

Universidade Estadual Paulista
“Júlio De Mesquita Filho”

Faculdade De Ciências Farmacêuticas

**A Soberania e Segurança Alimentar e
Nutricional nos currículos de Nutrição de
instituições de ensino superior latino-
americanas.**

Gabriel Cunha Beato

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Alimentos e Nutrição da Faculdade de Ciências Farmacêuticas para obtenção do título de Doutor em Alimentos e Nutrição.

Área de concentração: Ciências Nutricionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita Marques de Oliveira.

Araraquara

2022

A Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional nos currículos de Nutrição de instituições de ensino superior latino-americanas.

Gabriel Cunha Beato

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Alimentos e Nutrição da Faculdade de Ciências Farmacêuticas para obtenção do título de Doutor em Alimentos e Nutrição.

Área de concentração: Ciências Nutricionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita Marques de Oliveira.

Araraquara

2022

B369a

Beato, Gabriel Cunha.

A Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional nos currículos de Nutrição de instituições de ensino superior latino-americanas / Gabriel Cunha Beato. – Araraquara: [S.n.], 2022.
112 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Programa de Pós Graduação em Alimentos e Nutrição. Área de Concentração: Ciências Nutricionais.

Orientadora: Maria Rita Marques de Oliveira.

1. Universidade. 2. Nutrição. 3. Currículo. 4. Segurança alimentar e nutricional. I. Oliveira, Maria Rita Marques de, orient. II. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional nos currículos de Nutrição de instituições de ensino latino-americanas

AUTOR: GABRIEL CUNHA BEATO

ORIENTADORA: MARIA RITA MARQUES DE OLIVEIRA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em ALIMENTOS E NUTRIÇÃO, área: Ciências Nutricionais pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA RITA MARQUES DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação / Instituto de Biociências de Botucatu UNESP

Profa. Dra. MAISA BELTRAME PEDROSO (Participação Virtual)
Departamento de Ações em Saúde. Política de Alimentação e Nutrição / Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. RITA DE CÁSSIA BERTOLO MARTINS (Participação Virtual)
Faculdade de Ciências da Saúde – Curso de Nutrição / Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. LILIAN FERNANDA GALESI PACHECO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação / Centro de Ciência, Tecnologia e Inovação para Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - Unesp

Araraquara, 21 de maio de 2022

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai **Marcelo José Beato**, por ter me apoiado incondicionalmente em todas as escolhas da minha vida, por ter me dado seu amor e confiança e por me ensinar que nenhum homem erra por ser honesto. Esta conquista é sua!

À minha falecida mãe **Maria Bernadete da Cunha Beato**, por ter me gerado e me criado com tanto amor e vontade e ter me ensinado que a vida é apenas uma passagem e por isso devemos vivê-la intensamente. Sua presença segue próxima a mim.

À minha namorada, amiga, confidente e companheira **Jéssica Madeira**, com quem tenho o prazer de viver desde o primeiro ano da faculdade, por todo amor, apoio, carinho e compreensão durante todos esses anos.

Aos meus amigos e mestres **Cláudia Roedel** e **Ignácio Rojas** por simplesmente tudo o que fizeram e fazem por mim e por estarem sempre presentes durante a minha vida me apoiando. Vocês foram e são essenciais!

À minha família: tios, padrinhos e primos por me ensinarem que o sangue é mais espesso que a água e que os laços familiares são mais importantes e duradouros que os demais.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – processo número 142156/2018-3.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, pelos maravilhosos 11 anos em que tive o prazer de frequentá-la.

Ao Instituto de Biociências de Botucatu – UNESP, minha casa e local onde me graduei e passei pelos melhores anos da minha vida.

À Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara – UNESP por todo apoio e ensinamentos durante meu mestrado e doutorado.

Ao Departamento de Enfermagem da Faculdade de Medicina – UNESP por me receber de braços abertos e por me propiciar a criação de laços de amizades tão fortes e duradouros.

Ao Programa ESCALA de Estudantes de Pós-graduação da Associação de Universidades Grupo Montevideo pela oportunidade de realização de mobilidade acadêmica.

À Universidade Nacional do Noroeste da Província de Buenos Aires (UNNOBA), em especial à Direção de Relações Internacionais, pela recepção e estadia durante a mobilidade acadêmica.

À Universidade Nacional de Córdoba, em especial à Escola de Nutrição da Faculdade de Ciências Médicas e à Cátedra de Política Alimentar pela calorosa recepção e ensinamentos durante a mobilidade acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela concessão de bolsa Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (Processo nº 88881.361538/2019-01).

À Universidade do Porto, em especial à Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação nas respectivas figuras dos professores António Pedro Graça e Carlinda Leite pela recepção e ensinamentos durante o período de realização do Doutorado Sanduíche.

À minha orientadora, professora Maria Rita Marques de Oliveira, pessoa de caráter íntegro, justo, defensora ferrenha das lutas sociais e do direito humano à alimentação adequada com quem tive o imenso prazer de conviver por cerca de 10 anos e aprender a ser, sobretudo, um ser humano melhor.

À minha companheira de jornada e de profissão Jéssica Madeira, pessoa de coração puro, alma transparente e a quem agradeço a vida por poder estar próximo e amar, por tudo o que faz e faz por mim.

Aos meus amigos e “mestres” Cláudia Roedel e Ignácio Rojas por estarem sempre presentes e me guiarem com amor na complicada trajetória que é a vida.

Aos meus amigos e companheiros de pós-graduação, seres humanos ímpares e presentes nos melhores e piores momentos: Denise Damin, Adriana Barbosa, Michele Ravelli, Milena Sendão, Lílian Galesi, Paulina Ramirez, Maitu Buanango, Najla Oliveira, Luciane Costa, Ana Stradiotti, Julián Medina, Mayara Martins, Bárbara Sugiaki, Karina Rubia, Regina Popelka e Alex Crisp.

À Silvia Caldeira, Flávia Aranha, Silvia Papini, Silvia Bocchi, Thabata Weber e Lidia Carrizo pelo carinho e por todo o apoio a mim dados durante esta jornada.

Às minhas amigas Ana Carolina Miano, Tatiana Dangió, Pietra Belin, Vanessa Mota e Isabela Poscidonio pelos momentos de ensinamentos e de descontração.

Ao Igor, Neném e Kitute, meus animais, por me proporcionarem nada além da felicidade de receber seu amor.

À todos vocês, minha eterna gratidão, meu respeito e meu amor!

“Ontem eu era inteligente, então eu queria mudar o mundo. Hoje eu sou sábio e estou mudando a mim mesmo”.

(Jalal ad-Din Muhammad Rumi)

Resumo

Na América Latina, fome, insegurança alimentar, desnutrição, excesso de peso e doenças crônicas não transmissíveis podem coexistir na mesma pessoa, domicílio e comunidade. As heranças latino americanas históricas, políticas e econômicas constituem barreiras para a plena realização do direito humano à alimentação adequada, intimamente relacionado com a soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional. Ambas compreendem temáticas transversais de características multiprofissionais, das quais o nutricionista possui um relativo conhecimento e inserção na atuação profissional. O nível de conhecimento do nutricionista com a soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional depende do processo de formação profissional a nível universitário, o qual pode abordar de maneira suficiente ou não a temática durante a graduação. Os conteúdos curriculares de graduação em nutrição e as diretrizes nacionais para a formação destes profissionais preveem de que forma e em que grau a Soberania Alimentar e a Segurança Alimentar e Nutricional são trabalhadas na graduação, com fortes influências nacionais e internacionais. **Objetivo:** analisar qual é o perfil do nutricionista formado na América Latina a partir de uma análise dos temas da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional nos componentes curriculares de instituições de ensino superior latino-americanas. **Métodos:** Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo a partir da análise documental com uso do referencial metodológico da análise de conteúdo com abordagem temática para identificar a forma de inserção de ambas temáticas nas propostas curriculares de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino superior latino-americanas. A partir do ranking internacional das melhores universidades da América Latina e região do Caribe da Times Higher Education no ano de 2018, foram identificadas as 25 primeiras instituições que oferecem o curso de nutrição. Em seguida, foram coletados eletronicamente os projetos pedagógicos e informações curriculares para análise de cada instituição para identificação de disciplinas relacionadas aos temas de interesse. Análises de aderência, coerência, enfoque, proporção e posição foram realizadas para grupos de disciplinas com alguma identificação com os temas de interesse. **Resultados:** Como resultado principal desta tese, tem-se que tanto a soberania alimentar quanto a segurança alimentar e nutricional são temas pouco abordados nos currículos de nutrição das instituições de ensino superior latino-americanas e existem diferenças regionais importantes quanto à compreensão dos temas dentre os países. **Conclusão:** A tese aponta escassez na literatura pertinente por meio da sua revisão bibliográfica. Sugere-se, como direções futuras, estudos que aprofundem os dados dos documentos, como pesquisas qualitativas com os universitários, professores e coordenadores dos cursos de nutrição na tentativa de verificar a realidade da prática da Segurança Alimentar e Nutricional e a Soberania Alimentar e Nutricional na formação profissional.

Palavras-chaves: universidade, nutrição, currículo, segurança alimentar e nutricional.

Abstract

In Latin America, hunger, food insecurity, malnutrition, overweight and chronic noncommunicable diseases can coexist in the same person, household and community. Latin American historical, political and economic heritages constitute barriers to the full realization of the human right to adequate food, closely related to food sovereignty and food and nutritional security. Both comprise transversal themes of multiprofessional characteristics, of which the nutritionist has a relative knowledge and insertion in the professional performance. The nutritionist's level of knowledge with food sovereignty and food and nutrition security depends on the professional training process at university level, which may or may not sufficiently address the subject during graduation. The undergraduate curricular contents in nutrition and the national guidelines for the training of these professionals predict how and to what degree Food Sovereignty and Food and Nutrition Security are worked on at graduation, with strong national and international influences. **Objective:** to analyze the profile of the nutritionist trained in Latin America based on an analysis of food sovereignty and food and nutrition security in the curricular components of Latin American higher education institutions. **Methods:** This is a qualitative research based on document analysis using the methodological framework of content analysis with a thematic approach to identify the form of insertion of both themes in the curricular proposals of undergraduate courses in nutrition of institutions of higher educational from Latin American. Based on the Times Higher Education international ranking of the best universities in Latin America and the Caribbean region in 2018, the top 25 institutions offering the nutrition course were identified. Then, the pedagogical projects and curriculum information were electronically collected for analysis of each institution to identify subjects related to topics of interest. Analysis of adherence, coherence, focus, proportion and position were carried out for groups of subjects with some identification with the topics of interest. **Results:** As the main result of this thesis, both food sovereignty and food and nutrition security are topics that are rarely addressed in the nutrition curricula of Latin American higher education institutions and that there are important regional differences in terms of understanding the themes among countries. **Conclusion:** The thesis points to scarcity in the relevant literature through its bibliographic review. It is suggested, as future directions, studies that deepen the data of the documents, such as qualitative research with university students, professors and coordinators of nutrition courses in an attempt to verify the reality of the practice of Food and Nutrition Security and Food and Nutrition Sovereignty in professional qualification.

Keywords: university, nutrition, curriculum, food and nutrition security.

Abreviaturas e Siglas

ABN – Associação Brasileira de Nutricionistas
AL – América Latina
CAISAN – Câmara Intersectorial de Segurança Alimentar e Nutricional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPANDAL – Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina
CFN – Conselho Federal de Nutricionistas
CIVC – Conferência Internacional da Via Campesina
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
COVID – *Corona Virus Disease*
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CRN – Conselho Regional de Nutricionistas
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada
FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
GM – Guerra Mundial
IAPI – Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários
IBB – Instituto de Biociências de Botucatu
IES – Instituição de Ensino Superior
INTERSSAN – Centro de Ciência, Tecnologia e Inovação para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOSAN – Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-americana de Saúde
PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PPP – Projeto Político Pedagógico
REDE LASSAN – Rede Latino-Americana de ensino, pesquisa e extensão em soberania e segurança alimentar e nutricional
REDE SANS – Rede de Defesa e Promoção da Alimentação Saudável, Adequada e Solidária
REDE SSAN UNASUL – Rede de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional da União das Nações Sul-Americanas
SA – Soberania Alimentar
SAN – Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS – Serviço de Alimentação da Previdência Social

SBN – Sociedade Brasileira de Nutrição

SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

SSAN – Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

SUS – Sistema Único de Saúde

UNC – *Universidad Nacional de Córdoba*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

	Página
Apresentação.....	16
Capítulo 1.....	21
1. Introdução expandida.....	21
1.1. Histórico da representação da Segurança Alimentar e Nutricional.....	22
1.2. Histórico da representação da Soberania Alimentar.....	28
1.3. Histórico do ensino de Nutrição.....	30
1.4. A avaliação do Projeto Político Pedagógico.....	46
Capítulo 2.....	57
Artigo 1: Concepções e reflexões de membros da comunidade acadêmica da Universidad Nacional de Córdoba sobre a Soberania e Segurança Alimentar no currículo de Nutrição: relato de uma visita acadêmica.....	57
1. Introdução.....	59
2. Descrição da experiência.....	62
2.1. Realização das entrevistas.....	62
3. Resultados.....	64
3.1. Eixo 1: Concepções da Segurança Alimentar e da Soberania Alimentar.....	64
3.2. Eixo 2: Currículo, Segurança Alimentar e Soberania Alimentar.....	65
3.3. Eixo 3: Lacunas curriculares.....	67
4. Discussão e considerações finais.....	68
5. Referências.....	70
Capítulo 3.....	76
Artigo 2: Soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional na formação do nutricionista: um olhar sobre disciplinas de instituições de ensino superior latino-americanas.....	76
1. Introdução.....	78
2. Métodos.....	80
2.1. Amostra e coleta de dados.....	80
2.2. Análise de dados.....	82
3. Resultados.....	83
3.1. Aderência.....	90
3.2. Coerência.....	90
3.3. Enfoque.....	90
3.4. Proporção.....	91
3.5. Posição.....	91
4. Discussão	91

5. Considerações finais.....	96
6. Referências.....	96
Considerações gerais da tese.....	101
Referências bibliográficas.....	102

Apresentação

A idealização e realização de uma pesquisa de tese de doutorado é um processo coletivo, ainda que bastante solitário, leva tempo e requer uma imersão realmente profunda no tema a ser pesquisado. Mas antes de detalhar o trabalho realizado para esta tese, é necessário que se faça uma apresentação dos caminhos que levaram a me aproximar dos temas da soberania alimentar (SA), segurança alimentar e nutricional (SAN) e da formação profissional do nutricionista.

Ingressei no curso de graduação em nutrição do Instituto de Biociências de Botucatu (IBB) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP no ano de 2011. Ainda neste ano, participei de algumas discussões que ocorreram sobre a reestruturação do projeto político pedagógico (PPP) do curso de nutrição. A partir deste momento, desenvolvi um interesse especial em entender os processos educacionais que ocorriam na formação universitária em nutrição e nas discussões acerca do perfil profissional.

Durante os cinco anos do curso, estive envolvido de maneira indireta nos órgãos colegiados universitários para acompanhar o processo de reestruturação curricular ao mesmo tempo que trilhava um caminho acadêmico voltado para a pesquisa em obesidade e metabolismo. Este caminho possibilitou a realização de uma iniciação científica (2014) e de um mestrado (2018) nas áreas de avaliação corporal e metabolismo energético com o uso de isótopos estáveis, sob orientação da professora Maria Rita Marques de Oliveira.

Paralelamente, a proximidade com a SAN ocorreu no final de 2011, quando pude acompanhar os trabalhos realizados pela Rede de Defesa e Promoção da Alimentação Saudável, Adequada e Solidária (REDE SANS), resultado de um projeto coordenado pela professora Maria Rita Marques de Oliveira. O interesse nesta área me levou a trabalhar em projetos na Rede de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional da União de Nações Sul-Americanas (Rede SSAN UNASUL) e mais recentemente na proposta e efetivação da construção do Centro de Ciência, Tecnologia e Inovação para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (INTERSSAN).

Além desta atuação acadêmica tive a oportunidade de fazer parte, por dois mandatos, do Conselho de SAN do município de Botucatu representando o corpo discente da UNESP e posteriormente a REDE SANS.

Na proposta de um projeto de pesquisa para ser apresentado ao programa de pós-graduação em Alimentos e Nutrição da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara para ingressar no curso de doutorado em 2018, a reaproximação com as questões envolvendo a reestruturação do curso de nutrição do IBB me levaram a questionar a presença das temáticas da SA e da SAN nos currículos de graduação em nutrição no Brasil.

Este interesse se ampliou para o cenário latino-americano em função das parcerias pré-estabelecidas pela professora Maria Rita com universidades argentinas, colombianas e chilenas e da criação da Rede Latino-Americana de ensino, pesquisa e extensão em soberania e segurança alimentar e nutricional (Rede LASSAN).

Uma vez ingressado no doutorado, a partir de edital da Associação de Universidades do Grupo Montevideo, tive a oportunidade de realizar em 2019 um intercâmbio de três meses na Universidade Nacional do Noroeste de Buenos Aires para participar de cursos sobre a educação superior na Argentina e sobre currículo e educação superior. Ainda na Argentina, a partir de um convênio pré-estabelecido entre a UNESP e a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), fui apresentado ao projeto de reestruturação curricular do curso de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da UNC. Adicionalmente, pude me aprofundar ainda mais na temática da SA e SAN a partir de entrevistas realizadas sob supervisão das professoras Lidia Ana Del Valle Carrizo e Regina Maria Popelka da cátedra de Política Alimentar.

Foi também no ano de 2019, a partir de um edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fui aceito para realizar o doutorado-sanduíche na Universidade do Porto, em Portugal, sob supervisão do professor António Pedro Soares Ricardo Graça da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação e da professora Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

A pandemia do Coronavírus que atingiu o mundo no ano de 2020 afetou os planos de trabalho e adiantou meu retorno ao Brasil antes de completar três meses de realização do doutorado sanduíche no exterior, comprometendo a continuidade da parceria estabelecida com Portugal.

Depois de 2020, o mundo não foi mais o mesmo, as relações pessoais não eram mais as mesmas e ajustes foram necessários em todos os cenários da vida. E isto não foi diferente com a presente tese de doutorado: a dificuldade de comunicação internacional no início da pandemia de COVID-19 atrasou uma série de planejamentos para o desenvolver da pesquisa. O isolamento social impediu uma comunicação efetiva e direta entre os muitos atores envolvidos nesta tese e sobretudo o medo fez com que outras prioridades surgissem frente ao desconhecido.

Foram muitos os momentos de insegurança, de instabilidade, de questionamentos sobre meu papel enquanto nutricionista e cientista em mundo novo, tomado por mortes e sofrimento. Questionei a validade do meu trabalho enquanto assistia a tantos outros profissionais de saúde lutarem na linha de frente contra a COVID-19. Pensei em desistir do doutorado e contribuir de outra maneira com o imprevisível que se tornava constante. Mas não o fiz!

Diante do cenário de novos métodos educativos sendo colocados em prática, de novas formas de ensinar, de aprender, de viver, refleti mais uma vez sobre meu papel na sociedade e concluí que precisava ir até o final da pós-graduação. Afinal de contas, a responsabilidade do uso do recurso público é um fardo pesado a se carregar frente ao um novo mundo que se estabeleceu tomado pelo desemprego, pela fome e pela miséria. Eu precisava retornar para a sociedade tudo o que me foi investido e isto ocorreria na defesa desta tese de doutorado.

O tema desta tese tomou uma importância ainda maior após a devastação causada pela pandemia. Se olhar antes para a formação do nutricionista na América Latina tinha uma importância especial pela questão histórica das lutas contra a fome e o direito humano à alimentação, agora, esta situação é ainda mais urgente. Conforme o mundo foi se adaptando a uma nova estrutura

social e política pós-pandêmica, a economia mundial sofreu grandes perdas perceptíveis até para os olhares mais distraídos: o aumento do número de pessoas vivendo na rua e em situação de extrema vulnerabilidade social, crises no abastecimento global de alimentos, inflação e políticas sociais comprometidas obrigaram órgãos educacionais a repensar o formato de profissionais a serem preparados para os desafios a um futuro a curto e médio prazo.

Desde o desenho inicial deste estudo até o momento de sua conclusão, a realidade se transformou drasticamente e é ainda mais urgente a necessidade de pensarmos, enquanto sociedade, qual é o nutricionista que desejamos formar e para quem ele ou ela irá atuar.

Neste momento e seguindo as normas do programa de pós-graduação, apresento a minha tese de doutorado para exame de defesa. Optei por separar a tese em 3 capítulos. O primeiro capítulo foi elaborado na forma de uma introdução expandida tratando sobre a evolução dos conceitos de SAN e de SA e a evolução do ensino superior de nutrição na América Latina a fim de se estabelecer a importância da presença destes conteúdos na formação universitária em nutrição. Além disto, busquei apresentar as características de um PPP e a maneira como analisá-lo.

No segundo capítulo da tese, apresento um relato da visita acadêmica realizada em 2019 na Universidade Nacional de Córdoba submetido para publicação na Revista Internacional de Educação Superior em 2020 onde discuto as concepções e reflexões de membros da comunidade acadêmica sobre a Soberania e Segurança Alimentar no currículo de nutrição.

Por fim, o terceiro capítulo da tese apresenta um manuscrito elaborado de acordo com as normas da Revista de Nutrição sobre análise de conteúdos relacionados à soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional nos currículos de instituições de ensino superior latino-americanas.

A realização desta tese buscou compreender primordialmente qual é o perfil do nutricionista formado na América Latina a partir de uma análise dos temas da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional nos

componentes curriculares de instituições de ensino superior latino-americanas.

Capítulo 1

1. Introdução Expandida

1.1 Histórico da representação da Segurança Alimentar e Nutricional.

A definição brasileira mais recente e amplamente utilizada de SAN refere-se à garantia do direito de todos ao acesso a alimentos de qualidade, em quantidades suficiente e de modo permanente, com base em práticas alimentares saudáveis e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais nem o sistema alimentar futuro, devendo se realizar em bases sustentáveis (1).

Entretanto, para que este conceito chegasse até esta formulação, um tortuoso caminho histórico teve que ser trilhado, marcado por fortes influências e apoiado em interesses conflitantes bastante específicos de diferentes setores.

Em 1798, ao sustentar a ideia de que o crescimento demográfico iria ultrapassar a capacidade produtiva da terra gerando fome e miséria, o economista e demógrafo inglês Thomas Robert Malthus, abordou pela primeira vez o que seria uma preconcepção do termo “segurança alimentar” (2).

Apesar disso, o conceito propriamente dito de segurança alimentar data da Primeira Guerra Mundial (GM) (1914-1918) relacionado com a segurança nacional. Em seguida, voltou a ser discutido no início do século XX, a partir da II GM (1939-1945), quando mais de metade da Europa estava devastada e sem condições de produzir o seu próprio alimento (2).

