

Inovação na formação de graduandos em Nutrição: uso do diário de campo em grupos de educação alimentar e nutricional

Innovation in Nutrition undergraduates training: the use of field diary in food and nutrition education groups

Viviane Laudelino Vieira¹
Bruna Zillesg Borges dos Santos²
Samantha Caesar de Andrade¹

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza. São Paulo-SP, Brasil.

² Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, Departamento de Nutrição. São Paulo-SP, Brasil.

Financiamento: Projeto com financiamento Fapesp (processo 2015/13716-0).

Correspondência / Correspondence
Viviane Laudelino Vieira
E-mail: vivianevieira@usp.br

Resumo

Objetivo: Descrever o uso do diário de campo como estratégia de capacitação de alunos de graduação na facilitação de grupos de educação alimentar e nutricional. *Metodologia:* Foram utilizados 12 relatos de diários de campo produzidos por graduandos (G1 e G2), que facilitaram grupos do Centro de Referência em Alimentação e Nutrição, construídos a partir dos referenciais de Grupo Operativo. Após cada um dos seis encontros, os alunos redigiam o diário, contendo descrição detalhada sobre o encontro e suas percepções sobre o grupo. Para avaliação da facilitação, os conteúdos dos diários foram confrontados com as habilidades e competências preconizadas ao nutricionista em educação alimentar e nutricional. O processo grupal foi caracterizado pelos vetores de avaliação do Grupo Operativo. *Resultados e Discussão:* Identificaram-se 14 habilidades e competências. Mudanças na facilitação realizada pelos alunos foram visíveis, como: necessidade de preparo prévio à realização do encontro, busca por referenciais teóricos complementares, autopercepção das dificuldades iniciais e reflexão sobre o processo educativo. Os vetores de avaliação de Grupo Operativo (a aprendizagem, a comunicação, a pertença, a cooperação, a pertinência e a tele) foram identificados em ambos os grupos, evidenciando como o processo grupal foi construído ao longo de cada encontro. *Conclusões:* O diário de campo, inserido no processo de formação do aluno, representou não somente um instrumento que explicita como a capacitação estava se dando, mas também constituiu oportunidade de ele refletir sobre o trabalho realizado, diante

do espaço que teve para relatar sua experiência, contemplando suas dificuldades e avanços.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Nutricionistas. Educação em Saúde. Educação Superior. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde.

Abstract

Objective: To describe the use of field diary as a training strategy for undergraduate students in the facilitation of groups of food and nutrition education. *Methodology:* Twelve reports of field diaries produced by undergraduate students (G1 and G2) were used, who facilitated groups of food and nutrition education constructed upon the benchmarks of Operative Group, from the Food and Nutrition Reference Center – CRNutri. After each of the six meetings, the students wrote their diaries, containing a detailed description of the meetings and their perceptions about the group. To evaluate the facilitation process, the contents of the diaries were confronted with skills and competencies required to a nutritionist in food and nutrition education. The group process was characterized by the evaluation of the Operative Group vectors. *Results and Discussion:* Fourteen skills and competencies were identified. Changes in facilitation held by students were noticeable, such as: the need for preparation prior to the meeting, the search for complementary theoretical references, self-perception of the initial difficulties and reflection on the educational process. The evaluation of the Operative Group vectors (learning, communication, belonging, cooperation, pertinence and tele) was identified in both groups, showing how the group process was built throughout each meeting. *Conclusions:* The field diary, inserted in the student training process, represented not only an instrument which explained how training was taking place, but also provided an opportunity to reflect on the work done, given the scenery students had to report their experience, contemplating their difficulties and advances.

Keywords: Food and Nutrition Education. Nutritionists. Health Education. Education Higher. Health Human Resource Training.

Introdução

A educação alimentar e nutricional (EAN), definida como um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente que visa promover a prática de hábitos alimentares saudáveis, constitui processo gerador de participação ativa e informada dos sujeitos, destacando os princípios relativos à promoção do autocuidado e da autonomia. Seus princípios referem-se a apoiar as pessoas para que se tornem agentes produtores sociais de sua saúde, por meio da geração de conhecimentos e habilidades relativas à autopercepção para que adotem, mudem e mantenham comportamentos que contribuam para a sua saúde.¹ A autonomia, tal como citada, liga-se à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões relacionadas à saúde e com todo seu contexto² e constitui um processo de ampliação da capacidade de indivíduos e grupos para realizarem suas escolhas de forma livre e esclarecida de acordo com suas intenções, propósitos e vontades, sem causar dano ou mal a outros indivíduos ou à sociedade.³

Entre as abordagens de EAN, as ações em grupo surgem na agenda das políticas públicas correlatas à promoção da saúde por possibilitar, além da troca de experiências, a junção entre saberes técnico e popular. Além disso, a convivência e o desenvolvimento de interações entre os profissionais e participantes estabelecem a formação de vínculo, contribuindo para se atingir os objetivos ligados à promoção da saúde.³

Diferentes referenciais são utilizados para o delineamento de grupos educativos, e entre eles, tem-se o modelo de Grupo Operativo (GO), proposto por Pichon-Rivière, psicólogo e psiquiatra argentino, na década de 1940, e que vem ganhando maior atenção dos profissionais de saúde por seu potencial de aplicabilidade e sistematização do processo grupal.⁴⁻⁶ O GO representa um conjunto de pessoas ligadas no tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõem, explícita ou implicitamente, a uma tarefa, assumindo uma diversidade de papéis com o estabelecimento de vínculos entre si.⁷

No que se refere à responsabilidade da EAN, mesmo apresentando caráter multiprofissional, cabe ao nutricionista fomentar a inserção das ações de alimentação e nutrição, no âmbito das estratégias de atenção à saúde, visando ao planejamento, execução e avaliação das ações educativas a partir do diagnóstico da situação nutricional identificado na população atendida.^{8,9} No entanto, tem-se um cenário cuja formação profissional permanece centrada na doença, sendo observada a limitação de conteúdos que o possibilite compreender a saúde sob uma perspectiva integral, desconsiderando as dimensões sociais, emocionais, econômicas, culturais e ambientais.¹⁰

