



 Rute Ramos da Silva Costa¹

 Vanessa Schottz¹

 Célia Maria Patriarca Lisboa²

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro , Instituto de Alimentação e Nutrição, Programa de Nutrição em Saúde Coletiva, Macaé, RJ, Brasil.

² Grupo de Pesquisa e extensão CulinAfro (CNPq/UFRJ-Macaé), Macaé, RJ, Brasil.

Correspondência

Rute Ramos da Silva Costa
ruteatsoc@gmail.com

Editoras Associadas

 Cristiane Marques Seixas

 Juliana Pereira Casemiro

 Luciana Azevedo Maldonado

 Maria Fátima Garcia Menezes

Educação Alimentar e Nutricional na formação de nutricionistas: espaço de reflexão crítica sobre as desigualdades raciais

Food and Nutrition Education in the training of nutritionists: a space for critical reflection on racial inequalities

Resumo

Introdução: No contexto da formação de nutricionistas, é preciso refletir sobre as relações étnico-raciais e suas interseções com a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e a Educação Alimentar e Nutricional. **Objetivo:** Este artigo original visa refletir sobre a formação de nutricionistas no que concerne à problemática das desigualdades raciais, à luz da experiência da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional 2 de um curso de Nutrição de instituição pública de ensino superior no Norte Fluminense. **Método:** A investigação qualitativa envolveu observação participante, análise documental e sistematização de experiência. **Resultados:** A reflexão em classe sobre a realidade vivenciada, à luz de referenciais teóricos que tratam das relações étnico-raciais e de SAN, possibilitou problematizar como o racismo institucional compromete a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada da população negra. As experiências proporcionaram a reflexão crítica sobre o processo de desumanização gerado pelo racismo, que fomenta a negação de direitos fundamentais à população negra, incluindo o direito à alimentação. O tema das desigualdades étnico-raciais se tornou mais presente nos trabalhos finais da disciplina, em trabalhos de conclusão de curso, artigos e resumos apresentados em congressos científicos e acadêmicos. **Conclusão:** Apesar das estruturas de poder que operam no campo do conhecimento acadêmico e silenciam epistemologias e cosmovisões outras, a disciplina analisada conseguiu adotar propostas criativas sobre as relações étnico-raciais. A Educação Popular fomentou a capacidade de reflexão crítica dos educandos sobre as desigualdades raciais que permeiam a SAN.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional. Segurança Alimentar e Nutricional. Formação profissional. Educação Popular em Saúde. Racismo.

Abstract

Introduction: When training nutritionists, it is necessary to reflect on ethnic-racial relations and their intersections with Food and Nutrition Security (FNS) and Food and Nutrition Education. **Objective:** This original article aims to reflect on the training of nutritionists regarding the issue of racial inequalities, in the light of the experience in the discipline Food and Nutrition Education 2 of a Nutrition undergraduate course at a public university in the north state of Rio de Janeiro. **Method:** Qualitative research with participant observation, document analysis, and systematization of experience. **Results:** In-class reflection on the reality experienced, in the light of theoretical references that deal with ethnic-racial and FNS relations, allowed us to problematize

how institutional racism compromises the Right to Adequate Food among the black population. The experiences provided a critical reflection on dehumanization caused by racism, which fosters the denial of fundamental rights to the black population, including the right to food. The topic of ethnic-racial inequalities became more present in the final assignments of the discipline, in Final Papers, articles, and abstracts presented at scientific and academic congresses. **Conclusion:** Despite the power structures operating in the field of academic knowledge that silence epistemologies and other worldviews, the discipline analyzed was able to adopt creative proposals on ethnic-racial relations. Popular Education fostered the students' capacity to develop critical thinking on the racial inequalities regarding FNS.

Keywords: Food and Nutritional Education. Food and Nutrition Security Professional training. Popular Health Education. Racism.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF)¹ trouxe uma relevante contribuição para a consolidação da cidadania, contrapondo-se ao quadro de continuidades históricas de desigualdades. Em sua construção, destaca-se a participação dos movimentos negros na enunciação de novos direitos, combate ao racismo e redução das desigualdades raciais.¹

No que tange à educação, a Constituição destaca como finalidade principal o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”, assim como “sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).² Nesse sentido, espera-se que a formação escolar e acadêmica contemple questões que estabeleçam o compromisso com a emancipação do ser humano e as relações que se organizam no entorno do ato educativo e na vida cotidiana, promovendo uma leitura crítica da realidade, possibilitando ações de transformação e a construção de uma consciência cidadã.^{3,4}

Para esse fim, as ações acadêmicas devem superar a noção hegemônica de educação que se concentra no acúmulo de conteúdos e cujo foco está no desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. E ainda, fomentar o encontro dialógico de sujeitos e diversidades epistemológicas, de modo a elucidar, em profundidade, as realidades socioculturais, históricas, políticas, aspectos econômicos e identitários, para em comunhão com os/as cidadãos/ãs, propor um novo projeto de sociedade baseado na promoção da justiça e da equidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁵ alinham-se a essa concepção, ao estabelecer que as instituições de ensino superior devem incluir, nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares, o tratamento de questões e temáticas que promovam a divulgação e a produção de conhecimentos e valores que garantam equidade, respeito aos direitos legais e a valorização da pluralidade étnico-racial.

Acrescenta-se que as DCNs para o curso de Nutrição, instituídas em 2001, estimulam a aproximação do aluno com a população e suas necessidades de saúde e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), considerando a diversidade regional e a realidade cultural, política e econômica, buscando adequar o ensino de Nutrição às reais necessidades das distintas comunidades brasileiras.⁶

Nessa perspectiva, a Resolução CNS nº 704, de 20 de outubro de 2022, que aprova as contribuições do Conselho Nacional de Saúde à proposta de DCNs do Curso de Graduação em Nutrição,⁷ avança ao apontar a importância do compromisso científico com o conhecimento das “especificidades e saberes das comunidades tradicionais, das questões étnico-raciais e de gênero com a alimentação e a nutrição”.