Em função da situação caótica do pós-guerra, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países. Foi neste cenário que surgiu o nome “Nações Unidas”, concebido pelo presidente estadunidense Franklin Roosevelt e utilizado pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas, de 1º de janeiro de 1942, quando os representantes de 26 países assumiram o compromisso de que seus governos continuariam lutando contra as potências do Eixo durante a II GM. A Organização das Nações Unidas (ONU), entretanto, começou a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta por China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários (3).

Na tentativa de encontrar uma resposta para a grave crise alimentar no pós-guerra, foi fundada também em 1945, em Quebec, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) como uma agência diretamente ligada à ONU.(4,5)

Uma outra alternativa para se tentar resolver o problema da produção alimentar foi a chamada “Revolução Verde”, iniciada em meados dos anos de 1950 no México a partir da adoção de práticas agrícolas “inovadoras” e de iniciativas tecnológicas que culminaram, sobretudo, em um aumento expressivo da produção de trigo. A Revolução Verde se baseava na modificação genética de sementes, na mecanização da produção, no uso intensivo de produtos químicos (fertilizantes e pesticidas), na introdução de novas tecnologias de plantio, irrigação e colheita e na produção massificada de produtos iguais como forma de otimizar a produção (6,7).

Entretanto, esta revolução no processo produtivo agrícola também apresentou desvantagens significativas que colocavam em questão sua viabilidade como o altíssimo nível de utilização de água para sustentar seus métodos, a alta dependência de tecnologia oriunda de países desenvolvidos, a redução da diversidade genética (tendo em vista que a prioridade era cultivar produtos homogêneos para otimizar a produção e obter maior lucro), a sustentabilidade questionável e o alto nível de degradação ambiental (8,9).

Esta iniciativa foi financiada pelo grupo Rockefeller, sediado em Nova Iorque. Utilizando um discurso ideológico de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome no mundo, o grupo Rockefeller expandiu seu mercado consumidor, fortalecendo a corporação com vendas de verdadeiros pacotes de insumos agrícolas, principalmente para países em desenvolvimento como Índia, Brasil e México (7,10,11).

Apesar do aumento considerável na produção de alimentos, o problema da fome no mundo não foi solucionado, pois a produção dos alimentos nos países em desenvolvimento era destinada, principalmente, a países ricos industrializados, como Estados Unidos, Japão e Europa (10).

O processo de modernização no campo alterou a estrutura agrária. Pequenos produtores que não conseguiram se adaptar às novas técnicas de

produção, não atingiram produtividade suficiente para se manter na atividade, conseqüentemente, muitos se endividaram devido a empréstimos bancários solicitados para a mecanização das atividades agrícolas, tendo como única forma de pagamento da dívida a venda da propriedade para outros produtores (3,10,11).

No início dos anos 1970, com toda esta crise de escassez associada a uma política de manutenção de estoques de alimentos e com a realização da Primeira Conferência Mundial de Alimentação em Roma, organizada pela FAO, a segurança alimentar passou a ser uma questão de produção de alimentos, com ênfase na comida (3).

Foi neste momento, em 1974, que o primeiro conceito de SA efetivamente surgiu e com a preocupação, originalmente, de países, e não de indivíduos ou famílias, com o foco das atenções nos problemas globais de abastecimento em um cenário pós II GM. Entendia-se, à época, sobre segurança alimentar a “disponibilidade, em todos os tempos, de suprimentos mundiais adequados de alimentos básicos para sustentar uma expansão constante do consumo de alimentos e compensar as flutuações na produção e nos preços” (2,12).

Nos anos seguintes à Primeira Conferência Mundial de Alimentação em Roma, o reconhecimento do problema crítico de pessoas afetadas pela fome em todo o mundo e a evidência de que a Revolução Verde não iria reduzir automaticamente os níveis de pobreza e má nutrição no planeta levaram a uma redefinição de segurança alimentar.

Concluiu-se que os problemas da fome e da desnutrição eram decorrentes de problemas de demanda, ou seja, de acesso e não só de produção. Dez anos depois, observou-se maior ampliação do conceito, incluindo oferta adequada e estável de alimentos e principalmente garantia de acesso, além de questões referentes à qualidade sanitária, biológica, nutricional e cultural dos alimentos (12,13).

Em 1983, a análise da FAO se concentrou no acesso a alimentos, levando a uma definição de segurança alimentar baseada no equilíbrio entre o conceito da demanda e da oferta, buscando incluir o nível individual e familiar, além do nível regional e nacional de agregação. Ou seja, para a FAO,

entendia-se que a segurança alimentar era “garantir que todas as pessoas, em todos os tempos, tivessem acesso físico e econômico aos alimentos básicos dos quais elas necessitassem” (14).

Em 1986, o Relatório do Banco Mundial sobre Pobreza e Fome enfocou a dinâmica temporal da insegurança alimentar. O relatório introduziu a distinção entre insegurança alimentar crônica, associada a problemas de pobreza contínua ou estrutural e baixa renda, e insegurança alimentar transitória, que envolveu períodos de pressão intensificada causada por desastres naturais, colapso econômico ou conflito (15,16).

No ano de 1996, 10 anos após a divulgação do Relatório do Banco Mundial sobre Pobreza e Fome, a FAO realizou a Primeira Cúpula Mundial da Alimentação, conferência na qual foram aprovados uma declaração e um Plano de Ação destinados a combater a fome no mundo. Os chefes de Estado e governo participantes assumiram então o compromisso de mudar radicalmente o quadro de desnutrição que afetava mais de 800 milhões de homens, mulheres e crianças no mundo inteiro (17).

A declaração aprovada apontou o caminho para a possibilidade de uma abordagem baseada em direitos à segurança alimentar, a qual definiu-se da seguinte maneira:

“A segurança alimentar existe quando todas as pessoas, em todos os momentos, têm acesso físico e econômico a recursos suficientes, alimentos seguros e nutritivos que atendam às suas necessidades e preferências alimentares para uma vida saudável” (18).

A definição reforçou a natureza multidimensional da segurança alimentar e incluiu as dimensões do acesso a alimentos, disponibilidade, uso de alimentos e estabilidade. Permitiu ainda respostas políticas focadas na promoção e recuperação de opções de subsistência. As definições destas dimensões eram:

-Disponibilidade de alimentos: disponibilidade de quantidades suficientes de alimentos de qualidade apropriada, fornecidos através da produção ou importação doméstica (incluindo ajuda alimentar).

-Acesso a alimentos: acesso dos indivíduos a recursos adequados (direitos) para a aquisição de alimentos adequados para uma dieta nutritiva. Os direitos são definidos como o conjunto de todos os pacotes de mercadorias sobre os quais uma pessoa pode estabelecer um comando, dados os arranjos legais, políticos, econômicos e sociais da comunidade em que vive (incluindo direitos tradicionais, como acesso a recursos comuns).

-Utilização: utilização de alimentos por meio de dieta adequada, água potável, saneamento e assistência médica para alcançar um estado de bem-estar nutricional, onde todas as necessidades fisiológicas são atendidas. Isso ressalta a importância de insumos não alimentares na segurança alimentar.

-Estabilidade: para garantir a segurança alimentar, uma população, família ou indivíduo deve ter acesso a alimentos adequados o tempo todo. Eles não devem arriscar perder o acesso aos alimentos como consequência de choques repentinos (por exemplo, uma crise econômica ou climática) ou eventos cíclicos (por exemplo, insegurança alimentar sazonal). O conceito de estabilidade pode, portanto, referir-se às dimensões de disponibilidade e acesso da segurança alimentar (18–20).

Estas dimensões eram cada vez mais aplicadas em contextos de emergência e incluíam os conceitos de vulnerabilidade, enfrentamento e gerenciamento de riscos. Em suma, à medida que o elo entre segurança alimentar, fome e fracasso nas culturas se tornava coisa do passado, surgiu a análise da insegurança alimentar como um constructo social e político (21).

Neste conceito, o mais recente que se tem sobre segurança alimentar, está fortemente imbuída a concepção do direito humano à alimentação adequada (DHAA). O DHAA é fruto de uma construção histórica, tendo origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, onde se estabeleceu que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação” (22).

Posteriormente, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado pela ONU em 1966, em vigência internacional desde 1976 reafirmou este conceito e acrescentou que todas as pessoas têm o direito “a uma melhoria contínua de suas condições de existência” (23).

Em 1999, conforme consta no Comentário geral n. 12, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU definiu que o DHAA é realizado quando “cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, tem acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção” (24)

Apesar de as discussões no seio da segurança nutricional em torno da Nutrição e Saúde remontarem aos anos 30 e de a cooperação entre a FAO e a Organização Mundial de Saúde (OMS) relativamente à segurança dos alimentos (*food safety*) ter tido início nos anos 50, apenas em 1996, na Primeira Cúpula Mundial da Alimentação, se acrescenta a dimensão nutricional e de segurança dos alimentos ao conceito de segurança alimentar, reconhecendo-se que o acesso a alimentos nutricionalmente adequados e seguros é um direito de cada indivíduo (13,18)

O conceito de segurança alimentar passa a ser denominado por alguns autores como Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), apesar de outros considerarem ser redundante, na medida em que a nutrição é uma das vertentes inerentes à segurança alimentar. Esta conferência aprovou um Plano de Ação para a Nutrição, apelando à cooperação intersetorial e à coordenação entre todos os atores envolvidos para atingir o objetivo estabelecido de combate à fome e má nutrição (2,25).

A adequação desse novo conceito baseou-se justamente no fato de se articularem duas dimensões distintas, porém complementares: a alimentar, referente aos processos de produção, comercialização e disponibilidade de alimentos; e a nutricional, que diz respeito mais diretamente à escolha, ao preparo e consumo alimentar e sua relação com a saúde humana (25). Assim, segurança alimentar e segurança nutricional podem ser vistas como “duas

faces da mesma moeda”, não se podendo garantir uma delas sem que a outra também esteja garantida (26).

Maluf, Menezes e Valente detalharam em 1996 que a afirmação conceitual da SAN nesse contexto vai muito além de uma mera questão de nomenclatura. Ao se dizer SAN, está-se afirmando o caráter fundamental que a alimentação, em quantidade e qualidade, tem para a garantia da sobrevivência humana. Sob essa ótica, o DHAA é encarado como um direito humano básico, e não uma mera ação assistencial do Estado que estará sujeita às vontades políticas dos governantes ou de arranjos favoráveis (27).

Isto é, a própria afirmação do conceito foi um fator delimitador da luta política pela inclusão do DHAA no rol de obrigações do Estado, como condição de cidadania. Assim, uma atuação de governo que contemple a complexidade que envolve a temática da SAN implicaria a combinação de: ações assistenciais-compensatórias frente a questões emergenciais como a fome, com políticas de caráter estruturante visando assegurar o acesso aos alimentos sem comprometer parcela substancial da renda familiar; a disponibilidade de alimentos de qualidade, originados de formas produtivas eficientes, porém, não excludentes e sustentáveis; divulgação de informações ao consumidor sobre práticas alimentares saudáveis e possíveis riscos à saúde, mediados pelo alimento (27).

1.2. Histórico da representação da Soberania Alimentar

De maneira paralela ao desenvolvimento de um conceito de SAN, a soberania alimentar (SA) teve os seus fundamentos iniciais divulgados cinco dias depois do Massacre de Eldorado de Carajás, no Brasil, por meio da declaração de Tlaxcala, produto da II Conferência Internacional da *Via Campesina* (II CIVC), no México, em abril de 1996. O contexto histórico caracterizava-se pela implementação das políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e pelo incremento escandaloso da dívida externa (7,28).

Estes fatos, por sua vez, provocaram aumento da pobreza rural, maior destruição da natureza, expulsão de povos indígenas de seus territórios,

migração forçada e massiva de famílias de agricultores para as cidades, além da repressão a que foram submetidos os movimentos camponeses de diferentes lugares da AL (29).

Nessa conferência, as organizações camponesas, indígenas e de pequenos agricultores se propunham a desafiar, de forma coletiva, as condições econômicas e as políticas neoliberais das quais estavam sendo reféns e, em contrapartida, pretendiam criar uma nova economia rural, fundamentada no respeito dos que habitam e trabalham na terra, na reforma agrária, na Soberania Alimentar, no comércio justo e no controle da terra por parte dos camponeses (30).

A declaração da *Via Campesina* identificou, categoricamente, como principais obstáculos da materialização do direito à alimentação, o sistema econômico capitalista em sua modalidade de capitalismo financeiro, os tratados de livre comércio que o circundam, as instituições multilaterais e as medidas de ajuste estrutural. A declaração denunciou que estas políticas, além de serem responsáveis pela “globalização da fome e da pobreza”, eram também responsáveis pelo desaparecimento das comunidades camponesas e de sua capacidade de produção de alimentos (31,32).

Para reverter esta situação, propôs, então, a SA, entendida como a autonomia de cada nação na produção de todos os alimentos básicos consumidos no interior de suas fronteiras, o que implica na liberdade para produzir e para o desenvolvimento de suas próprias capacidades de produção de alimentos e conservação das capacidades já existentes, garantindo, por sua vez, a diversidade cultural dos hábitos alimentares e dos modos de produção agrícola. Nas palavras da *Via Campesina* (1996): a soberania alimentar é o direito de cada nação manter e desenvolver sua própria capacidade de produzir a comida básica dos povos, respeitando a diversidade produtiva e cultural. Temos o direito de produzir nossa própria comida em nosso próprio território de forma autônoma. A soberania alimentar é uma condição prévia para uma segurança alimentar genuína” (32).

Alguns meses após a II CIVC, a proposta de SA foi acolhida e fortalecida no encontro de 1200 movimentos sociais e organizações camponesas de 80

países, no Fórum paralelo à Primeira Cúpula Mundial da Alimentação em 1996. No cenário deste Fórum, foram produzidas duas declarações que ainda hoje são consideradas como ponto de partida e fundamentos da concepção da SA. A primeira declaração foi o documento escrito pela *Via Campesina*, “Soberania Alimentar um Futuro sem Fome”, no qual foi aprimorada a concepção exposta na declaração de Tlaxcala, e a segunda foi a declaração final do fórum: “Ganhos para uns quantos ou alimentos para todos. Soberania e Segurança Alimentar para eliminar a globalização da fome”, a qual representou o posicionamento de todas as organizações e de todos os movimentos que participaram. Ambas apresentaram sua compreensão a respeito do problema da fome e rejeitaram soluções que foram construídas na Cúpula Mundial de Alimentação (29,30,32).

A declaração de SA opõe-se explicitamente à globalização da economia, às políticas do livre comércio, aos embargos, às sanções econômicas e à ajuda humanitária; por sua vez, rejeita os sistemas agroindustriais de produção de alimentos, o uso de agrotóxicos e de transgênicos na produção dos alimentos, as relações de exploração, a privatização dos recursos naturais e seu material genético. Em contraste, reivindica o fomento da agricultura familiar e de sistemas alimentares locais e regionais; exige a concretização de reformas agrárias e o acesso popular a recursos hídricos, sementes, informação e tecnologia; propõe a implementação de sistemas agroecológicos de produção de alimentos; destaca a importância de mulheres, povos indígenas e jovens na produção de alimentos e a necessidade de espaços de participação das comunidades na formulação das políticas econômicas no âmbito nacional, regional e internacional. (8).

1.3. Histórico do ensino de Nutrição

A partir da conceituação das temáticas de SAN e SA fica evidente o caráter ambivalente que estas possuem à medida em que se complementam e se diferenciam em pontos importantes. Sendo assim, podem ser concebidas conjuntamente como um conceito único, a soberania e a segurança alimentar e nutricional (SSAN). Ambas compreendem uma temática transversal de

características intersetoriais, interdisciplinares e multiprofissionais, da qual o nutricionista possui um relativo conhecimento e inserção na atuação profissional (8,33). O grau de intimidade do nutricionista com estas temáticas depende das oportunidades formativas, tendo o processo de formação universitária como o principal alicerce, o qual pode abordar a temática de maneira suficiente ou não (34). Os conteúdos curriculares de graduação em nutrição e as diretrizes nacionais para a formação destes profissionais podem indicar de que forma e em que grau a SSAN, em especial, é trabalhada na graduação, com fortes influências nacionais e internacionais (35,36).

Registros históricos descrevem o início da nutrição como profissão no Canadá em 1670, por meio das ações em uma ordem religiosa, o Centro de Classificação e Ocupações Técnicas das Irmãs da Ordem de Ursulinas. Durante a guerra da Criméia, em 1854, destacou-se o trabalho da enfermeira Florence Nightingale no cuidado de feridos e na instalação de cozinhas funcionais como forma de melhorar a recuperação dos soldados. Em 1867, foi criado o Curso de Ensino de Economia Doméstica em Ontário, e em 1902, surge o Curso Universitário de formação de dietistas (37,38).

Apesar de registros relativamente remotos, o surgimento da nutrição, como ciência ou profissão, é um fenômeno relativamente recente, característico do século XX. No entanto, as condições históricas para a constituição deste campo científico foram estimuladas a partir da revolução industrial europeia no século XVIII e durante a I GM entre 1914 e 1918. A I GM marcou a necessidade de profissionais dietistas para o racionamento alimentar e provisão dos exércitos. No período entre as duas guerras mundiais, foram criados, em alguns países da Europa, Estados Unidos, Canadá, e posteriormente no Brasil e Argentina, os primeiros centros de estudos e pesquisas, os primeiros cursos para formação de profissionais especialistas e, as primeiras agências responsáveis por medidas de intervenção em nutrição (39).

Na AL, os primeiros estudos em nutrição foram fortemente influenciados pelo médico argentino Pedro Escudero, criador do Instituto Nacional de

Nutrição em 1926, da Escola Nacional de Dietistas em 1933 e do curso de médicos “dietólogos” na Universidade de Buenos Aires (40).

Nascido em Buenos Aires em 11 de agosto de 1877, Pedro Escudero graduou-se como médico na Faculdade de Ciências Médicas, recebendo uma medalha de honra pelo seu desempenho acadêmico. Em seus primeiros anos como profissional, montou um consultório em Buenos Aires. Logo, passou a integrar a equipe do Hospital Rawson, onde, por 23 anos, foi chefe de serviço. Durante toda a sua trajetória profissional, se preocupou com os estudos nutricionais e desenvolveu pesquisas acerca do tema, até então muito pouco desenvolvido. Escudero foi, portanto, o criador da especialidade em nutrição, sendo mestre de muitos médicos argentinos e de toda a América Latina, que o procuravam para entenderem mais sobre os aspectos nutricionais (40,41).

Entre os primeiros brasileiros a realizarem estágios ou cursos promovidos por Pedro Escudero, estavam Firmina Sant’Anna e Lieselotte Hoeschl. Essas duas pesquisadoras foram incentivadoras de outros trabalhos que marcaram a formação da nutrição no Brasil, como pesquisas sobre doenças carenciais relacionadas à alimentação e aos hábitos alimentares da população brasileira (39).

Como consequência das transformações ocorridas no Brasil na primeira metade do século XX, particularmente com o processo de industrialização, houveram sensíveis mudanças na divisão técnica do trabalho em saúde, surgindo novos profissionais na área, dentre eles, o nutricionista, cujos primeiros passos giraram em torno do desenvolvimento da prática hospitalar de assistência ao paciente (39,42).

O início da nutrição como ciência no Brasil está associado à disciplina “Higiene Alimentar”, área de estudo constituída a partir de meados do século XIX nas faculdades de medicina e que, na década de 1930, possibilitaria a institucionalização acadêmica deste novo campo científico. A partir dessa época, duas vertentes principais de conhecimento confluíram para a conformação do campo científico da nutrição (43). A primeira, vertente biológica, congregava cientistas preocupados com aspectos clínicos, fisiológicos e individuais relacionados ao consumo e à utilização biológica dos

nutrientes. Esta corrente deu origem, na década de 1940, à Nutrição Clínica e à Nutrição Básica e Experimental, sendo essa última, voltada ao desenvolvimento de pesquisas básicas de caráter experimental e laboratorial. A segunda vertente, social, reunia ações voltadas aos aspectos econômico-sociais e populacionais relacionados à produção, distribuição e consumo de alimentos. Essa corrente, a partir da década de 40, deu origem à Alimentação Institucional (Alimentação Coletiva), enquanto nos anos 1950-1960 deu-se início aos estudos na área de Nutrição em Saúde Pública (39,44).

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 Federal do Estado do Rio de Janeiro (39,45).

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. E 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. Entre os veículos de difusão das ideias e dos processos de organização da classe profissional, destacam-se os “Arquivos Brasileiros de Nutrição”, idealizado por Josué de Castro, os livros “Alimentação Brasileira à Luz da Geografia Humana” (1937) e o clássico “Geografia da fome” (1946), publicado por Josué Castro (37,39,46,47).

A Sociedade Brasileira de Nutrição (SBN), entidade de caráter técnico-científico e cultural, fundada em 1940, e a Associação Brasileira de Nutricionistas (ABN), fundada em 31 de agosto de 1949 são duas iniciativas que consolidaram a profissão e o ensino de nutrição no Brasil (39)

Paralelamente ao Brasil, o surgimento de escolas de Nutrição (ou de dietética) na AL ocorreu de maneira progressiva e sustentada, sob a influência do trabalho de Pedro Escudero mas também sob as necessidades de formação de profissionais para atuarem no campo da alimentação e da dietética. Inicialmente, a formação de profissionais em nutrição e dietética no contexto internacional da AL foi resultado da necessidade de ter pessoal treinado em dietética hospitalar, com foco principalmente terapêutico como pessoal de apoio na preparação e fornecimento de dietas para tratamento de diferentes doenças. A dietética foi considerada um ramo complementar da medicina e, portanto, estava intimamente atrelada à profissão médica (40,41).

No mesmo ano em que foi criado o primeiro curso de nutrição no Brasil, no Chile também surge a primeira Escola de Dietistas. Em seguida, em 1943, sob influência do Dr. José Quintín Olascoaga Moncada, a primeira Escola de Dietistas do México foi criada em um cenário conturbado da II GM a partir de um curso exclusivo para treinar nutricionistas com funções específicas no Hospital Infantil do México. No entanto, era um curso que funcionava de forma descontinuada, pois não havia escola formal. O ensino sistemático de nutrição foi iniciado efetivamente em 1945, na Escola de Dietética do Instituto Nacional de Cardiologia criada por sugestão do Dr. Ignacio Chávez (48,49).

Com o término da II GM o ano de 1945 teve uma importância bastante relevante por se tratar da criação da ONU e de algumas de suas agências como a FAO.