A fim de se superar essa atuação biologicista, é importante que o nutricionista tenha formação abrangendo conteúdos das Ciências Humanas e Sociais e que desenvolva o seu papel de educador, além de experimentar a prática profissional, associada aos conhecimentos teóricos ao longo da sua graduação.¹¹ Recomenda-se, então, a realização de atividades experimentais que levam o aluno a

construir seu conhecimento por meio da interação com os objetos estudados, possibilitando melhor apreensão dos conteúdos trabalhados. Considerando que esse aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem, a sua inserção no ambiente de trabalho ao longo do curso favorece a integração entre a teoria e a prática.¹²

Entre as estratégias para contribuir para o reconhecimento da prática profissional, o diário de campo já é utilizado amplamente no campo da pesquisa, mas também colabora para que o aluno consiga criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho.¹³

Tendo em vista o exposto, o presente trabalho visa descrever o uso do diário de campo como estratégia de apoio para a capacitação de alunos de graduação na facilitação de grupos de educação alimentar e nutricional de um centro de saúde escola no município de São Paulo.

Metodologia

Corresponde a um exercício exploratório e descritivo realizado a partir do relato de 12 diários de campo (G1 e G2) redigidos por alunos da graduação em Nutrição, facilitadores de grupos de educação alimentar e nutricional (EAN), nos meses de março e abril de 2017. Cada diário de campo refere-se a um dos encontros coordenados por cada aluno.

Os grupos foram desenvolvidos no Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza (CSEGPS), que é o primeiro Centro de Saúde Escola do Brasil, vinculado à Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP). O atendimento nutricional do CSEGPS é de responsabilidade do Centro de Referência em Alimentação e Nutrição (CRNutri), um projeto docente-assistencial que constitui campo de estágio para alunos da graduação em Nutrição e de treinamento para profissionais da área da saúde, além de ser espaço para o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas à saúde pública.

O atual atendimento em grupo utilizado no CRNutri foi concebido baseado nos referenciais de GO,⁷ no qual intitulou-se como inovador em EAN por buscar promover saúde e desenvolver autonomia para escolhas alimentares dos participantes, sendo os participantes protagonistas no processo grupal.

Os grupos foram, então, facilitados por dois alunos da graduação em Nutrição da USP, que realizaram parte dos seus estágios obrigatórios no CRNutri, sob supervisão de nutricionistas do serviço. Também contou com a observação de nutricionista do Programa de Aprimoramento Profissional de Nutrição em Saúde Pública. Participam dos grupos usuários do Centro de Saúde em questão, que no momento da triagem nutricional trazem demandas que vão ao encontro do objetivo do atendimento.

Os grupos tiveram seis encontros com periodicidade semanal, cada um com duração de 1h30min, com três momentos: acolhimento, integração/reflexão e fechamento. Os três primeiros encontros visaram ao estabelecimento de vínculo entre os participantes e a reflexão sobre suas histórias de vida, rotinas e a relação destas com o processo saúde-doença. Os três últimos encontros abordaram de forma mais direta os temas relacionados à alimentação, como a qualidade das refeições, distribuição dos alimentos e comensalidade. O presente modelo de grupo possui um roteiro estabelecido com seu respectivo tema e atividades a ser desenvolvidas.

Para a realização dos grupos, utilizou-se a seguinte rotina: (1) leitura de textos e discussão entre a equipe do CRNutri e alunos sobre os grupos educativos, especificamente o GO, para aproximação dos alunos aos referenciais teóricos pertinentes; (2) leitura e discussão sobre o roteiro do encontro a ser realizado, além da apropriação das técnicas de registro de dados, em que se destaca o diário de campo; (3) facilitação do encontro; (4) redação do diário de campo pelo facilitador com posterior compartilhamento entre os membros da equipe; e (5) avaliação do encontro anterior e planejamento do encontro posterior. As etapas de 2 a 5 continuaram a acontecer semanalmente, e ao término do último encontro foi realizada avaliação final.

A elaboração do diário de campo buscou promover a reflexão, além de permitir avaliação mais detalhada sobre o processo grupal (e não somente fazer uma avaliação de cada participante), incluindo a atuação do próprio facilitador dentro do grupo. Os diários continham: título, data do encontro, tema abordado, nome do facilitador e de outros membros da equipe, duração total do encontro e de cada segmento, informações sobre comparecimento dos participantes e a descrição detalhada sobre cada segmento do encontro, além das percepções do facilitador, inclusive de antes e após o grupo.

Para a avaliação dos conteúdos dos diários de campo, fez-se uso da análise de conteúdo temática, que, após leituras sucessivas de cada material, consistiu na identificação *a posteriori* de componentes relacionados à facilitação realizada pelo aluno e ao processo grupal.¹⁴ No que se refere ao facilitador, identificaram-se conteúdos que remetem às 19 habilidades e competências sugeridas para a atuação na perspectiva da promoção da saúde e da EAN, segundo Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional da Universidade de Brasília,¹⁵ que permeiam o reconhecimento de aspectos relativos aos determinantes sociais da alimentação, do estado nutricional, da saúde e da doença para o planejamento da educação alimentar e nutricional, a valorização da cultura alimentar, a comunicação técnica adequada ao contexto sociocultural das pessoas, a construção dialogada de conhecimentos e práticas e utilização de metodologias participativas nas diferentes etapas do processo educativo.

