2009; 7 abr.

BRASIL. Resolução n.º 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria no 1.134, de 10 de outubro de 2016 Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais regularmente autorizados. **Diário Oficial da União**. 2004; 13 abr.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/ies/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/ies/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas CFN. Ofício circular CFN8/2017. **Cursos de nutrição ministrados na modalidade de EaD -posição do CFN**, 2017.

CALADO, C. L. A. **A expansão dos cursos de nutrição no Brasil e a nova Lei de Diretrizes e Bases LDB**, 2006. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/expansao.pdf>> Acesso em: 22. abr. 2017.

CALADO, C. L. A. **Relação de endereços dos cursos desnutrição no Brasil**, 2009. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/novosite/arquivos/ESCOLA-NUTRICAO-AGOSTO-2009.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CARVALHO, D. G. O. **Programa Nacional de Alimentação Escolar e a sustentabilidade: o caso do Distrito Federal (2005-2008)**. 2009. 238 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

CHAVES, L. G. et al. Reflexões sobre a atuação do nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 4, p. 917-926, 2013.

COIMBRA, M.; MEIRA, J. F. P.; STARLING, M. B. L. **Comer e aprender: uma história da alimentação escolar no Brasil**. Belo Horizonte: MEC/INAE; 1982.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Inserção profissional dos nutricionistas no Brasil**. Brasília, DF, 2006, 88p.

COSTA, N. M. S. C. Repensando a formação acadêmica e a atuação profissional do nutricionista: um estudo com egressos da UFG. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.9, n.2, p.154-177, 1996.

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, 1999

COSTA, N. S. C. **A formação do Nutricionista. Educação e contradição**. Goiânia, Editora UFG, 2000, 151p.

CORREA, R. S.; ROCKETT, F. C.; ROCHA, P. B.; SILVA, V. L.; OLIVEIRA, V.R. Atuação do nutricionista no programa de alimentação escolar na região sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v.22, n. 2., p.563-574, 2017.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior- Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.795-817, 2004.

CURY, C. R. J., Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.777-793, 2004

DELIZA, R.; ROSENTHAL, A.; SILVA, A. L. S. Consumer attitude towards information on non conventional technology. **Trends in Food Science & Technology**, v.14, n.1-2, p.43-49, 2003.

DIAS SOBRINHO, J., Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação, Campinas**: Sococaba, v. 15, n.1, p.195-224, 2010a.

DIAS SOBRINHO, J, Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1223-1245, 2010b.

DOMENE, S. M. A.; PEZZATO, L. M.; JUZWIK, C. R.; ZANGIROLANI, T. O. Avaliação dos egressos do curso de nutrição da UNIFESP; subsídios para a reforma da matriz curricular. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, Rio de Janeiro, v.12, n.3, p.593-610, 2017.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas Públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pró-Posições**, Campinas, v.15, n.3, p 91-115, 2004.

DUARTE, S. J. H.; MAMEDE, M. V.; ANDRADE, S. M. O. Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: representações sociais e discurso do sujeito coletivo. **Saúde e Sociedade**. v.18, n 4, p.620-626. São Paulo, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAMBARDELLA, A. M. D.; FERREIRA, C. F.; FRUTUOSO, M. F. P. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. *Revista de Nutrição*, Campinas, v.13, n.1, p.37-40, 2000.

GOWER, J. C. **A general coefficient of similarity and some of its properties**. *Biometrics*, V.77, p.623-637, 1971.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai. 2006.

HADDAD, A. E.; PIERANTON, C. R.; RISTOFF, D. **A trajetória dos cursos de graduação em saúde:1991-1994**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HONÓRIO, A. R. F.; BATISTA, S. H. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 473-492, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatísticas dos cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em abril 2017

INSTITUTO DE PESQUISA DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO. **Qualiquantisoft**, 2001.

LANDIM, F. L. P.; LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; SANTOS, Z. M. S. A. Uma reflexão sobre a abordagem com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira de pesquisa em Saúde**, Fortaleza, v. 19, nº1, p. 53-58, 2006.

LEFÈVRE, F. **O Discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: EDUCS, 256 p., 2006.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Pesquisa de Representação Social: Um enfoque qualiquantitativo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Série Pesquisa. Brasília. Liber Livro Editora, 224 p., 2012.

MACEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.60, 2015.

MANCUSO, A. M. C.; PEDROSO, M. B.; VELOSO, T. C. Formação do nutricionista. Panorama a partir dos dados do MEC. Censo 2005-2013, ENADE2013. **Oficina de Formação Profissional** - FNEM, abril, 2015.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001, 719p.

MEDEIROS, M. A. T.; AMPARO-SANTOS, L.; DOMENE, S. M. A. A formação de nutricionistas no Brasil: notas para o debate sobre carga horária mínima para integralização curricular dos cursos de graduação. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.26, n.5, p.583-593, 2013.

MELLO, A. L.; VIDAL, P. O. J.; SAMPAIO, L. R.; SANTOS, L. A. S.; FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V. Perfil do nutricionista do programa nacional de alimentação escolar na região Nordeste do Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.25, n.1, p.119-132, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011, 102 p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais – investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2013. 404 p.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 01-05. 1996.