Desse modo, o currículo precisa ser estruturado com base no desenvolvimento da qualificação acadêmica associada ao compromisso social, para adequar-se às demandas de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, raciais e de gênero. Isto se faz necessário, visto que negligenciar as questões e temas relacionados à população negra é uma das formas de operar o racismo institucional no âmbito do Ensino Superior.

No campo da Alimentação e Nutrição, o exercício de um olhar interseccional sobre as condições de SAN da população brasileira, em diferentes momentos históricos, evidencia os efeitos perversos do racismo institucional,⁸ agravados quando associados às desigualdades de gênero. Em 2022, o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 (II VIGISAN) traçou um panorama dramático da fome no Brasil, que chega a alcançar 33,1 milhões de pessoas. O percentual de insegurança alimentar grave - quando há situação concreta de fome - saltou de 4,2% em 2013 para 15,5% em 2022. O percentual de domicílios em situação de fome foi maior nos casos em que a pessoa de referência do domicílio era negra (18,1%) e do sexo feminino (19,3%), em comparação com a pessoa de referência branca (10,6%) e do sexo masculino (11,9%).⁹ Conforme o suplemento “Insegurança alimentar e desigualdades de raça/cor da pele e gênero do II VIGISAN”, os domicílios em que a pessoa de referência era uma mulher negra foram

aqueles que apresentaram maior percentual (33%) de insegurança alimentar (IA) grave e moderada, quando comparados com lares chefiados por homens negros (21,3%), mulheres brancas (17,8%) e homens brancos (9,8%).¹⁰

Para o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), a realização plena do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) passa, necessariamente, pelo combate ao racismo institucional que impede ou dificulta o acesso das populações negras, comunidades tradicionais e povos indígenas às políticas públicas de SAN, e nega o direito à terra e ao território e demais meios de produção e reprodução da vida. Além disso, o racismo institucional também se expressa na dimensão cultural da alimentação, uma vez que o protagonismo desses povos na construção da identidade nacional, na valorização e preservação da sociobiodiversidade e de saberes e fazeres que marcam nossa cultura alimentar são invisibilizados e apagados.¹¹

O racismo institucional é um problema da nação, não somente dos povos e comunidades tradicionais, pois a perda da soberania alimentar desses povos resulta na perda de soberania e da cultura alimentar brasileira, que tem suas raízes nos hábitos e nas práticas alimentares desses povos (p. 15)¹¹.

O DHAA, instituído pela Emenda Constitucional nº 64/2010 como um dos direitos fundamentais previstos pelo artigo 6º da CF, se constitui a partir de dois aspectos indivisíveis: o direito de estar livre da fome e o direito a uma alimentação adequada e saudável. Nessa perspectiva, é importante destacar que a realização desse direito não se limita ao acesso físico aos alimentos e ao aspecto nutricional, mas envolve, também, características socioeconômicas, ambientais, culturais, étnico-raciais e de gênero.^{12,13}

Portanto, no contexto da formação de nutricionistas, é preciso refletir sobre as relações étnico-raciais e suas interseções com a SAN e a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Tendo como base esse compromisso ético-político, desde 2016, docentes do curso de graduação em Nutrição de instituição pública de ensino superior (IPES) no Norte Fluminense, que integram o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena Clarissa Gomes da Silva, têm se dedicado à inserção das discussões sobre desigualdades raciais em pesquisas, ações de extensão e nas disciplinas obrigatórias e eletivas oferecidas pela área de Nutrição em Saúde Coletiva, incluindo as três disciplinas de EAN ofertadas no curso (EAN 1, EAN 2 e EAN 3).

Nessa perspectiva, no contexto dos 10 anos do Marco de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (MREAN), este artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre a EAN na formação de nutricionistas no que concerne à problemática das desigualdades raciais para a concretização da SAN e do DHAA, à luz da experiência da disciplina extensionista EAN 2 do curso de Nutrição de IPES do Norte Fluminense.

O CAMINHO METODOLÓGICO

O presente artigo é fruto de pesquisa intitulada “E quando a Educação Alimentar e Nutricional encontra a Educação Popular em Saúde? Refletindo na encruzilhada da aprendizagem e do cuidado”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 52777921.9.0000.5699. Nesta investigação, de caráter qualitativo, foram empregados os seguintes métodos para a coleta, sistematização e análises: observação participante, pesquisa documental e sistematização de experiências.¹⁴⁻¹⁶

A primeira etapa de observação participante consiste na aproximação da realidade social investigada, reforçada pelo fato de as pesquisadoras atuarem como docentes do curso de graduação em Nutrição da IPES desde o ano de 2012, compondo o processo de reflexão crítica sobre a formação de nutricionistas e articulando a inserção da problemática das desigualdades raciais nos planos de ensino e de práticas das três disciplinas extensionistas de EAN (EAN 1, EAN 2 e EAN 3), com destaque para o conteúdo e ações de EAN 2. Vale ressaltar que esse curso de Nutrição, em especial, toma a extensão como perspectiva metodológica de ação para a formação comprometida com a população local e suas demandas sociais, visando à promoção da saúde e da SAN.

A segunda etapa consistiu na pesquisa documental, operacionalizada com o auxílio de estudo de documentos oficiais das referidas disciplinas, como planos de ensino, cronogramas, roteiros das aulas práticas, formulários de registro, trabalhos de conclusão de curso, artigos e resumos publicados em anais de eventos científicos e acadêmicos sobre a atividade de ensino em foco, entre 2012 e 2019.