Quanto ao processo grupal, foram identificadas categorias que remetem aos vetores de avaliação propostos por Pichon-Rivière:⁷ pertinência (grau de centramento do grupo na tarefa, quando há identificação do grupo com esta tarefa); comunicação (como e por quem os conteúdos

são realizados); cooperação (contribuição para realizar a tarefa por meio de papéis diferenciados); pertença (sentimento de estar integrado ao grupo, identificar-se com ele, incluir-se e incluir os demais participantes no seu mundo interno); aprendizagem (quando o grupo supera suas dificuldades para a realização de uma tarefa); e tele (sentimentos de atração ou rejeição com um participante do grupo, com o facilitador ou com a tarefa).

O projeto no qual o presente trabalho está inserido foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública (processo nº 1.035.608). Todos os participantes manifestaram sua anuência por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando as disposições da Resolução nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde a respeito dos aspectos éticos da pesquisa em saúde.

Resultados e Discussão

Participaram 12 e 15 participantes, respectivamente nos dois grupos (G1 e G2), com idade variando de 49 a 61 (G1) e 32 a 86 (G2) anos, que buscaram o serviço por problemas de saúde, como alterações do peso, taxas elevadas da glicemia, dislipidemia e hipertensão. Em ambos, as mulheres estavam presentes em maior proporção (9 e 12 pessoas). Cada grupo apresentou semelhanças e diferenças, como a minoria masculina, a amplitude de faixas etárias e a existência de doenças que, ao olhar do profissional de saúde, demandam cuidados semelhantes, mas ao usuário do serviço, podem soar desconexas. Como Bastos¹⁶ elucida, as diferenças entre os integrantes de um grupo educativo podem proporcionar efeitos de complementação (as pessoas se fortalecem por meio das diferenças) ou de divergências (pela não identificação e incômodo entre os participantes). Foi interessante observar que G1 e G2 percorreram caminhos diferentes a partir desses participantes tão distintos.

Esses percursos são resultado não somente dos seus participantes, mas também de quem o facilita. Assim, mesmo sendo alunos no último ano do curso de graduação em Nutrição que receberam o mesmo treinamento prévio, suas características pessoais tenderam a influenciar a forma como o grupo se construiu a cada semana, além de refletir nos resultados individuais alcançados por cada participante. Com postura dialógica e atuação horizontalizada, o papel do facilitador é desafiador ao instigar a reflexão, favorecendo o empoderamento dos participantes.¹⁷

Com relação à aquisição de habilidades e competências, merece destaque que a utilização do diário de campo como instrumento de avaliação e, também, para o planejamento de cada encontro, já constitui, por si só, elemento importante para a formação do aluno da graduação no campo da educação alimentar e nutricional, na medida em que ele consegue identificar, comparar, elaborar, executar e avaliar o processo educativo relativos ao grupo.¹⁵

Já o modelo de grupo ao qual os alunos foram expostos favoreceu o desenvolvimento de outras habilidades e competências necessárias à atuação com EAN, por representar proposta focada na promoção da autonomia. Isso pôde ser identificado em diferentes trechos do diário de campo, que ilustram 14 diferentes competências e habilidades identificadas e estão apresentados no Quadro 1.

Ambos facilitadores tiveram seus primeiros contatos na condução de grupos, algo que se mostrou desafiador. Eles mostraram no diário a importância do planejamento para a realização do encontro, tanto com relação à leitura reflexiva dos roteiros e discussão com a equipe, quanto ao preparo de recursos audiovisuais de apoio aos encontros. Conduzindo um grupo de EAN, os alunos utilizaram-se de uma proposta que possibilita desenvolver competências relacionadas à atuação com metodologias participativas de educação, em prol da promoção da autonomia dos indivíduos, fortalecendo-os não somente no que se refere ao processo saúde-doença, mas quanto à sua importância na mobilização de outros contextos. Isso pode ser identificado no Quadro 1, na competência de identificar, comparar e utilizar metodologias participativas em todas as etapas de educação alimentar e nutricional.

Quadro 1. Habilidades e competências ao nutricionista no campo da educação alimentar e nutricional proposto pelo OPSAN/UnB¹⁵ e respectivos trechos dos diários de campo. Centro de Referência em Alimentação e Nutrição. São Paulo, 2017.

<p>Identificar, comparar e utilizar metodologias participativas em todas as etapas de EAN (da identificação de necessidades à avaliação das ações).</p>
<p>“Em geral, a avaliação deles foi positiva em relação à maioria dos tópicos expostos, sendo que surgiram algumas sugestões acerca da duração dos encontros (sugeriram que tivessem 2 horas ao invés de 1h30) e também de ter mais do que apenas 6 encontros.” (G1)</p>
<p>Identificar e comparar potencialidades e limites dos campos de ação da Informação e da Educação nas ações de PAAS e de EAN.</p>
<p>“A sala disponível era pequena, um pouco apertada, e com pouca circulação de ar, o que causou um pouco de transtorno em alguns participantes, questão para ser repensada no próximo encontro.” (G2)</p>
<p>Identificar, comparar, desenvolver e utilizar materiais informativos e educativos que apoiem as ações de EAN, contextualizados à realidade sociocultural e econômica dos grupos/comunidades e populações.</p>
<p>“A separação dos materiais que utilizamos foi muito tranquila e acessível; tínhamos que usar as imagens de almoço e jantar retiradas do <i>Guia Alimentar para a População Brasileira</i> e também os protótipos dos alimentos.”</p>

continua

Identificar, analisar e interpretar os determinantes sociais que atuam na alimentação, estado nutricional, na saúde e na doença para o planejamento da promoção da alimentação adequada e saudável e da EAN.

“Ao perguntar para cada participante sobre como era sua alimentação durante a infância, suas lembranças, notei muitos sentimentos saudosos e senti que fluiu muito bem. Esta é uma reflexão que nunca fazemos, nunca paramos para pensar como o nosso corpo era, como era minha alimentação, o que mudou e o por quê. Deixei como enfoque e como reflexão que cada participante pensasse qual foi o estopim, o que deu o ‘start’ para que estas mudanças começassem. Enfatizei que quando encontramos a ‘raiz do problema’, conseguimos trabalhar melhor as soluções.” (G2)

Usar a mídia, as tecnologias da informação e as redes sociais para divulgar informações e mobilizar grupos, comunidades e populações.