NEVES, J.; SOUSA, A. A.; VASCONCELOS, F. A. G. Formação em nutrição em Saúde Coletiva na Universidade Federal de Santa Catarina: reflexões sobre o processo de ensino para fortalecer o Sistema Único de Saúde. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.27, n.6, p.761-773, 2014.

NOGUEIRA, R. M. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar como uma Política Pública: o caso de Campinas-SP**. 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

NOGUEIRA, R. M. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) na interpretação dos gestores da Região Metropolitana de Campinas/SP**. 2016. 153p. Tese (Doutor em Alimentos e Nutrição) - Faculdade de Engenharia de Alimentos da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

NOGUEIRA, R. M.; BARONE, B.; BARROS, T. T.; GUIMARÃES, K. R. L. S. L. Q.; RODRIGUES, N. N.; BEHRENS, J. H. Sixty years of the National Food Program in Brazil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.29, n. 2, 2016.

PATRIOTA, L. M. Teoria das Representações Sociais: Contribuições para a apreensão da realidade. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 10, n. 1, 2007.

PEIXINHO, A. M. L.; BALADAN, D.; RIMKIS, L.; SCHWARTZMAN, F.; GALANTE, A.P. Alimentação escolar no Brasil e Estados Unidos. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: v.35, n.2, p. 128-136,2011.

PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v.18, n. 4, p. 909-916, 2013.

PEREIRA, V. B. L. **O curso de nutrição como objeto de escolha de um grupo de alunos ingressantes em uma universidade paulistana** 2001. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade Anhembi Morumbi, SP.

R DEVELOPMENT CORE TEAM **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2008. ISBN 3-900051-07-0, URL. Disponível em: <http://www.R-project.org>.

RECINE, E.; SUGAI, A.; MONTEIRO, R. A.; RIZZOLO, A.; FAGUNDES, A. Saúde Coletiva nos cursos de Nutrição: análise de projetos políticos-pedagógicos e planos de ensino. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 27, n.6, 2014.

RECINE, E.; GOMES, R. C. F.; FAGUNDES, A.; ARAUJO, A.; RIZZOLO, A.; TEIXEIRA, B. A.; SOUSA, J. S.; TORAL, N.; MONTEIRO, R. A. A. formação em saúde pública nos cursos de graduação de nutrição no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.25, n. 1, 2012.

RODRIGUES, K. M.; PERES, F.; WAISSMANN, W. Condições de trabalho e perfil profissional dos nutricionistas egressos da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, entre 1994 e 2001. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.4, p.1021-31,2007.

ROTEMBERG, S.; PRADO, S. Nutricionista: quem somos? **Revista de Nutrição**, Campinas, v 4, n. 1/2, p.40-64,1991.

SANTOS, L. A. S et al. Projeto Pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta de construção. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.18, n.1, p. 105-117, 2005.

SANTOS, L. A. S. et al. O nutricionista no programa de alimentação escolar: avaliação de uma experiência de formação a partir de grupos focais. **Revista de Nutrição**, v. 25, n. 1, p. 107-117, 2012.

SANTOS L. M. P. et al. Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 4 – Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Caderno Saúde Publica**, São Paulo, v. 23 supl. 11, p.2681-2693, 2007

SCARPARO, A. L. S. et al. Formação para nutricionistas que atuam no programa nacional de alimentação escolar: uma avaliação da efetividade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1001 – 1008, 2013.

SHRIMPTON, R.; HUGHES, R.; RECINE, E.; MASON, J.B.; SANDERS, D.; MARKS, G.C,. Nutrition capacity development: A practice framework. **Public Health Nutrition**.Cambrige v.17, n.3, p.682-8,2013.

SOARES, N. T; AGUIAR, A. C, Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanço, lacunas ambigüidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.23, n.5, p. 895-905, 2010.

SOARES, F. P. T. P.; BOOG, M. C. F. Interdisciplinaridade no cuidado nutricional: visão de cirurgiões e perspectivas para o ensino. **Saúde Revista**, v.5, n.9, p.21-27,2003.

TAVARES, M. G. M.; MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.; SOUZA, J. V. Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96- Desafios para avaliação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.36, n.1, p. 81-99, 2011.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petropolis: Vozes, 2013.

VALE, M. N. **Agrupamentos de Dados: Avaliação de Métodos e Desenvolvimento de Aplicativo para Análise de Grupos**. 2005, 120 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Departamento de Engenharia Elétrica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VASCONCELOS, F. A. G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v 15, nº 2, p. 127-138, 2002.

VASCONCELOS, F. A. G. Combate à fome no Brasil: uma análise histórica de Vargas a Lula. **Revista de Nutrição**, Campinas, v 18, nº.4, p.439-457, 2005.

VASCONCELOS, F. A. G; CALADO, C. L. A. Profissão nutricionista: 70 anos de historia no Brasil. **Revista de Nutrição**, Campinas, v 24, nº4, p. 605-617, 2011.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projetos políticos pedagógicos: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p. 267-281, 2003.

VELOSO, T. C. M. A; SOUZA, B. K. G; SILVA, R. A. B. Cursos de Graduação em Nutrição no Brasil: Análise do Censo da Educação Superior e os Resultados do Enade. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v.1, nº.1, p.92-106, 2011.