Com as preocupações decorrentes da falta de abastecimento de alimentos e sob influência de documentos orientadores da FAO, graças à iniciativa do Dr. Alejandro Ruiz Murgueytio, foi fundada em 1947, no Peru, a primeira escola profissional de nutricionista no antigo Fundo de Seguridade Social, chamada naquela época de Escola de Dietistas. Estas mesmas problemáticas fizeram com que em 1948, a recém criada OMS realizasse em conjunto com a FAO a 1ª Conferência Latino Americana de Nutrição em Montevideo, no Uruguai (49).

Neste mesmo ano, a Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos

que contribuiu para constituições de muitos Estados e democracias recentes (22).

A necessidade de discutir os problemas em torno da alimentação e da nutrição, sobretudo na AL, fez com que a OMS e FAO realizassem em 1950, na cidade do Rio de Janeiro, a 2ª Conferência Latino Americana de Nutrição (49). Estas duas primeiras conferências tiveram efeitos positivos sobre a ampliação do ensino de nutrição na AL e em 1952, na *Pontificia Universidad Javeriana* na Colômbia, foi criado o primeiro curso de nutrição por iniciativa do Dr. Mario Sánchez Medina, com o apoio inicial de suas irmãs Elena Sánchez e Margarita Sánchez de Trip, que estudaram na Escola de Dietética da Argentina com Pedro Escudero (50,51).

Outras duas conferencias foram realizadas no mesmo formato, a terceira em Caracas, na Venezuela, e a quarta na Cidade da Guatemala (39,49,52).

A década de sessenta foi propícia para a generalização do treinamento de recursos humanos em nutrição e dietética no contexto latino-americano. Entretanto, não foi suficiente para atender à crescente demanda do profissional pelos serviços públicos de saúde.

Por este motivo, em 1965, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) realizou o estudo das necessidades e recursos do pessoal profissional de nutrição e dietética nos serviços de saúde dos países da AL e, em 1966, organizado em Caracas, ocorreu a Primeira Conferência sobre adestramento de nutricionistas dietistas de saúde pública (52,53).

Nesse sentido, foram delineadas as responsabilidades do futuro profissional, voltadas à assistência alimentar institucional e comunitária, com responsabilidades e tarefas como: administrar serviços de alimentação, preparar dietas para os pacientes, treinar a comunidade e investigar problemas de alimentos e nutrição. Nesta ocasião, o nutricionista dietista foi definido como "a pessoa qualificada por treinamento e experiência para atuar em serviços públicos de saúde e atendimento médico institucional como uma parte essencial na melhoria da nutrição humana e na manutenção do mais alto grau de saúde" (44,52).

Em 1973, a OPAS patrocinou, em São Paulo, a Segunda Conferência sobre o adestramento de nutricionistas dietistas de saúde pública, na qual se reconheceu que o nutricionista dietista deveria ser membro de uma equipe em diferentes níveis dos setores públicos, privado, na educação, agricultura, indústria, comércio, economia e administração, expandindo suas funções para: planejamento e cuidados dietéticos para indivíduos e comunidades saudáveis e doentes; ensino em nível universitário nas escolas de graduação e pós-graduação de nutrição e dietética e outras carreiras de saúde; ensino e treinamento de profissionais e auxiliares; pesquisa na área hospitalar, em nutrição aplicada e ensino; assessoria e consultoria (49,54).

Como resultado desta Segunda Conferência, a Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina (CEPANDAL) foi criada no mesmo ano de 1973, encarregada de definir e elaborar normas que nos planos de estudo facilitariam o desenho do conteúdo mínimo, da componente prática, das necessidades de recursos humanos e materiais, das instalações físicas, bem como dos critérios para a seleção de professores (37,55).

Em seguida, realizou-se em Bogotá, Colômbia, o primeiro encontro da CEPANDAL, que, ratificando a natureza multidisciplinar dos problemas nutricionais, recomendou a formulação de um plano de estudos que estimulasse o aluno a permanecer na profissão e gerasse uma atitude profissional eficaz em relação à solução de problemas alimentares e nutricionais. Um plano de estudo com objetivos educacionais definidos, organização de assuntos por áreas, com requisitos e co-requisitos essenciais, intensidade de tempo e avaliação de crédito. Também foram propostas normas relacionadas à metodologia a ser utilizada nos diferentes assuntos e no desenvolvimento de práticas supervisionadas e critérios de avaliação. As áreas definidas foram: ciências básicas, ciências sociais e econômicas, educação, saúde pública, nutrição e alimentação e área multidisciplinar (51,55).

Houve recomendações para que os semestres durassem entre 16 e 17 semanas e foi estabelecido que a metodologia deveria contemplar uma

sequência lógica seguindo uma complexidade crescente, para que o aluno adquirisse uma herança cultural suficiente e as habilidades necessárias para promover a livre troca de ideias e favorecer o desenvolvimento de uma aptidão para a análise de problemas e a busca de soluções lógicas (50,55,56).

O plano de estudos deveria oferecer, além dos cursos teórico-práticos, um período suficiente para o aluno pudesse desenvolver funções inerentes à sua profissão para adquirir segurança e habilidades em seu desempenho, com um conceito claro de seu papel na sociedade e sua contribuição à solução de problemas alimentares e nutricionais. Além disso, outras recomendações foram feitas em relação à avaliação periódica do plano de estudo, de acordo com as necessidades do contexto e os campos de atuação do profissional (50,55,56).

Em 1974, em Washington, EUA, a segunda reunião da CEPANDAL especificou a política de educação e treinamento de pessoal em nutrição, com os seguintes objetivos, entre outros: estabelecer as necessidades atuais e futuras dos recursos humanos em nutrição e dietética e aumentar a formação e treinamento de pessoal especializado em número suficiente para atender às necessidades dos programas e para aumentar sua qualidade científica. Neste encontro, foram definidas as políticas de treinamento e educação do pessoal em nutrição, bem como as normas para as práticas integrais supervisionadas em nutrição aplicada e em dietética institucional, que incluíram definição, objetivos, áreas de atuação e organização (49,55).

Em 1977, em Brasília, foi realizada a terceira reunião da CEPANDAL, na qual as escolas foram recomendadas a investigar o mercado de trabalho atual e futuro com funções e competências, a fim de reajustar os planos de estudo. O objetivo deste encontro foi unificar critérios para a avaliação de práticas nos programas acadêmicos de nutrição e dietética. Os países participantes foram recomendados a organizar associações nacionais de programas acadêmicos de nutrição e dietética em cada país como um primeiro passo para a organização de uma federação latino-americana de escolas de nutrição e dietética (49,51).

Na quarta e última reunião da CEPANDAL, realizada em 1991, em Porto Rico, como parte das recomendações e conclusões da mesma, foi citado o compromisso de preparar um plano estratégico para um desenvolvimento abrangente para a década seguinte, com base em avaliações sistemáticas dos currículos, para adaptá-los às necessidades do país e que incluísse pelo menos a seleção de metodologias do processo ensino-aprendizagem, que favorecessem a participação, a análise crítica e a capacidade criativa dos alunos para enfrentar e resolver problemas; a participação de prestadores de serviços, que garantissem uma integração precoce dos cuidados com os professores; ações de educação permanente para professores e profissionais de serviços, sobre educação e especialidades em alimentação e nutrição; linhas prioritárias de pesquisa e ações para promover a produção e publicação de trabalhos científicos (52,57).

As quatro reuniões da CEPANDAL foram fundamentais para a elaboração do perfil profissional desejado na AL e de todas as estratégias de avaliação da formação universitária em nutrição. Coube então a cada país estruturar as recomendações e consensos estabelecidos nestes encontros de acordo com suas realidades. Ainda que pudessem adotar características diferentes, a construção conjunta nos debates envolvendo a formação profissional do nutricionista auxiliou na tomada de decisões locais e possibilitou um diálogo mais próximo nas questões particulares deste profissional.

A distinção entre as nomenclaturas adotadas para indicar o profissional capacitado para trabalhar com a alimentação e a nutrição, sobretudo na AL, foi fruto da maneira com que cada país desenvolveu o histórico da profissão. Bazó afirmou em 1977 que, a partir da década de cinquenta, o dietista na AL passou a ser designado de nutricionista-dietista, como uma adaptação da terminologia usada nos Estados Unidos da América, país em que eram formados os dois profissionais, o dietista e o nutricionista, com funções independentes e bem delimitadas (52).

No Brasil, entretanto, de acordo com Ypiranga e Gil (1989) adotou-se a denominação “nutricionista”, diferentemente do ocorrido nos demais países latino-americanos, e buscou-se denominar como dietista o técnico de nível

médio ou auxiliar de Nutrição. Esta decisão ficou oficializada internacionalmente, em 1966, na primeira conferência sobre formação de nutricionistas dietistas de saúde pública em Caracas (58).

Todo este movimento de construção de uma identidade do nutricionista como profissional da saúde também sofreu forte influência do processo de reconhecimento de saúde como um direito humano básico e da construção dos modelos de atenção à saúde.

Em 1978, a OMS realizou em Alma-Ata, a I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Este evento repercutiu de forma expressiva nos sistemas de saúde em todo o mundo, estabelecendo a meta “Saúde para Todos no Ano 2000”. Reafirmou-se enfaticamente ainda um conceito amplo de saúde, definido como o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como ausência de doença. Essa reconceituação de saúde foi fundamental nesse processo porque serviu de alicerce para o movimento de promoção da saúde (59).

Posteriormente, o Ministério da Saúde do Canadá e a OMS passaram a estruturar conceitos e práticas sobre promoção da saúde, culminando na realização da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde em Ottawa, no Canadá, no ano de 1986 (60,61).

Deste encontro resultou a Carta de Ottawa, considerada marco referencial da promoção da saúde. A conferência reuniu participantes de todo o mundo e teve por intuito compartilhar experiências no setor. Na Carta de Ottawa foram definidas cinco áreas prioritárias de ação em promoção da saúde: políticas públicas saudáveis, criação de ambientes saudáveis, reforço à ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais e reorientação dos serviços de saúde. Ainda nessa Carta, foram descritos os pré-requisitos para a saúde: paz, educação, moradia, alimentação, renda, ecossistema saudável, justiça social e equidade (62–64).

A promoção da saúde incorporava, a partir de então, uma noção ampliada de saúde e passava a se aproximar da ideia de qualidade de vida. Nessa abordagem, a saúde seria resultado de um amplo espectro associado com a qualidade de vida, compreendendo um conjunto de valores: justiça social,

educação, renda, habitação, alimentação, nutrição, trabalho etc. A qualidade de vida, por sua vez, seria uma noção relacionada ao grau de satisfação dos indivíduos com o seu meio familiar, social e ambiental (62,63).

A II Conferência Internacional de Promoção da Saúde realizada em 1988 na Austrália resultou na Declaração de Adelaide, documento que destacou a alimentação e nutrição como uma das áreas prioritárias para a promoção da saúde. A eliminação da fome, da má nutrição e dos agravos relacionados ao excesso de peso, foi considerada meta essencial para a melhoria da qualidade de vida das coletividades. De acordo com essa declaração, as ações no setor de alimentação deveriam se estruturar no contexto da segurança alimentar e nutricional, para a garantia do acesso universal à alimentação de qualidade em quantidade suficiente, com respeito aos aspectos socioculturais das populações. Para tanto, eram propostas medidas de integração entre os setores de produção, distribuição e acesso aos alimentos, a fim de assegurar o direito equitativo e justo à alimentação (59,61).

Após a conferência de Ottawa, mais quatro conferências internacionais ocorreram com o objetivo principal de promover o suporte das ideias e medidas necessárias para as ações em saúde. Os resultados das discussões abertas e organizadas em cada conferência eram expressos através da elaboração final de documentos em defesa da promoção da saúde, salientando o bem-estar de todos os povos como requisito essencial para o desenvolvimento dos países e, conseqüentemente, para a manutenção da paz mundial (64).

Sob a influência destas conferências e com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado no Brasil, levando a novos desafios e demandas para os processos de formação de profissionais da área da saúde. Toda esta efervescência no âmbito da saúde causou um reconhecimento do nutricionista como um profissional chave para a promoção e recuperação da saúde a nível individual ou coletivo no que se referia à alimentação. Isto repercutiu para um aumento substancial da procura de cursos superiores de nutrição no cenário mundial (65,66).

Especificamente sobre o ensino superior no Brasil, de maneira geral, foi nítido o aumento expressivo a partir de 1960 no número de instituições de ensino além de uma diversidade organizacional (universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos tecnológicos e estabelecimentos isolados) (67).

A Reforma Universitária ocorrida em 1968 implicou em importantes alterações no sistema educacional brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Por outro abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o “antigo padrão brasileiro de escola superior”, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época. (68).

Mas antes da ocorrência da Reforma Universitária o Conselho Federal de Educação emitiu, em 1964, o parecer nº 265/62, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) fixando currículo mínimo para cursos formadores de nutricionistas, determinando que os mesmos tivessem duração mínima de três anos (45,46,69).

O que se viu a partir destes acontecimentos foi uma expansão do ensino superior de nutrição que ficou ainda mais acentuada a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (70). No período de 1997 a 2006, por exemplo, houve um crescimento de 83,3% no número de cursos, passando de 38 para 224 cursos de graduação em nutrição. Destes, 95,1% (213) foram de instituições privadas (11) e 4,9% de públicas. Esta evolução colocou necessariamente desafios às IES no sentido de buscar renovação e inovação nos processos de formação profissional (71–73).

A LDB de 1996 recomendou, de maneira geral, que o projeto pedagógico fosse flexível, de qualidade e preparasse o egresso para os desafios sociais

e da prática profissional. Estabeleceu-se que os cursos de graduação deveriam ter este projeto, construído coletivamente, centrado no estudante como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Assim, a formação dos profissionais de saúde começou a ser repensada, a fim de atender às novas demandas sociais, no que tange à evolução científica e tecnológica, às transformações do mundo do trabalho, bem como ao processo de organização social (74,75).

Com isso, as DCN para os Cursos de Graduação em Saúde estabeleceram competências e habilidades gerais para todos os cursos, a saber: atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e educação permanente. Além do mais, colocou o SUS como um dos pilares estruturantes da formação profissional ao afirmar a necessidade de compreensão de seus princípios básicos, ou seja, a universalização, a equidade e a integralidade (76).

A consequência deste processo foi a necessidade de atualização dos projetos curriculares das IES frente aos novos cenários e propostas de ensino para favorecer a formação de profissionais alicerçada em fundamentos interdisciplinares e multiprofissionais com a finalidade de potencializar atitudes de autonomia, criatividade, cientificidade, auto aperfeiçoamento, cooperação, negociação, entre outras (53,77,78).

Enquanto os conteúdos mínimos eram discutidos e alterados de acordo com as necessidades locais, uma ampla força conjunta de diferentes setores da sociedade civil e de categorias profissionais pressionavam o governo brasileiro a regulamentar a profissão de nutricionista, fato que ocorreu apenas em 1967 e sofreria alterações em 1991 com o reconhecimento do nutricionista como especialista em alimentação e nutrição (39,42).

Movimentos bastante semelhantes ocorreram na AL e a profissão de nutricionista-dietista foi reconhecida, por exemplo, na Colômbia em 1979 e somente em 2014 no Peru (49,56).

Por meio, principalmente, da FAO, OMS e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a ONU vem

debatendo cada vez mais incisivamente a questão da SSAN e do ensino e pesquisa nos níveis local e global (4,5). Através de diretrizes, consensos e materiais, os organismos da ONU procuram reafirmar conceitos e tendências para a as questões de SSAN e do ensino superior (15,79–81)

Apesar da definição de SAN estabelecida pela FAO em 1996, o Brasil define o termo como a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (1).

Juntamente com a SA, a SAN demanda ações intersetoriais de garantia de acesso à terra urbana e rural e território; de garantia de acesso aos bens da natureza, incluindo as sementes; de garantia de acesso à água para consumo e produção de alimentos; da garantia de serviços públicos adequados de saúde, educação, transporte, entre outros; de ações de prevenção e controle da obesidade; do fortalecimento da agricultura familiar e da produção orgânica e agroecológica; da proteção dos sistemas agroextrativistas e de ações específicas para povos indígenas, populações negras, quilombolas e povos e comunidades tradicionais (82).

A construção de trabalho e fortalecimento da SSAN, seja a nível nacional ou internacional aponta para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de caráter holístico, intersetorial e contínuo, que extrapolam o campo do acesso ao alimento de qualidade, mas também se relacionam com promoção da saúde, sustentabilidade ambiental e econômica e soberania nacional (1).

Neste contexto, sob forte influência da FAO, o Governo Federal Brasileiro criou em 2006 a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional – LOSAN (Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006), que contempla as definições de SAN estipuladas pela FAO. Contudo, desde 2003, o Governo Federal assumiu compromissos para combater a fome e a miséria no país que trilharam a construção da agenda da SAN enquanto uma política de Estado, num amplo

processo intersetorial e com participação da sociedade civil, definindo os marcos legais e institucionais dessa agenda – como a criação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN); a recriação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA); a instalação da Câmara Intersectorial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN); e a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (1,83).

Até o ano de 2018, o Brasil, esteve envolvido e inserido em discussões internacionais, principalmente com os países que compõem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e países da AL, na questão objetiva da SSAN. Acordos diplomáticos firmaram o compromisso brasileiro e dos demais países envolvidos nas cooperações para ampliar a SAN nestes territórios e fortalecer a SA (84,85).

O Brasil também participa ativamente de discussões em SSAN na AL. A Rede LASSAN tem o papel de desenvolver e identificar tecnologias sociais que contribuam com o desenvolvimento na área da SSAN; proporcionar espaços para a formação de recursos humanos na temática da SSAN; assessorar a implantação de políticas de SSAN; fomentar o intercâmbio de investigadores e estudantes; promover a discussão e intercâmbio de conhecimentos entre o meio acadêmico, os formuladores de políticas e a população em geral (86).

A implementação de ações e programas na perspectiva da SAN tem consolidado a importância, em especial, do nutricionista, como profissional da saúde, em vários âmbitos. Entretanto, é importante observar os processos metodológicos adotados na formação daqueles que, enquanto profissionais, irão se inserir nesses campos de atuação. No momento da entrada no mercado de trabalho é possível identificar a associação do nutricionista com a discussão da SSAN, assim como a necessidade do seu embasamento nesta temática (87,88).

No Brasil, as DCN para o Ensino Superior para o curso de nutrição, estipuladas em 2001, definem o nutricionista como um profissional da saúde com formação generalista, humanística e crítica, com atuação visando à

segurança alimentar e à atenção dietética. Sua atuação deve estar pautada em princípios éticos, considerando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais (89).

Ainda com base na Resolução nº 05/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE, o egresso de Nutrição deve estar apto a atuar em políticas e programas de segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde nos âmbitos local, regional e nacional; participar da formulação e execução desses programas e políticas; e ainda realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição, considerando a influência sociocultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população (89).

Segundo a Resolução nº 600/2018 do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), que dispõe sobre a definição das áreas de atuação desta categoria, o profissional de Nutrição deve estar apto para atuar, entre outras áreas, em Saúde Coletiva. Para tanto, deve prestar assistência a coletividades em instituições públicas ou privadas, através de ações, programas, pesquisas e eventos, que estejam direta ou indiretamente relacionados à alimentação e nutrição, seja em Políticas e Programas Institucionais, na Atenção Básica em Saúde e/ou na Vigilância em Saúde (90).

A atuação do nutricionista em SSAN tem aumentado nos últimos anos no Brasil com sua inserção em entidades de classe, como sindicatos e conselhos profissionais, fóruns de SSAN, organizações não governamentais, e em diferentes secretarias estaduais e municipais e Ministérios, assim como a criação de vários programas e ações nessa área (91,92).

Este cenário parece ser semelhante ao cenário da AL, onde principalmente no Chile, Colômbia e na Argentina a questão da SSAN tem sido discutida na formação profissional (93–96).

Ainda que o número de cursos de graduação em nutrição no Brasil esteja aumentando ano a ano, pouco se sabe sobre a questão da SSAN e suas políticas públicas como conteúdo curricular da formação destes profissionais (87,97). Da mesma forma, a questão da SSAN parece estar ainda bastante

incipiente no panorama internacional no que diz respeito à formação do nutricionista, principalmente na Europa e na AL.

Este cenário não causa estranhamento uma vez que a SSAN tem uma característica bastante social e política, que se distancia consideravelmente da visão de mercado de cursos universitários de nutrição. Influências comerciais internacionais tentam fazer da universidade, enquanto espaço de formação universal, um meio de formação de profissionais que trabalham a favor dos interesses do capital no modelo neoliberalista (98,99).

Apesar das fortes influências dos pressupostos do SUS, o modelo de formação do nutricionista no Brasil ainda enxerga a profissão dentro de um cenário hospitalocêntrico e biomédico, abordando de maneira insuficiente as questões psicossociais e políticas como é o caso da SSAN (100,101). Esta visão também é bastante perceptível nos modelos de saúde da América do Sul.

Não obstante, a confirmação desta visão “tradicional” do modelo de formação do nutricionista só é possível de ocorrer através de uma análise detalhada dos documentos que orientam a formação universitária deste profissional, como é o caso do projeto pedagógico.

1.4. A avaliação do Projeto Político Pedagógico

Para a realidade brasileira, o projeto pedagógico, via de regra, é elaborado observando as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional, além das especificidades próprias de cada curso, da comunidade universitária e da região, dando uma visão de totalidade, que represente, de fato, a instituição, sem perder de vista a articulação e a relação de complementaridade entre esses documentos, essenciais e indispensáveis, como apoio e diretrizes ao processo ensino e aprendizagem (102).

O projeto pedagógico é, portanto, o documento que orienta os docentes no planejamento da sua disciplina, de modo a concretizar a política educacional da instituição.

Ainda que possa ser denominado de outras formas, como projeto político pedagógico, proposta pedagógica, projeto educativo, projeto pedagógico de curso, a palavra “projeto” indica “[...] um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica” (102).

Sobre as definições desta terminologia, Veiga, esclareceu que “a proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto” (103).

Ainda, a expressão projeto político-pedagógico pode ser usado para definir este documento ao passo que os adjetivos político e pedagógico garantem de um lado a não neutralidade dessa documentação e de outro o compromisso com o pedagógico, isto é, com a pedagogia como ciência que orienta a prática profissional dos docentes (102,103).

Saviani, afirmou que “[...] corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo”. Entende-se, portanto, que tanto a ação pedagógica como a ação política são práticas distintas que devem ser entendidas no seu sentido histórico, ou seja, como manifestações da prática social (104).

Nesta perspectiva, acredita-se que a terminologia projeto pedagógico diz respeito à função política da educação que se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Logo, quando se utiliza o termo pedagógico nele está expresso o caráter político da ação, pois nenhuma ação é neutra (104).