“No final, eles trocaram os telefones, a Ivonete anotou os contatos de todos num caderninho para montar um grupo no *WhatsApp*. Fiquei feliz com isso de eles estarem mantendo contato fora do encontro e talvez criando uma amizade.” (G1)

Construir conhecimento e práticas sobre alimentação saudável, em linguagem adequada e compreensível, de maneira dialogada, a diferentes públicos (idade, gênero) e em diferentes contextos (socioeconômicos e culturais).

“No próximo encontro, agora que já senti os convidados, quero adaptar melhor meu discurso. Tentar aproximar minhas falas a cada realidade.” (G2)

Identificar, analisar e utilizar os aspectos antropológicos, culturais e socioeconômicos das escolhas e do comportamento alimentar no planejamento de ações de promoção da alimentação saudável.

“Procurei elaborar estratégias para atender à demanda levantada no 2º encontro. Baseie-me no *Guia Alimentar* para aprofundar algumas questões sobre os grupos alimentares que compõem o almoço e o jantar.” (G2)

Identificar, analisar e valorizar a cultura alimentar de indivíduos, grupos e populações dos diversos segmentos étnicos/sociais e integrá-la às práticas de PAAS e de EAN.

“...Levantei questões – junto com eles – a respeito de cultura. A fala da Maria Aparecida neste momento foi muito importante, que relatou que ela comia um ‘pratão’ daquele típico mineiro no almoço, no jantar e se desse no café da manhã.” (G2)

Identificar oportunidades de desenvolvimento de estratégias de PAAS e de EAN nas diferentes etapas do Sistema Alimentar.

continua

“Perguntei se eles sentiram falta de algum alimento que não apareceu ali... Foi quando introduzi a ideia das castanhas, nozes, amêndoas, iogurte e a Ivonete mencionou as frutas secas. Alguns participantes falaram que são caras, e mencionei sobre a Zona Cerealista. O M. brincou falando para fazermos uma excursão para lá juntos.” (G1)

Identificar e fomentar oportunidades de ações intersetoriais e parcerias para o desenvolvimento de estratégias e ações de promoção da alimentação adequada e saudável e de EAN.

“A supervisora falou sobre alguns serviços do Centro de Saúde e eu complementei, falamos sobre yoga, dança sênior, oficina terapêutica de trabalhos manuais, terapia comunitária e sobre o Grupo Aberto de Nutrição. Houve interesse, principalmente, com a dança sênior e inclusive, após o encontro, três se inscreveram e iniciarão a dança na semana que vem.” (G1)

Identificar, comparar e utilizar os princípios das teorias de educação em saúde, adequadas à fase do curso da vida e à realidade dos sujeitos e populações para ações de EAN.

“Cerca de 4 participantes referiram que conseguiram atingir a meta, que estavam satisfeitos com isso. A maioria disse que não conseguiu atingir. Acabei não explorando o por quê de não terem conseguido atingir a meta, algo que quero trabalhar no próximo encontro.” (G2)

Interpretar, adequar e partilhar informações técnicas referentes à alimentação e nutrição, segundo o contexto sociocultural de grupos e comunidades.

“No início, senti receio de não estar sendo clara o suficiente nas minhas explicações (mas procurei falar pausadamente e mais alto do que de costume). Também tive dificuldade de dar fechamento a um tópico e início a outro, sentindo um pouco de falta de fluidez. Porém, com o passar das atividades foi se tornando mais fácil, à medida que meu nervosismo também ia diminuindo.” (G1)

Identificar, analisar e utilizar, aliado aos conhecimentos técnicos, os saberes populares em alimentos, alimentação e preparações nas estratégias e ações de promoção da alimentação saudável e adequada e de EAN.

“...que a maioria tem em mente que o jantar precisa ser uma refeição ‘mais leve’, que a escolha do seu prato irá depender da sua rotina, que não haveria problema colocar um doce como sobremesa.” (G2)

Planejar, baseado em evidências, e implementar ações de promoção da alimentação adequada e saudável (PAAS) e de EAN para indivíduos, comunidades, espaços sociais e/ou organizações.

“Creio que o Grupo Inovador de Nutrição fez bem para todos os participantes e que eles refletiram sobre suas vidas e rotinas e também aprenderam sobre a alimentação e nutrição, uns mais que os outros, mas acredito que todos tiraram proveito desses encontros.” (G1)

Em estudo realizado no município de São Paulo, Vieira & Cervato-Mancuso¹¹ observaram que alunos da graduação em Nutrição apresentam vivências escassas de grupos de educação alimentar e nutricional, além de terem limitações na graduação em Ciências Humanas e Sociais e relacionadas à atuação como educador. Lucchese & Barros,¹⁸ por sua vez, em trabalho relacionado à graduação em Enfermagem, discutem que a vivência profissional no desempenho do papel de educador deve superar o saber científico e empírico, demandando deste aluno a necessidade de compreender o papel do educando.

Nos diários, os alunos mostraram suas dificuldades iniciais como facilitadores, por meio das autocríticas explicitadas, como a percepção de ausência de clareza, problemas com a fluidez, controle de horário e fechamento das atividades. O diário ilustrou também a superação dessas dificuldades, quando os alunos adquiriram mais seguros enquanto facilitadores. Isso pode ser observado em trecho do diário do último encontro do G1.

Sempre há algo que poderia ter sido diferente, que poderia ser melhorado ou aprimorado nos encontros, mas saio com sensação de trabalho cumprido e que realmente conseguimos atingi-los de alguma forma, objetivando a autonomia deles e a melhor qualidade de vida.