YPIRANGA, L. O nutricionista no Brasil: contribuição para a análise e projeção da formação do nutricionista dietista na América Latina. In: **Reunião da comissão de estudos sobre programas acadêmicos em nutrição e dietética da américa latina**, 4., 1991, San Juan, Porto Rico. Anais... San Juan, Porto Rico: CEPANDAL, 1991a. 15p.

ZIMMERMANN, A. **A escolha profissional na área da Saúde: a opção pela Enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007

9. APÊNDICE

APÊNDICE I

COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "A atuação do nutricionista no Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e sua formação nos cursos de graduação de nutrição no Estado de São Paulo" **Pesquisador:** Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 39686714.0.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Engenharia de Alimentos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

946.747 **Data da Relatoria:**

01/02/2015

Apresentação do Projeto:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), através da Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, atribui ao nutricionista, a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais. A formação deste profissional é o cerne para que a lei seja cumprida satisfatoriamente. Por outro lado, o Brasil tem atualmente um total de 360 instituições particulares, estaduais e federais de ensino superior que oferecem 414 cursos de nutrição. Somente no Estado de São Paulo são 77 instituições com 99 cursos de nutrição correspondendo a 23,80% do total nacional. Neste sentido, esta pesquisa objetiva a analisar a formação do nutricionista no Estado de São Paulo e sua atuação no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), de acordo com as leis vigentes. Primeiramente serão avaliadas as estruturas curriculares dos 99 cursos de nutrição através de dados quantitativos e qualitativos. Em uma segunda etapa realizará entrevistas com 28 coordenadores de cursos de nutrição do Estado de São Paulo, 28 entrevistas com nutricionistas responsáveis técnicas dos municípios selecionados do Estado de São Paulo e Avaliadores de cursos de nutrição do MEC A análise do conteúdo das entrevistas será através do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Pretende-se ao final da pesquisa obter

um diagnóstico da formação do nutricionista e sua competência para executar as atribuições explícitas na lei que regulamenta o PNAE, informação essencial às Instituições de Ensino Superior e ao MEC para direcionamentos futuros de acompanhamento e avaliação dos cursos de nutrição.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a formação do Profissional Nutricionista no Estado de São Paulo para atuar na Alimentação Escolar

Objetivo Secundário:

Analisar as estruturas curriculares dos cursos de nutrição através de dados quali-quantitativos.

- Analisar as Diretrizes Curriculares dos cursos de nutrição quanto à formação em Alimentação Escolar.
- Comparar as estruturas curriculares dos cursos de nutrição do estado de São Paulo com as Diretrizes Curriculares.
- Analisar o conteúdo dos discursos de coordenadores dos cursos de nutrição, Responsáveis Técnicos dos municípios selecionados e Avaliadores do MEC dos cursos de nutrição sobre a relação entre a formação do nutricionista e o Programa de Alimentação Escolar.
- A partir da Resolução CFN nº465/2010, analisar a consonância das estruturas curriculares para atuação do nutricionista em Alimentação Escolar.
- Avaliar a inserção do profissional de nutrição na área de Alimentação Escolar

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não haverá riscos para os indivíduos na participação do projeto.

Benefícios:

Gerar informação essencial às Instituições de Ensino Superior e ao MEC para direcionamentos futuros de acompanhamento e avaliação dos cursos de nutrição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de doutorado da FEA-UNICAMP. Primeiramente serão avaliadas as estruturas curriculares dos 99 cursos de nutrição através de dados quantitativos e qualitativos. Em uma segunda etapa realizará entrevistas com 28 coordenadores de cursos de nutrição do Estado de São Paulo, 28 entrevistas com nutricionistas responsáveis técnicas dos municípios selecionados do Estado de São Paulo e Avaliadores de cursos de nutrição do MEC. Não haverá riscos, tampouco benefícios diretos aos participantes da pesquisa.

A pesquisa é pertinente e embasada na literatura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados Projeto de Pesquisa, TCLE, Folha de rosto, Guias de entrevistas e Cartas convites para as instituições e Secretárias de Educação.

Para adequação de pendências os mesmos documentos foram apresentados, mais uma carta resposta.

Recomendações:

Adequar espaçamento e paginação do TCLE para que a assinatura do participante e do pesquisador estejam na mesma página. As demais paginas devem ser rubricadas por ambos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências apresentadas no parecer 916.967 de 15/12/2014.

1) Iniciar os ofícios como um convite, não como foi selecionada. PENDÊNCIAS ATENDIDA.

2) Apesar dos argumentos da carta justificativa, ainda julgamos necessários incluir cartas de autorização das instituições e secretárias.

COMENTÁRIOS: em carta resposta pesquisadora refere que "os responsáveis legais das IES e das Secretarias de Educação dos municípios, irão assinar a carta que autoriza respectivamente os coordenadores e nutricionistas responsáveis técnicos, a participar da pesquisa, essa carta de autorização se encontra juntamente com o detalhamento da pesquisa, e será devolvida ao pesquisador junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no momento da entrevista." As autorizações assinadas das instituições e secretarias, serão anexados ao TCLE e, enviadas em documentos ao Comitê de Ética como parte do relatório de atividades do projeto. PENDÊNCIAS ATENDIDA.