Já a organização e análise dos dados se deram pelo itinerário da construção da sistematização proposto por Oscar Jara Holliday.¹⁶ Trata-se de uma abordagem metodológica fundamentada nos preceitos teóricos da Educação Popular (EP) e que possibilita a organização e interpretação rigorosa das experiências compartilhadas coletivamente.

No decurso desse processo, foi possível analisar e ressignificar saberes e fazeres vivenciados, tomando a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica capaz de produzir caminhos de aprendizagens. A sistematização das experiências é um recurso metodológico que considera “cinco tempos”: i) os pontos de partida; ii) as perguntas iniciais; iii) a recuperação do processo vivido; iv) a reflexão de fundo; e v) os pontos de chegada.¹⁶

O “ponto de partida” pondera os territórios estudados, as vivências narradas, os registros de campo, os relatórios, as análises de conjuntura, as imagens, os elementos audiovisuais, as produções de textos e de materiais didáticos originados da experiência. O segundo tempo, chamado de “perguntas iniciais”, por sua vez, orienta o objetivo do trabalho, define quais experiência(s) queremos sistematizar, além dos aspectos centrais que nos interessa analisar. Em terceiro lugar, na “recuperação do processo vivido”, ocorre a reconstrução da história, a ordenação, interpretação e classificação das informações. A “reflexão de fundo” considera compreender os motivos que conduziram determinado fato a se desdobrar do modo como aconteceu. Para isso, analisa-se, sintetiza-se e interpreta-se criticamente o processo. Por fim, o “ponto de chegada” é o tempo destinado à formulação das conclusões e comunica, de forma crítica, o processo de aprendizagem.

A sistematização da disciplina EAN 2, com base nos tempos propostos por Holliday,¹⁶ estão sintetizadas no Quadro 1 e serão apresentadas na seção de resultados e discussão.

Quadro 1. Sistematização da experiência de EAN 2 segundo os tempos propostos por Holiday (2006).

Tempos	Sistematização da experiência de EAN 2
Tempo 1: Pontos de partida	Situa a experiência de EAN 2 no contexto das disciplinas extensionistas EAN 1, 2 e 3 que compõem o currículo da IPES analisada e o seu potencial para a promoção da igualdade racial nos contextos da saúde e da SAN.
Tempo 2: Perguntas iniciais	Como as questões étnico-raciais alimentam o processo de reflexão e ação na disciplina EAN 2 e contribuem para a formação antirracista do nutricionista?
Tempo 3: Recuperação do processo vivido	Apresentação das vivências educativas junto a grupos populares na disciplina EAN 2
Tempo 4: Reflexão de fundo	Interpretação crítica do processo educativo de EAN 2 a partir da perspectiva étnico-racial
Tempo 5: Pontos de chegada	Aprendizados sobre desigualdades raciais no contexto da formação em EAN a partir da experiência vivida

As disciplinas Educação Alimentar e Nutricional e seu potencial para a promoção da igualdade racial nos contextos da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional

Partimos do âmbito das disciplinas obrigatórias e de caráter extensionista, do curso de graduação em Nutrição da IPES, intituladas EAN 1, 2 e 3, ministradas no quinto, sexto e sétimo períodos, respectivamente, com carga horária total de 30 horas cada. A organização curricular dessas disciplinas inclui reflexões teóricas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e balizador das experiências práticas e extensionistas junto a grupos populares e institucionalizados no Norte Fluminense.

As disciplinas fundamentam-se no referencial teórico-metodológico da Educação Popular em Saúde (EPS), tendo em vista o desenvolvimento de um processo continuado e progressivo, em que se valorizam as práticas dialógicas e o respeito ao outro, assim como a coparticipação dos indivíduos nos processos de promoção da saúde.¹⁷

Os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a EPS como espinha dorsal das disciplinas de EAN são: o MREAN,¹⁸ pedagogias freireanas;^{3,4,19,20} a Política Nacional de Educação Popular em Saúde;¹⁷ e pedagogias afrorreferenciadas.^{21,22}

EAN 1 é a disciplina mais densamente teórica, porém com ações práticas. Seus objetivos incluem construir vínculo dialógico entre educadores/as e educandos/as, possibilitando uma dinâmica de cooperação e corresponsabilidade, que se inicia nesta disciplina e se estende aos dois semestres seguintes. Tomam-se como referência os princípios e diretrizes do MREAN¹⁸ e do *Guia Alimentar para a População Brasileira*,²³ além dos debates críticos contemporâneos que desafiam as ações de EAN no contexto atual, privilegiando temas como: DHAA, Sistemas Alimentares, Sustentabilidade, Cultura Alimentar, Autonomia Culinária, Planejamento educativo e outros.

Nas disciplinas EAN 2 e 3 é possível vivenciar, de forma mais ampla, a experiência educativa com as pessoas e os coletivos. Os primeiros encontros são oportunidades de reflexão crítica sobre os temas pertinentes e as práticas extensionistas são realizadas junto à população, com encontros que se intercalam entre as idas a campo e a supervisão com a docente que tutoria cada grupo discente.

A EAN 2 busca preparar os estudantes para o encontro com grupos populacionais, enfatizando a comida como espaço de reflexão e ação sobre as desigualdades sociais, de gênero e raciais.