Verificou-se também a capacidade do aluno de avaliar como o ambiente adequado mostrou-se relevante para o grupo, remetendo-os à aquisição da competência de comparar potencialidades e limites dos campos de ação da educação nessa ação de educação alimentar e nutricional. No G2, especificamente, houve necessidade de realização de um dos encontros em um ambiente com espaço físico reduzido, que forçava uma aproximação entre os participantes em um momento que não a desejavam e dificultava a visualização e movimento das pessoas (Quadro 1). O ambiente adequado contribui para o processo educativo: os participantes precisam sentir-se confortáveis para se disponibilizarem a, de fato, participar. Esse conforto supera características de luminosidade, ventilação, ruídos e dimensões do espaço, sendo indispensável que cada participante se reconheça e se identifique naquele ambiente.

O uso de recursos audiovisuais como materiais pedagógicos também foi trazido como importante para a realização das diferentes tarefas no grupo, conferindo dinamismo à proposta, além de favorecer uma discussão mais rica. Identificar, comparar, desenvolver e utilizar materiais informativos e educativos que apoiem as ações de EAN, contextualizados à realidade sociocultural e econômica do grupo, constituem competência do nutricionista nesse campo de atuação,¹⁵ e a utilização de materiais educativos pode favorecer a ação desenvolvida.² Assim, o material precisa ser um facilitador do processo e não o foco principal da ação ou, então, algo que interfira na comunicação no grupo. O uso de materiais construídos a partir do *Guia Alimentar para a População Brasileira* foi destacado pelo aluno do G1 (Quadro 1).

A construção de vínculo com o seu grupo contribuiu para a atuação do aluno. Antes de conhecer os participantes, mas já tendo acessado suas informações socioeconômicas e de saúde, o aluno tende a construir uma imagem de cada participante, algo observado em trechos do diário, e isso pôde ser desconstruído a partir do momento em que ele desenvolve a competência de identificar, analisar e interpretar o contexto social do seu grupo, assim como as histórias, as vivências e demandas de cada componente. Além disso, ainda na perspectiva do fortalecimento do vínculo, o trabalho em grupo fomentou a utilização da tecnologia das redes sociais para a mobilização dos participantes (Quadro 1).

Ainda com relação ao contato do aluno com modelos de atendimento em grupo, este exige do graduando a avaliação do processo, estimulando-o a buscar soluções no momento da facilitação, para que o grupo tenha suas necessidades atingidas enquanto se alcança os objetivos da proposta, ou, então, para adaptar a atividade em função de uma nova realidade, como, por exemplo, um número maior ou menor de participantes com relação ao esperado. Inicialmente, pôde-se observar maior dependência do aluno quanto às informações contidas no roteiro, mas já no encontro subsequente, o domínio do modelo favoreceu que não houvesse precisão de um material norteando-o durante a facilitação. Assim, os alunos conseguiram desenvolver-se na construção de conhecimentos e práticas sobre alimentação adequada de maneira dialogada, considerando os diferentes contextos dos participantes, como identificado em trecho do Quadro 1.

À medida que os encontros eram realizados, os alunos mostravam-se mais à vontade para sugerir adaptações no roteiro e buscar outros referenciais teóricos que pudessem apoiar algum dos encontros, principalmente no que se refere à compreensão dos aspectos antropológicos, culturais e socioeconômicos das escolhas e do comportamento alimentar para o aprimoramento das atividades propostas. O trecho do Quadro 1 que mostra o momento em que o aluno busca o referencial do *Guia Alimentar para a População Brasileira*, texto que destaca a importância de se proporcionar informações para a adoção de escolhas alimentares mais saudáveis considerando a cultura local,¹⁹ ilustra essa competência, na medida em que o documento abarca discussões relacionadas à alimentação segundo cultura e regionalidade. Somado a isso, os alunos puderam integrar às discussões conteúdos sobre a cultura alimentar compartilhados entre os participantes do grupo, valorizando-a e enriquecendo as reflexões.

Visão mais integral sobre alimentação, superando a sua dimensão biológica, foi vislumbrada pelo aluno do G1. A discussão sobre plantio, aquisição e impacto ambiental dos alimentos permeou distintos momentos, levando-o a identificar oportunidades de discussões relacionadas às diferentes etapas do sistema alimentar. Como indica o Quadro 1, o aluno apontou momento em que os participantes discutiram as dificuldades do acesso a alimentos *in natura*, bem como em que indicaram algumas formas de superar o problema. Essa discussão se mostra importante à

educação alimentar e nutricional, dado que, quando as pessoas buscam por alimentos orgânicos e de base agroecológica, apoiam-se em produtores da agroecologia familiar, fortalecendo o sistema alimentar, tornando-o social e ambientalmente sustentável.¹⁹

O aluno também foi capaz de identificar ações intersetoriais do próprio serviço que contribuíssem para que os participantes alcançassem seus objetivos relacionados, estimulando-os a se ligarem a diferentes ações que impactariam sua saúde. Ampliar a rede de cuidados é uma etapa importante ao acompanhamento de pessoas com demandas referentes à alimentação e à nutrição, que evidencia sua mudança da percepção sobre saúde, vinculando-se a outras atividades e profissionais para uma atenção integral. Trechos dos diários relacionados às etapas do sistema alimentar e às ações intersetoriais podem ser observados no Quadro 1.

O diário proporcionou ao facilitador a possibilidade de reconhecer as peculiaridades do processo de mudanças entre as pessoas, como a insatisfação com aparência, as diferentes necessidades e velocidades perante o estabelecimento de metas para mudanças, as oscilações dos participantes ao longo dos encontros (maior e menor dificuldade) e a sensação de responsabilidade com o grupo e de cuidarem uns dos outros. As distintas características inter e intrapessoais exigiram do aluno a competência de identificar e utilizar diferentes princípios de teorias de educação em saúde, adequadas à fase do curso da vida e à realidade dos sujeitos de cada grupo (Quadro 1).