3) No TCLE, incluir o nome, endereço profissional (incluindo a Faculdade e Departamento), telefone e e-mail do orientador nos contatos. PENDÊNCIAS ATENDIDA.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data de parecer de aprovação e ao término do estudo.

CAMPINAS, 06 de Fevereiro de 2015

Assinado por:
Maria Fernanda Ribeiro Bittar
(Coordenador)

APÊNDICE II

DETALHAMENTO DA PESQUISA

TÍTULO: "A atuação do nutricionista no Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e sua formação nos cursos de graduação de nutrição no Estado e São Paulo"

AUTORES: Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães (Pesquisadora responsável); Jorge Herman Behrens (Orientador). Departamento de Alimentos e Nutrição – FEA/UNICAMP.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA: O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), através da Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, estabelece ao nutricionista, a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais. A formação deste profissional é o cerne para que a lei seja cumprida satisfatoriamente. Por outro lado, o Brasil tem atualmente um total de 360 instituições particulares, estaduais e federais de ensino superior que oferece 414 cursos de nutrição. Somente no Estado de São Paulo são 77 instituições com 99 cursos de nutrição correspondendo a 23,80% do total nacional. Neste sentido, esta pesquisa objetiva a analisar a formação do nutricionista no Estado de São Paulo e sua atuação no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), de acordo com as leis vigentes.

METODOLOGIA: Primeiramente serão avaliadas as estruturas curriculares dos 99 cursos de nutrição através de dados quantitativos e qualitativos. Em uma segunda etapa realizará entrevistas com 28 coordenadores de cursos de nutrição do Estado de São Paulo, 28 entrevistas com nutricionistas responsáveis técnicas dos municípios selecionados do Estado de São Paulo e Avaliadores de cursos de nutrição do MEC. A análise do conteúdo das entrevistas será através do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS). Pretende-se ao final da pesquisa obter um diagnóstico da formação do nutricionista e sua competência para executar as atribuições explícitas na lei que regulamenta

o PNAE, informação essencial às Instituições de Ensino Superior e ao MEC para direcionamentos futuros de acompanhamento e avaliação dos cursos de nutrição.

Contato para quaisquer esclarecimentos e devolução do documento:

E-mails: behren@fea.unicamp.br; katguima@gmail.com

Fax: (19) 3521-4060 **Telefones:** (19) 3521-4070/4076; (19) 9.8149-5756

End: R. Monteiro Lobato n° 80 - Barão Geraldo - Campinas, SP - C. P. 6121 – CEP: 13.083-862



AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Este documento deverá ser preenchido e assinado pelo Responsável legal da IES/Secretaria. Após, solicito a V. S. ^a que devolva este documento para os pesquisadores responsáveis, por meio de e-mail, correio ou na entrevista. A autorização de coleta de dados será encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP.

Contato para quaisquer esclarecimentos e devolução do documento:

E-mails behren@fea.unicamp.br; katguima@gmail.com

Fax: (19) 3521-4060 **Telefones:** (19) 3521-4070/4076; (19) 9.8149-5756

End: R. Monteiro Lobato n° 80 - Barão Geraldo - Campinas, SP - C. P. 6121 – CEP: 13.083-862

AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Eu, _____

Responsável pela instituição _____,
declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitula " **A atuação do nutricionista no Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e sua formação nos cursos de graduação de nutrição o Estado de São Paulo**" sob- responsabilidade da pesquisadora Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Unicamp.

_____ de _____ de _____

Assinatura e carimbo do responsável
institucional

Exmo Sr (a)

Se V.Sra preferir, enviar a **Autorização de Coleta de Dados** por correio, por favor, mande a autorização para o endereço abaixo ou se preferir mande digitalizado para o e-mail: katguima@gmail.com



Destinatário: Prof. Dr. Jorge Herman Behrens

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

Faculdade de Engenharia de Alimentos

Departamento de Alimentos e Nutrição

Rua Monteiro Lobato, nº 80 - Cidade Universitária Zeferino Vaz CEP: 13083-

862 – Campinas/SP

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A atuação do nutricionista no Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e sua formação nos cursos de graduação de nutrição do Estado de São Paulo”

Nome do(s) responsável(s):

Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães (Pesquisador); Prof. Dr. Jorge Herman Behrens (Orientador)

Número do CAAE:2 39686714.0.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O objetivo da pesquisa é avaliar a formação do Profissional Nutricionista no Estado de São Paulo para atuar na Alimentação Escolar.

Você participará de uma entrevista que levará cerca de 30 minutos. Serão feitas algumas perguntas e suas respostas serão gravadas em áudio para que possamos analisar o conteúdo posteriormente. Guardaremos a gravação até o final do projeto (dezembro de 2017) e garantimos que todas as informações fornecidas permanecerão em sigilo e em nenhum momento seus dados pessoais serão divulgados. Os resultados serão codificados e as informações serão utilizadas apenas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa.

Essa pesquisa proporcionará o entendimento que os Coordenadores dos cursos de nutrição, responsáveis técnicos (nutricionistas) e avaliadores têm da importância da formação dos nutricionistas para atuar em Alimentação Escolar. Dessa forma será possível o diagnóstico da formação do profissional nesta área de atuação para direcionamentos futuros e de acompanhamento e avaliação.