A disciplina EAN 3 toma como referência a complexidade da alimentação no contexto do adoecimento, desde os sentidos e significados múltiplos atrelados a esta, a diversidade de hábitos alimentares e regionalismos que marcam os modos de comer, as restrições alimentares em função da(s) patologia(s) e/ou condições singulares, as interações entre o alimento e medicamento, entre outras mais. Considera as contradições opressores-oprimidos no campo da Nutrição, em que a racionalidade centrada no nutriente, distanciada das dimensões sociais do humano, da multidimensionalidade da alimentação, focada na medicalização do alimento e na prescrição da vida, revela-se um instrumento de opressão. Nesse contexto, a disciplina lança mão de narrativas sobre a experiência de adoecer como recurso pedagógico para a formação do/a nutricionista, a fim de desenvolver e valorizar uma escuta qualificada e ser capaz de realizar práticas contextualizadas e críticas de EAN.

Ao final de cada disciplina, a avaliação se realiza por meio da apresentação de portfólio individual de caráter crítico-reflexivo e da elaboração coletiva de um relato de experiência, a ser compartilhado em classe.

Neste artigo nos debruçamos sobre a disciplina EAN 2, que atua com grupos populares e institucionalizados, os quais vivenciam dinâmicas e experiências próprias do seu contexto geográfico e dos marcadores de identidades como ciclo geracional, atividade laboral, classe social, gênero, raça/etnia/cor,

entre outros. Esta disciplina busca identificar nas experiências cotidianas os potenciais e desafios que se apresentam no processo de realização do DHAA e outros que lhes pareçam mais fundamentais.

Desse modo, seguindo os passos de sistematização de Holliday,¹⁶ elaboramos uma pergunta que orienta a reflexão a partir do processo vivenciado: como as questões étnico-raciais alimentam o processo de reflexão e ação na disciplina EAN 2 e contribuem para a formação antirracista do nutricionista?

As vivências educativas junto a grupos populares na disciplina EAN 2: reflexões da experiência em processo

Buscando atender ao tempo da sistematização “recuperação do processo vivido”, no qual se realiza a reconstrução histórica da realidade investigada, faremos breve ordenação das características estruturais da EAN 2 ao longo dos anos, refletindo criticamente sobre as transformações teórico-metodológicas, assim como os panos de fundo que ordenaram as modificações apontadas.

A disciplina foi ofertada pela primeira vez no currículo de Nutrição dessa IPES no segundo semestre do ano de 2012, e era organizada com 10 horas de aula teórica e 20 horas de atividades práticas. Sua finalidade principal era desenvolver habilidades no/a estudante em formação, de modo que fosse capaz de planejar e executar práticas educativas em Saúde, Alimentação e Nutrição nos espaços institucionais da alimentação coletiva.

A ementa elencava os seguintes conteúdos programáticos:

[...] Condicionantes sócio-culturais das relações humanas que permeiam as práticas educativas em alimentação e nutrição; Metodologias educacionais: aplicáveis à Educação Alimentar e Nutricional para coletividades sadias. Princípios teóricos, etapas do processo educativo, procedimentos e instrumentos. Planejamento e simulação de práticas educativas voltadas para coletividades sadias.²⁴

A disciplina era majoritariamente focada em atividades desenvolvidas em sala de aula, como exercício de aprimoramento técnico do planejamento de todas as etapas que compõem a ação educativa convencional (diagnóstico, objetivo, conteúdos, metodologia e avaliação).²⁵ Estava prevista uma visita ao campo prático para o diagnóstico educativo e, após o planejamento e simulação da atividade, em sala de aula, retornava-se ao local de prática em dois momentos para a execução e o aprimoramento da atividade educativa.

De maneira geral, observa-se uma tendência nas disciplinas de EAN em associar o “Aprender a Fazer” apenas a treinamento de pessoas para executar tarefas no contexto de cuidados dietéticos.²⁶ Amparo-Santos²⁷ destacou a necessidade de desenvolver novos métodos de ensino para EAN.

Diante do exposto, interpreta-se que a educação desenvolvida tinha como questão central aprimorar, planejar e aplicar a técnica com competência, assim como desenvolver, nos(as) discentes, habilidades de organização e avaliação. Considerando que o campo prático eram unidades de alimentação e nutrição de grandes empresas do ramo petrolífero, a abordagem tecnicista estava em consonância com a priorização de formação para o mercado.

Concluímos que a pedagogia que sustentava o processo de formação em EAN, nos quatro primeiros anos do curso de Nutrição da IPES, tinha base mais tecnicista e, portanto, tradicional.²⁸

A educação tecnicista responde ao sistema econômico predominante na cidade onde a IPES está instalada, com fins de garantir força de trabalho especializada e inteirada dos padrões exigidos e demandas

do setor produtivo. O capitalismo não se resume à produção econômica, mas aciona, sobretudo, subjetividades condizentes aos seus valores.²⁹ Linguagem, literatura, comunicação, educação estão a serviço dos interesses das classes no poder.³⁰ Infelizmente, quando não refletimos sobre as produções subjetivas do capitalismo, assimilamos sua falsa universalidade e somos incapazes de superar a situação de opressão.³¹ Segundo Silva (p. 23),³² o currículo tradicional objetiva “desenvolver habilidades necessárias para exercer, com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta”, corroborando a assertiva apresentada acima.

A implicação do papel social de uma IPES, especialmente esta, que é fruto do processo de interiorização da educação superior, tem a ver com um projeto de educação que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática.³³ Apesar disso, observa-se que a escolha dos conteúdos e práticas da EAN 2, nos primeiros anos, favoreciam prioritariamente o mercado capital. Nesta perspectiva, Seixas et al. apontam a convergência entre a formação tecnicista em Nutrição e a ideologia neoliberal.³⁴

Com o avançar e o aprofundamento dos debates nacionais no âmbito das políticas públicas de Alimentação e Nutrição, na década de 2010, o que inclui a publicação do MREAN, em 2012, ganhou evidência a abordagem crítica da educação, baseada no diálogo e com vistas à realização do DHAA.¹⁸ Foram tais provocações que levaram as professoras da área de Nutrição em Saúde Coletiva, em 2016, a adotar a EP como referencial teórico e metodológico das disciplinas ofertadas pela Saúde Coletiva, o que orientou a reformulação de EAN 1, 2 e 3.³⁵

Ao tomar tal escolha, EAN 2 tem priorizado práticas educativas baseadas na problematização, guiadas pelo instrumento “Arco de Magueres” (AM), que se desenvolve em fases: a observação da realidade, a determinação de pontos-chave, a teorização, a elaboração participativa das hipóteses de solução e a aplicação à realidade. A observação da realidade ocorre de modo atento e em comunhão com as pessoas participantes da ação. A partir da constatação inicial, faz-se a identificação dos problemas e, então, é possível eleger um recorte da realidade que seja prioritário aos sujeitos da ação. A determinação de pontos-chave são as questões determinantes do recorte da realidade anteriormente escolhido, confirmando os entraves ou situações-limite que mais se destacam, como também as características facilitadoras.³⁶

Na teorização ocorre a consulta dos conteúdos científicos, das narrativas e dos acúmulos, para aprofundamento dos assuntos que compõem os pontos-chave. Esse estágio não se limita aos materiais técnico-científicos, mas envolve desde a comunicação realizada em espaços virtuais, até conteúdos das artes e histórias de vida.

Finalmente, na etapa de elaboração de hipótese de solução, a comunidade, junto aos educadores(as), se utiliza de criatividade e criticidade para planejar iniciativas que potencializam as linhas de fuga para resolução dos problemas teorizados, bem como elegem os instrumentos facilitadores e as parcerias necessárias à sua viabilização.³⁶

A decisão pela EP como referencial teórico-metodológico da EAN2 significou assumir, como fundamental ao processo educativo, o exercício da amorosidade crítica, dialogicidade, troca e valorização de saberes pela construção coletiva do conhecimento, a partir da realidade concreta com vistas a promover uma aprendizagem criativa, conscientização e transformação social. Denotou romper com a ideia de neutralidade do currículo e o enfrentamento à ideologia neoliberal, na qual o capital está no centro das relações sociais. Dialogando com a perspectiva de Pedro Cruz³⁷ sobre a importância de um agir crítico em Nutrição Social, era preciso denunciar, a partir da disciplina, a persistência do fenômeno da exclusão social, patrocinado por um sistema econômico que normaliza a fome, a pobreza e a miséria. Fazia-se necessário,

entretanto, considerar as teias culturais que envolvem a alimentação e os impasses com que os indivíduos se deparam frente às suas escolhas alimentares.³⁷

Desde o primeiro semestre de 2016, a disciplina já atuou em espaços como: o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) de bairros periféricos da cidade; o Projeto Mulheres Reciclando (PROMUR); um coletivo de agricultoras agroecológicas periurbanas; o Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD); o Projeto Jovem Aprendiz da empresa Viva Rio, um centro educativo para crianças, adolescentes e adultos com deficiência (SENTRINHO) e em escolas do ensino médio da rede pública estadual.

Como parte da recuperação do processo vivido,¹⁶ analisamos os cronogramas de aulas de EAN2, correspondentes a 2018 e 2019, que incluíram os seguintes campos de atuação: CRIAAD, um coletivo de mulheres e agroecologia e duas escolas secundaristas. O CRIAAD é uma instituição gerenciada pelo governo estadual responsável por atender adolescentes em conflito com a Lei, apreendidos na região, com idades entre 13 e 18 anos, os quais cumprem medida socioeducativa, em regime de semiliberdade. São jovens, em sua maioria negros, oriundos de comunidades favelizadas marcadas pelas desigualdades, violências e desemprego.³⁸

O segundo grupo era composto por mulheres auto-organizadas que produziam alimentos agroecológicos em seus quintais, beneficiavam esses alimentos em suas cozinhas e realizavam uma feira semanal no bairro em que viviam. Tais ações estavam articuladas a um processo de mobilização e luta desse grupo pela preservação ambiental do lugar onde viviam, uma área rodeada por praia e lagoas com vegetação típica de restinga e que é alvo constante de especulação imobiliária.

O terceiro grupo era formado por estudantes do ensino médio, de escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, localizada em bairro periférico. Os adolescentes, com idade entre 14 e 19 anos, geralmente são moradores dos arredores da escola, negros, em sua maioria mulheres. Em nossa atuação, percebemos que o acesso ao ensino superior não parecia ser, para esses estudantes, um objetivo presente nos horizontes após a conclusão da educação básica. Havia desconhecimento sobre a dinâmica da formação superior, os mecanismos de ingresso às universidades públicas, a gratuidade do ensino, as políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil. Esses debates foram ganhando a cena da prática educativa à medida em que os/as graduandos/as foram compartilhando suas origens (por vezes semelhantes), os desafios cotidianos da vida universitária, assim como os sonhos profissionais.

A aproximação da realidade de pessoas, cujos corpos revelavam o enfrentamento cotidiano a barreiras de opressão marcadas pelas dimensões identitárias de raça/cor/etnia, classe e gênero, evidenciaram a necessidade de revisitarmos os conteúdos curriculares de EAN2. Passamos a adotar teorias da educação que propusessem processos de reflexão sobre identidade-poder-saber,^{21,22} fundamentais quando se vive num país, cujas marcas profundas decorrentes da colonização são visíveis nas relações sociais e ambientais, nas configurações de poder e conhecimento, nas desigualdades estruturais, nas violências às identidades e no contexto da formação de nutricionistas. Era preciso refletir sobre as relações étnico-raciais e suas interseccionalidades com a SAN e a EAN.

A partir das mudanças acima mencionadas, as desigualdades étnico-raciais se tornaram temas presentes nos trabalhos finais da disciplina (portfólios), nos trabalhos de conclusão de curso, artigos produzidos pelos discentes e docentes, resumos apresentados em congressos científicos e acadêmicos.³⁹⁻⁴³

Após os acúmulos teóricos e práticos acima apresentados, observamos que o formulário de registro das disciplinas, de 2019, já foi capaz de evidenciar mudanças nos planos de curso, que passaram a considerar o debate racial e seus cruzamentos interseccionais como conteúdos fundamentais, conforme se lê abaixo:

Consideram-se os condicionantes socioculturais das relações humanas que permeiam as práticas educativas em alimentação e nutrição, com foco especialmente nas **desigualdades sociais, raciais e de gênero**. Privilegia-se a Educação Popular baseada nos princípios da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, como princípio metodológico para a reflexão e realização de atividades junto a comunidades sadias. Metodologias ativas aplicadas à Educação Alimentar e Nutricional. Planejamento e desenvolvimento de práticas educativas com grupos (comunitários, unidades educacionais, de saúde e assistência social, horta universitária) vinculados ao projeto de extensão da disciplina.⁴⁴ (grifo nosso).

As mudanças realizadas consideraram a inserção de aulas que trouxessem o debate racial para a cena. Desde as primeiras aulas de EAN 2, cujo objetivo é preparar os estudantes para o encontro com os grupos populares, toma-se por referência o livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*,¹⁹ para inspirar o percurso que se pretende percorrer. Neste livro o processo educativo não se furta das reflexões críticas sobre os impactos da colonização e do racismo, como também enaltece os valores africanos como pilares fundamentais na formulação do projeto de educação do país.

Freire (p.19)¹⁸ nos chama a atenção para a singularidade das experiências educativas que exigem do/a educador/a o exercício constante de “ver, ouvir, indagar e discutir” e o abandono das conclusões precipitadas. O autor também propõe reflexões sobre o verdadeiro sentido da ajuda, que de modo algum pode ser distorcido em dominação, mas em um compromisso genuíno com a transformação daquela realidade social.

Por fim, foi incluída uma aula sobre teorias e conceitos sobre o racismo no Brasil.^{30,31} As reflexões compartilhadas objetivavam descortinar informações que permitam entender a construção da estrutura racista na sociedade brasileira e refletir sobre formas de resistência e possibilidades de desconstrução de ideologias e práticas antirracistas nas relações cotidianas dos diversos espaços sociais, preferencialmente no campo da Alimentação e Nutrição.

Colhendo os frutos de uma EAN engajada para a promoção da igualdade racial

Como parte do quarto tempo de sistematização, a reflexão de fundo, buscamos interpretar criticamente esse processo educativo a partir da perspectiva étnico-racial.¹⁶ As vivências junto a grupos populares majoritariamente negros, em especial com os educandos do CRIAAD e os/as estudantes de ensino médio público, têm-se configurado como importante espaço de aprendizado. Possibilitou-se, assim, que os/as graduandos/as de Nutrição sejam capazes de reconhecer as desigualdades étnico-raciais como um dos principais determinantes sociais das condições de saúde e nutrição,^{39,40} fazendo com que essa temática ocupe cada vez mais espaço na disciplina.

Dessa forma, ao refletirmos em sala de aula sobre a realidade vivenciada à luz de referenciais teóricos que tratam das relações étnico-raciais e SAN, foi possível problematizar com os/as graduandos/as como o racismo institucional compromete, sobremaneira, a realização do DHAA da população negra. Tais questões foram, inclusive, abordadas por diversos discentes em seus portfólios, conforme observado por Silveira.³⁹ Além de conseguirem identificar como a realidade dos grupos era atravessada pelo racismo, alguns educandos/as também foram capazes de perceber como o racismo perpassa sua própria realidade.

Para Grada Kilomba,³¹ acionar e valorizar a subjetividade é parte importante do processo de descolonização da ciência. Nessa perspectiva, o uso do portfólio como recurso avaliativo permite compreender melhor os caminhos de aprendizagem trilhados pelos(as) educandos(as) ao longo da

disciplina. Ao mesmo tempo, eles/as foram estimulados a revisitar a experiência vivenciada, refletir sobre ela e materializar suas percepções a partir de formatos diversificados, como fotografias, poesias, contos, desenhos, ilustrações e textos. Moura,⁴⁵ ao analisar portfólios produzidos no âmbito da disciplina EAN 2, destacou que:

O portfólio como instrumento avaliativo é construído pelo educando. Porém, é importante destacar que seu significado vai além da mera avaliação. Ao construir uma vivência e experimentá-la, o/a educando necessita de alguns critérios importantes para estabelecer uma conexão compreensível do que foi desenvolvido, mas ao mesmo tempo vivido. Isso se apresenta a partir da reflexão crítica, de como é articulado os conteúdos teóricos, suas reflexões e as práticas em si e o portfólio pretende ser a materialização deste movimento⁴⁵ (p. 40).

Com vistas a estimular que os/as educandos/as acionassem cada vez mais a subjetividade enquanto parte importante no processo de ensino e aprendizagem, incorporou-se ao programa da disciplina a realização de uma oficina dedicada às *Escrevivências* de Conceição Evaristo, a partir da leitura e reflexão de trechos de “Olhos d’ água”⁴⁶ e “Da Grafia-desenho de minha mãe. Um dos lugares de nascimento de minha escrita”.⁴⁷

O cotejamento da análise documental dos materiais produzidos no âmbito da disciplina com a observação participante mostra que os/as educandos/as demonstraram capacidade de complexificar suas concepções sobre alimentação para além da dimensão nutricional. Ao mesmo tempo, ressignificaram seu papel enquanto futuros nutricionistas que podem contribuir para a tomada de consciência da população sobre os determinantes sociais e étnico-raciais de IA e a construção conjunta de caminhos para o enfrentamento dos obstáculos à realização do DHAA. Também se observou, em sala de aula e no planejamento das atividades, que alguns/as educandos/as passaram a se questionar em que medida os materiais e atividades educativas desenvolvidos por eles estavam contribuindo ou não para reproduzir uma “norma racial branca”.

Por último, cabe destacar que Silveira,³⁹ ao analisar os portfólios de educandas que realizaram vivências no CRIAAD, observou que um dos aspectos centrais dessa experiência foi o reconhecimento dos adolescentes em medida socioeducativa como sujeitos de direitos, a partir de uma perspectiva humanizadora da alimentação e nutrição. Esta questão destacada pela autora é de suma importância para a formação do nutricionista, pois embora a alimentação seja reconhecida como um direito humano, há pouca problematização sobre o processo de desumanização gerado pelo racismo como forma de legitimar e justificar a negação de direitos fundamentais à população negra, incluindo o direito à alimentação.

Grada Kilomba³¹ chama a atenção para três características centrais do racismo: a construção da diferença a partir de um normal branco, a hierarquização dessa diferença produzindo desigualdades e as relações desiguais de poder. Portanto, é fundamental que o profissional nutricionista, que tem como uma de suas principais missões contribuir para a promoção da SAN, seja capaz de reconhecer como o racismo impede a realização do DHAA.

Pontos de chegada e considerações para ir adiante

Chama-nos a atenção a natureza extensionista que as disciplinas de EAN passaram a ter a partir do ano de 2018, promovendo espaços de vivência entre(as) os graduandos(as) e grupos populares, majoritariamente constituídos por populações negras, nos quais são desenvolvidas práticas educativas

contextualizadas e críticas, a partir do diálogo de saberes. Os relatos de experiências, portfólios crítico-reflexivos, escrituras, narrativas e atividades educativas e culturais produzidos pelos graduandos/as apontam para uma tomada de consciência crítica acerca de questões como: i) a relação entre o racismo e a desumanização dos sujeitos; ii) a compreensão da branquitude como espaço de privilégios e mecanismo de opressão e a adoção de práticas antirracistas no exercício da profissão; iii) o entendimento do papel da EAN no enfrentamento do racismo; iv) os modos como as instituições operam o racismo institucional.

Concluimos que, apesar das estruturas de poder que operam no campo do conhecimento acadêmico, as quais silenciam, historicamente, epistemologias e cosmovisões outras, observamos, na trajetória da disciplina EAN2 do Curso de Nutrição, a realização de propostas criativas de diálogo sobre as relações étnico-raciais. Além disso, a escolha da EP como referencial teórico-metodológico propiciou maior aproximação entre os/as graduandos/as, docentes e grupos populares, resultando em rico processo de fortalecimento de vínculos e espaços de aprendizagem mútua. Fomentou, ainda, a capacidade de reflexão crítica sobre as condições de desigualdades raciais que permeiam as práticas alimentares da população brasileira.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2013.
2. Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [Internet]. Brasília, DF: Senado Federal; 2016, 496 p.
3. Freire P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.
4. Freire P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
5. Brasil. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. 2004 [citado 27 jun. 2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>
6. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001. Diário Oficial da União. 9 nov 2001. (seção 1): 39-40.
7. Brasil. Resolução nº 704, de 20 de outubro de 2022. Conselho Nacional de Saúde. Aprova as contribuições do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição. Diário Oficial da União. 20 out 2022.
8. Werneck J. Racismo institucional e saúde da população negra. Saude soc. 2016 [citado 28 mar. 2024];25(3):535-49. <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>

9. Rede PENSSAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico] - II VIGISAN: relatório final. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, Rede PENSSAN; 2022.
10. Rede PENSSAN. Insegurança alimentar e desigualdades de raça/cor da pele e gênero [livro eletrônico] - II VIGISAN: inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil: Suplemento II. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert; 2023.
11. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Exposição de Motivos 003/2017. [Citado 26 jul. 2021]. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/plenarias/exposicoes-de-motivos/2017/e-m-no-003-2017-1>.
12. CONSEA. III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Por um Desenvolvimento Sustentável com Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. Relatório final. Fortaleza: Consea; 2007.
13. Paiva JB, Magalhães LM, Santos SMC, Santos LAS, Trad LAB. A confluência entre o “adequado” e o “saudável”: análise da instituição da noção de alimentação adequada e saudável nas políticas públicas do Brasil. Caderno de Saúde Pública 2019;35(8); p. 3-12. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00250318>
14. Santos JLG dos, Erdmann AL, Meirelles BHS, Lanzoni GM de M, Cunha VP da, Ross R. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. Texto contexto - enferm [Internet]. 2017;26(3):e1590016. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>
15. Queiroz DT, Vall J, Souza AMA, Vieira NFC Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área de saúde. Rev. enferm. UERJ. 2007 [citado 27 jun. 2023];15(2):276-283, abr/jun. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-475662>
16. Holliday OJ. Para sistematizar experiências. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; 2006. 128 p. [citado 20 jul. 2021]. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf.
17. Brasil. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS); 2012a.
18. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.
19. Freire, P. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1978. (O Mundo, Hoje, 22).
20. Freire, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra; 2011.

21. Hooks, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins fontes; 2013.
22. Petit SH. Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE; 2015.
23. Brasil. Ministério da Saúde. Guia Alimentar para a População Brasileira. Brasília: MS; 2014.
24. Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Formulário de registro da disciplina Educação Alimentar e Nutricional 2 - IPES. Código: MCN 312. 2012.
25. Santos LAS. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. Ciência e Saúde Coletiva. 2012 [citado 03 mar. 2024];17(2):453-462.
26. Recine E, Porto EBS, Fernandez PM, Pereira MR. Analysis of nutrition (and food) education syllabus of nutrition undergraduate courses. Rev Nutr [Internet]. 2016Nov;29(6):885–897. <https://doi.org/10.1590/1678-98652016000600012>
27. Amparo-Santos L. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. Rev Nutr [Internet]. 2013Sep;26(5):595–600. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732013000500010>
28. Boog MCF. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. Cad Saúde Pública [Internet]. 1999 [citado 03 mar. 2024];15:S139-47. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600014>
29. Oliveira ED. Cosmvisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3 ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular; 2006. 188p.
30. Nascimento A. O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2016.
31. Kilomba G. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó; 2019.
32. Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2010. 141p.
33. Lisbôa CMP, Costa RR da S, Fonseca ABC da. As potencialidades da educação popular na construção curricular da formação em nutrição. Rev. Ed. Popular [Internet]. 13º de março de 2020 [citado 27 jun. 2023];19(1):3-23. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/48852>
34. Seixas CM, Casemiro JP, Coutinho C de O, Conde TN, Brandão AL. Fábrica da nutrição neoliberal: elementos para uma discussão sobre as novas abordagens comportamentais. Physis [Internet]. 2020 [citado 03 mar. 2024];30(4):e300411. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300411>

35. Sperandio N, Cordeiro AA; Costa RRS, Schottz V, Lima FF, Viana MR, Monteiro LS. A educação popular em saúde como orientadora da formação em saúde coletiva. In: Anais do 14 Congresso Internacional da Rede Unida. Saúde em Redes; 2020;6 (sup. 3). <https://doi.org/10.18310/2446-48132020>.
36. Villardi ML, Cyrino EG, Berbel NAN. A metodologia da problematização no ensino em saúde: suas etapas e possibilidades. In: A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica; 2015. p. 45-52.
37. Cruz PJSC. O Agir Crítico em Nutrição na Atenção Primária à Saúde e suas Potencialidades à Luz da Concepção da Educação Popular. Ciênc educ (Bauru) [Internet]. 2020;26:e20036. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200036>
38. Silva SRA, Faria TJP. O mapa da migração em Macaé: impactos da industrialização no processo de urbanização. In: Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES; 2011. (vol. 1. num 1).
39. Silveira H. Por trás das grades: A percepção de graduandas em nutrição sobre o Direito Humano À Alimentação Adequada de adolescentes em medida socioeducativa (trabalho de conclusão de curso - graduação). Macaé: Curso de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2019. 60f.
40. Rizzo TP, Fonseca ABC. Entre as grades: diálogos entre a educação popular e a promoção da alimentação saudável com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Rev. Ed. Popular [Internet]. [citado 03 mar. 2024] 3º de outubro de 2018;17(2):113-30. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41826>
41. Moura BA, Schottz V, Rizzo TP. Educação Popular em Saúde: no âmbito da disciplina educação alimentar e nutricional II: percepção dos graduandos do curso de nutrição da Ufrj-Macaé. In: Anais do IV Encontro Nacional De Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar; 2019; Goiânia. Campinas: Galoá; 2019. [citado 27 jun. 2023] Disponível em: <<https://proceedings.science/enpssan-2019/trabalhos/educacao-popular-em-saude-no-ambito-da-disciplina-educacao-alimentar-e-nutricion?lang=pt-br>
42. Cunha LL, Schottz V, Costa RRS, Lisboa CMP. O direito humano à alimentação adequada como diálogo na educação de jovens e adultos em Macaé. Revista África e africanidades. 2020;(34). [citado 27 jun. 2023] Disponível em: <https://proceedings.science/8o-cbcshts/trabalhos/dialogando-sobre-o-direito-humano-a-alimentacao-adequada-em-turmas-da-educacao-d?lang=pt-br>
43. Costa RRS, Pimentel LR, Lima BA, Frez JS, Viveiros LCF, Hubner SN, Azeredo LML. Encontros, sabores e experiências entre grades: dialogando sobre saúde, vida e prazer. Raízes e Rumos. 2018; 6:167-174.
44. Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Formulário e registro da disciplina Educação Alimentar e Nutricional 2 - IPES. Código MCN 312; 2019.
45. Moura B. Educação Popular em Saúde no âmbito da disciplina educação alimentar e nutricional II: percepção dos educandos do curso de nutrição UFRJ-Macaé (trabalho de conclusão de curso - graduação). Macaé. Curso

de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2018. 82f. [citado 27 jun. 2023] Disponível em: <https://proceedings.science/enpssan-2019/trabalhos/educacao-popular-em-saude-no-ambito-da-disciplina-educacao-alimentar-e-nutricion?lang=pt-br>

46. Evaristo C. Olhos d'Água. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional; 2014.
47. Evaristo C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: Duarte CL; Nunes IR. Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte; 2020.1).

Colaboradoras

Costa RRS, Schottz V e Lisboa CMP participaram de todas as etapas, desde a concepção do estudo até a revisão da versão final do artigo.

Conflito de Interesses: As autoras declaram não haver conflito de interesses.

Recebido: 30 de junho de 2023

Aceito: 12 de abril de 2024