Adicionalmente, Gadotti afirma que todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro, ou seja, busca dar visão do que se espera do futuro. Projetar, conseqüentemente, significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, na instabilidade para se chegar à outra estabilidade possível e melhor que a atual, a partir do compromisso e

empenho dos elementos envolvidos. O projeto dá esperança e motivação para organizar, arriscar e tornar sonhos possíveis.

A elaboração do projeto pedagógico nas IES é uma iniciativa relativamente recente na história da educação brasileira, pois surge aliada ao movimento de mudanças na educação iniciado em meados da década de 1980 com o declínio da ditadura militar e prolongado nos anos de 1990, até a sua legalização por meio da LDB (105).

Todavia, se tornou documento obrigatório para todas as instituições, fazendo parte, inclusive, dos elementos considerados nas avaliações internas e externas, na medida em que organiza e possibilita a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Para tanto, sua elaboração deve considerar as DCN, observando o Parecer n. 776/97 e o Edital do referido Parecer, que estabelecem que essas Diretrizes devem: “a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES; e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (70).

Além disso, é preciso considerar, por exemplo, a análise dos conflitos internos e externos; a neutralização das relações corporativas e autoritárias; o rompimento da burocracia excessiva que permeia a prática escolar; a reformulação da divisão do trabalho com o objetivo de romper com o modelo fragmentado das tarefas; valorizar e ampliar o processo de participação favorecendo a responsabilidade compartilhada e direcionada a resultados de interesse da maioria; definir o referencial e pressupostos teóricos, dentre outros aspectos (102,106).

O PPP deve ter como base a prática social e o compromisso de superação dos problemas sociais possibilitando a definição do seu referencial teórico, pois a organização do trabalho pedagógico do curso está relacionada à organização da sociedade. As IES, enquanto instituições sociais, estão inseridas na sociedade, e, desta maneira, recebem sua influência e também a influência, sendo afetada pelas determinações e contradições dessa sociedade (98,105).

Vasconcelos (2007) considera relevante destacar algumas finalidades do projeto pedagógico, tais como, ressignificar o trabalho pedagógico, por meio do planejamento, da sua intencionalidade; possibilitar mudanças na realidade; fortalecer o coletivo e evitar a fragmentação; fundamentar as ações da instituição; oferecer um norte, uma linha de atuação; propiciar a maximização das ações e a minimização de esforço; superar as práticas autoritárias e excessivamente burocráticas; criar mecanismos para superação dos problemas atingindo maior satisfação com o trabalho de todos.

Especificamente no Brasil, o PPP deve minimamente conter os seguintes aspectos, estabelecidos no Parecer CES/CNE n. 146/2002, de 3/04/2002, que afirma que as IES deverão, na composição destes, definir, com clareza, os elementos que dão conta da própria concepção do curso, do seu currículo pleno e de sua operacionalização.

Os seguintes elementos devem estar contidos na construção de um PPP: objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucionais, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização, integradas e/ou subsequentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com a evolução das ciências, das tecnologias e das efetivas demandas do desempenho profissional, observadas as peculiaridades de cada área do conhecimento e de atuação, por curso. Adicionalmente deve constar o incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio, por curso; concepção e composição das atividades complementares e a oferta de cursos sequenciais e de tecnologia, quando for o caso (107).

A construção do PPP deve se dar em processo, de modo dinâmico, isto é, não ter um fim. Nos casos onde uma “finalização” do PPP ocorrer, pode ser

revelada uma característica meramente burocrática, a fim de se cumprir com normativas, mas uma aplicabilidade. Este documento deve ser reavaliado periodicamente pelo coordenador e docentes do curso, para atualizá-lo registrando a história do curso, seus avanços e dificuldades, suas experiências positivas, os resultados da aplicação de projetos de extensão e pesquisa, das semanas do curso e outros eventos, etc (103).

É fato que toda esta estrutura e normatização é bastante particular do modelo brasileiro de educação superior. Entretanto, existem muitas similaridades do PPP com documentos orientativos de IES estrangeiras como no caso das latino-americanas e europeias. Apesar de poderem não ser nomeados de maneiras iguais, estes documentos semelhantes dão conta de, se não todos, a maioria dos itens e especificações do PPP, permitindo uma comparação entre eles.

Por conterem características qualitativas e quantitativas, a análise de PPP pode se dar através de ambas metodologias isoladas ou combinadas em uma metodologia mista de avaliação. Tomando-se como verdade que o PPP nada mais é do que um documento, ou seja, uma base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova, a metodologia qualitativa da análise documental dá conta de aprofundá-lo e compreendê-lo na sua totalidade e extrair as informações de interesse para uma pesquisa sistematizada (100,103,108).

A análise documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias, ou seja, documentos oficiais, planos, programas, projetos, diagnósticos, livros, artigos ou fontes secundárias como fotos, vídeos e materiais audiovisuais. Sendo assim, os diversos documentos oficiais produzidos pelos órgãos internacionais (ONU, OMS, FAO, UNICEF, UNESCO, etc.) bem como os documentos oficiais de governos e ministérios como leis, decretos, resoluções e normativas são passíveis de serem analisados objetivamente através deste método (109).

A depender do tipo de documento, a pesquisa documental pode seguir um procedimento pré-estabelecido caracterizado pela definição dos materiais a

serem analisados, definição clara dos conceitos e termos a serem analisados nos documentos, leitura e interpretação dos diferentes significados que os documentos escritos possuem, estabelecimento de uma relação entre a interpretação realizada e conceitos e termos definidos na pesquisa e reelaboração (ou confirmação) dos conceitos e termos definidos para análise à luz da interpretação realizada.

A escolha de um referencial teórico neste processo é decisiva para guiar a análise dos materiais selecionados. Por se tratar de um resumo de discussões já feitas por outros autores sobre determinado assunto, um dos principais objetivos deste referencial é criar um plano de sustentação argumentativo sobre o tema a ser abordado, dando embasamento e servindo como comparação em relação aos resultados a serem obtidos a partir do trabalho em desenvolvimento.

No âmbito da educação superior e mais especificamente sobre o papel da universidade como instituição, os trabalhos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos são referenciais teóricos bastante propícios para a pesquisa documental proposta nesta tese. O autor identificou a existência de três crises no âmbito universitário: a crise de hegemonia, resultado da incapacidade da universidade em desempenhar funções diferentes das tradicionais, levando o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade alternativas para a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo capitalismo; a crise de legitimidade, resultado da não satisfação, por parte da universidade, da aspiração das classes populares pelo acesso ao conhecimento; e a crise institucional, resultado da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado, que converteu a educação em um bem público que não tem de ser exclusivamente pelo Estado assegurado. Ainda, afirmou que a perda de prioridade da universidade pública é resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) nas políticas públicas do Estado, em virtude do advento do neoliberalismo, que se tornou modelo hegemônico desde a década de 1980 (110,111).

Somada a este ideal, a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire também auxilia a reflexão do trabalho de formação de profissionais do campo da saúde. A pedagogia crítica libertadora baseia-se nos marcos teóricos e metodológicos que promulgam uma visão e uma construção compartilhada com todos os atores envolvidos para a implementação de práticas culturalmente sensíveis e adequadas à singularidade em diversos contextos (112).

Esta proposta pedagógica indica uma mudança no paradigma tradicional de educação em saúde em relação à transferência de conteúdos e de informações para um nível mais crítico e criativo. Assim, considerando a educação como eixo norteador da prática do nutricionista, a pedagogia crítica viabiliza o cuidado em saúde na unificação de elementos como: cultura, valorização dos saberes e reconhecimento do ser humano como uma capacidade inacabada de se reinventar, na busca de fazer sua própria história (113,114).

Por fim, o quadro 1 foi construído como uma forma gráfica de apresentar historicamente os principais acontecimentos descritos nesta introdução expandida.

Quadro 1. Principais eventos históricos relacionados com a soberania alimentar, segurança alimentar e nutricional e ensino de nutrição na América Latina.

Ano	Local	Acontecimento
1670	Canadá	Início da nutrição como profissão
1798	Reino Unido	Conceito antecedente de Segurança Alimentar
1854	Crimeia	Atuação de Florence Nightingale no cuidado de feridos e na instalação de cozinhas funcionais
1867	Canadá	Criação do Curso de Ensino de Economia Doméstica em Ontário
1902	Canadá	Criação do Curso Universitário de formação de dietistas em Toronto
1914	Mundial	Início da 1ª Guerra Mundial
1914	Mundial	Conceito de Segurança Alimentar usado pela primeira vez
1918	Mundial	Término da 1ª Guerra Mundial
1918	Argentina	Reforma Universitária de Córdoba
1926	Argentina	Criação do Instituto Nacional de Nutrição por Pedro Escudero

1933	Argentina	Criação da Escola Municipal de Dietistas em Buenos Aires
1936	Argentina	Criação da Escola Nacional de Dietistas em Buenos Aires
1938	Brasil	Criação do Salário Mínimo
1939	Mundial	Início da 2ª Guerra Mundial
1939	Brasil	Criação do Curso de Nutricionistas no Instituto de Higiene de São Paulo
1939	Chile	Criação da 1ª Escola de Dietistas
1940	Brasil	Início dos cursos técnicos do Serviço Central de Alimentação do IAPI
1942	Brasil	Criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social
1943	Brasil	Criação do Curso de Nutricionistas do SAPS
1944	Brasil	Criação do Curso de Nutricionistas da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth
1945	Mundial	Término da 2ª Guerra Mundial
1945	Mundial	Fundação da ONU e FAO
1945	México	Criação do 1º curso de dietistas
1946	Brasil	Josué de Castro escreve "Geografia da fome"
1947	Peru	Criação da 1ª Escola de Dietistas
1948	Brasil	Criação do Curso de Dietistas da Universidade do Brasil
1948	Mundial	Fundação da OMS
1948	Mundial	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1948	Uruguai	1ª Conferência Latino-americana de Nutrição da FAO/OMS em Montevideo
1949	Brasil	Criação da Associação Brasileira de Nutricionistas em 31/08
1950	Brasil	2ª Conferência Latino-americana de Nutrição da FAO/OMS no Rio de Janeiro
1952	Colômbia	Criação do 1º curso de Nutrição na Pontifícia Universidade Javeriana
1953	Venezuela	3ª Conferência Latino-americana de Nutrição da FAO/OMS em Caracas
1955	Brasil	Criação do Programa Merenda Escolar
1956	Guatemala	4ª Conferência Latino-americana de Nutrição da FAO/OMS na Cidade da Guatemala
1962	Brasil	Reconhecimento da Nutrição como curso superior e estabelecimento do 1º currículo mínimo
1964	Brasil	Início da Ditadura Militar
1964	Brasil	Fixação do currículo mínimo para cursos formadores de nutricionistas

1966	Venezuela	1ª Conferência sobre Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública em Caracas
1967	Brasil	Regulamentação da profissão de Nutricionista
1968	Brasil	Reforma Universitária
1972	Brasil	Criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
1972	Brasil	Criação da Federação Brasileira de Nutrição
1973	Brasil	2ª Conferência sobre Adestramento de Nutricionistas-Dietistas de Saúde Pública em São Paulo
1973	Colômbia	1ª reunião da CEPANDAL em Bogotá
1974	Itália	1ª Conferência Mundial da Alimentação da FAO em Roma / 1º conceito oficial de Segurança Alimentar
1974	Washington/USA	2ª reunião da CEPANDAL
1976	Mundial	Entra em vigor PIDESC da ONU, assinado em 1966
1976	Brasil	Criação do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT)
1977	Brasil	3ª reunião da CEPANDAL em Brasília
1978	Alma-Ata (URSS)	I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde
1978	Brasil	Criação do CFN e dos CRN's
1979	Colômbia	Regulamentação da profissão de Nutricionista Dietista pela lei nacional nº 73
1981	Colômbia	Definição da Nutrição e Dietética como curso de formação universitária
1983	Mundial	Definição de Segurança Alimentar pela FAO
1985	Brasil	Fim da Ditadura Militar
1986	Canadá	I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada em Ottawa
1986	Mundial	Relatório do Banco Mundial sobre Pobreza e Fome
1988	Austrália	II Conferência Internacional de Promoção da Saúde em Adelaide
1988	Brasil	Promulgação da Nova Constituição Brasileira
1988	Brasil	Criação do Sistema Único de Saúde
1991	Brasil	Nova regulamentação da profissão de Nutricionista / Definição como especialista em Alimentação e Nutrição
1991	San Juan/Porto Rico	4ª reunião da CEPANDAL
1992	Roma/IT	1ª Conferência Mundial sobre Nutrição da FAO/OMS
1993	Brasil	Criação do CONSEA

1993	Brasil	Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida criada por Herbert de Souza
1995	Brasil	1ª extinção do CONSEA no governo FHC
1996	Itália	Cúpula Mundial da Alimentação da FAO em Roma / Definição mais recente de Segurança Alimentar
1996	Itália	1ª Definição de Soberania Alimentar pela Via Campesina
1996	Brasil	Criação da LDB
1996	Brasil	Criação do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar
1999	Brasil	Comentário Geral ONU número 12: O direito humano à alimentação (art.11)
1999	Brasil	Criação do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
1999	Brasil	Criação da Política Nacional de Educação Ambiental
2000	Mundial	Definição dos Objetivos do Milênio
2001	Brasil	DCN para o curso de Nutrição
2001	Colômbia	Criação da Lei Geral de Educação
2002	Brasil	Regulamentação dos aspectos mínimos a serem contidos nos projetos pedagógicos
2003	Brasil	Recriação do CONSEA
2003	Brasil	Criação do Programa Fome Zero
2003	Brasil	Criação do Programa de Aquisição de Alimentos
2004	Brasil	Criação das DCN para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana
2005	Brasil	Obrigatoriedade no ensino universitário de Língua Brasileira de Sinais
2006	Brasil	Criação da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
2006	Brasil	Criação do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional
2006	Brasil	Criação do Programa Nacional de Promoção à Saúde
2007	Brasil	Criação do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde PRÓ-SAÚDE
2009	Brasil	Definição da carga horária para o curso de nutrição
2012	Brasil	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
2013	Brasil	2ª versão do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
2014	Roma/IT	2ª Conferência Mundial sobre Nutrição da FAO/OMS

2014	Peru	Regulamentação da profissão de Nutricionista
2014	Brasil	Saída do Mapa da Fome da ONU
2015	Mundial	Definição dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
2018	Brasil	Redefinição da Atuação e Atribuições do Nutricionista pela Resolução nº600 do CFN
2019	Brasil	Extinção do CONSEA

Capítulo 2

Artigo 1: Concepções e reflexões de membros da comunidade acadêmica da Universidad Nacional de Córdoba sobre a Soberania e Segurança Alimentar no currículo de Nutrição: relato de uma visita acadêmica.

Submetido para publicação na Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)

Concepções e reflexões de membros da comunidade acadêmica da *Universidad Nacional de Córdoba* sobre a Soberania e Segurança Alimentar no currículo de Nutrição: relato de uma visita acadêmica.

RESUMO

A soberania e a segurança alimentar são temas transversais de interesses multiprofissionais, dos quais o nutricionista possui especial aproximação na inserção profissional dada as características curriculares. O grau de proximidade do nutricionista com estas temáticas depende do processo de formação no nível universitário e do currículo da instituição de ensino, os quais podem abordar de maneira suficiente, ou não, os temas durante a graduação. O presente relato de experiências tem como objetivo relatar a experiência de uma visita acadêmica guiada por entrevistas realizada na Escola de Nutrição da Faculdade de Ciências Médicas da *Universidad Nacional de Córdoba* no ano 2019. Foram realizadas entrevistas estruturadas com 7 personagens chaves acerca da compreensão e da presença da soberania e segurança alimentar no atual currículo de graduação em Nutrição. Como principais resultados, observou-se que os personagens-chaves possuíam conhecimento sobre estas temáticas, mas que estes conteúdos não eram presentes de maneira clara no currículo. Grande parte do conhecimento envolvendo a soberania e segurança alimentar eram adquiridos através de projetos de extensão e trabalhos na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Ensino Superior. Nutrição. Análise de Conteúdo.

Conceptions and reflections of members of the academic community of the *Universidad Nacional de Córdoba* on Sovereignty and Food Security in the Nutrition curriculum: a report from an academic visit.

ABSTRACT

Food sovereignty and security are cross-cutting themes of multiprofessional interests, of which the nutritionist has a special approach to professional insertion given the curricular characteristics. The degree of proximity of the nutritionist to these themes depends on the training process at the university level and the curriculum of the educational institution, which can address, sufficiently, or not, the themes during graduation. The present report of experiences aims to report the experience of an academic visit guided by interviews held at the School of Nutrition of the Faculty of Medical Sciences of the *Universidad Nacional de Córdoba* in 2019. Structured interviews were conducted with 7 key characters about understanding and the presence of food sovereignty and security in the current undergraduate curriculum in Nutrition. As main results, it was observed that the key characters had knowledge about these themes, but these contents were not clearly present in the curriculum. Much of the knowledge involving food sovereignty and security was acquired through extension projects and community work.

KEYWORDS

Curriculum. Higher Education. Nutrition. Content Analysis.

Concepciones y reflexiones de miembros de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba sobre la Soberanía y la Seguridad Alimentaria en el currículo de Nutrición: relato de una visita académica.

RESUMEN

La soberanía y la seguridad alimentaria son temas transversales de intereses multiprofesionales, de los cuales el nutricionista tiene un enfoque especial de inserción profesional dadas las características curriculares. El grado de proximidad del nutricionista a estos temas depende del proceso de formación a nivel universitario y del plan de estudios de la institución educativa, que puede abordar los temas suficientemente, o no, durante la graduación. El presente relato de experiencias tiene como objetivo relatar la experiencia de una visita académica guiada por entrevistas realizadas en la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba en 2019. Se realizaron entrevistas estructuradas con 7 personajes claves sobre la comprensión y la presencia de la soberanía y la seguridad alimentaria en el actual plan de estudios de pregrado en Nutrición. Como principales resultados, se observó que los personajes claves tenían conocimientos sobre estos temas, pero que estos contenidos no estaban claramente presentes en el currículo. Gran parte del conocimiento sobre soberanía y seguridad alimentaria se adquirió a través de proyectos de extensión y trabajo comunitario.

PALABRAS CLAVE

Currículo. Enseñanza Superior. Nutrición. Análisis de contenido.

Introdução

O currículo acadêmico centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas (BARCO, 2012). Pode ser compreendido como um plano de orientação tecnológica que se fixa com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, a fim de se obter máxima eficiência (CORREIA; DIAS, 1998). Entretanto, o currículo pode também expressar-se através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua autorrealização (SACRISTÁN, 1991).

Por se tratar de um documento construído coletivamente e que busca refletir e responder as demandas sociais locais e globais através, por exemplo, da definição de conteúdos e metodologias técnico-científicas, o currículo reconhece as mudanças sociais e estruturais ao seu redor e se adapta constantemente a estes câmbios (FIORIN, 2015; MESQUITA; FLORES; LIMA, 2018). Porém, não são todas as instituições de ensino que realizam esta adaptação com frequência, o que resulta em um descompasso entre o currículo e aquilo que se pretende “resolver” na sociedade com o que, de fato, é a realidade a ser trabalhada (BARCO, 2012; MORAES; COSTA, 2016).

Neste sentido, a inovação curricular tem sido apontada como um dos caminhos para o enfretamento desta disparidade. De acordo com Masetto (2017, p. 204),

esta inovação curricular no ensino superior sempre é provocada por um problema ou uma necessidade, uma carência, diagnosticada na formação dos profissionais, para a qual o currículo existente já não apresenta respostas adequadas. Defrontamo-nos com uma perspectiva nova que se nos apresenta e nos aponta um caminho novo para superarmos a necessidade e a carência diagnosticadas.

No âmbito do ensino superior em Nutrição, algumas propostas de inovações curriculares buscam inserir conteúdos integrais e holísticos relacionados com os problemas da atualidade que incluem aspectos políticos, ambientais, econômicos e socioculturais na formação acadêmica dos profissionais a partir de projetos de extensão e pesquisas envolvendo participações sociais e a noção de territorialidade e organização social local (COSTA; RIBEIRO, 2012; CROCKER et al., 2017; FRUTUOSO; JUNQUEIRA; CAPOZZOLO, 2017; LISBÔA; FONSECA, 2020; SAAVEDRA R.; ILLESCA P.; CABEZAS G., 2014). Isto porque as ciências básicas, as ciências nutricionais e dos alimentos são comumente trabalhadas no currículo com bastante ênfase no sentido de formar o profissional para uma atuação focada no alimento, no componente biológico e no tratamento de doenças, muito em função da origem biologista da profissão de nutricionista (ACOFANUD, 2013; ALVES; MARTINEZ, 2016; SOARES; AGUIAR, 2010; WANDEN-BERGHE et al., 2010).

O relatório da Comissão do Lancet publicado em 2019 mostrou que as pandemias de obesidade, desnutrição e mudanças climáticas são o principal desafio para os indivíduos, o meio-ambiente e o planeta. Estas três pandemias representam conjuntamente a Sindemia Global, com determinantes comuns subjacentes nos sistemas de alimentação, transporte, urbanismo e uso da terra. Para o enfretamento destes problemas sistêmicos que resultam nesta condição, ações conjuntas coordenadas entre diversos setores da academia, da sociedade civil organizada, dos poderes públicos e das grandes corporações são necessárias para a geração de efeitos simultâneos em duas ou três das pandemias referidas. Esta sinergia de ações é essencial para a saúde do planeta, definida como saúde e bem-estar das pessoas e dos ambientes naturais dos quais o homem depende (SWINBURN et al., 2019).

Somados ao desafio do combate à Sindemia Global, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, elaborados pela Organização das Nações Unidas em 2015, são uma agenda mundial composta por 17 objetivos que compõem 169 metas a serem atingidas até 2030 que visam a erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura, industrialização, entre

outros. Especificamente o objetivo número 2 desta agenda é acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável a nível mundial (UN, 2015).

Ações exitosas envolvendo a alimentação, nutrição e a produção de alimentos são importantes para a tentativa de reversão dos danos à saúde e aos direitos humanos básicos causados tanto pela fome quanto pelo excesso de consumo alimentar a nível mundial. Neste âmbito, destacam-se ações no campo da soberania e da segurança alimentar a partir da perspectiva dos direitos humanos (GORDILLO; JERÓNIMO, 2013; GUERRA; CERVATO-MANCUSO; BEZERRA, 2019).