Não há riscos previstos por se tratar de uma pesquisa qualitativa, e não haverá remuneração, pois o estudo tem finalidades acadêmicas e a participação é de caráter voluntário. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer instante, sem ônus algum.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães, pelo telefone (19) 98149-

5756/(19) 3521-4070 Ou pelo endereço R. Monteiro Lobato, 80, Barão Geraldo
CEP: 13083-862, Campinas– SP/ FEA-Unicamp. Depto de Alimentos e Nutrição.

Você ficará com uma via do TCLE assinada pela pesquisadora e para qualquer denúncia e/ou reclamação referente aos aspectos éticos dessa pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Unicamp pelos telefones (19) 3521-8936 ou 3521-7187, pelo e-mail: cep@fcm.unicamp.br ou no endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, Distrito de Barão Geraldo, Campinas-SP, CEP:13083-887.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante:

Data:_____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Kátia Regina Leoni Silva Lima de Queiroz Guimarães

Data:_____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE IV

GUIAS DE ENTREVISTAS

COORDENADOR DO CURSO DE NUTRIÇÃO

Há quanto tempo é coordenador do curso? Como foi sua participação na implantação e elaboração do Projeto Pedagógico?

Para a implantação do curso houve uma avaliação e monitoramento da necessidade de nutricionistas na região. Como foi?

Nos últimos quatro anos houve reestruturação do Projeto Pedagógico?

Se houve:

No que consistiu a reestruturação;

E qual embasamento utilizado para essa reestruturação.

Se não:

Esta sendo planejada uma reestruturação.

A Alimentação Escolar no Brasil está regulamentada pela Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26, de 17 de junho de 2013. Que estabelece o nutricionista com Responsável Técnico da Alimentação Escolar

Como seu curso está preparado para atendê-la?

Fale sua opinião, enquanto nutricionista, da formação do profissional para atuar em Alimentação Escolar.

Quanto tempo de formado?

NUTRICIONISTA

Dentro da sua formação como nutricionista, como você vê os conteúdos que adquiriu para atender a função de Responsável Técnica da alimentação Escolar?

Explorar:

Comente as disciplinas ou ações que ofereceram esses conteúdos;

Comente o que faltou;

Recursos utilizados para obter esses conhecimentos.

Baseado na sua experiência atual e compreensão das leis vigentes, (Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009 e Resolução/FNDE/CD/nº 26, de 17 de junho de 2013) o que você sugere que deva ser incluído nas estruturas curriculares dos cursos de nutrição nesta área?

Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu papel de R.T. pela Alimentação Escolar?

Você fez o curso de Nutrição em instituição particular, estadual ou federal.

Ano que se formou e quanto tempo trabalha na Alimentação Escolar.

AVALIADORES DE CURSOS DE NUTRIÇÃO

A julgar pelas Diretrizes do curso de Nutrição como você vê a Alimentação Escolar inserida nesse cenário?

Na sua experiência você avaliou cursos que possuem estratégias específicas para o profissional atuar em Alimentação Escolar?

Se sim:

Comente essas estratégias.

Se não:

O que está faltando.

Em sua opinião é necessário, disciplinas ou atividades específicas para atuar em Alimentação Escolar e se sim, como elas se inserem na estrutura curricular?

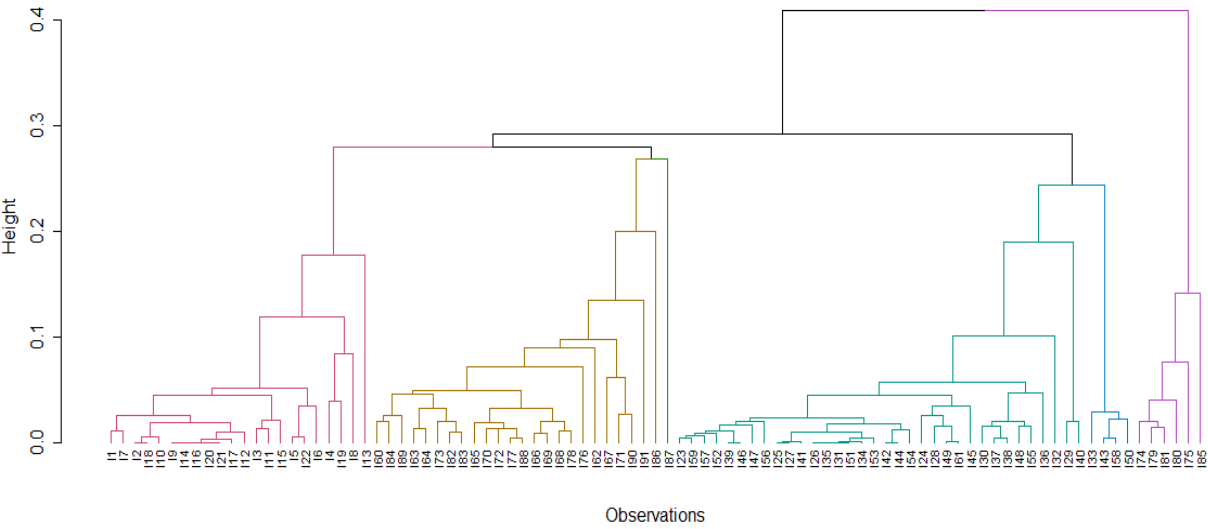
Como esse campo de trabalho deve ser conhecido no curso?