Também foram importantes os momentos em que o aluno se deparou com a frustração por não ter realizado a proposta como esperava. Essa frustração mostra a ele que o grupo não está centrado na figura do profissional e que os participantes são protagonistas nesse processo, apresentando força para moldar o encontro.

Tive dificuldade de interromper para voltarmos ao foco, não senti muita colaboração deles nesse momento, pois estavam tão entrosados que se perderam e conversavam entre si. (G1)

Tal sentimento, despertado nos alunos em distintos momentos, remete, inclusive, à importância de que estes se desenvolvam para a interpretação e adequação das informações técnicas ao contexto sociocultural dos grupos e comunidades, a fim de aumentar a efetividade da comunicação dentro do grupo, uma vez que perfis distintos demandam formas de comunicação que favoreçam a integração de todos. Isso é ilustrado na fala do aluno sobre “*tentar aproximar minhas falas a cada realidade*”. Observa-se, dentro da prática profissional, o quanto preocupa o fato de saber lidar com realidades diferentes das do próprio facilitador. Vieira,²⁰ em trabalho com nutricionistas da atenção primária à saúde, identificou que os profissionais pontuavam suas graduações limitadas por não proporcionar habilidades para atuar com populações “carentes e com baixa escolaridade”. Porém, adequar a intervenção à população não significa desqualificar o poder de compreensão

do grupo perante suas características,¹ algo que ainda requer desconstrução dentro da graduação em Nutrição, como pode ser observado no trecho abaixo (G2).

Mas a ideia ali, é trabalhar a maioria. E a predominância é de pessoas mais simples, sem tanta instrução.

Mesmo explicitando em diferentes momentos compreensão e concordância com um modelo dialógico e participativo, aliando conhecimentos técnicos aos saberes populares sobre alimentação (Quadro 1), foi perceptível a responsabilidade que o aluno sente de transmitir conhecimentos relacionados à alimentação e à nutrição, refletindo características de um modelo biomédico. Segundo Macedo & Batista,²¹ mesmo com o reconhecimento da importância da formação do profissional na área das Ciências Humanas, ainda prevalece a sistematização da formação médica e a racionalidade científica e, mais que isso, uma visão medicalizada da alimentação, na qual há intervenções rígidas baseadas exclusivamente no componente nutricional da comida.²² Porém, quando se trata da EAN e, inclusive, de um GO, prioriza-se o espaço de escuta, quando os integrantes, protagonistas no processo, pensam, falam de si e podem elaborar melhor suas próprias questões.¹⁶ Um exemplo disso pode ser observado no trecho extraído de um dos diários do G1.

Eu também me senti feliz por estar vivenciando aquele momento com eles, e por estar tentando atender as dúvidas, que pareciam de certa forma que estavam “engasgadas” nos encontros anteriores e que hoje como surgiu mais fortemente o assunto da alimentação, eles puderam expor.

Em linhas gerais, mesmo tendo assumido uma proposta de intervenção já delineada e apresentando aspectos que requerem desenvolvimento na sua formação, os alunos foram capazes de implementar o modelo proposto, construindo adaptações necessárias e baseadas em evidências, além de reconhecer o processo educativo ao final do grupo que facilitou (Quadro 1).

Além da identificação de conteúdos diretamente relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, constataram-se componentes nos diários que remetem ao processo grupal, o que favorece o reconhecimento da atuação do aluno como facilitador do grupo diante dos diferentes vetores de avaliação do GO.⁷ Para tanto, ilustra-se, no Quadro 2, alguns trechos coletados nos diários relativos a cada vetor, sendo todos identificados, tanto no G1 como no G2.

Quadro 2. Trechos dos diários de campo dos dois grupos de educação alimentar e nutricional (G1 e G2) relacionados aos vetores de avaliação de grupos operativos. Centro de Referência em Alimentação e Nutrição. São Paulo, 2017.

Pertença
“Surpreendeu-me que, mesmo com a chuva, praticamente todos os participantes estavam presentes. Antes de iniciar o encontro, notei que eles já estavam mais enturmados e envolvidos.” (G2)
Cooperação
“Surgiram perguntas de como preparar um frango sem tanto óleo (N.A.C. levantou esta questão), a M.F.S. deu dicas muito interessantes de como preparar filé de frango com suco de laranja.” (G2)
Aprendizagem
“Expus algumas questões no fechamento, que possibilitou mais reflexão, além de questioná-los sobre o quão dispostos eles estão para continuar mudando, visando a uma melhora na qualidade de vida. Foi quando falaram que o primeiro passo eles já haviam dado, que era estarem ali presentes. Na minha visão, eles estão dispostos a refletir ainda mais e buscar mudanças em seus hábitos de vida e alimentares.” (G1)
Comunicação
“Senti que eles estavam um pouco mais calados nesse início e eu tive que instigar um pouco para eles falarem como se sentiram e fazer outras perguntas para dar abertura para cada um compartilhar mais coisas da semana.” (G1)
Pertinência
“Este encontro foi diferente do esperado. A.M.G.A. levantou – faltando já 38 minutos para o término do encontro –, de forma inocente, a questão se o grupo iria ficar somente nestas palestras, que ela queria saber o que ela podia comer.” (G2)
Tele
I.S.S. falou posteriormente que a manhã dela tinha sido diferente, pois descobriu a fonte no jardim. Ela contou que chegou na correria, sentou ali por alguns minutos para apreciar, e acabou saindo bem mais leve. Mencionou também que estava observando um participante que estava cabisbaixo, o M.P.C., e o convidou para ir até a fonte com ela no final do encontro. (G1)

Deve-se pontuar a percepção dos alunos quanto às mudanças ao longo dos encontros. No G1, características que remeteram aos vetores de pertença e de cooperação surgiram já no primeiro encontro por meio de falas que valorizavam a existência daquele espaço e pela colaboração mútua para a realização das atividades. Já no G2, houve necessidade de o facilitador dedicar atenção a esses dois vetores ao perceber que as pessoas ainda estavam focadas em seus objetivos individuais e com pouca atenção ao coletivo. Porém, ao final do grupo, o aluno vislumbrou mudanças quando os participantes passaram a estabelecer conexões entre eles fora do encontro para apoiarem uns aos outros, como indica um trecho do Quadro 2, extraído do quinto encontro.