Definida pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em 1996, a segurança alimentar (SA) ocorre quando todas as pessoas, em todos os momentos, têm acesso físico e econômico a recursos suficientes, alimentos seguros e nutritivos que atendam às suas necessidades e preferências alimentares para uma vida saudável. A partir desta definição, quatro dimensões são percebidas: a disponibilidade de quantidades suficientes de alimentos com qualidade apropriada, fornecidos através da produção ou importação doméstica (incluindo ajuda alimentar); o acesso dos indivíduos a recursos apropriados para a aquisição de alimentos adequados para uma dieta nutritiva; a utilização de alimentos por meio de dieta adequada, água potável, saneamento e assistência médica para alcançar um estado de bem-estar nutricional, onde todas as necessidades fisiológicas são atendidas; e a estabilidade de acesso a alimentos seguros o tempo todo, sem prejudicar a garantia a outros direitos humanos básicos. (DE SCHUTTER, 2011; FAO, 1996).

Em um outro contexto, o conceito de soberania alimentar (SO), estipulado pelo movimento da Via Campesina também 1996, versa sobre a autonomia de cada nação na produção de todos os alimentos básicos consumidos no interior de suas fronteiras, o que implica na liberdade para produzir e para o desenvolvimento de suas próprias capacidades de produção de alimentos, bom como a conservação das capacidades já existentes, garantindo, por sua vez, a diversidade cultural dos hábitos alimentares e dos modos de produção agrícola (LA VIA CAMPESINA, 1996).

A SA e SO são temas transversais de interesses multiprofissionais, dos quais o nutricionista possui especial aproximação na inserção profissional dada as características curriculares. O grau de proximidade do nutricionista com estas temáticas depende do processo de formação no nível universitário, o qual pode abordar de maneira suficiente, ou não, os temas durante o processo formativo. A construção de trabalho e fortalecimento destas áreas apontam para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de caráter integral, holístico, intersetorial, interrelacionado e contínuo em contextos culturais e territoriais específicos, que extrapolam o campo do acesso ao alimento de qualidade, relacionando-se inclusive com promoção da saúde, soberania nacional e sustentabilidade ambiental e econômica, sendo estes eixos

fundamentais para o enfrentamento da zoonose global. (DART et al., 2019; HOYOS; D'AGOSTINI, 2017; LISBÔA; FONSECA, 2020).

Tendo em vista este cenário, o presente relato de experiência tem como objetivo descrever entrevistas realizadas em meio a uma visita acadêmica na Escola de Nutrição da *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) acerca das concepções e reflexões da SA e da SO no currículo de graduação em Nutrição.

Descrição da Experiência

Trata-se de um relato de experiência de uma visita acadêmica guiada por entrevistas realizada na Escola de Nutrição da Faculdade de Ciências Médicas da UNC no ano 2019.

A partir de convênio firmado entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a UNC (nº027/2014), com espaço acadêmico da disciplina optativa de Política Alimentar, foi organizada esta visita acadêmica com duração de uma semana em maio de 2019 em meio a realização de pesquisa de tese de doutorado intitulada “A Soberania e a Segurança Alimentar e Nutricional nos currículos de Nutrição de instituições de ensino superior da América Latina”.

A intenção da visita foi conhecer a estrutura curricular, as instalações físicas e a proposta de reestruturação curricular do curso de graduação em Nutrição da Escola de Nutrição. A fim de se realizar um aprofundamento sobre as questões referentes à SA e SO no atual currículo de Nutrição, propôs-se a realização de entrevistas estruturadas a diferentes personagens-chaves da instituição, descritas neste relato de experiência.

Realização das entrevistas

Para compreender as reflexões e concepções de personagens-chaves no que tange a SA e SO no currículo de graduação em Nutrição, foram selecionados 7 participantes, descritos conforme quadro 01.

Quadro 01. Perfil dos entrevistados.

Entrevistado	Sigla	Perfil
Estudante 1	E1	Estudante concluinte do curso de Graduação em Nutrição da UNC. Presidente do centro de estudantes de ciências médicas da Faculdade de Ciências Médicas.
Estudante 2	E2	Estudante do segundo ano do curso de Graduação em Nutrição da UNC e presidenta da Secretaria de Nutrição da Escola de Nutrição.

Professor 1	P1	Professora do curso de graduação em Nutrição da UNC. Ministra a disciplina de Desenvolvimento Socioeconômico e Abastecimento e de Práticas em Dietética Institucional.
Professor 2	P2	Professora do curso de graduação em Nutrição da UNC. Presidente da Comissão Curricular.
Professor 3	P3	Professor do Departamento de Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Agropecuária da UNC. Professor envolvido com o curso de extensão rural e com a Cátedra Optativa de Política Alimentar. Diretor do Projeto de Extensão “Desenvolvimento Agroecológico Territorial e Soberania Alimentar. Fortalecimento da produção, marketing e consumo responsável”.
Professor 4	P4	Diretora da Escola de Nutrição da Faculdade de Ciências Médicas da UNC. Integrante da Comissão Curricular.
Professor 5	P5	Diretora da Escola de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Humanidades da UNC. Professora Titular da Cátedra de Políticas Educacionais e Legislação Escolar.

Fonte: Os autores, 2021.

Todos os entrevistados consentiram participação através de assinatura de termo por escrito. As entrevistas foram realizadas ao longo da semana da visita acadêmica sem que os participantes soubessem o conteúdo previamente. Para tentar garantir o conforto e a discrição dos entrevistados, cada entrevista foi realizada somente com o pesquisador e o entrevistado, em uma sala fechada do ambiente universitário. Foram realizadas perguntas, previamente elaboradas entre o pesquisador e a coordenadora da visita acadêmica, e seus áudios foram gravados com auxílio de anotações em um diário de campo.

A sequência de perguntas foi conduzida de maneira intencional e dividida em 3 eixos. O primeiro eixo, nomeado de concepções da SA e SO, buscou entender quais eram as concepções dos personagens-chaves em relação a SA e SO e em quais referências globais e regionais se baseavam. O segundo eixo, currículo, SA e SO, procurou entender se e de que forma estes conteúdos estavam inseridos no currículo de graduação em Nutrição e a proximidade dos personagens-chaves com a temática em sua prática profissional. Por fim, o terceiro eixo, lacunas curriculares, teve como intenção avaliar quais as opiniões em relação a conteúdos que não deveriam estar omitidos no currículo de Nutrição e de que maneira a temática da SA e SO poderia ser melhor trabalhada no ensino superior.

O quadro 02. apresenta a sequência de perguntas realizadas.

Quadro 02. Sequência de perguntas realizadas aos personagens-chaves.

Pergunta
Você poderia explicar a abordagem teórico-metodológica da SA e da SO?
Você poderia citar as organizações nacionais e internacionais relacionadas à SA e à SO?
Você poderia explicar um arco articulador entre SA, SO e Desenvolvimento Sustentável?
Quais devem ser os princípios que devem reger as políticas públicas de SA e SO?
A SA e a SO são eixos explícitos no currículo atual de Nutrição?
Quais são os aspectos conceituais e procedimentais da SA e da SO com mais presença na formação atual de graduação em Nutrição?
Desde quando consegue referir o interesse do tema da SA e da SO no currículo e / ou na prática profissional?
Atualmente você participa de algum projeto de ensino, pesquisa ou de extensão universitária no tema da SA e SO?
Você considera que existem aspectos ou dimensões teórico-práticas que não devem ser omitidos em um currículo de Nutrição?
Que recomendações você faria para melhorar a penetração da SA e da SO na agenda pública no campo da Educação Superior?

Fonte: Os autores, 2021.

Todas as entrevistas foram transcritas e passaram por verificação com uma docente conhecedora do contexto local nativa da língua espanhola. Em seguida foram processadas através da análise de conteúdo proposta por Bardin (BARDIN, 2011). Como marco de referência para a análise das entrevistas, foi utilizado o plano de estudos da carreira de Licenciatura em Nutrição da UNC, de 1985 (UNC, 1985).

Resultados

Eixo 1: Concepções da Segurança Alimentar e da Soberania Alimentar

As perguntas realizadas no primeiro eixo buscaram identificar os conhecimentos dos entrevistados sobre a temática da SA e da SO. As docentes do curso de Nutrição apresentaram respostas similares quanto aos enfoques relacionados ao tema, realizando diferenciações entre os conceitos: a SO se referiu a escolha dos povos

sobre quais alimentos produzir e consumir, assegurando a alimentação a toda população. Já em relação à SA, o enfoque se voltou ao sistema alimentar e nas etapas de acesso, disponibilidade, produção, distribuição de alimentos com preços justos e culturalmente aceitos pela população.

Estes conceitos foram descritos tomando-se como referência internacional as definições da FAO. Complementarmente, P1 referenciou os programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Em relação aos organismos nacionais, E1, E2 e P2 citaram a Cátedra Livre de Agroecologia e Soberania Alimentar da UNC em referência a uma rede nacional de cátedras semelhantes. P1 e P2 se atentaram às leis nacionais e as secretarias de saúde, segurança alimentar e agricultura. Por conta da aproximação com o tema, P3 fez referência a órgãos mais próximos da SO como o Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária, Subsecretarias de Agricultura Familiar e de maneira mais ampla, falou do Movimento Nacional Campesino Indígena ligado a Via Campesina.

Questionados sobre um arco articulador entre a SA, SO e o Desenvolvimento Sustentável, todos os docentes afirmaram não ser possível haver desenvolvimento sustentável sem a garantia da SA e da SO e vice-versa. A agroecologia seria o caminho para este desenvolvimento a partir do não uso de agroquímicos e do fortalecimento da agricultura familiar e de políticas públicas que respeitem a decisão dos povos sobre o que produzir e comer, de acordo com P3 e E1.

O direito humano a alimentação foi um dos princípios reportados por E1 e P4 como sendo aqueles que deveriam reger as políticas públicas em SA e SO. Para E2 o conhecimento das origens, da cultura e a conexão com os alimentos foram descritos como importantes para tal. P1 destacou a importância da equidade e do desenvolvimento humano como princípios enquanto o trabalho nos territórios foi elencado como sendo relevante para P2. P3 fez referências a mais critérios, enfatizando a qualidade e o acesso aos alimentos, a produção agroecológica, as cadeias curtas de comercialização e o pagamento justo do alimento como princípios referentes principalmente à SO. Para P5 o acesso ao alimento foi o critério mais importante, levando-se em consideração a falta de alimentos no país e a desnutrição infantil.

Eixo 2: Currículo, Segurança Alimentar e Soberania Alimentar

As questões realizadas no eixo 2 tiveram como intenção avaliar a presença da SA e da SO no currículo de graduação em Nutrição. Apesar de não realizarem diferenciações entre as temáticas, ambas as estudantes referiram que estes conteúdos não eram presentes diretamente no currículo, mas sim eram trabalhados de maneira transversal mais especificamente nos últimos dois anos do curso.

Entre as docentes do curso de Nutrição, P2 concordou com as estudantes e P1 e P4 afirmaram, ainda que não tenham realizado diferenciações, que a SA e a SO eram eixos presentes no currículo de maneira não aparente. P1 complementou ainda que

alguns dos conceitos relacionados aos temas eram abordados fora do currículo "prescrito" em atividades de extensão e oficinas e trabalhados com certa importância no currículo "oculto".

Em sequência, ao responderem sobre os aspectos conceituais e procedimentais da SA e da SO com mais presença no currículo de Nutrição, El fez menção ao direito dos povos em decidir sobre sua alimentação baseado em suas culturas, crenças e religiões. Em relação à SA, a mesma enfatizou que a temática aparecia duas vezes no currículo: uma primeira vez nos anos iniciais tratando do acesso, disponibilidade e utilização biológica dos alimentos e uma segunda vez na disciplina de Saúde Pública com um enfoque em aspectos culturais, pessoais e psicológicos e não tão focado em aspectos biológicos.

P1 descreveu os aspectos da territorialidade, dos sistemas alimentares e nutricionais, da economia familiar e da intersetorialidade. Para ela, os conteúdos que tinham como eixos a SA e a SO eram os que faziam o aluno entender que a nutrição era fruto da intersetorialidade. De maneira menos aprofundada, P2 relatou que os aspectos relacionados à SA eram trabalhados em várias disciplinas, oficinas e atividades de campo com diferentes metodologias enquanto a SA era mais discutida na disciplina optativa de Política Alimentar.

As respostas foram evidenciando que P1 possuía mais intimidade com a temática, principalmente porque veio trabalhando com ela desde o princípio do currículo vigente. A docente explicou que mudanças sociais, políticas e econômicas no país fizeram com que SA e a SO tivessem mais ênfase no currículo, julgado por ela como "bastante biologista". P2 e P4 relataram que a crise econômica de 2001 na Argentina foi decisiva para que ambas as temáticas fossem trabalhadas com mais ênfase, principalmente em função do crescimento dos movimentos camponeses e da agricultura familiar, fruto de uma adequação da universidade ao seu papel na sociedade.

Esta mesma crise econômica foi abordada na resposta de P3 que detalhou o movimento que houve para iniciar os trabalhos na área da agroecologia. Ainda, relatou que nesta época trabalhou-se mais com o conceito de SA e que posteriormente desenvolveu-se o conceito da SO dentro dos projetos de extensão.

Diferentemente dos demais, P5 relacionou sua prática docente com políticas educativas às políticas sociais e direitos humanos e referenciou o direito à saúde, alimentação e o direito das crianças como sendo as bases de sua prática profissional. Seu contato com a temática em questão se deu, principalmente, através de envolvimento com a Cátedra de Política Alimentar e de projetos de extensão com Escola de Nutrição da UNC.

Quanto ao envolvimento docente com atividades relacionadas à SA e SO, P1 e P2 relataram que vinham participando de projetos de extensão envolvendo diretamente o tema. P1 informou que participava de projeto de extensão voltado aos sistemas alimentares e nutricionais em escolas de nível médio enquanto P2 disse estar envolvida com um projeto de extensão financiado pela secretaria de políticas universitárias para trabalhar com carnes alternativas em escolas técnicas além de outro projeto sem financiamento com conselhos de segurança alimentar e compras comunitárias. Ademais mencionou que trabalhava com as temáticas em termos práticos na cátedra de Relações Humanas e Desenvolvimento da Comunidade.

Eixo 3: Lacunas curriculares

Tendo como questionamento os conteúdos que não poderiam estar ausentes em um currículo de Nutrição, E1 considerou que a SA e a SO poderiam ser mais trabalhadas durante o currículo e assim como E2, reconheceu que a nova proposta curricular daria conta destes conteúdos omitidos. Entre as docentes do curso, P2 relatou que a relação entre o número de docentes e estudantes é um fator que dificultava a realização de mais trabalhos em campo e a criação de vínculos mais sólidos com os territórios. Assim, avaliou que um aspecto omissivo e que deveria ser corrigido seria a quantidade de horas práticas em atividades no território.

Por fim, respondendo sobre como poderia haver uma maior penetração dos temas no âmbito da educação superior, E1 destacou que o projeto de hortas agroecológicas já existente deveria ocorrer a nível macro na universidade, a fim de contribuir com a discussão de direitos sociais, direito à saúde, a alimentação e educação. Para ela, este amplo contato, principalmente com outros cursos da saúde, contribuiria para um trabalho além do assistencialismo. A estudante queixou-se ainda dos trabalhos pontuais práticos nas comunidades e territórios que não possuíam seguimento e sugeriu que a universidade melhorasse os compromissos sociais a partir de projetos que abordem a SA e a SO.

P1 recomendou que houvesse a formação de espaços amigáveis e informais com diversos setores da universidade e da sociedade para mobilizações da temática em encontros amplos. No mesmo sentido de articular outros grupos, P4 descreveu a necessidade de se trabalhar em uma transversalidade da temática no âmbito do ensino superior de modo que o assunto não estivesse apenas implicado de questões envolvendo a alimentação. Para P2 o principal problema a ser combatido seria a falta de formação a nível de graduação com respeito às responsabilidades sociais e papel do cidadão. Para ela seria necessário que as pessoas entendessem suas responsabilidades na elaboração de políticas públicas e se aproximassem mais de questões como o trabalho comunitário.

Para a Diretora da Escola de Ciências da Educação, a elaboração de políticas institucionais universitárias que abarcassem as temáticas da SA e da SO seriam muito

importantes para garantir sua penetração no âmbito da educação superior. Entretanto, se revelou bastante preocupada com a questão, por exemplo, do restaurante universitário da UNC que não possuía a estrutura suficiente para atender todos os alunos e, por consequência, não conseguia garantir a segurança alimentar na própria universidade. P3 reconheceu que a SA e a SO eram muito pouco trabalhadas em outros cursos como a exemplo das ciências sociais e o próprio curso de agronomia em que participava como docente. Para ele existia uma resistência de grupos docentes para que houvesse uma maior discussão acerca do tema e uma das maneiras a se revolver isto seria uma reforma curricular ampla.

Discussão e Considerações Finais

A visita acadêmica e a realização das entrevistas com diferentes membros da comunidade da UNC possibilitaram compreender o conhecimento dos entrevistados sobre SA e SO, a forma que o assunto está inserido na prática docente, no currículo de Nutrição e as diferentes visões e sugestões de como aprimorar a inserção da temática neste mesmo currículo.

Ficou evidente que os entrevistados possuíam compreensão sobre os temas e reconheciam a ausência destes conteúdos no currículo vigente. Contudo, indicaram que, apesar de sua ausência nomeada em disciplinas e conteúdos curriculares, a SA e a SO vêm sendo trabalhadas a partir de uma perspectiva de um currículo oculto, ou seja, com conteúdos que são aprendidos, mas não pretendidos abertamente no processo ensino-aprendizagem. Possivelmente, por se tratar de um currículo elaborado há muitos anos e sem reestruturações recorrentes, os conteúdos envolvendo SA e SO foram sendo inseridos de maneira paralela em atividades de extensão universitária e de algumas disciplinas pontualmente. Este tipo de situação onde o currículo oculto dá conta de conteúdos importantes ausentes do currículo prescrito é comum em projetos curriculares que não são revisitados e reavaliados com certa frequência. Assim, a comunidade acadêmica acaba por trabalhar com estes conteúdos sem uma metodologia específica e de maneira não-oficial (PACHECO, 2013; SANTOMÉ, 2005).

Contudo, é importante destacar o peso dado nas respostas sobre as atividades de extensão envolvendo diretamente a SA e SO. A UNC, em especial, berço da extensão universitária na Argentina e referência histórica na luta pela educação superior na América Latina, vem se articulando com a sociedade com o intuito de responder as demandas não só educacionais, mas também com o comprometimento da formação de seres humanos críticos e preocupados com o desenvolvimento humano (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011). Sobretudo no curso de graduação em Nutrição, apesar de ter sido pontuado como um curso com aspectos ainda muito biológicos e assistencialistas pelos entrevistados, a SA e a SO ocupam espaços importantes de formação extraclasse. A articulação com a comunidade ao seu redor através destes trabalhos extensionistas no território pode ser compreendido como uma

das fortalezas do curso de graduação em Nutrição a ser trabalhada em uma inovação curricular.

Essa inovação curricular poderia ocorrer desde práticas acadêmicas mais abrangentes no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, considerando-se que o a SA e a SO são trabalhados a partir de um currículo oculto e que as atividades de extensão dão maior peso para estes conteúdos. Desta forma, visto que os conhecimentos acerca da SA e da SO não se constituem como parte integrante do processo formalizado de ensino-aprendizagem, permitiria uma maior compreensão por parte dos alunos que não possuem contato direto com as temáticas, deixando-os livres para tomar uma decisão individual e comprometer-se com questões relacionadas com a realidade e experiências concretas de SO e SA em territórios locais.

As experiências que ocorrem em territórios específicos, com atores sociais organizados, a partir de vínculos dialógico-críticos e de abordagens interdisciplinares e intersetoriais, são valiosas para uma formação acadêmica que contemple não somente o conhecimento teórico, mas também o conhecimento que é posto em jogo e construído a partir de experiências concretas de SO e SA.

Nesse sentido, contribuem em termos de qualidade educacional, na formação de futuros profissionais com um exercício profissional com espírito crítico e ação que resulte em uma verdadeira incidência e ação política transformadora desses territórios, como sujeitos coletivos com responsabilidade e compromisso social.

Apesar das características multiprofissionais e transversais que dizem respeito à SA e à SO, discussões quanto as suas inserções nos currículos de graduação em Nutrição estão sendo realizadas com mais força nos últimos anos, sobretudo na América Latina, onde o acesso e produção de alimentos, a fome e o direito humano à alimentação adequada guardam relações diretas com o papel do profissional nutricionista na sociedade contemporânea (CALISA, 2018; GLENZA; GIANNUZZI, 2018; GUERRA, 2017; NAVES; RECINE, 2014).

Neste mesmo cenário latino americano, existem diferenças procedimentais e teóricas a respeito da SA. O Brasil, por exemplo, a partir de uma lei orgânica de 2006, e sob influência de documentos orientativos da FAO, adicionou o conceito de segurança nutricional ao conceito de SA. De acordo com esta lei, a segurança alimentar e nutricional diz respeito à realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006). Da mesma forma, a Colômbia também incorporou o conceito “nutricional” em sua definição de SA (MARTÍNEZ, 2014). Em outros casos, como no Chile e na Argentina, a SA ainda guarda fortes relações com o aspecto do alimento e sua inocuidade, sem associá-lo

amplamente a um contexto político e socioeconômico (FAO et al., 2019; PASTORINO, 2020).

Em especial na Argentina, a crise econômica de 2001, pontuada pelos entrevistados, foi talvez a maior responsável pela mudança de paradigma educacional no campo da Nutrição. Isto porque o cenário político, social e econômico do país impôs à universidade uma mudança de postura e da forma de se trabalhar. Isto revela a maneira como a universidade pública deve se adaptar às mudanças estruturais sociais. Mais do que isso, o que se espera da universidade é uma articulação sólida com o poder público e com a sociedade civil na resolução dos problemas estruturais, como o caso da SA e da SO (PIATO et al., 2015; FERNANDES et al., 2019).

A universidade pública deve assumir seu papel essencial na garantia dos direitos humanos e na tentativa de articulações das demandas sociais com a formação de profissionais nos diversos campos do saber, focada em abordar os objetivos do desenvolvimento sustentável elaborados pela Organização das Nações Unidas, sobretudo no cenário da sindemia global. Exemplos exitosos de articulações no campo da SA e da SO foram descritos em trabalhos em rede na América Latina, incluindo a UNC (FERNANDES et al., 2019).

A reestruturação curricular do curso de Nutrição da UNC, reportado por alguns participantes, parece ser fruto de uma longa discussão dos problemas locais e das articulações com a sociedade. Isso fez com que, por exemplo, houvesse a proposta de tornar a disciplina optativa de Política Alimentar, muito envolvida com a temática da SA e da SO, uma disciplina obrigatória na nova proposta curricular ainda não vigente. Este parece ser um passo promissor no reconhecimento da importância destes temas na formação do nutricionista no cenário contemporâneo.

Referências

AGUIAR, Jórisa Danilla Nascimento; ROJAS, Gonzalo Ádrian. Reforma Universitária de Córdoba: Impactos na América Latina e Lições para o Tempo Presente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1–12, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653663/19106>.

Acesso em: 14 set. 2019.

ALVES, Cristina Garcia Lopes; MARTINEZ, Maria Regina. Lacunas entre a formação do nutricionista e o perfil de competências para atuação no Sistema Único de Saúde (SUS). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 56, p. 159–169, 1 jan. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/znYJDxQJfg6VdYvRtMcRCJp/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 mai. 2019.

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA (ACOFANUD). **Perfil y competencias profesionales del Nutricionista Dietista en Colombia**. Comisión del ejercicio profesional de nutrición y dietética. Bogotá D.C. v.1. 2013. 71 p. Disponível em:

https://www.acofanud.org/?page_id=976. Acesso em: 18 set. 2019.

BARCO, Susana. Práticas alternativas en diseño curricular. **Alteridad. Revista de Educación**, v. 7, n. 1390, p. 33–48, 2012. Disponível em:

<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2012.03>. Acesso em 29 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011. 229p. ISBN: 9789724415062.

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei nº 11. 346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências**. Brasília, DF, 2006.

CÁTEDRA LIBRE DE SOBERANÍA ALIMENTARIA, ESCUELA DE NUTRICIÓN – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (CALISA). **RED CALISAS. Tejiendo redes para la Soberanía Alimentaria. Compartiendo saberes y experiencias en torno a la creación de las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria y Colectivos afines de la Argentina**. Buenos Aires: [s.n.], 2018. 304 p. Disponível em:

<http://www.iade.org.ar/system/files/cuadernoparalasoberaniaalimentaria4-redcalisas.tejiendoredasparalasoberaniaalimentaria.junio2018.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019. Acesso em: 28 nov. 2019.

CORREIA, Ana Paula Sousa; DIAS, Paulo. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 11 (1), p. 113-122, 1998. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf>. Acesso em 13 fev. 2019.

COSTA, Ester de Queirós; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas.

Ciência & Educação (Bauru), v. 18, n. 3, p. 657–673, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/nXKDTnVW8nqBhxz5wtgx3Br/?lang=pt>. Acesso em 14 fev. 2019.

CROCKER, René Cristóbal; et al. El Currículum Simétrico en la Formación de Profesionales de Salud y Alimentación con los Pueblos Originarios: La Experiencia con la Etnia Wixárika de México. **Revista Latinoamericana de Educación**

Inclusiva, v. 11, n. 2, p. 109–123, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v11n2/art08.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.

DART, Janeane; et al. Toward a Global Definition of Professionalism for Nutrition and Dietetics Education: A Systematic Review of the Literature. **Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics**, v. 119, n. 6, p. 957–971, 1 jun. 2019.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30878401/>. Acesso em 2 jan. 2019.

DE SCHUTTER, Olivier. **Informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación**. Consejo de Derechos Humanos. Naciones Unidas. 19 de dezembro de 2011. 16 p. Disponível em:

https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Food/A.HRC.19.59.Add.5_SP.pdf. Acesso em: 19 mai. 2019.

FERNANDES, Anna Christina Pinheiro; et al. Food environments for a healthy and nutritious diet: The contribution of academia. In: Food environments: Where people meet the food system. In: Food environments: Where people meet the food system. **UNSCN Nutrition**, v. 44, p. 160–168, 2019. Disponível em:

https://www.utpl.edu.ec/postmaster/userfiles/files/UNSCN-Nutrition44-WEB-21aug_compressed.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

FIORIN, Bruna. Universidade: adaptação e aprendizagem. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Org.). **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: UFSM, Ed. pE.com, 2015. 210 p. ISBN 9788567104027.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO) et al. **Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en América Latina y Caribe 2019**.

Santiago: Food and Agriculture Organization, 2019. 135 p. ISBN: 9789251319581.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **World Food Summit**.

Declaration on World Food Security. Roma, 13 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.fao.org/3/w3613e/w3613e00.htm>. Acesso em 10 jul. 2019.

FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí; JUNQUEIRA, Virginia; CAPOZZOLO, Ângela Aparecida. A experiência de formação (em) comum de nutricionistas na Unifesp, campus Baixada Santista. **Saúde em Debate**, v. 41, n. 112, p. 298–310, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/c6SsJbfb6sMWrknTyvYTfsS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2019.

GLENZA, Fernando; GIANNUZZI, Leda. **La Red de Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria de universidades públicas y colectivos afines de la Argentina (RedCALISAS): El surgimiento de un nuevo Movimiento Socioterritorial de base universitaria**. [s.l: s.n.]. 2018. 19 p.

- GORDILLO, Gustavo; JERÓNIMO, Obed Méndez. **Seguridad y soberanía alimentaria. Documento base para discusión.** Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2013. 45p. Disponível em: <http://www.fao.org/3/ax736s/ax736s.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.
- GUERRA, Lucia Dias da Silva. **Direito humano à alimentação adequada e atuação profissional em saúde pública.** 2017. Tese (Doutorado em Nutrição em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.6.2017.tde-29112017-001605. Acesso em: 10 abr. 2019.
- GUERRA, Lúcia Dias da Silva; CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; BEZERRA, Aída Couto Dinucci. Alimentação: um direito humano em disputa - focos temáticos para compreensão e atuação em segurança alimentar e nutricional. **Ciencia & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 9, p. 3369–3394, 1 set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HMJwyTBrpS9SkLdHdhxjvQs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 mai. 2019.
- HOYOS, Claudia Janet Cataño; D’AGOSTINI, Adriana. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. **Revista NERA**, v. 20, n. 35, p. 174–198, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4855>. Acesso em 21 out. 2019.
- LA VIA CAMPESINA. **Declaración de Tlaxcala de La Vía Campesina.** Tlaxcala, 21 de abril de 1996.
- LISBÔA, Célia M. Patriarca; FONSECA, Alexandre Brasil. Abordagem de segurança alimentar nutricional nos currículos das universidades federais brasileiras: principais enfoques. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 3, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/8D4byGLvQVfWZPQSKvgCpFR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 out. 2019
- MARTÍNEZ, Erix Bozón. La seguridad alimentaria y nutricional de Colombia, una prioridad. **Cuadernos Latinoamericanos de Administración**, v. 10, n. 18, p. 3, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634370001.pdf>. Acesso em 22 out. 2019.
- MASETTO, Marcos Tarciso; NONATO, Brécia; MEDEIROS, Zulmira. Inovação Curricular No Ensino Superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto. **Revista Docência Ens. Sup**, v. 7, n. 1, p. 203–210, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2300>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- MESQUITA, Diana; FLORES, Maria-Assunção; LIMA, Rui M. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. **Revista Iberoamericana de educación superior**, v. 9, n. 25, p. 42–61, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n25/2007-2872-ries-9-25-42.pdf>. Acesso em 11 abr. 2019.

MORAES, Bibiana Arantes.; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 50, p. 9–16, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reensp/a/THFg3vQ7vZHDHxrdb8WrfWt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

NAVES, Camilla Ceylão Daher; RECINE, Elisabetta. A atuação profissional do nutricionista no contexto da sustentabilidade. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/6246/8819>. Acesso em: 2 nov. 2019.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Internacional de Educação Superior**, p. 62–70, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

PACHECO, Jose Augusto. Estudos curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio**, v. 21, n. 80, p. 449–471, 2013. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/324>. Acesso em: 12 set. 2019.

PASTORINO, Leonardo Fabio. La seguridad alimentaria, un concepto pretencioso. **Przegląd Prawa Rolnego**, v. 2, n. 27, p. 183-206, 2020. Disponível em: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_14746_ppr_2020_27_2_10. Acesso em: 6 jun. 2021.

PIATO, Ronise Straiotto; et al. Educação para o desenvolvimento sustentável: o papel da Universidade. **Archives of Health Investigation**, v. 3, n. 6, p. 41–45, 2015. Disponível em: <https://www.archhealthinvestigation.com.br/ArcHI/article/view/87>. Acesso em: 13 set. 2019.

SAAVEDRA, Eugenia.; ILLESCA, Mónica; CABEZAS, Mirtha. Aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia para adquisición de competencias genéricas: estudiantes de nutrición y dietética, Universidad de la Frontera. **Revista Chilena de Nutrición**, v. 41, n. 2, p. 167–172, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v41n2/art07.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 9. ed. Madrid: Morata, 2008. 424 p. ISBN: 8471123266.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto**. 8. ed. Madrid: Morata, 2005. 220 p. ISBN: 788471123510.

SOARES, Nadia Tavares; AGUIAR, Adriana Cavalcanti de. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, v. 23, n. 5, p. 895–905, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/HSzk7z5WtNZdYVpKmSzyw3B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2018.

SWINBURN, Boyd Anthony; et al. The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission report. **The Lancet**, v. 393, n. 10173, p. 791–846, 2019. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(18\)32822-8/fulltext?utm_campaign=tlobesity19&utm_source=HubPage](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(18)32822-8/fulltext?utm_campaign=tlobesity19&utm_source=HubPage). Acesso em: 20 dez. 2019.

UNITED NATIONS (UN). **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development**. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. General Assembly. United Nations, 21 de outubro de 2015. 35 p.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC). **Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas**. Universidad Nacional de Córdoba. 1985. 31 p.

WANDEN-BERGHE, Carmina; et al. La formación en nutrición en Iberoamérica. **Nutrición Hospitalaria**, v. 3, n. 3, p. 80–86, 2010. Disponível em: https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v25s3/11_articulo_11.pdf. Acesso em 2 abr. 2019.

Capítulo 3

Artigo 2: Soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional na formação do nutricionista: um olhar sobre disciplinas de instituições de ensino superior latino-americanas.

**Manuscrito preparado de acordo com normas da Revista de
Nutrição (PUCCAMP)**

Soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional na formação do nutricionista: um olhar sobre disciplinas de instituições de ensino superior latino-americanas.

Food sovereignty and food and nutritional security in the training of nutritionists: a look at the disciplines of Latin American higher education institutions.

Soberanía alimentaria y seguridad alimentaria y nutricional en la formación de nutricionistas: una mirada a las disciplinas de las instituciones de educación superior latinoamericanas.

Gabriel Cunha Beato¹, Regina Maria Popelka², Najla de Oliveira Cardozo³, Maria Rita Marques de Oliveira⁴.

1. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara, Programa de Pós-graduação em Alimentos e Nutrição, São Paulo, Brasil. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 01 - s/n, Araraquara, CEP 14800-903. gabrielcbeato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1490-2817>.
2. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Medicina de Botucatu, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, São Paulo, Brasil. reginapopelka@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4745-1306>.
3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Medicina de Botucatu, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, São Paulo, Brasil. najla_oc@hotmail.com, (16)997087885, <https://orcid.org/0000-0001-5152-6246>.
4. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Instituto de Biociências de Botucatu, Departamento de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação, Botucatu, São Paulo, Brasil. maria-rita.oliveira@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1226-4364>.

Resumo

Objetivo: identificar conteúdos relacionados à soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional em disciplinas que compõem a grade curricular de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino

superior latino-americanas. Métodos: Estudo observacional transversal realizado por análise documental dos currículos dos cursos de nutrição de instituições de ensino superior latino-americanas. A análise dos dados foi realizada a partir das disciplinas que abordam a soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional avaliando-se os critérios de aderência, coerência, enfoque, proporção e posição. Resultados: É escasso o número de instituições de ensino superior latino-americanas que oferecem uma formação em que há aderência, coerência, posicionamento e proporção em relação a soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional, dentre as quais destaca-se que duas instituições são do Brasil e uma da Argentina. Conclusão: A soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional são temas pouco presentes nas disciplinas que compõem os currículos da maioria das IES estudadas.

Palavras-chave: formação profissional; capacitação acadêmica; direito à alimentação; universidade; nutrição.

Key Words: professional qualification; academic qualification; right to food; university; nutrition.

Palabras-claves: formación profesional; calificación académica; derecho a la alimentación; universidad; nutrición.

1. Introdução

Na América Latina, fome, insegurança alimentar, desnutrição, excesso de peso e doenças crônicas não transmissíveis podem coexistir na mesma pessoa, domicílio e comunidade (1). As heranças latino americanas históricas, políticas e econômicas constituem barreiras para a plena realização dos direitos humanos (2).

A garantia do direito humano à alimentação é o alicerce da Segurança Alimentar e Nutricional (3). Compreendendo o acesso sustentável e disponível de alimentos para utilização por todas as pessoas, no contexto de respeito às preferências alimentares para uma vida saudável (4). Já, a soberania

alimentar propõe o controle comunitário de recursos, reivindicando a autonomia na resolução da fome e da pobreza, o direito à propriedade coletiva da terra, das sementes e das fontes de água, incentivando os conhecimentos associados à produção dos alimentos e ao acesso às políticas sociais de crédito e tecnologia (5). O trabalho comunitário e em equipe são cada vez mais necessários em vários âmbitos, mas demandam competências correspondentes pelos profissionais. Esse contexto desafia ajustes das instituições de ensino superior (IES) para inovações coerentes em diálogo com diversos saberes (6).

Na nutrição, é necessária a interlocução com outras ciências em vista à formação de profissionais que ultrapassem a relação biológica do nutrir (7) e estejam preparados para compreender, e intervir na saúde para Segurança Alimentar e Nutricional como direito de cidadania na visão de nutricionista interdisciplinar (8). O nutricionista atua em cenários de disputas regidos pela lógica de jogo de interesses econômicos, sociais e políticos, o que exige postura crítica frente a complexidade da realidade (9).

Os desafios nos cursos de graduação em nutrição são desde o processo de seleção dos conteúdos até a criação de espaços interdisciplinares para o desenvolvimento de competências dos alunos (10). As iniciativas educacionais não têm sido implementadas de forma eficaz no que diz respeito à contribuição para a melhoria da situação nutricional da população (11), mesmo que os estudantes latino-americanos vislumbram a universidade no sentido da promoção do conhecimento mútuo e da criação de vínculos entre eles (12).

A garantia do direito humano à alimentação adequada tem se apresentado como pauta prioritária para o desenvolvimento sustentável dos países da América-Latina, cujas políticas públicas de soberania e segurança alimentar e nutricional vêm sendo influenciadas por consensos internacionais, o que tem aproximado as suas abordagens.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi identificar conteúdos relacionados à soberania e segurança alimentar e nutricional em disciplinas que compõem a grade curricular de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino superior (IES) latino-americanas.

2. Métodos

2.1 Amostra e coleta de dados

Trata-se de um estudo observacional transversal a partir da análise documental com uso do referencial metodológico da análise de conteúdo com abordagem temática para identificar conteúdos de soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional em disciplinas que compõem a grade curricular de uma amostra de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino superior latino-americanas.

Esta amostra de IES foi selecionada a partir do ranking internacional das melhores universidades da América Latina e região do Caribe da *Times Higher Education* no ano de 2018 (13) e foi composta pelas 25 primeiras IES ranqueadas que possuíam cursos de graduação em nutrição. Segundo a *Times Higher Education*, este ranking baseia-se em 13 rigorosos indicadores de desempenho estruturados em cinco grupos: ensino (o ambiente de aprendizagem), pesquisa (volume, renda e reputação), citações (influência da pesquisa) perspectiva internacional (funcionários, estudantes e pesquisa) e a receita da indústria (transferência de conhecimento), mas com modificações especiais para melhor refletir as características das universidades da América Latina.

Para cada IES selecionada foi realizada uma busca em seus sites oficiais sobre o projeto político pedagógico (PPP) do curso de nutrição da instituição (ou documento semelhante), a grade ou estrutura curricular do curso de nutrição e as ementas, programas ou planos de ensino das disciplinas que compõem a grade curricular. Na impossibilidade de acessar tais documentos via consulta pela internet, cartas em idioma nativo foram enviadas por e-mail para as coordenações e direções das IES solicitando o

envio dos documentos elencados. Nos casos onde o curso de nutrição era oferecido em mais de um campus da mesma IES, foram coletadas as informações referentes aos cursos individualmente. O processo de coleta de dados se deu entre os anos de 2018 a 2020.

Após acesso e extensa leitura dos materiais recolhidos, as seguintes informações foram coletadas para análise: nome da universidade, sigla oficial, nome da faculdade em que está inserido o curso de Nutrição, país, cidade, tipo de ensino (público ou privado), nome do curso, duração (em anos), carga horária total do curso, créditos totais do curso, período do curso (integral, matutino, vespertino ou noturno), ano de criação do curso e o ano de elaboração do projeto político pedagógico (ou documento similar) coletado.

Com a finalidade de buscar conteúdos relacionados à soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional nos documentos coletados, foi desenvolvida uma estratégia de busca com uso de palavras-chaves de interesse: segurança alimentar, segurança alimentar e nutricional, soberania alimentar, direito humano à alimentação adequada e sistema alimentar. Estas palavras-chave foram buscadas nos nomes das disciplinas que compõem o currículo, nos planos de ensino ou ementas e nas bibliografias básicas e complementares. A busca ocorreu nos idiomas espanhol, inglês e português.

A escolha das palavras-chaves para as buscas se deu a partir de constructos sobre a segurança alimentar e nutricional e a soberania alimentar. As dimensões da Segurança Alimentar e Nutricional propostas pela comissão de especialistas da FAO que incorpora a dimensão de sustentabilidade junto à estabilidade (curto prazo), acesso, disponibilidade e utilização de alimentos e o poder de agência, foram tomadas como referência (4). Enquanto, para a Soberania Alimentar que envolve para além do direito humano à alimentação, o direito à terra, a semente e a formas sustentáveis de produção, com autonomia (14).

2.2 Análise de dados

Um grupo de disciplinas foi formado a partir da busca pelas palavras-chave de interesse e estas foram analisadas em conjunto para cada IES quanto a cinco critérios: aderência, coerência, enfoque, proporção e posição. A aderência foi caracterizada como o alinhamento que o conjunto de disciplinas teve em relação à soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional, ou seja, se de fato se propunham a trabalhar com aquilo que o tema evidenciava. A coerência, por outro lado, referiu-se ao encadeamento lógico entre os componentes analisados das disciplinas, ou seja, se a menção aos temas de interesse identificados ocorria nos nomes das disciplinas, em suas ementas, conteúdos e bibliografias. Ambos critérios foram categorizados em 4 grupos: Nenhuma aderência/coerência: 0, Pouca aderência/coerência: 1, Aderência/coerência Parcial: 2, Aderência/coerência Alta: 3.

O critério do enfoque referiu-se a característica mais evidente que o conjunto de disciplinas com menção às palavras-chaves de interesse apresentava, podendo ser em: segurança alimentar (alimento seguro, inocuidade, contaminação); segurança alimentar e nutricional (acesso, disponibilidade, utilização, estabilidade, sustentabilidade e agência; soberania alimentar (direito de escolha na produção de alimentos, identidade local, costumes), direito humano à alimentação (alimentação enquanto direito humano e base para políticas públicas) e sistemas alimentares (práticas de cultivo, produção, processamento, distribuição e abastecimento de alimentos, relação com a natureza e recursos naturais, sustentabilidade, diversidade, agricultura, mercado).

A proporção foi descrita como a quantidade de horas que o conjunto de disciplinas representava em relação à carga horário total do curso levando-se em conta que as disciplinas optativas/eletivas não foram contabilizadas. De acordo com a porcentagem em relação à carga horária total, o conjunto de disciplinas de cada IES foi classificado da seguinte maneira: de 0 a 5% da carga horária total: 0; de 6 a 10% da carga horária total: 1, de 11 a 15% da carga horária total: 2, acima de 16% da carga horária total: 3.

Por fim, o critério da posição referiu-se ao lugar que as disciplinas com menção às palavras-chaves de interesse ocupavam na matriz curricular do curso, podendo ser classificada como no início (primeiros dois anos ou os quatro semestres iniciais): 0, meio (3º ano ou quinto e sexto semestre): 1, final (4º e 5º ano do curso ou do sétimo ao décimo semestre): 2; ou distribuído ao longo dos anos seriais: 3.

A análise do conjunto dos 4 critérios apresentados (aderência, coerência, posição e proporção) para cada grupo de disciplinas possibilitou a classificação de cada IES em 3 grupos: Grupo A onde os critérios receberam, ao menos 2 classificações 3 e duas classificações 2; grupo B onde os critérios receberam pelo menos 2 classificações 2 e por fim, grupo C onde os critérios receberam uma classificação 2 ou menos.

3. Resultados

A consulta ao ranking da Times Higher Education identificou que das 25 primeiras IES da AL que possuem curso de graduação em nutrição, 15 eram brasileiras, 3 eram chilenas, 2 eram argentinas, 2 eram colombianas, 2 eram mexicanas e 1 peruana. Deste total, 21 são instituições públicas de ensino superior e 4 são instituições privadas. Das 15 IES brasileiras, 4 possuíam o curso de nutrição em dois Campus, totalizando assim 29 cursos analisados, conforme o quadro 1. Destas, foi possível ter acesso às informações quanto ao PPP, grade curricular e ementas de disciplinas através de consulta online ou com a coordenação do curso de 23 IES, amostra final.

Quadro 01. Identificação das 29 primeiras instituições de ensino superior da América Latina com cursos de nutrição a partir do Times Higher Education Ranking-2018. América Latina, 2022.

Nº	Instituição de ensino superior - sigla	Sigla	País	Tipo de ensino
1	Universidade de Campinas	UNICAMP	Brasil	Público
2	Universidade de São Paulo	USP	Brasil	Público

3	Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto	USP RP	Brasil	Público
4	Pontifícia Universidade Católica do Chile	PUC Chile	Chile	Privado
5	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Brasil	Público
6	Universidad de Chile	UChile	Chile	Público
7	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Brasil	Público
8	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Brasil	Público
9	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	UNESP	Brasil	Público
10	Universidade Federal do Rio de Janeiro, campus de Macaé	UFRJ Macaé	Brasil	Público
11	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Brasil	Público
12	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Brasil	Público
13	Universidade de Brasília	UNB	Brasil	Público
14	Universidad de Concepción	UConcepción	Chile	Privado
15	Universidad de Antioquia	UdeA	Colombia	Público
16	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Brasil	Público
17	Universidade Federal de Viçosa, campus de Rio Paranaíba	UFV RP	Brasil	Público
18	Universidad Nacional de Córdoba	UNC	Argentina	Público
19	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Brasil	Público
20	Universidad Autónoma Metropolitana	UAM	México	Público
21	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Brasil	Público
22	Universidad Nacional de Colombia	UNAL	Colombia	Público
23	Universidad Nacional de La Plata	UNLP	Argentina	Público
24	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Brasil	Privado
25	Universidade Federal de Pernambuco, campus de Vitória de Santo Antão	UFPE VSA	Brasil	Público
26	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Brasil	Público
27	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Brasil	Público
28	Instituto Politécnico Nacional	IPN	México	Público
29	Universidad Peruana Cayetano Heredia	UPCH	Perú	Privado

As informações obtidas dos cursos de nutrição estudados em termos de duração, carga horária total, período (integral, matutino, vespertino ou

noturno), ano de criação dos cursos e o ano de elaboração do PPP coletado são apresentados no Quadro 2. Observa-se que a maioria das IES (13) apresenta cursos com carga horária total entre 3.500- 4.000 horas. Em relação ao ano de criação, identifica-se a predominância de cursos criados na década de 70 a 90 (9), seguido de IES com cursos criados a partir do ano 2000 (7). Apesar disto, a análise do ano de elaboração do PPP coletado nas IES em que as informações foram obtidas (17), mostra a predominância de IES (10) com PPP com até 5 anos de antiguidade, ou seja, com propostas curriculares atualizadas recentemente, sendo 9 delas do Brasil e 1 da Colômbia. Os traços utilizados no quadro evidenciam as informações não puderam ser acessadas.

Quadro 02. Descrição de componentes de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino superior da América Latina, 2022.

Instituição	Nome do Curso	Duração (anos)	Carga horária total	Criação do curso	Período	Ano do PPP
UNICAMP	Nutrição	4	3570	2009	Integral	-
USP	Nutrição	5	3555	1939	Matutino/Noturno	2019
USP RP	Nutrição e Metabolismo	5	5430	2003	Integral	2017
PUC Chile	Nutrición y Dietética	5	-	2012	-	-
UNIFESP	Nutrição	4	4000	2006	Integral	2016
UChile	Nutrición y Dietética	5	-	-	Diurno	-
UFMG	Nutrição	5	3525	2004	Integral	2017
UFRGS	Nutrição	4,5	3840	1999	Integral	2018
UNESP	Nutrição	5	3510	1999	Noturno	-
UFRJ Macaé	Nutrição	4,5	4500	2009	Integral	2013
UFRJ	Nutrição	4	3790	1948	Integral	-
UFSC	Nutrição	5	4500	1979	Integral	2018
UNB	Nutrição	4	3510	1976	Integral	2018
UConcepción	Nutrición y Dietética	5	-	1975	Diurno	-
UdeA	Nutrición y Dietética	5	8208	1972	Integral	2017
UFV	Nutrição	4,5	3525	2010	Integral	2018
UFV RP	Nutrição	5	3960	1977	Integral	2013
UNC	Nutrición	5	4070	1985	Integral	-
UERJ	Nutrición	4	4250	1975	Manhã e Tarde	2013
UAM	Nutrición Humana	4	-	1982	-	-

UConcep ción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UdeA	1/-/-	1/-/-								
UFV	1/-/-									
UFV RP	0/0/0/ 1	0/1/1/ 1								
UNC	0/0/1/ 0	0- /1/0	0/0/1/ 0	0- /1/-	0/0/0/ 1	0- /1/1	0/1/1/ 1	0/1/1/ 1		
UERJ	0/0- /1	0/1- /1								
UAM	0/0/0/ 1									
UFBA	0/0/0/ 1	0/0/1/ 1								
UNAL	1/-/-	1/-/-								
UNLP	1/0/0/ -	0/1/1/ -								
PUCRS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFPE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFPE VSA	0/0/1/ 1	0/1/1/ 1								
UFPR	0/1- /-	0/1- /-	0/1- /-	0/1- /-	0/1- /-	0/1- /-	0/1- /-			
IPN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UPCH	1/-/-	1/-/-	1/-/-							
D: disciplina; N: nome da disciplina; E: ementa; C: conteúdo; B: bibliografia; (-):ausência de informações nos documentos analisados; (0): inexistência das palavras-chaves nos textos avaliados										

É possível observar que a Universidade de Brasília possui o maior número de disciplinas (10) com menção às palavras-chaves, seguido pela Universidad Nacional de Córdoba e a Universidade Federal do Paraná (com 8 e 7 disciplinas, respectivamente), enquanto cinco instituições possuem apenas uma disciplina com esta menção.

Ainda, nota-se que, de maneira geral, as menções não ocorrem uniformemente em todos os componentes das disciplinas, seja por conta da ausência de informações nos documentos analisados, sinalizado na tabela por um traço (-), ou pela inexistência das palavras-chaves nos textos avaliados, sinalizados pelo número zero (0).

Os conjuntos de disciplinas por IES foram analisados de acordo com os cinco critérios previamente descritos, levando-se em consideração que a partir dos materiais coletados não foi possível identificar todos os

componentes de interesse em todas as disciplinas. O Quadro 4 apresenta a classificação de acordo com a aderência, coerência, proporção e posição.

Quadro 4. Classificação do conjunto de disciplinas das instituições de ensino superior de acordo com critérios de aderência, coerência, proporção e posição, América Latina, 2022.

Instituição	Aderência	Coerência	Proporção	Posição	Classificação
PUCChile	-	-	-	-	-
Uchile	0	0	-	-	-
UFRJ	-	-	-	-	-
UConcepción	-	-	-	-	-
UFV RP	0	0	-	-	-
UAMX	0	0	-	-	-
UNColombia	0	0	-	-	-
PUCRS	-	-	-	-	-
UFPE	-	-	-	-	-
IPN	-	-	-	-	-
UNB	3	3	3	3	A
UNC	3	3	-	3	A
USP	2	2	3	3	A
UNICAMP	1	2	2	3	B
USP RP	0	3	0	2	B
UFRGS	2	2	0	3	B
UFSC	2	1	1	3	B
UFV	1	3	0	2	B
UFBA	1	1	0	3	B
UFPE VSA	1	2	1	3	B
UFPR	3	0	2	3	B
UNIFESP	0	1	2	2	B
UNESP	0	0	0	1	C
UFRJ Macaé	0	0	0	1	C
UdeA	0	0	0	1	C
UNLP	1	1	0	1	C
UPCH	1	0	0	2	C
UFMG	0	0	0	-	C
UERJ	0	0	0	-	C

Aderência 0: nenhuma; aderência 1: pouca; aderência 2: parcial; aderência 3: alta; coerência 0: nenhuma; coerência 1: pouca; coerência 2: parcial; coerência 3: alta; proporção 0: 0 a 5% da carga horária total de disciplinas com palavras-chaves; proporção 1: 6 a 10% da carga horária total de disciplinas com palavras-chaves; proporção 2: 11 a 15% da carga horária total de disciplinas com palavras-chaves; proporção 3: acima de 16% da carga horária total de disciplinas com palavras-chaves; posição 0: situadas no início do curso; posição 1: situadas no meio do curso; posição 2: situadas ao final do curso; posição 3: distribuídas entre os anos

3.1. Aderência

O critério de aderência foi avaliado em 23 das 29 IES estudadas. Destaca-se a predominância de IES (10) sem aderência, sendo só três IES com alta aderência e outras três com aderência parcial. Esses resultados expressam que nas propostas curriculares dos cursos se observa um escasso aprofundamento e importância dos temas de interesse.

3.2. Coerência

Da mesma forma, foi possível avaliar a coerência em 23 das IES estudadas, nas quais se observa a predominância de IES sem coerência (11). Portanto, somente a Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo campus de Ribeirão Preto, Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Nacional de Córdoba apresentam alta coerência, ou seja, que suas disciplinas apresentam, ao menos, menção às palavras-chaves nas ementas, conteúdo e bibliografias.

3.3 Enfoque

Como mostrado na figura 1, a avaliação do enfoque das IES não permitiu verificar uma uniformidade de temas mais trabalhados entre as disciplinas, de acordo com as palavras-chaves de interesse.

A característica mais evidente é a presença de duas ou mais enfoques no conjunto de disciplinas pelo IES. Ressalta-se que apenas 4 IES articulam 4 ou 5 termos de interesse estudados, portanto incluem em suas propostas curriculares enfoques mais abrangentes.

A partir de uma análise sobre as 69 disciplinas individualmente, foi possível destacar que a segurança alimentar e nutricional foi o tema mais referenciado entre os componentes de 18 disciplinas, seguido pelo enfoque conjunto entre a SAN e o direito humano à alimentação adequada em 11 disciplinas. De maneira geral, as disciplinas possuem enfoque em mais de um dos termos de interesse, sendo possível destacar que o conceito da segurança alimentar é mais mencionado nas disciplinas não brasileiras do que

a segurança alimentar e nutricional e que o Direito Humano a Alimentação Adequada é referenciada na maior parte das IES.

3.4. Proporção

Das 29 IES analisadas, não foi possível acessar informações quanto a carga horária das disciplinas de 11 IES. Desta forma, a proporção de disciplinas com menção às palavras-chaves em relação à carga horária total da disciplina foi calculada para 18 IES. Destas, apenas 5 IES possuíam mais de 10% da carga horária total com disciplinas mencionando as palavras-chaves de interesse, com destaque para uma IES (Universidade de São Paulo – campus de Ribeirão Preto) que apresentou 29%. Nas demais IES, esta proporção variou de 0,1% a 8%.

3.5. Posição

A avaliação da posição das disciplinas com menção às palavras-chave ocorreu em 17 IES em função de 6 das 23 IES avaliadas não apresentarem estas informações em seus documentos ou por não ter sido possível acessá-las. A maioria das IES (9) tiveram as disciplinas com menção às palavras-chave distribuídas ao longo do curso, enquanto 4 IES concentravam estas disciplinas ao final do curso. Outras 4 IES oferecem as disciplinas de interesse no meio do curso e apenas 2 IES as ofertaram nos primeiros dois anos da grade curricular.

4. Discussão

Os resultados apresentados no presente trabalho evidenciam que a soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional são temas pouco presentes nas disciplinas que compõem os currículos da maioria das IES estudadas. Resultados semelhantes foram encontrados por Lisboa e Fonseca em 2020 (15) que avaliaram a abordagem da segurança alimentar e nutricional nos currículos de universidades federais brasileiras. Na ocasião evidenciou-se que, apesar da maioria das disciplinas estar em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais brasileiras em

relação ao perfil esperado para o egresso, o tema da segurança alimentar e nutricional era abordado por um número restrito de disciplinas, apontando baixa representatividade dos conteúdos de SAN em relação a outros conteúdos disciplinares.

Ainda que a maioria das propostas pedagógicas analisadas sejam recentes, a SA e SAN não foram incorporados aos projetos curriculares de maneira relevante nos currículos analisados. As disciplinas relacionadas à saúde pública/coletiva são as que mais se propõem a dialogar com estes conteúdos. Os conceitos necessários para atuar no contexto da segurança alimentar e nutricional necessitam de uma abordagem humanística que una teoria e prática ao papel do nutricionista como educador, ao trabalho em equipe e à reflexão em saúde pública (16). Adicionalmente, nota-se que o campo da saúde pública na formação do nutricionista ainda é incipiente e as principais barreiras percebidas são a relação entre teoria e prática e a relação ensino e serviços, o que evidencia a necessidade de um maior aprofundamento do tema (17).

A reestruturação dos currículos dos cursos de graduação em nutrição precisa promover maior integração entre teoria e prática com aprofundamento dos projetos político-pedagógicos e das diretrizes curriculares nacionais para garantir maior qualificação e competência dos futuros profissionais (18,19). No caso do Brasil, as diretrizes curriculares em nutrição são demasiadamente teóricas, rígidas e inflexíveis, não atendendo às exigências particulares de cada região, instituição ou curso, bem como às demandas sociais, representando ainda a superação da hegemonia do modelo biomédico e do ensino centrado no professor (20).

Em uma pesquisa publicada em 2013, Vieira, Utikava e Cervato-Mancuso pontuam que coordenadores de cursos de graduação em nutrição brasileiros relatam a limitação de políticas e programas públicos para formação, quanto à tecnicidade e desarticulação entre teoria e prática no âmbito da segurança alimentar e nutricional (21).

A vivência universitária, em conjunto com os currículos propostos, paralelos e ocultos ajudam a moldar diferentes perfis de universitários. Os argentinos, por exemplo consideram o nutricionista um educador com visões problematizadoras que vislumbra a prática dos egressos de acordo com as concepções educacionais que eles constroem desde que são estudantes (22).

A interdisciplinaridade e as ações interprofissionais são elementos estruturantes necessários para que o educador esteja em constante aprendizado, superando a percepção do acúmulo das informações, articulando rigor científico teórico com o contexto social em prática. Além disto, os estudantes com a formação ampliada praticam a interação de saberes no conhecimento acadêmico e no trabalho em equipe multidisciplinar (23).

Na América Latina é urgente que os nutricionistas compreendam que a crise da insegurança alimentar parte de uma perspectiva histórica em que fontes alimentares crescentemente globalizadas resultaram em mudanças na alimentação e em gradual aumento do excesso de peso (24).

O grande problema de saúde relacionado à dieta nos países latino-americanos é acompanhado por enormes custos econômicos e sociais (25).

No Brasil, a disciplina de educação alimentar e nutricional visa conscientizar a importância da promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional para prevenção de doenças e da má nutrição, rompendo com a visão biológica e normativa da alimentação, problematizando os fatores relacionados ao contexto de inserção do indivíduo. Na tentativa de preparar os alunos para abordagens pedagógicas adequadas (26). Uma revisão sistemática sobre a formação do nutricionista mostrou que o Brasil, mesmo que se destaque quanto aos temas de saúde pública em seus currículos de graduação, apresenta estrutura curricular fragmentada (27). Como visto, é imprescindível a formação profissional para atender a atenção primária e cumprir os direitos humanos que são interdependentes da saúde no contexto

latino-americano e enfatizam o panorama da Segurança alimentar e Nutricional (2).

Em 2021, ao realizar um agrupamento de palavras-chaves que mais se relacionam com a segurança alimentar e nutricional, Meija e Kajikawa encontraram que o tema está relacionado, por exemplo, com melhorias na nutrição, agricultura sustentável e uma pluralidade de outros desafios sociais (28). No Brasil, isto também é evidente ao se analisar as disciplinas que tratam da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional.

A experiência brasileira indica que ações públicas são necessárias para a prevenção da Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente considerando a urgência para aqueles grupos que vivem com fome e pobreza. Embora iniciativas semelhantes possam ser encontradas em outros países da América Latina, não avançaram em direção à institucionalização pública, evidenciando a necessidade do cumprimento das obrigações do Estado com o Direito à Alimentação Adequada (29). Dentre os países que encaram os desafios para promover a Segurança alimentar e enfatizam a necessidade de medidas governamentais abrangentes para sua garantia está o Uruguai (30). A abordagem, entretanto, pode variar em cada país, a exemplo da Colômbia, onde existe uma transição mais humanista da segurança alimentar e nutricional, mesmo que lenta se comparada às políticas e necessidades de saúde (31).

As diferenças encontradas quanto à inserção da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional entre as disciplinas de IES de diferentes países pode ter sua explicação no fato de que existem diferenças procedimentais e teóricas a respeito dos temas na América Latina.

Quanto a carga horária encontrada pelos cursos de graduação em nutrição das IES, houve uma variação considerável entre países. Esta variação traz a atenção para o tempo de capacitação e atendimento às diretrizes curriculares para a formação do nutricionista na América Latina. Atualmente, na região, não existe uma uniformização da quantidade cargas

horárias necessárias para a formação do nutricionista, ainda que isso já tenha sido proposto e debatido no passado (32–34) . No Brasil, é recomendado o aumento da gama de habilidades dos nutricionistas (35). Com isso, há 15 anos o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu uma carga horária mínima de 3.200 horas (BRASIL, 2007). Porém, para os nutricionistas enfrentarem a complexa realidade brasileira e sua agenda nutricional, o aumento para 4 mil horas poderia atender as demandas do currículo e articular vivências interdisciplinares no trinômio ensino/pesquisa/extensão (36).

Por se tratar de um estudo documental a partir de currículos e projetos pedagógicos, a metodologia se limitou a analisar a arquitetura curricular e os conteúdos mínimos propostos nos projetos dos cursos. Desta forma, não é possível realizar inferências quanto ao que ocorre, de fato, na prática da formação do corpo discente nestas instituições. Isto porque a formação profissional no nível acadêmico é composta para além do currículo escrito, pelos currículos ocultos e paralelos que caminham simultaneamente, mas que não estão registrados necessariamente em documentos. Além disso, a limitação metodológica não permite uma conclusão robusta, dado que muitos documentos não puderam ser avaliados, seja pela dificuldade em acessá-los ou pelas suas possíveis inexistências. Por se tratar de uma análise de IES latino-americanas, faz-se necessário destacar que cada país possui legislações educacionais e modelos curriculares distintos que não possibilitam uma coleta de informações igual entre todas as IES.

A escolha de um ranking para identificar as melhores universidades é, per si, um processo subjetivo, dado que diferentes rankings avaliam diferentes critérios e indicadores. A escolha do ranking da Times Higher Education levou em consideração 13 indicadores, como ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional. Ademais, o cálculo do ranking para 2018 foi submetido a auditoria independente, fazendo com que este seja o único ranking universitário global a ser submetido a um exame completo e independente dessa natureza. Entretanto é importante destacar que os

critérios utilizados para a escolhas das IES não possibilitou a identificação de instituições de todos os países latino-americanos.

O estudo aponta escassez na literatura pertinente por meio da sua revisão bibliográfica. O tema de extrema necessidade é pouco abordado nos estudos da América Latina e predominante no Brasil. Sugere-se, como direções futuras, estudos que aprofundem os dados dos documentos, como pesquisas qualitativas com os universitários, professores e coordenadores dos cursos de nutrição na tentativa de verificar a realidade da prática da Segurança Alimentar e Nutricional e a Soberania Alimentar e Nutricional na formação profissional.

5. Considerações finais

A Soberania Alimentar e a Segurança Alimentar e Nutricional ressaltam a importância do nutricionista no movimento para promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada na América Latina em meio aos seus problemas hereditários socioculturais e econômicos. Assim, a baixa adesão das disciplinas que compõem a grade curricular de cursos de graduação em nutrição de instituições de ensino superior (IES) latino-americanas enfatizam a necessidade da abordagem dos temas para formação profissional. Além da suma importância do seu enfoque direcionado à realidade de cada país e aprofundamento dos temas.

6. Referências

1. Grajeda R, Hassell T, Ashby-Mitchell K, Uauy R, Nilson E. Regional Overview on the Double Burden of Malnutrition and Examples of Program and Policy Responses: Latin America and the Caribbean. *Ann Nutr Metab.* 2019;75(2):139–43.
2. Botelho FC, França I. Como a atenção primária à saúde pode fortalecer a alimentação adequada enquanto direito na América Latina? *Rev Panam Salud Pública.* 2018;42.
3. Paslakis G, Dimitropoulos G, Katzman DK. A call to action to address

COVID-19-induced global food insecurity to prevent hunger, malnutrition, and eating pathology. *Nutr Rev.* 2021;79(1):114–6.

4. Hight Level Panel of Experts. Food Security and Nutrition. Building a Global Narrative Towards 2030. Committee on World Food Security; 2020.

5. Azevedo JL. O modelo industrial de produção de alimentos sob a perspectiva da sociedade de risco e do princípio da precaução. *Cad Ibero-Americanos Direito Sanitário.* 2018;7(1):43–62.

6. Brasil. Lei nº 9.394. de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília; 1996. p. 1–32.

7. DeNegri ST, Amestoy SC, Heck RM. Reflexões sobre a história da Nutrição: do florescimento da profissão ao contexto atual da formação. *Rev Context Saúde.* 2 de junho de 2017;17(32):75.

8. Machado P, Carvalho MCVS, Ferreira FR. O campo da alimentação e nutrição: um ensaio sobre a expansão dos cursos de graduação em nutrição no cenário atual da universidade brasileira. *DEMETRA Aliment Nutr Saúde.* 29 de dezembro de 2018;13(4):913–23.

9. Recine E, Alves KPS, Monego E, Sugai A, Melo ACM. Formação profissional para o SUS: análise de reformas curriculares em cursos de graduação em nutrição. *Avaliação Rev da Avaliação da Educ Super [Internet].* 2018;23(3):679–97. Available at:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300679&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-679.pdf

10. Mesquita D, Flores M-A, Lima RM. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. *Rev Iberoam Educ Super [Internet].* 2018;9(25):42–61. Available at: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200042&lang=pt

11. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud*. 30 de agosto de 2017;19(2):215.
12. Alves C, Pedroza R. Identidade, universidade e integração na América Latina: um estudo de psicologia. *Psicol em Rev*. 2019;24(3):855–74.
13. Times-Higher-Education. Latin America University Rankings 2018 [Internet]. 2018. Available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
14. Hoyos CJC, D'Agostini A. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. *Rev NERA*. 2017;20(35):174–98.
15. Lisbôa CMP, Fonseca AB. Abordagem de segurança alimentar nutricional nos currículos das universidades federais brasileiras: principais enfoques. *Saúde e Soc*. 2020;29(3):1–13.
16. Vieira VL, Cervato-Mancuso AM, . Professional training in the context of food and nutrition security. *Prim Health Care Res Dev*. 1 de setembro de 2015;16(5):540–4.
17. De Oliveira Pinheiro AR, Recine E, De Alencar B, Fagundes AA, De Sousa JS, Monteiro RA, et al. Percepção de professores e estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. *Rev Nutr*. 2012;25(5):631–43.
18. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. *Rev Nutr*. 2016;29(6):885–97.
19. Recine E, Sugai A, Monteiro RA, Rizzolo A, Fagundes A. Saúde coletiva nos cursos de nutrição: Análise de projetos político-pedagógicos e planos de ensino. *Rev Nutr*. 2014;27(6):747–60.
20. Soares NT, Aguiar AC. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos

de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. *Rev Nutr*. 2010;23(5):895–905.

21. Vieira V, Utikava N, Cervato-Mancuso AM. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. *Interface-Comunicação* [Internet]. 2013;17(44):159–70. Available at: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n44/a13v17n44.pdf>

22. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud*. 2017;19(2):215.

23. Batista NA, Rossit RAS, Batista SHS da S, da Silva CCB, Uchôa-Figueiredo L da R, Poletto PR. Interprofessional health education: The experience of the Federal university of Sao Paulo, Baixada Santista campus, Santos, Brazil. *Interface Commun Heal Educ*. 2018;22:1705–15.

24. Ablard JD. Framing the Latin American nutrition transition in a historical perspective, 1850 to the present. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. 2021;28(1):233–53.

25. Popkin BM, Reardon T. Obesity and the food system transformation in Latin America. *Obes Rev*. 2018;19(8):1028–64.

26. de Almeida GM, Recine E, Fagundes A. Objectives and Competencies in Food and Nutrition Education in the Brazilian Undergraduate Nutrition Program. *J Nutr Educ Behav* [Internet]. 1 de abril de 2020;52(4):385–93. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.10.001>

27. Mercia G, Almeida D, Hellen K, Oliveira D De, Santos Monteiro J, Angélica M, et al. Formação do nutricionista em Saúde Pública: uma revisão sistemática. *Rev Nutr Rev Nutr Rev Nutr* [Internet]. 2018;3131(11):97–117. Available at: <https://doi.org/10.1590/1678-98652018000100009>

28. Mejia C, Kajikawa Y. Exploration of Shared Themes Between Food Security and Internet of Things Research Through Literature-Based Discovery.

Front Res Metrics Anal. 2021;6(May):1–14.

29. Fagundes A, de Cássia Lisboa Ribeiro R, de Brito ERB, Recine E, Rocha C. Public infrastructure for food and nutrition security in Brazil: fulfilling the constitutional commitment to the human right to adequate food. *Food Secur* [Internet]. 2022;(0123456789). Available at: <https://doi.org/10.1007/s12571-022-01272-1>

30. Brunet G, Girona A, Fajardo G, Iragola V, Machín L, Bove I, et al. The contributions of civil society to food security in the context of COVID-19: A qualitative exploration in Uruguay. *Public Health Nutr*. 2021;

31. Vincha KRR, Cárdenas AP, Cervato-Mancuso AM, Vieira VL. Grupos de educação nutricional em dois contextos da América Latina: São Paulo e Bogotá. *Interface - Comun Saúde, Educ*. 2014;18(50):614–7.

32. Costa NMSC. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Rev Nutr*. 1999;12(1):5–19.

33. Toloza DC. *Nutricionista: um histórico da profissão até os dias atuais*. Universidade de Brasília; 2003.

34. de Vasconcelos F de AG, Bricarello LP, Costa NM da SC, Moraes BA, Akutsu R de CC de A. The 80-year history of the professional associations of nutritionists in Brazil: A historical-documentary analysis. *Rev Nutr*. 2019;32.

35. Haddad AE, Pierantoni CR, Ristoff D, Xavier IM, Giolo J, Silva LB. *A trajetória dos cursos de graduação na saúde, 1991-2004*. Brasília: Inep/MEC; 2006. 533p p.

36. Medeiros MAT, Amparo-Santos L, Domene SMÁ. Education of dietitian's in Brazil: Minimum clock hours of instruction for a bachelor's degree in nutrition. *Rev Nutr*. 2013;26(5):583–93.

Considerações gerais da tese

A busca sistematizada por documentos oficiais de IES, por si, já é uma tarefa bastante árdua. A depender da instituição e de suas regras, as informações podem estar mais ou menos acessíveis para a comunidade em geral. Em função da amplitude territorial desta pesquisa, as realidades particulares de cada país obrigam a uma adaptação metodológica na maneira de se pesquisar os documentos oficiais locais. Por consequência, é possível perceber a ampla gama de documentos que tratam dos mesmos assuntos.

Esta pesquisa possibilitou enxergar que a temática da soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional não vem sendo devidamente tratada na formação do nutricionista na América Latina.

A maneira como cada país enxerga a profissão do nutricionista também tem forte relação com as características necessárias para a formação superior deste profissional. É bastante perceptível que a questão da temática da soberania alimentar e segurança alimentar e nutricional vêm sendo muito mais debatida, apesar do atual cenário político, no Brasil e que, de certa forma, o país exerce uma espécie de “influência” nas discussões deste tema na América Latina. A construção histórica da segurança alimentar e nutricional brasileira permitiu que hoje muitas instituições de ensino superior abordassem mais enfaticamente este tema na formação do nutricionista, preocupadas com a educação de um profissional para responder as demandas da sociedade. Ainda, é importante salientar que estas discussões parecem não ocorrer no âmbito de instituições particulares em função da sua lógica de formação para o mercado de trabalho.

Ainda que a execução deste trabalho tenha sido atravessada pela pandemia de COVID-19, na prática, não houve uma análise sobre qualquer relação da formação do nutricionista, da soberania alimentar e da segurança alimentar e nutricional e dos efeitos causados pela situação de saúde global. Entretanto, os resultados obtidos com esta tese podem e devem suscitar discussões a nível nacional e internacional sobre a formação e atuação do nutricionista em um cenário de aumento das desigualdades sociais e da não

garantia ao direito humano à alimentação, bem como demais direitos humanos.

Por fim, é necessário destacar que esta pesquisa foi realizada através de documentos, como os projetos pedagógicos, e que mesmo sendo documentos orientativos necessários, podem não refletir o que, de fato, é a realidade de cada instituição de ensino.

Referências bibliográficas

1. Brasil. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; 2006. p. 1–4.
2. Brissos S. Segurança Alimentar e Nutricional Global: evolução conceptual, desafios atuais e indicadores de medida [Internet]. 2016. Available at: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/index.php/menupublicacoes/working-papers>
3. Nascimento AL, Andrade SLLS. Segurança Alimentar e Nutricional: pressupostos para uma nova cidadania? Alimento. :34–8.
4. ONU. United Nations [Internet]. [citado 22 de junho de 2020]. Available at: <https://www.un.org/en/>
5. FAO. Food and agriculture organization of the United Nations [Internet]. [citado 17 de outubro de 2019]. Available at: <http://www.fao.org/home/en/>
6. Machado PP, Liveira NRF, Mendes ÁN. O indigesto sistema do alimento mercadoria. Saúde e Soc. 2016;25(2):505–15.
7. Chonchol J. Soberania alimentar. Estud Avançados. 2005;19(55):33–48.
8. Hoyos CJC, D’Agostini A. Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: convergências e divergências. Rev NERA. 2017;20(35):174–98.
9. Azevedo JL. O modelo industrial de produção de alimentos sob a

- perspectiva da sociedade de risco e do princípio da precaução. *Cad Ibero-Americanos Direito Sanitário*. 2018;7(1):43–62.
10. Reis AT, Batista AF. *Ensaio sobre a questão agrária*. 1ª. São Paulo: Outras Expressões; 2013. 190 p.
 11. Patel R. The Long Green Revolution. *J Peasant Stud*. 2013;40(1):1–63.
 12. Weingärtner L. The Concept of Food and Nutrition Security. 2004. p. 28.
 13. Hwalla N, El Labban S, Bahn RA. Nutrition security is an integral component of food security. *Front Life Sci [Internet]*. 2016;9(3):167–72. Available at: <https://doi.org/10.1080/21553769.2016.1209133>
 14. FAO. *World Food Security: a Reappraisal of the Concepts and Approaches*. Dir Gen Rep. 1983;
 15. Clay E. Food Security: Concepts and Measurement, Paper for FAO Expert Consultation on Trade and Food Security: Conceptualising the Linkages. In: *Trade Reforms and Food Security: conceptualising the linkag*. Roma; 2002. p. 11–2.
 16. Bank W. *Poverty and Hunger: Issues and Options for Food Security in Developing Countries*. Washington, D.C.; 1986.
 17. Alencar ÁG. Do conceito estratégico de segurança alimentar ao plano de ação da FAO para combater a fome. *Rev Bras Política Int*. 2001;44(1):137–44.
 18. Summit WF. *Declaration on World Food Security*. Roma; 1996.
 19. FAO. *Policy Brief Changing Policy Concepts of Food Security [Internet]*. 2006. Available at: <http://www.foodsecinfoaction.org/>
 20. Gross R, Schoeneberger H, Pfeifer H, Preuss H-JA. *The Four Dimensions of Food and Nutrition Security: Definitions and Concepts*. 2000.
 21. Devereux S, Maxwell S. *Food security in sub-Saharan Africa*. Londres: ITDG; 2000.
 22. ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos [Internet]*. [citado 22 de abril de 2020]. Available at: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

23. ONU. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966.
24. ONU. Comentário Geral número 12. O direito humano à alimentação (art.11) [Internet]. 1999. Available at: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/alimentacao-adequada/Comentario_Geral_No_12.pdf
25. Burity V, Franceschini T, Valente FLS. A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação no Brasil [Internet]. 2010. p. 69. Available at: <papers2://publication/uuid/1F19AF15-A3F2-4363-97EE-A7D7AD8A571C>
26. Maluf RS, Menezes F. Caderno 'Segurança Alimentar' [Internet]. 2000. p. 1–52. Available at: www.forumsocialmundial.org.br/.../tconferencias_Maluf_Menezes_2000_por.%5Cnpdf
27. Maluf, Renato S; Menezes, F; Valente F. Contribuição ao tema da segurança alimentar no Brasil. In: Revista Cadernos de Debate. 1996. p. 66–88.
28. Rosset P. Soberanía Alimentaria: Reclamo Mundial del Movimiento Campesino. Inst Food Dev Policy Backgrounder. 2003;9(4):1–9.
29. Ahumada M. La Soberanía Alimentaria y los Movimientos Sociales. In: Conferencia Interparlamentaria sobre Derecho a la Seguridad Alimentaria. Panamá; 2009.
30. La Vía Campesina. II Conferencia Internacional de La Vía Campesina [Internet]. Vía Campesina. 1996 [citado 8 de maio de 2019]. Available at: <https://viacampesina.org/es/ii-conferencia-internacional-de-la-via-campesina-tlaxcala-mexique-18-al-21-abril-1996/>
31. Patel R. What does food sovereignty look like? J Peasant Stud. 2009;36(3):663–706.
32. Campesina V. Declaração da Via Campesina. Tlaxcala; 1996.
33. Schneider OMO, Neves ADS. Conversas sobre formar fazer a nutrição: As vivências e percursos da luta de segurança alimentar e nutricional. Interface - Comun Saúde, Educ. 2014;18(48):187–96.

34. Vieira VL, Utikava N, Cervato-Mancuso AM. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. *Interface - Comun Saúde, Educ.* 2013;17(44):157–70.
35. Nakazato VDL. Formação em nutrição: análise do currículo após a implantação das diretrizes nacionais curriculares. Universidade Federal de São Paulo; 2017.
36. Soares NT, Aguiar AC. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. *Rev Nutr.* 2010;23(5):895–905.
37. Toloza DC. Nutricionista: um histórico da profissão até os dias atuais. Universidade de Brasília; 2003.
38. Aperibense PGGS, Barreira IDA. A Enfermeira Lieselotte Hoeschl Ornellas e o surgimento da profissão de nutricionista. *Esc Anna Nery.* 2006;10(3):560–4.
39. Vasconcelos FAG. O nutricionista no Brasil: Uma análise histórica. *Rev Nutr.* 2002;15(2):127–38.
40. Laura LB, Susana P. Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición. *Diaeta (BAires).* 2012;30(140):39–46.
41. Buschini J. Surgimiento y desarrollo temprano de la ocupación de dietista en la Argentina. *Av del Cesor.* 2016;13(15):135–56.
42. Vasconcelos FAG, Bricarello LP, Costa NMSC, Moraes BA, Akutsu RCCA. The 80-year history of the professional associations of nutritionists in Brazil: A historical-documentary analysis. *Rev Nutr.* 2019;32.
43. L'Abbate S. As políticas de alimentação e nutrição no Brasil: I. Período de 1940 a 1964. *Rev Nutr.* 1988;1(2):87–138.
44. DeNegri ST, Amestoy SC, Heck RM. Reflexões sobre a história da Nutrição: do florescimento da profissão ao contexto atual da formação. *Rev Context Saúde.* 2 de junho de 2017;17(32):75.
45. Vasconcelos FAG, Calado CLA. Profissão nutricionista: 70 anos de

- história no Brasil. *Rev Nutr.* 2011;24(4):605–18.
46. Motta DG, Oliveira MRM, Boog MCF. A formação universitária em nutrição. *Pro-Posições* [Internet]. 2003;14(1):69–85. Available at: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/40-dossie-mottadg_etal.pdf
 47. Vasconcelos FAG. Josué de Castro e a Geografia da Fome no Brasil. *Cad Saude Publica.* 2008;24(11):2710–7.
 48. Martínez JP. La ciencia de la nutrición y el control social en México en la primera mitad del siglo XX. *Relac Estud Hist y Soc.* 2013;34(133):225–55.
 49. Rodríguez HB, Bengoa JM, O’Donnel AM. Historias de la Nutrición en América Latina. *Sociedad Latinoamericana de Nutrición*; 247 p.
 50. ACOFANUD. Perfil y competencias profesionales del Nutricionista Dietista en Colombia. *Com del Ejerc profecsonal nutrcción y dietética.* 2013;1:71.
 51. Barliza OAC, Rojas DGR. Historia de la formación del Nutricionista-Dietista en Colombia. *Nutrición y Dietética en la Universidad de Antioquia, de tecnicas a profesionales 1952-1971. Perspect en Nutr Humana.* 2005;31–56.
 52. Costa NMSC. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Rev Nutr.* 1999;12(1):5–19.
 53. Soares NT. Diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em nutrição e competências profissionais para atuação em segurança alimentar e nutricional: perspectivas de docentes do Ceará. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*; 2007.
 54. Viveiros A. A gênese da profissão de nutricionista no Brasil e a mudança no enfoque das questões sobre alimentação. *An do XX Encontro Reg História.* 2016;
 55. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. *Rev Nutr.* 2016;29(6):885–97.
 56. Pertuz-Cruz SL. La Formación De Nutricionistas Dietistas En La

- Universidad Nacional De Colombia En El Contexto De La Reforma Curricular Del Año 2008: Antecedentes, Proyecciones Y Retos Curriculares. *Rev la Fac Med.* 2012;60(1):S75-86.
57. Calado CLA. A Expansão dos Cursos de Nutrição no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases-LDB. 1996.
 58. Ypiranga L, Gil MF. Formação profissional do nutricionista: por que mudar? In: II Seminário Nacional sobre o Ensino de Nutrição. Goiânia: FEBRAN; 1989. p. 20–36.
 59. Giovanella L, Mendonça MHM, Buss PM, Fleury S, Gadelha CAG, Galvão LAC et al. De Alma-Ata a Astana: Atenção primária à saúde e sistemas universais de saúde: compromisso indissociável e direito humano fundamental. *Cad Saude Publica.* 2019;35(3).
 60. Paiva C, Teixeira L. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. *Hist Ciencias, Saude - Manguinhos.* 2014;21(1):15–36.
 61. Almeida G, Artaza O, Donoso N, Fábrega R. La atención primaria de salud en la Región de las Américas a 40 años de la Declaración de Alma-Ata. *Rev Panam Salud Pública.* 2018;42.
 62. Ferreira VA, Magalhães R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cad Saude Publica.* 2007;23(7):1674–81.
 63. OPAS. Renovação da Atenção Primária em Saúde nas Américas. Documento de Posicionamento da Organização Pan-Americana da Saúde. 2007.
 64. Heidmann ITSB, Almeida MCP, Boehs AE, Wosny AM, Monticelli M. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. *Texto Context - Enferm.* 2006;15(2):352–8.
 65. Brasil. Sistema Único de Saúde (SUS): princípios e conquistas. Brasília; 2000. p. 44.
 66. Brasil. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; 1990.

67. Bottoni A, Sardano E de J, Filho GB da C. Uma breve história da Universidade no Brasil. De Dom João a Lula e os desafios atuais. In: *Gestão universitária*. p. 19–42.
68. Martins CB. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ Soc*. 2009;30(106):15–35.
69. Vasconcelos FAG. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Rev Nutr*. 2002;15(2):127–38.
70. Brasil. Lei nº 9.394. de 20 de setembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília; 1996. p. 1–32.
71. Kac G, Proença RPC, Prado SD. A criação da área “nutrição” na Capes. *Rev Nutr*. 2011;24(6):905–16.
72. Prado SD, Bosi MLM, De Carvalho MCVS, Gugelmin SÂ, De Mattos RA, Camargo Junior KR, et al. Alimentação e nutrição como campo científico autônomo no Brasil: Conceitos, domínios e projetos políticos. *Rev Nutr*. 2011;24(6):927–38.
73. Machado P, Carvalho MCVS, Ferreira FR. O Campo Da Alimentação E Nutrição: Um Ensaio Sobre a Expansão Dos Cursos De Graduação Em Nutrição No Cenário Atual Da Universidade Brasileira. *DEMETRA Aliment Nutr Saúde*. 2018;13(4):913–23.
74. Brasil. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. [Internet]. *Diário Oficial da União*. 1996. p. 1–9. Available at: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
75. Moreira COF, Dias MSDA. Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. *ABCS Heal Sci*. 2015;40(3):300–5.
76. Brasil. Resolução nº 5 de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Brasília; 2001.
77. Nóbrega-Therrien SM, Feitosa LM. Ação Formativa e o Desafio para a Graduação em Saúde. *Rev Bras Educ Med*. 2010;34(2):227–37.
78. Moraes BA, Costa NMSC. Understanding the curriculum the light of

- training guiding health in Brazil. *Rev da Esc Enferm.* 2016;50:9–16.
79. Clay E. Food Security: concepts and measurement. FAO Expert Consultation on Trade and Food Security. Roma; 2002.
 80. FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Panorama de la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Mesoamérica 2016. [Internet]. 2016. 69 p. Available at: <http://www.fao.org/3/a-i6015s.pdf>
 81. Polcuch EF, Bello A, Massarani L. Políticas públicas e instrumentos para el desarrollo de la cultura científica en América Latina Estudios y documentos de política científica de ALC. Oficina de Montevideo Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe [Internet]. 2016. Available at: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
 82. CONSEA. Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional - Análise de Conjuntura. 2016;1–35. Available at: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/documentos/2016/politicas-publicas-de-san-analise-de-conjuntura>
 83. Vasconcellos ABPA, Moura LBA. Segurança alimentar e nutricional: uma análise da situação da descentralização de sua política pública nacional. *Cad Saude Publica.* 1 de março de 2018;34(2):e00206816.
 84. Astorino R, Banuth M. O Papel da Cooperação Sul-Sul no Desenvolvimento Agrícola Inclusivo e Sustentável. *Poverty Focus.* 2012;24.
 85. Magalhães BV, Buani CA. Cooperação sul-sul para segurança alimentar: influências do centro de excelência do programa mundial de alimentos nas relações Brasil-África. *Monções.* 2017;6(11):437–75.
 86. Rede-LASSAN. Rede Latino-americana de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional [Internet]. 2018. Available at: <https://redelassan.wordpress.com/>
 87. Vieira V, Utikava N, Cervato-Mancuso AM. Atuação profissional no âmbito da segurança alimentar e nutricional na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação em Nutrição. *Interface-Comunicação* [Internet]. 2013;17(44):159–70. Available at:

- <http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n44/a13v17n44.pdf>
88. Naves; CCD, Recine E. A atuação profissional do nutricionista no contexto da sustentabilidade. *Demetra* [Internet]. 2014;9(1):121–36. Available at: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/6246>
 89. Brasil. Resolução nº5 de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. 2001;
 90. CFN. Resolução CFN nº 380/2005. 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. 2005;(61):45. Available at: <http://www.cfn.org.br/novosite/pdf/res/2005/res380.pdf>
 91. Gambardella AMD, Ferreira CF, Frutuoso MFP. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. *Rev Nutr*. 2000;13(1):37–40.
 92. Castro LMC. Pesquisar sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil: a que viemos? *Cien Saude Colet*. 2010;15(1):19–30.
 93. López LB, Poy S. Historia de la Nutrición en la Argentina: nacimiento, esplendor y ocaso del Instituto Nacional de la Nutrición. *Diaeta* [Internet]. 2012;30(140):39–46. Available at: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73372012000300006&lang=pt
 94. Del Campo ML, Martinich ÉM, Navarro A, Alzate T. El nutricionista educador: Concepciones de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Univ y Salud*. 2017;19(2):215.
 95. Labraña T. AM, Durán F. E, Asenjo I. G, Hansel R. G. Plan de estudios basado en competencias para la carrera de nutrición y dietética de la universidad de Concepción. *Rev Chil Nutr*. 2010;37(3):302–7.
 96. Casabianca GL, Hoyos AO, Mesa SR. La articulación entre investigación, docencia y extensión en un programa universitario de Nutrición y Dietética. *Perspect en Nutr Humana*. 2012;14:71–83.
 97. Haddad AE, Pierantoni CR, Ristoff D, Xavier IM, Giolo J, Silva LB. A

- trajetória dos cursos de graduação na saúde, 1991-2004. Brasília: Inep/MEC; 2006. 533p p.
98. Porto C, Régnier K. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil- Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025- Uma Abordagem Exploratória [Internet]. 2003. 178 p. Available at: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000694>
 99. Carvalho A. Reflexões sobre a influência da globalização na educação superior. In: Seminário Internacional de Educação Superior 2014 Formação e Conhecimento. 2014. p. 12.
 100. Moraes BA, Costa NMSC. Compreendendo os currículos à luz dos norteadores da formação em saúde no Brasil. *Rev da Esc Enferm.* 2016;50:9–16.
 101. Vieira VL, Leite C, Cervato-Mancuso AM. Formação superior em saúde e demandas educacionais atuais: O exemplo da graduação em Nutrição. *Educ Soc Cult.* 2013;39:25–42.
 102. Fusari JC. O projeto político pedagógico nos cursos de graduação. In: III Circuito PROGRAD - O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? 1995, São Paulo ANAIS do III Circuito PROGRAD - O Projeto Pedagógico de seu curso está sendo construído por você? São Paulo: UNESP; 1995. p. 102–7.
 103. Veiga IPA. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus; 2000.
 104. Saviani D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. In: Escola e Democracia. 9º ed Campinas: Cortez; 1984.
 105. Mesquita D, Flores M-A, Lima RM. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. *Rev Iberoam Educ Super* [Internet]. 2018;9(25):42–61. Available at: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200042&lang=pt
 106. Recine E, Alves KPS, Monego E, Sugai A, Melo ACM. Formação profissional para o SUS: análise de reformas curriculares em cursos de

- graduação em nutrição. Avaliação Rev da Avaliação da Educ Super [Internet]. 2018;23(3):679–97. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300679&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-679.pdf
107. Guimarães CM, Marin FADG. Projeto Pedagógico: considerações necessárias á sua construção. Nuances. 1998;4:35–47.
 108. Moraes BA. Análise Documental de Currículos da Área da Saúde no Brasil. In: Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa. 2015. p. 5.
 109. Cechinel A, Fontana SAP, Giustina KP Della, Pereira AS, Prado SS. Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica. Criar Educ. 2016;5(1).
 110. Santos BS. A encruzilhada da Universidade Europeia. Rev do SNESup [Internet]. 2011;41:1–8. Available at: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A_encruzilhada_da_Universidade_Europeia_Set11.pdf
 111. Paiva MLP. Um Olhar sobre “Epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos. Rev Uniara. 2015;18(1):199–205.
 112. Romão JE. Paulo Freire e a universidade. Rev Lusofona Educ. 2013;(24):89–105.
 113. Freire P. Pedagogia do Oprimido. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1998.
 114. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1997.