Há quanto tempo você é avaliador do INEP?

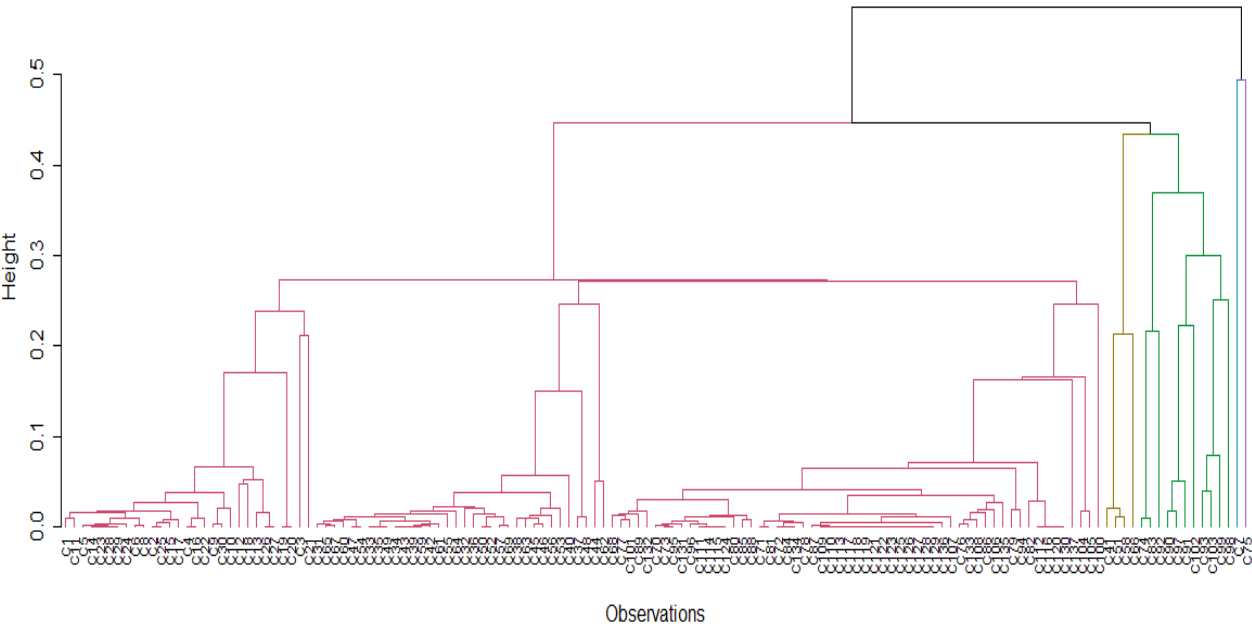
Quanto tempo você é formado?

APÊNDICE V

Dendograma das IES



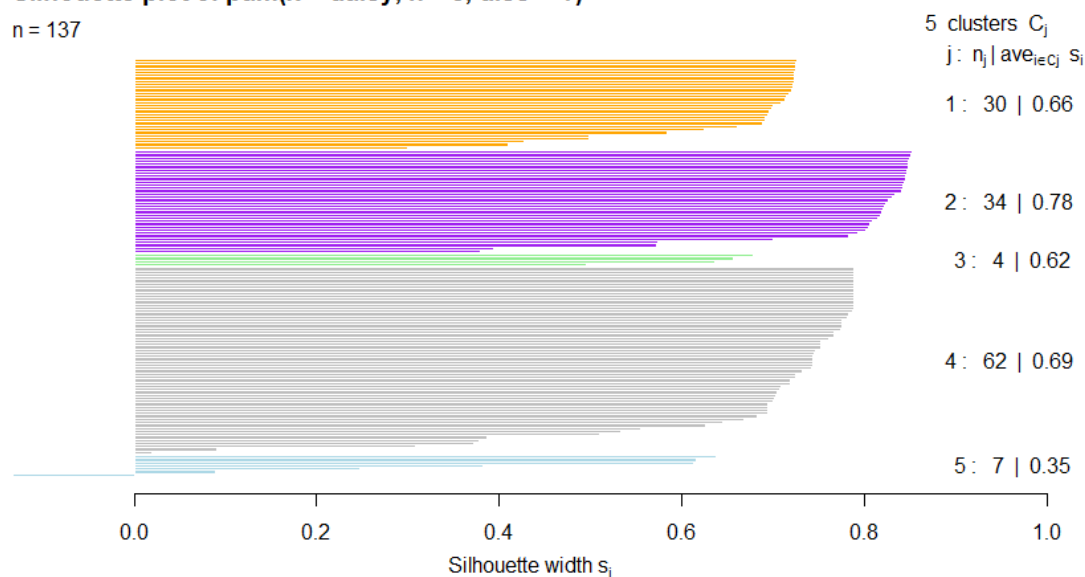
Dendograma dos Cursos de Graduação em Nutrição do Estado de São Paulo