Essas nuances remetem à formação de vínculo, um dos pressupostos da técnica do GO,⁷ que tende a ser construído e fortalecido ao longo dos encontros, favorecendo que os participantes atinjam os objetivos. Por meio do vínculo, as pessoas estabelecem interações umas com as outras e partilham experiências comuns, ocorrendo identificações e diferenciações, que acontecem de formas distintas durante o processo educativo.¹⁶ Além disso, a formação de vínculo favorece, além da superação de dificuldades relacionadas aos hábitos alimentares e de estilo de vida, ganhos nos campos emocionais e sociais.

Já a aprendizagem se deu em diferentes momentos dos grupos (Quadro 2), com evoluções distintas. No G1, a dificuldade maior surgiu nos últimos encontros realizados, quando as pessoas não traziam novas demandas relacionadas a sua alimentação, exigindo da facilitadora estratégias para provocação do grupo. Já no G2, a aprendizagem tornou-se bastante rica nos encontros finais, quando temas relacionados à alimentação foram debatidos com maior ênfase. É importante destacar que a aprendizagem supera a transmissão de conhecimentos; nela, os participantes precisam apropriar-se dos seus discursos e visualizar seu próprio crescimento, resgatando sentimentos emergentes decorrentes de suas vivências negativas e positivas, identificando os aspectos pessoais e do outro que interferiram, favorecendo ou dificultando essa relação.¹⁸

A aprendizagem relacionou-se diretamente com a pertinência das tarefas propostas, sendo esta última definida como o caminho para se concretizar os objetivos e as necessidades do grupo.⁷ Em um determinado momento, participantes questionaram o propósito do grupo perante suas demandas, quando contestaram a discussão sobre rotinas e história de vida, por esperarem informações relacionadas à alimentação mais adequada para a sua doença. Diante disso, o facilitador precisou repensar o quanto ainda era importante esclarecer o modelo do grupo, a fim de atender às expectativas dos participantes.

A comunicação entre os participantes e o facilitador constitui uma construção semanal, sendo perceptível momentos de maior dificuldade, sejam eles relacionados à clareza necessária ao facilitador para expressar a mensagem trabalhada no encontro ou para explicar a tarefa do dia, sejam para articular a comunicação entre os participantes, a fim de que esta fosse produtiva.

Para o sucesso das ações, é esperado que a comunicação ultrapasse os limites da transmissão de informações e a forma verbal, mas compreenda diferentes características, como a horizontalidade das relações, a escuta ativa e qualificada, o reconhecimento das diferentes formas de saberes e práticas e a construção partilhada de saberes, práticas e soluções.¹ Os alunos trouxeram tanto as demandas do grupo como estratégias utilizadas para proporcionar uma comunicação mais efetiva nos encontros subsequentes (Quadro 2).

Momentos de afinidade ou de rejeição relacionados aos próprios participantes e com a tarefa foram apontados no diário. A disposição positiva ou negativa dos membros do grupo entre si, chamada de tele, refere-se às relações no grupo como são percebidas e vividas, somente existindo quando o grupo tem disposição para atuar em conjunto.²³ Assim, pôde-se notar situações concernentes à rejeição relacionadas a participantes ou com alguma atividade no G2 (Quadro 2), enquanto que no G1 foi notada maior empatia entre alguns participantes.

Por meio do presente trabalho, o diário de campo, redigido de forma orientada como parte integrante da realização de um grupo de EAN, foi relevante tanto para a formação do aluno como para o processo grupal. Quando o graduando é levado a escrever sobre a atividade, imputando seus sentimentos na descrição das ações, reflete-se sobre o encontro vivenciado, tanto com relação ao seu papel na facilitação como quanto aos participantes. Nesse momento, o aluno reconhece demandas necessárias para aprimorar o grupo. Ainda relativo à formação, o contato com o diário representou apoio para a supervisão do aluno, por proporcionar ao supervisor possibilidade adicional de conhecer aquele estudante, suas dificuldades e avanços, além de evidenciar o seu envolvimento com o grupo.

Já para o processo grupal, foi possível estruturar, por meio do diário, tanto o planejamento dos encontros desenvolvidos como a avaliação do processo e a final do grupo. Mesmo assim, ressalta-se a necessidade de indicadores que qualifiquem a intervenção educativa realizada com vistas à autonomia, superando a utilização de marcadores antropométricos, bioquímicos ou de consumo alimentar, que não conseguem traduzir a complexidade que permeia o protagonismo das pessoas para realizarem suas escolhas alimentares.

Conclusões

Todas as habilidades e competências que emergiram no diário foram possibilitadas pela vivência que os alunos tiveram durante o período de estágio quando assumiram o papel de facilitador de um grupo de educação alimentar e nutricional. A inserção do diário de campo no processo de formação do aluno representou não somente um instrumento que explicita como a capacitação

estava se dando, mas também a oportunidade de ele refletir sobre o trabalho realizado, diante do espaço que teve para relatar sobre sua experiência, contemplando suas dificuldades e avanços.

O diário de campo mostrou-se, assim, importante para o processo de capacitação desses alunos, ao possibilitar o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências necessárias ao nutricionista. Estas permeiam a utilização de metodologias participativas de intervenção, a identificação dos determinantes sociais da alimentação e da saúde, a aproximação com a cultura alimentar da população e a valorização do saber popular, a construção de conhecimento de forma dialogada, a abordagem de conteúdos técnicos de acordo com os diferentes contextos e o reconhecimento das diferentes etapas do sistema alimentar, entre outras indicadas no presente trabalho.

De forma complementar, o diário indicou como o processo grupal se deu, sendo representativo da facilitação realizada pelo aluno. Ao explicitar as mudanças alcançadas pelo grupo com relação à comunicação, aprendizagem, cooperação, pertença e tele, também se obtém informações importantes relacionadas às intervenções realizadas pelo aluno ao longo dos encontros, que estava sensível e atento aos movimentos que o grupo produzia.

Logo, o diário de campo, além de um instrumento importante em estudos qualitativos que procuram atender às demandas subjetivas, enfrenta o desafio de estar inserido num cenário de racionalidades biomédicas que requer ampliar o olhar com o sustentáculo das Ciências Sociais e Humanas. Recomenda-se a utilização do diário de campo como instrumento complementar à formação do aluno de graduação quando este desenvolve atividades práticas no âmbito da saúde pública, não sendo limitado ao momento de desenvolvimento de grupos educativos, mas podendo ser ampliado às ações desenvolvidas em nível individual, trabalho em equipe multidisciplinar e ações implementadas no território.

Agradecimentos

Aos autores do grupo de pesquisa do CNPq “Segurança alimentar e nutricional: formação e atuação profissional”, em especial, a Profa. Dra. Ana Maria Cervato-Mancuso, pelo apoio na coordenação da pesquisa, e a doutoranda Kellem Regina Rosendo Vincha, responsável pela concepção do modelo educativo utilizado atualmente no CRNutri. Agradecemos, também, ao Prof. Dr. Paulo Rogério Gallo, diretor do Centro de Saúde Escola Geraldo de Paula Souza, pela oportunidade de desenvolvimento do estudo neste serviço.

Colaboradores

Vieira VL foi responsável pelo delineamento e supervisão do campo, análise e interpretação dos resultados e redação do manuscrito. Santos BZB contribuiu para o desenvolvimento do modelo educativo e redação do manuscrito. Andrade SC foi responsável pela supervisão da coleta de dados e revisão do manuscrito.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Referências

1. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília: MDS; 2012.
2. Vincha KRR, Cárdenas AP, Cervato-Mancuso AM, Vieira VL. Grupos de educação nutricional em dois contextos da América Latina: São Paulo e Bogotá. *Interface* 2014; 18(50):507-520.
3. Santos LM, Da Ros MA, Crepaldi MA, Ramos LR. Grupos de promoção à saúde no desenvolvimento da autonomia, condições de vida e saúde. *Rev Saúde Pública* 2006; 40(2):346-352.
4. Barrozo CP, Gomes TM, Souza MSCT, Oliveira GM, Stockmann PUM. Tratamento em um grupo operativo em saúde: percepção dos usuários de álcool e outras drogas. *Rev Gaúcha Enferm.* 2012; 33(1):132-138.
5. Dutra WH, Corrêa RM. O grupo operativo como instrumento terapêutico-pedagógico de promoção à saúde mental no trabalho. *Psicol Ciênc Prof.* 2015; 35(2):515-527.
6. Menezes KKP, Avelino PR. Grupos operativos na Atenção Primária à Saúde como prática de discussão e educação: uma revisão. *Cad Saúde Colet.* 2016; 24(1):124-130.
7. Pichon-Rivière E. O processo grupal. São Paulo: WMF Martins Fontes; 2009.
8. Brasil. Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº 380 de 28 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelecer parâmetros numéricos de referência, por área de atuação e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 10 jan. 2006; Seção 1:67.
9. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Matriz de ações de alimentação e nutrição na atenção básica de saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2009. 78 p.
10. Vieira VL, Leite VL, Cervato-Mancuso AM. Formação superior em saúde e demandas educacionais atuais: o exemplo da graduação em Nutrição. *Educação, Sociedade & Culturas* 2013; 39:25-42.
11. Vieira VL, Cervato-Mancuso AM. Professional training in the context of food and nutrition security. *Prim Health Care Res Dev.* 2015; 16(5):540-544.
12. Luz MMA, Romero ABR, Brito AKS, Batista LPR, Nogueira LT, Santos MM, Martins MCC. Professional nutritionists education from the perception of the teacher. *Interface* 2015; 19(54):589-601.

13. Lima TCS, Míoto RCT, Prá KR D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Rev Textos & Contextos* 2007; 6(1):93-104.
14. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011.
15. Universidade de Brasília. Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição. Consenso sobre habilidades e competências do nutricionista no âmbito da saúde coletiva. Brasília: Observatório de Políticas de Segurança e Nutrição; 2013. 64 p.
16. Bastos ABBI. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. *Psicol Inf.* 2010; 14(14):160-169.
17. Bondioli A. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educ Pesqui.* 2015; 41:1327-1338.
18. Lucchese R, Barros S. Grupo operativo como estratégia pedagógica em um curso de graduação em Enfermagem: um continente para as vivências dos alunos quartanistas. *Rev Esc Enferm USP* 2002; 36(1):66-74.
19. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2014.
20. Vieira VL. *Segurança alimentar e nutricional em crianças no município de São Paulo: desafios na formação do nutricionista [tese]*. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2011.
21. Macedo DH, Batista NA. O mundo do trabalho durante a graduação médica: a visão dos recém-egressos. *Rev Bras Educ Med.* 2011; 35(2):44-51.
22. Viana MR, Neves AS, Camargo JKR, Prado SD, Mendonça ALO. A racionalidade nutricional e sua influência na medicalização da comida no Brasil. *Ciênc Saúde Coletiva* 2017; 22(2):447-456.
23. Soares SM, Ferraz AF. Grupos operativos de aprendizagem nos serviços de saúde: sistematização de fundamentos e metodologias. *Esc Anna Nery R Enferm.* 2007; 11(1):52-57.

Recebido: 01/05/2017

Revisado: 14/07/2017

Aceito: 06/08/2017