Clusters -Cursos- Silhueta

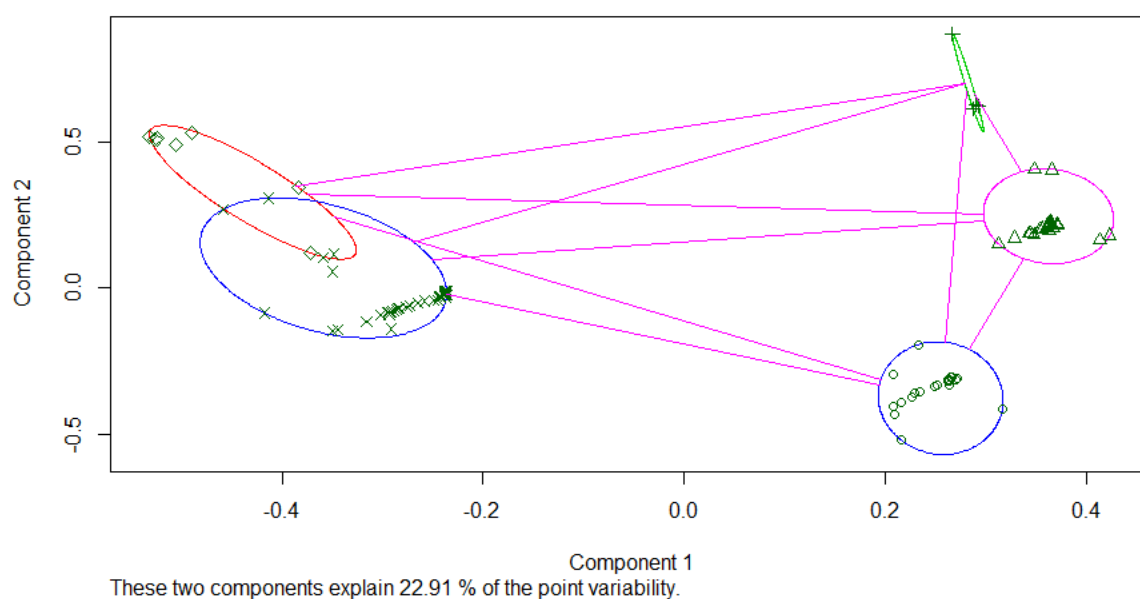
Silhouette plot of pam(x = daisy, k = 5, diss = T)

n = 137

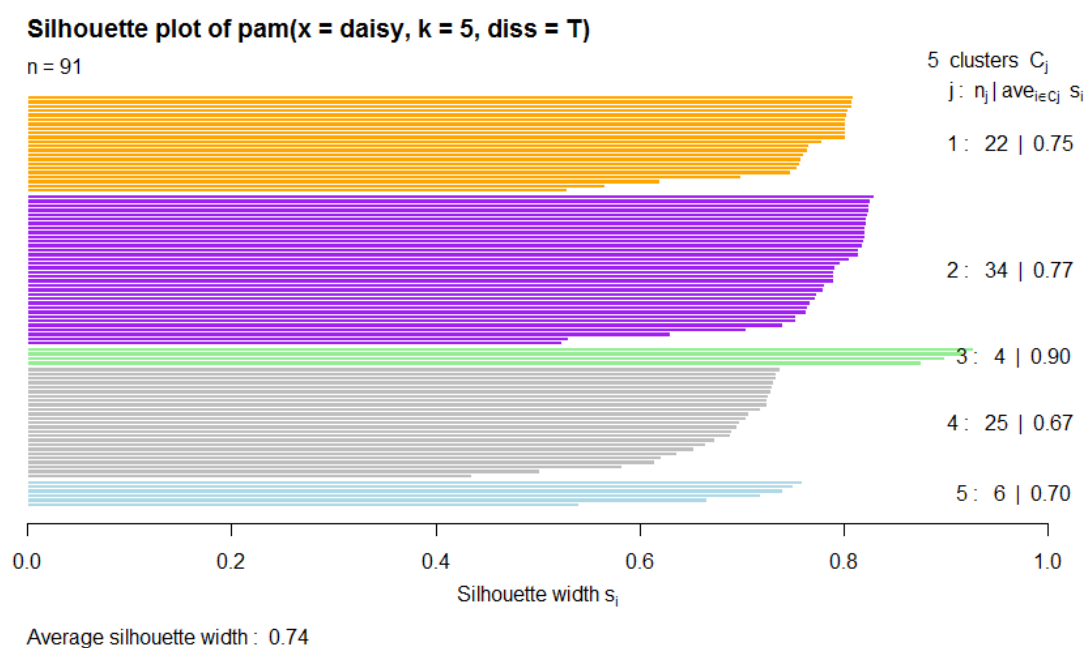


Cluster- Cursos- Componentes

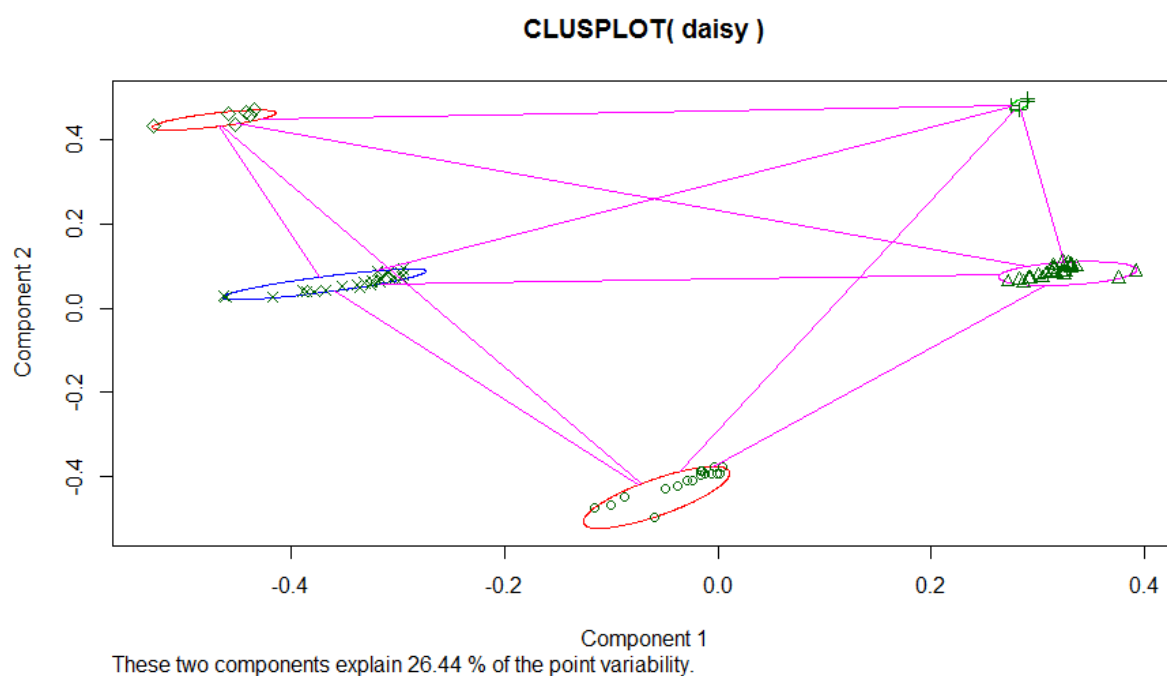
CLUSPLOT(daisy)



Cluster- IES- Silhueta



Cluster - IES- Componentes



ANEXO I**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO¹
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais
do Curso de Graduação em Nutrição.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Nutrição definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de nutricionistas, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Nutrição das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Nutrição tem como perfil do formando egresso/profissional o:

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

II- Nutricionista com Licenciatura em Nutrição capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Nutrição.

¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 5/2001. Diário Oficial da União

Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 39.

Art. 4º A formação do nutricionista tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

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

II- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do nutricionista tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I - aplicar conhecimentos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética;

II- contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado nutricional de indivíduos e grupos populacionais;

III - desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;

IV - atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;

- V - atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
- VI - atuar em equipes multiprofissionais de saúde e de terapia nutricional;
- VII - avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado nutricional; planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar dietas e suplementos dietéticos para indivíduos saudáveis e enfermos;
- VIII - planejar, gerenciar e avaliar unidades de alimentação e nutrição, visando a manutenção e/ou melhoria das condições de saúde de coletividades saudáveis e enfermas;
- IX - realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população;
- X - atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde;
- XI - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- XII - desenvolver atividades de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição;
- XIII - atuar em *marketing* de alimentação e nutrição;
- XIV - exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência;
- XV - desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares, visando sua utilização na alimentação humana;
- XVI - integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição; e
- XVII - investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais.

Parágrafo Único. A formação do nutricionista deve contemplar as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS).

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Nutrição devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em nutrição. Os conteúdos devem contemplar:

- I - **Ciências Biológicas e da Saúde** – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos;
- II- **Ciências Sociais, Humanas e Econômicas** – inclui-se a compreensão dos determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, a comunicação nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;
- III - **Ciências da Alimentação e Nutrição** - neste tópico de estudo, incluem-se:
 - a) compreensão e domínio de nutrição humana, a dietética e de terapia nutricional – capacidade de identificar as principais patologias de interesse da nutrição, de realizar avaliação nutricional, de indicar a dieta adequada para indivíduos e coletividades, considerando a visão ética, psicológica e humanística da relação nutricionista-paciente;

- b) conhecimento dos processos fisiológicos e nutricionais dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento, atividades físicas e desportivas, relacionando o meio econômico, social e ambiental; e
- c) abordagem da nutrição no processo saúde-doença, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo, conservação e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população.

IV - Ciências dos Alimentos - incluem-se os conteúdos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos, higiene, vigilância sanitária e controle de qualidade dos alimentos.

§ 1º Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do nutricionista devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região.

§ 2º Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no nutricionista a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Art. 7º A formação do nutricionista deve garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente, e contando com a participação de nutricionistas dos locais credenciados. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá atingir 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Nutrição proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo Único. A carga horária do estágio curricular deverá ser distribuída equitativamente em pelo menos três áreas de atuação: nutrição clínica, nutrição social e nutrição em unidades de alimentação e nutrição. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Nutrição deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Nutrição para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Nutrição deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Nutrição poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a

flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Nutrição deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. Para conclusão do Curso de Graduação em Nutrição, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Art. 13. A formação de professores por meio de Licenciatura Plena é facultativo e será regulamentado em Pareceres/Resoluções específicos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve à construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do

Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Nutricionista;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no nutricionista atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Nutrição com a Licenciatura em Nutrição.

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Nutrição que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares, desenvolvidos tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Nutrição deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior