

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO E SAÚDE

CAROLINE DAMÁSIO BUENO

**AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE
NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NA VISÃO DOCENTE**

Goiânia
2011

CAROLINE DAMÁSIO BUENO

**AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO DE
NUTRIÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
NA VISÃO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do Título de Mestre
em Nutrição e Saúde.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilce Maria da
Silva Campos Costa

Goiânia
2011

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO E SAÚDE

BANCA EXAMINADORA

Aluna: Caroline Damásio Bueno

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilce Maria da Silva Campos Costa

Linha de Pesquisa: Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)

Membros:

1. Prof^a Dr^a Nilce Maria da Silva Campos Costa

2. Prof. Dr. José Luiz Domingues

3. Prof^a Dr^a Maria Márcia Bachion

Suplentes:

1. Prof^a Dr^a Ida Helena Carvalho Francescantônio Menezes

2. Prof^a Dr^a Alessandra Vitorino Naghetinni

Data: 01/04/2011

AGRADECIMENTOS

À orientadora Prof^a Dr^a Nilce Maria da Silva Campos Costa, pela atenção e apoio durante o processo de orientação e que nos anos de convivência muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Às coordenadoras do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Prof^a Dr^a Maria Raquel Hidalgo Campos e Prof^a Dr^a Estelamaris Tronco Monego, pela dedicação e trabalho desempenhado.

À Coordenadora e à Diretora do curso de Nutrição, da Faculdade de Nutrição, Prof^a Dr^a Ida Helena Carvalho F. Menezes e Prof^a Dr^a Maria do Rosário Gondim Peixoto, pelo apoio para a realização desta pesquisa e por colocar à disposição todos os recursos necessários.

Aos professores que gentilmente participaram e tornaram possível a realização desta pesquisa.

Aos componentes das bancas de projeto, qualificação e defesa, pela inestimável contribuição.

Aos funcionários da Faculdade de Nutrição, pelo suporte durante o período de coleta de dados.

À minha família, meu sogro e minha sogra pela paciência e auxílio durante essa jornada.

Ao meu Doutor marido, que carinhosamente apelidou-me de Garrastazu Médici e mesmo assim foi meu companheiro em todos os momentos desses estressantes dois anos. E por isso também ganhou um apelido, Mahatma Gandhi.

RESUMO

BUENO, C. D. **Avaliação da implantação do currículo de Nutrição da Universidade Federal de Goiás na visão docente.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2011.

A Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás implantou, em 2009, um novo currículo de graduação, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Nutrição e no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Este estudo foi conduzido com o objetivo de investigar a visão dos professores de Nutrição a respeito da reformulação curricular. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com doze professores, cujo conteúdo foi submetido a análise de conteúdo temática. As potencialidades do novo currículo na visão docente foram: entrada dos estudantes nos cenários de prática desde o início do curso, mudanças das estratégias de ensino-aprendizagem e inserção de conteúdos sobre o mundo do trabalho. Os limites relatados foram: mudança na periodicidade de ingresso dos estudantes no curso, infraestrutura inadequada da instituição de ensino e dos serviços de saúde, sobrecarga de atividades, falta de comprometimento docente e insegurança sobre a reformulação curricular. Dentre as estratégias de ensino-aprendizagem citadas foram ressaltadas a aula expositiva tradicional e a dialogada, o seminário, o estudo de texto e a resolução de problemas. A reformulação curricular propiciou mudanças de estratégias com a introdução das metodologias ativas e do estudo de caso em uma disciplina para integração do ciclo básico-profissional. Foram consideradas como dificuldades na operacionalização do novo currículo a falta de formação pedagógica dos professores e a resistência dos estudantes e dos professores à utilização de metodologias ativas. Conclui-se que a reformulação do currículo tem avançado atendendo às diretrizes curriculares e aos princípios da reorientação da formação profissional em saúde. Contudo, envolve fatores de ordem administrativa, física e humana, que necessitam ser alvo de reflexões dos professores para que as reformulações curriculares sejam transformadoras da realidade. O estudo aponta para a necessidade institucional de desenvolvimento dos professores em docência para melhorar a qualidade do ensino. Contribui para fundamentar, ampliar e socializar as experiências e incentivar novas pesquisas sobre currículo.

Palavras-chave: aprendizagem, currículo, docente, ensino em saúde, nutricionista, professores.

ABSTRACT

BUENO, C. D. Evaluating the implementation of the curriculum of Nutrition, Federal University of Goiás in the view teacher. 2011. 96 f. Dissertation (Masters in Nutrition and Health) - College of Nutrition, Federal University of Goiás, Goiânia, Goiás, 2011.

The Federal University of Goiás established in 2009 a new curriculum for nutrition graduation, supported by the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Nutrition and the Reorientation National Program in Health Professional Formation. Study conducted to objective was to identify the perceptions of nutrition professors of implantation the new curriculum, by means on qualitative approach. Data were collected from the interview semi-structured with 12 professors and were analyzed from the thematic content analysis. The study revealed most professors did not clear knowledge of curriculum. The potentialities were: early insertion of students into scenarios for practical since their first year of graduation, active teaching-learning methodologies and insertion of contents on the work world. The limits were: change of students admitted in undergraduate course, inadequate infrastructure of institution education and health services, overload activities, commitment teaching and insecurity with curriculum reformation. Among the strategies of teaching and learning were cited the expository class and the dialogue-based lecture, the seminar, the text study and the problem-solving. The curriculum reform generated a change in strategy with the introduction of active teaching-learning methodologies and case study in a discipline to integrate the basic cycle-professional. Were considered fragilities, the lack pedagogical training of teachers and resistance from students and teachers of active teaching-learning methodologies. The study revealed that that curriculum reformulation has advanced attending to the curricular guidelines and principles for reorientation in health professional formation. Involves administrative, physical and human being factors. More discussion and reflection were indicates that become reality. The study reveal to the requirement for institutional development of teachers in teaching to improve teaching quality. Support to base, enhance and socialize experiences and stimulate news curriculum research.

Key words: learning, curriculum, faculty, health education, nutritionist, professors.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
	CAPÍTULO 1	11
1	MARCO TEÓRICO	11
1.1	UNIVERSIDADE	11
1.2	CURRÍCULO.....	12
1.3	REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE.....	14
1.4	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	17
1.5	TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	18
1.6	ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	20
1.7	VISÃO DOCENTE.....	24
2	OBJETIVOS	26
2.1	OBJETIVO GERAL	26
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
3	METODOLOGIA	27
3.1	TIPO DE ESTUDO.....	27
3.2	COLETA DE DADOS.....	27
3.3	CAMPO DE ESTUDO.....	28
3.4	INFORMANTES-CHAVE.....	29
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.6	ASPECTOS ÉTICOS.....	32
	REFERÊNCIAS	33
	CAPÍTULO 2	38
	Artigo 1: Potencialidades e limites de um currículo de Nutrição: visão docente	38
	CAPÍTULO 3	61
	Artigo 2: Mudanças nas estratégias de ensino aprendizagem em um curso de Nutrição: visão docente	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	ANEXOS	81
	APÊNDICE	95

INTRODUÇÃO

O motivo para a realização deste estudo surgiu da problematização da minha trajetória como docente de cursos de graduação em Nutrição de algumas instituições de ensino superior. Trajetória marcada pela leitura superficial de projetos pedagógicos durante o período de regulamentação do curso, pela execução alienada de ementas disciplinares pré-estabelecidas e pelo amadorismo pedagógico. Até então, currículo, para mim, era sinônimo de grade curricular.

A problematização da realidade motivou a necessidade de buscar conhecimento teórico-prático sobre a dimensão pedagógica da docência, que desse sentido às atividades que desenvolvia.

Sempre acreditei que para ser um bom professor, bastava a vocação, certo domínio do conteúdo específico, a prática como nutricionista, a reprodução do ideal de mestre da graduação e anos de experiência.

O mestrado pareceu ser um caminho para obter respostas às minhas indagações. Apesar de relutante, abracei a oportunidade de estudar sobre a reformulação curricular do curso da universidade na qual me graduei.

A reformulação pode ser motivada por mudanças externas, desencadeada pelas entidades de representação profissional e/ou por mudanças internas, a partir da iniciativa da própria instituição como resposta aos eventos locais, pesquisas e avaliações internas. Independente da motivação, a reformulação tem uma perspectiva diferenciada entre os cursos de Nutrição (COSTA, 2002).

O Projeto Pedagógico do curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (UFG), implantado em 2004, está em processo de reformulação e tem como determinantes, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Nutrição, as DCN (BRASIL, 2001a), as recomendações do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o Pró-Saúde (BRASIL, 2009), além das experiências acumuladas ao longo da trajetória da

profissão e dos resultados de avaliações institucionais pregressas (PEIXOTO et al., 2008).

O currículo iniciado em 2009, ainda aguarda aprovação das instâncias superiores da UFG. No momento há um processo gradativo de mudanças e coexistem o projeto pedagógico de 2004 e o implantado em 2009.

Desde a promulgação das DCN e do Pró-Saúde, os paradigmas educacionais têm sido submetidos a mudanças que têm trazido desafios para os cursos de saúde em geral, e para o curso de Nutrição em especial (BRASIL, 2001a, 2009).

Este movimento enfatiza a necessidade de modificação do modelo tradicional de educação, para um modelo inovador, com um firme eixo metodológico que priorize a aprendizagem centrada no estudante como gestor do seu conhecimento, com ênfase na problematização, sem excluir a possibilidade de trabalhar com variadas estratégias de ensino-aprendizagem, sempre buscando articular o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (BRASIL, 2001a, 2009).

O principal objetivo desses investimentos é a formação do futuro profissional com perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo em relação à realidade em que vive, visando a integralidade da assistência, a responsabilidade social e o compromisso com a cidadania e a promoção da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001a, 2009).

As universidades que aderiram às mudanças curriculares encontraram desafios relacionados aos custos de implantação, principalmente das novas metodologias e das práticas de estágio (BOBROFF; GORDAN; GARANHANI, 2009).

Essas mudanças têm tido repercussão na vida e no trabalho dos docentes e acentuado antigos dilemas, como a dissintonia entre pesquisa e ensino, individualismo e trabalho cooperativo, abordagem tradicional e problematização (BRASIL, 2009; BOBROFF; GORDON; GARANHANI, 2009; ZABALZA, 2004). Além disso, emerge a questão da formação pedagógica para dar conta das transformações necessárias, temática que em relação aos cursos de Nutrição ainda convive com o pequeno número de publicações e com a falta de reflexões sobre o seu significado (COSTA, 2009).

O corpo docente é o alicerce fundamental sobre o qual devem ser instituídas as bases das mudanças introduzidas com as reformulações curriculares, visto que é

um dos elementos determinantes do êxito das mesmas (COSTA, 2009). Qualquer tentativa de implantar mudanças curriculares deverá passar pelo comprometimento dos docentes (MAIA, 2004; SACRISTÁN, 2000; VASCONCELOS, 1996), sob o risco de não passarem de meras formulações discursivas.

A pretensão de identificar as visões dos professores inclui aspectos inerentes à formação e experiência do exercício da docência, aos fatores motivacionais, às opiniões, aos limites e às potencialidades relacionados à implantação da proposta idealizada (VASCONCELOS, 1996).

Ao focalizar o processo envolvido na materialização das alterações no currículo do curso de Nutrição, sob a perspectiva docente, o estudo poderá contribuir para ampliar a compreensão dos fatores e influências que podem interferir no processo de implantação da reformulação curricular do curso de Nutrição. Mesmo reconhecendo ser a proposta ideal para a formação, os professores às vezes encontram dificuldades no processo de incorporação dos pressupostos da reformulação curricular, pelas limitações do próprio professor, resistências de outros colegas e até dos estudantes (SANTANA et al., 2010; TEÓFILO; DIAS, 2009).

Este estudo teve como objetivo, identificar e analisar a visão dos professores sobre a reformulação do currículo do curso de Nutrição da UFG, implantado no primeiro semestre de 2009.

O estudo foi realizado com a intenção de responder as seguintes perguntas: Qual o grau de conhecimento dos professores sobre o novo currículo? Quais as potencialidades e os limites da reformulação curricular? Quais estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas pelos professores? Quais as mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem para a operacionalização da reformulação curricular? Quais as dificuldades vivenciadas pelos professores na operacionalização do novo currículo?

A dissertação está estruturada da seguinte forma: o capítulo 1 trata da pesquisa de um modo geral, ressaltando o marco teórico, os objetivos, a metodologia utilizada, as referências consultadas. Os capítulos seguintes apresentam os resultados da investigação em forma de artigos científicos a serem submetidos aos periódicos da área Medicina II da Capes. O capítulo 2 traz a visão de docentes de Nutrição sobre as potencialidades e limites da reformulação do

currículo; e o capítulo 3 trabalha as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores do curso de Nutrição da UFG. Finalmente, a última parte do trabalho traz as Considerações Finais, na qual faço uma abordagem sobre o conhecimento dos professores acerca do novo currículo, as potencialidades e limites da reformulação curricular frente ao contexto da reorientação da formação do nutricionista.

CAPÍTULO 1

1 MARCO TEÓRICO

Para aperfeiçoar o novo modelo de formação dos recursos humanos em saúde muito se tem discutido sobre o papel social da universidade, o currículo, a reorientação da formação profissional em saúde, a docência, as tendências pedagógicas, as estratégias de ensino-aprendizagem e a visão docente, conceitos cuja compreensão é imprescindível para situar este trabalho e serão trabalhados a seguir.

1.1 UNIVERSIDADE

A universidade, instituição social inserida numa realidade concreta experimenta a dialética da historicidade e do movimento social, compartilha as contradições da sociedade e produz suas próprias contradições. Sua finalidade é o permanente exercício da crítica, sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Dentre as inúmeras funções da universidade estão a transmissão, preservação e criação crítica do conhecimento, da cultura e dos valores sociais, a orientação para a revelação de capacidades individuais e a ampliação da base de conhecimentos da sociedade (ZABALZA, 2004).

Nas últimas décadas a universidade vem experimentando alterações que colocam em discussão esses compromissos. Os principais aspectos que estão provocando essas alterações são a transformação da sociedade, de seus valores e das formas de organização e trabalho, o acelerado avanço da ciência e a acessibilidade aos saberes do campo da pedagogia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Na prática, o tripé ensino, pesquisa e extensão não tem conseguido manter interligação e nem equilíbrio de qualidade entre eles. No que diz respeito ao ensino, raras instituições possuem um projeto pedagógico metodologicamente planejado, desenvolvido e avaliado (VASCONCELOS, 1996).

No intuito de aproximar a universidade da realidade social e de motivar o corpo docente e discente a construírem novos canais de conhecimento (MITRE et al., 2008), algumas universidades, a partir do modelo Pró-Saúde, têm iniciado projetos de reorientação da formação profissional (BRASIL, 2009), no sentido de discutir a necessidade de mudanças na orientação pedagógica, teórica, prática e de reconstrução de seu papel social (BRASIL, 2009; MITRE et al., 2008).

1.2 CURRÍCULO

Em virtude do movimento nacional de reorientação do ensino, a temática currículo tornou-se alvo da atenção de autoridades, professores, gestores e estudantes. É necessário, entretanto, esclarecer o significado do termo currículo, familiar no meio acadêmico e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não se dedique muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, freqüente em textos acadêmicos, notícias em jornais e propostas curriculares oficiais (MOREIRA, 1997).

Parece não haver dúvidas quanto à importância do currículo no processo educativo. Ao currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sociais, econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo venha a ser entendido como: (a) conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) experiências de aprendizagem a serem vividas pelos estudantes (currículo em ação); (c) planos e propostas pedagógicas elaborados por professores, instituições de ensino e sistemas educacionais (currículo formal); (d) objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino. Independente do juízo de valores

dessas concepções, elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos (MOREIRA, 1997).

O termo currículo tem sido também utilizado para indicar efeitos alcançados na instituição de ensino, implícitos nos planos e nas propostas acadêmicas. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, as relações hierárquicas, as regras, a organização do tempo durante as atividades educativas, a maneira de distribuir os estudantes por grupos e as mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MAIA, 2004; MASETTO, 2003).

As discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre conhecimentos que se ensinam e se aprendem, relações sociais que conformam o cenário educacional, questões relacionadas ao perfil almejado de estudante e esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA, 1997).

O papel do educador no processo curricular é de fundamental importância para a construção dos currículos que se materializam nas instituições de ensino e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões nesse ambiente sobre o currículo, tanto o currículo formal, quanto o currículo oculto (MOREIRA, 1997).

O projeto pedagógico do curso de Nutrição da UFG adota a visão ampliada de currículo (MAIA, 2004; MASETTO, 2003) que considera tudo o que se desenvolve no curso, ou seja, um conjunto de atividades, de experiências, de situações de ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes durante sua formação (PEIXOTO et al., 2008).

O projeto pedagógico é considerado o elemento central norteador do currículo (BRASIL, 2001a), um documento formalizado, que para ser construído, precisará mobilizar a participação de forma espontânea, dentro da equipe da instituição de ensino, dos professores (VEIGA, 2008).

Sua construção busca a gestão da organização do trabalho pedagógico, que reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. Passa pela reflexão sobre elementos básicos relevantes, como as finalidades da

educação e da universidade, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Entende-se por finalidades, os efeitos intencionalmente pretendidos e almejados, tais como: a) cultural (preparar indivíduos para melhor compreensão da sociedade; b) social (a formação do cidadão político); c) formação profissional (a compreensão do papel do trabalhona formação profissional); d) humanística (desenvolvimento integral da pessoa) (VEIGA, 2008).

No cenário da reformulação curricular, Pinar et al. (1995) destacam dentre os fatores que intervêm na implantação das mudanças, o relacionamento entre os professores e o grau de cooperação existente entre eles. Ao analisar as mudanças na perspectiva daqueles que as desenvolvem assinalam que: 1) a reformulação é um processo de crescimento real e de mudança no pensamento e na prática; 2) o trabalho dos professores com o currículo é formulado em resposta às suas próprias visões ou interpretações de seus contextos.

1.3 REORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

A realidade desse novo milênio revela novas demandas para os futuros profissionais de saúde, reflexo das transformações ocorridas no Brasil e no mundo nas últimas décadas (MAIA, 2004).

A vertiginosa evolução da ciência, da tecnologia, da produção de conhecimentos e a reformulação das políticas públicas de saúde têm gerado um novo modelo de sociedade em que a formação universitária coloca-se não apenas como condição para a atuação no mercado de trabalho, mas também como direito do indivíduo enquanto instrumento de construção da cidadania (LEMOS; FONSECA, 2009; SANTOS et al., 2005).

O rápido processo de universalização da informação e a criação de novas tecnologias mudaram as relações, os estilos de vida e os meios de comunicação, o modo de produção e de aquisição de conhecimentos, gerando novos problemas, novas necessidades e possibilidades de solucionar problemas (GARCIA, 2003).

Como conseqüência, tem exigido um profissional com agilidade para enfrentar situações novas com competência, criatividade e versatilidade.

O ensino superior em saúde, de modo geral, tem sido nas últimas décadas, alvo de análise crítica e reavaliação, com enfoque na reorientação da formação dos recursos humanos em saúde e na consolidação do sistema de saúde vigente (BRASIL, 2009; HADDAD et al., 2010; LEMOS; BAZZO, 2010).

Por um lado, esse cenário tem inviabilizado a continuidade do modelo de formação tecnicista e biomédico (BRASIL, 2001b, 2009), desarticulado do sistema de saúde do país (ARAUJO; ALMEIDA, 2007; CEZAR et al., 2010), da dimensão integral do indivíduo, das necessidades da comunidade e da realidade demográfica e epidemiológica nacional, regional e local (AMORETTI, 2005).

Por outro, importantes iniciativas têm sido criadas para incentivar maior integração entre ensino e trabalho, com ênfase no âmbito do sistema de saúde pública vigente, como a parceria entre Ministério da Saúde e da Educação, por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Nutrição, as DCN (BRASIL, 2001a), e do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o Pró-Saúde (BRASIL, 2009).

As DCN delineiam o perfil profissional do nutricionista a ser graduado com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; enfatiza a formação de atitudes voltadas para a saúde, a cidadania, a comunidade e a atuação em equipe (BRASIL, 2001a).

O Pró-Saúde (BRASIL, 2009) tem o propósito de fomentar a adequação dos cursos de graduação em saúde às DCN por meio de incentivos financeiros e técnicos e tem três eixos norteadores: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica.

A Orientação Teórica preconizada procura contemplar os determinantes de saúde e da doença, considerando a articulação biológico-social, tanto na abordagem do conhecimento teórico nos cursos, como em sua aplicação assistencial.

Os Cenários de Prática buscam possibilitar a interação ativa do estudante com a população e com os profissionais de saúde desde o início da graduação, diante de problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia. Sugere que sejam diversificados os locais da formação

profissional em saúde como ambulatórios, comunidade, domicílios, serviços do Sistema Único de Saúde, não mais restritos aos serviços de alta complexidade.

A Orientação Pedagógica enfatiza a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que proponham problemas a serem superados pelos estudantes, que lhes possibilitam buscar o conhecimento, a auto-aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas. Além da integração dos ciclos básico e profissional ao longo do curso, estudos em pequenos grupos, situações diversificadas, em distintos cenários de prática, como resolução de problemas, estudos de casos, simulações, dentre outras.

As DCN e o Pró-Saúde compartilham da mesma filosofia, o fortalecimento da integração ensino e serviço, a abordagem integral do processo saúde e doença, a atuação interdisciplinar e multiprofissional, a ênfase na atenção básica em saúde, a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem que proponham a problematização e a assistência à saúde de qualidade e em sintonia com as necessidades da população (BRASIL, 2001a, 2009).

Contudo, são documentos oficiais que abordam uma diversidade de temas curriculares e apresentam princípios gerais, propostas, saberes acadêmicos e perspectivas didático-metodológicas. Abrangem aspectos éticos, a organização não fragmentada do currículo, sugestões de estratégias de ensino-aprendizagem problematizadoras e de competências que deverão integrar o ideal de formação profissional em saúde.

No discurso as estratégias de ensino-aprendizagem veiculam-se a visão da reforma ou substituição da abordagem tradicional de ensino em face às demandas educacionais, sociais e econômicas atuais.

De forma geral, as instituições de ensino têm ampla liberdade e autonomia para a formulação do projeto pedagógico e da organização curricular. Não significa negar a importância do estabelecimento de princípios gerais.

Entretanto, essa pluralidade de aspectos dos documentos abre possibilidades de interpretações diversas, até conflitantes e contraditórias. Não se trata de oferecer aos professores um conjunto de regras, normas e teorias didáticas que, se praticadas, garantirão o êxito da formação profissional. Mas sim de fomentar a

discussão dos problemas concretos da implantação da proposta de reorientação da formação profissional em saúde e a conseqüente reformulação curricular.

A análise criteriosa e cautelosa ligada ao contexto institucional poderá elucidar os significados e objetivos de diretrizes e princípios curriculares, trazendo esclarecimentos essenciais para professores, oferecendo possibilidades de ação educativa e evitando que se transforme em um repertório de noções vagas, de discursos que anunciam as condições finais para o êxito, como o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante, uma questão abstrata e complexa.

Cada situação exige esforços diferenciados e os meios de ações deverão ser construídos entre os próprios professores e com base em reflexões sobre as práticas vigentes, seus acertos e erros em relação aos objetivos educacionais.

1.4 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência universitária no Brasil tem constituído tema relevante de pesquisa na área educacional e da saúde de um modo geral. Entretanto, especificamente na área de Nutrição pouco tem sido publicado sobre formação docente (COSTA, 2009, 2010).

Apesar do reconhecimento da necessidade de mudanças no ensino em saúde, a prática educativa docente tem se mostrado resistente às modificações, principalmente quando se tratam das novas metodologias de ensino-aprendizagem. Entre os fatores que contribuem para a resistência, cita-se a tendência de negar a importância dos aspectos pedagógicos da docência universitária (COSTA, 2009).

Outro fator é a valorização da produção científica como estímulo para a atuação e progressão na carreira universitária, deixando em segundo plano o exercício da docência (ZABALZA, 2004). É verdade que pesquisar e ensinar “*não são atividades incompatíveis, mas competem no tempo disponível do docente/pesquisador*” (LAMPERT, 2002, p.154-155).

A figura do professor tem sucumbido às pressões por mudanças e estas repercutem na vida e no trabalho docente, gerando demandas e expectativas, seja na ampliação das funções tradicionais extraclasse (apoio ao estudante, atividade de

coordenação da disciplina, supervisão de diferentes locais de prática), ou na revisão de conceitos e mudanças das estratégias de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Segundo Vasconcelos (1996), conhecer todas as possibilidades da docência é condição essencial para exercê-la de forma completa. O professor como profissional deveria ser dotado de competências, a saber: técnica e prática na área de sua especialidade, científica para a construção do novo conhecimento e pedagógica construída a partir dos resultados da experiência adquirida no cotidiano, mas também metodologicamente fundamentada.

Existe um conhecimento equivocado sobre a verdadeira abrangência da formação pedagógica, geralmente identificada como o domínio de técnicas específicas de ensino. A formação pedagógica necessária passa por conhecimentos de Filosofia, de Política, de Psicologia, pelo domínio das questões de ensino, como as do currículo, além de outros aspectos complementares, como a avaliação (VASCONCELOS, 1996).

O docente é um importante elo entre os conhecimentos historicamente construídos e os estudantes. Engajado, conscientemente ou não, em um projeto político, sua situação no presente é resultado da construção de uma trajetória profissional, permeada por elementos sociais, econômicos e culturais (COSTA, 2005).

1.5 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A questão pedagógica é também política e ideológica. O trabalho docente tem como referência diferentes concepções de homem e de sociedade e visões diversas do papel do ensino, da aprendizagem, do estudante e de sua relação com ele. Dessa forma, as escolhas pedagógicas revelam as concepções de como o professor vê o mundo (BRASIL, 2000).

Segundo Bordenave (1983), todos os processos educativos têm por base uma pedagogia ou concepção de como se consegue que as pessoas aprendam

alguma coisa e modifiquem seu comportamento. Este autor traz as seguintes opções pedagógicas:

- Pedagogia da transmissão: as idéias e conhecimentos são os principais focos da educação e tem como veículo o professor ou o livro. O estudante é passivo e apenas memoriza as informações repassadas. Além disso, predomina a teorização, a dicotomia entre teoria e prática, a tendência ao racionalismo radical e a falta de problematização da realidade.

- Pedagogia da problematização: preocupa-se com a construção da capacidade do estudante para detectar os problemas reais buscando soluções originais e criativas. O estudante é um sujeito ativo, observador, questionador e está motivado pela visão de problemas reais cuja solução se converte em reforço. Não há hierarquia entre professor e estudante. A aprendizagem é extraída dos aspectos da realidade. Destacam-se as habilidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão e intervenção. Existe cooperação com os demais membros do grupo e superação de conflitos como ingrediente natural da aprendizagem grupal.

Mizukami (1986) também classifica as abordagens pedagógicas em:

- Tradicional: o ensino é centrado no professor que executa programas, disciplinas, métodos e transmite os conteúdos e as informações ao estudante dentro da sala de aula. O estudante é receptor passivo e não há espaço para a crítica e reflexão. Seu aprendizado não está vinculado com a experiência, nem com a realidade social. Valoriza-se o ensino pela variedade e quantidade de conceitos e informações. Há a hierarquia de poder entre professor e estudante e não há espaço para o diálogo.

- Humanista: a ênfase está no ensino centrado no estudante, nas suas relações interpessoais, nos seus processos de construção e organização pessoal da realidade e na sua capacidade de agir como pessoa integrada. O professor é o facilitador da aprendizagem.

- Problematizadora ou Libertadora: surge para contrapor-se à abordagem tradicional. Segundo Freire (1978 p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É dada aos estudantes a chance de serem capazes de construir o próprio conhecimento, por meio do método de ensino do diálogo, baseado no

respeito mútuo e na experiência do estudante. A relação entre educando e educador é horizontal, baseada no reconhecimento da legitimidade do saber (FREIRE, 1978).

Desde 2001, quando foram promulgadas as DCN (BRASIL, 2001b), discussões têm sido conduzidas sobre o processo de formação dos profissionais de saúde, nas diferentes especialidades. As diretrizes devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior, visando proporcionar a flexibilidade curricular e a qualidade da formação oferecida aos estudantes e à superação de alguns problemas que estão ocorrendo nas universidades.

Uma das recomendações das DCN visa mudanças na prática pedagógica saindo do ensino centrado no professor para uma aprendizagem ativa desenvolvendo-se em múltiplos cenários. O papel do professor seria de facilitador do processo de construção do conhecimento, caracterizando-se o estudante como o sujeito da aprendizagem (BRASIL, 2001b).

1.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A ação de ensinar está ligada à apreensão do conteúdo. Assim, apreender é uma ação ativa de compreender o significado de um elemento e suas relações com o contexto a sua volta. Exige do estudante autonomia e responsabilidade para informar-se, exercitar-se e instruir-se. Já o aprender evoca uma ação mais passiva de receber a informação (ANASTASIOU, 2003).

O termo estratégia vem da perspectiva do professor como um estrategista, que estuda, planeja e propõe as ferramentas adequadas para que os estudantes desenvolvam a autonomia para a construção do seu conhecimento (ANASTASIOU, 2003).

As estratégias são consideradas inovações na maneira de pensar, organizar e desenvolver os cursos. Existem vários termos com os quais são designadas, como, técnica de ensino, método de ensino, metodologia, pedagogia, proposta pedagógica, proposta curricular, estratégia de ensino, procedimento metodológico etc. (BERBEL, 1998).

A estratégia de ensino implica necessariamente que ocorra a aprendizagem no sentido de resultado da parceria entre professor e estudante (BORDENAVE; PEREIRA, 2002; MASETTO, 2003). Entretanto, a docência universitária corrente tende a enfatizar o processo de ensino e quase omitir o processo de aprendizagem (MASETTO, 2003).

Algumas estratégias de trabalho docente descritas por Masetto (2003) e Anastasiou (2003) foram selecionadas para fundamentar teoricamente este estudo, a saber:

- Aula expositiva: em geral estimula a passividade do estudante, mas pode ser flexível quanto a sua aplicação para tornar o processo de ensino e aprendizado mais ativo. O professor pode introduzir um tema preparando o ambiente em sala para a utilização combinada de outras estratégias, como dinâmicas de grupo ou leitura de texto. Pode ser utilizado para introduzir um tema de estudo, sintetizar tópicos significativos do assunto abordado e no final de uma atividade, para sintetizar e resgatar aspectos importantes de uma discussão de grupos sobre um tema que precisa ser concluído no final da aula (MASETTO, 2003).

- Aula expositiva dialogada: proposta para substituir a aula tradicional, é a exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes, e tem como ponto forte, o diálogo. Os conhecimentos prévios dos estudantes podem ser o ponto de partida para o diálogo. O grupo problematiza, discute e reflete sobre o conteúdo em questão e uma síntese integradora é elaborada para finalização da aula. Essa síntese poderá ser obtida por diferentes formas: oral, escrita, perguntas e outras atividades complementares.

- Estudo de texto: faz uma análise, interpretação e conclusão crítica das informações fundamentais de um texto selecionado para atender aos objetivos de um determinado tema.

- Solução de problema: extraído da realidade e apresentado pelo docente aos estudantes que buscarão solucioná-lo. Os estudantes são orientados durante a elaboração das hipóteses exigindo um pensamento crítico, reflexivo, criativo e a aplicação de conhecimentos prévios.

- Seminário: segue diversas etapas para sua realização. A preparação inclui a seleção do tema de forma conjunta entre professores e estudantes para que seja

apresentada, a pesquisa e a escolha de recursos. No desenvolvimento, caracterizado pela discussão do tema, o secretário registra os problemas formulados, as soluções descritas e as conclusões apresentadas. O professor finaliza com comentários e síntese integradora do material apresentado. Por último, o relatório final pode ser um trabalho elaborado pelo grupo ou individualmente.

- Estudo de caso: o professor, com base em uma determinada temática, seleciona e descreve o caso a ser estudado, apresenta o material de estudo e o roteiro norteador. O grupo analisa o caso argumentando de acordo com os elementos teóricos disponíveis. Caracteriza-se como um momento de construção e de síntese de conhecimento.

Existem outras propostas descobertas por meio da experiência profissional que podem funcionar como metodologias ativas para ultrapassar a abordagem tradicional (BERBEL, 1998). As metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia que é atribuída ao estudante para autogerenciar com responsabilidade sua formação (MITRE et al., 2008).

Para Anastasiou (2003) as estratégias de ensino-aprendizagem ativas devem atender às características do projeto pedagógico do curso, podendo ser realizadas de forma individual ou em grupo, dentro da sala de aula ou em outros espaços que agregam recursos ambientais, tecnológicos, sociais, culturais e outros.

Dentre as metodologias ativas estão a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (BORDENAVE; PEREIRA, 2002), que têm em comum o trabalho com problemas, abordados de forma distinta, ou seja, conforme a proposta metodológica adotada (BERBEL, 1998).

A Aprendizagem Baseada em Problemas é a metodologia que tem como componentes fundamentais o problema, o trabalho em grupos tutoriais e o estudo individual. Geralmente direciona toda a organização curricular, implica em mudanças estruturais e organizacionais da universidade e mobiliza o quadro docente, discente e administrativo para desenvolvê-la (BERBEL, 1998).

Os problemas são elaborados por uma comissão responsável pela elaboração de problemas, para alcançar objetivos educacionais pré-determinados, a serem discutidos pelos estudantes em sessão tutorial como apoio para estudos. Cada grupo tutorial é composto por um tutor e 8 a 10 estudantes (BERBEL, 1998).

Os problemas devem ser o mais próximos de situações vivenciadas na realidade, capazes de contemplar várias áreas do conhecimento, ocorrendo dessa forma, a integração entre as disciplinas (LIMA; LINHARES 2008).

O tutor é o professor que atua como facilitador dos processos ensino-aprendizagem, auxiliando no alcance dos objetivos traçados para cada situação-problema. Na sessão tutorial, inicialmente o tutor apresenta o problema para os estudantes, que formulam objetivos de aprendizagem a partir da discussão do mesmo, que devem ir ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos no currículo (BERBEL, 1998). O tutor deve estimular os estudantes a eleger os pontos mais relevantes de cada situação-problema. Os estudantes elaboram hipóteses sobre as possíveis explicações do problema a partir dos conhecimentos e experiências prévios. Cada estudante tem o momento de estudo individual fora do grupo tutorial, e então retorna ao grupo para rediscutir o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos (BERBEL, 1998).

A Problematização, conhecida por meio do Método do Arco, de Charles Maguerez, é composta por 5 etapas que se desenvolvem a partir da realidade ou um recorte da realidade: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (intervenção prática). Nestas etapas, diferentes saberes estão conjugados, o científico, o social, o político, o ético, as visões pessoais e outras fontes de informação (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

A realidade é problematizada pelo grupo de estudantes por meio da observação e concomitantemente ao conteúdo estudado. No caso dos conteúdos não serem apreendidos adequadamente para responder ao problema, o professor poderá incluir no programa outras oportunidades para suprir essa lacuna (BERBEL, 1998).

Essa metodologia abre caminho para o estudante exercer sua autonomia, produzir novos conhecimentos, reavaliar e relacionar outros conhecimentos adquiridos, pois diante do problema, reflete sobre a complexa teia de determinantes na qual está inserido, para então tentar solucioná-lo (CEZAR et al., 2010).

Para Freire (1978), o núcleo temático do problema não deve ser explícito. Contudo, deve dar possibilidades significativas de análise, evitando-se conclusões precipitadas.

No geral, as inovações nas estratégias de ensino têm repercutido de maneira positiva e negativa. Positiva por seus pressupostos filosóficos diferenciados da abordagem tradicional. Negativa por causa das resistências naturais às mudanças e das pequenas adaptações nas práticas tradicionais que acabam passando de resultados favoráveis esperados para experiências inconvenientes (BERBEL, 1998).

Novos tipos de relacionamento com o alunado começam a surgir. A utilização da modalidade de educação a distância é uma proposta de tornar o estudante sujeito do processo de aprendizagem. Modificam o papel do professor, sem diminuir sua importância, pois orientam o estudante a avaliar a informação que lhe chega. Multiplicam os recursos de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição do estudante o mundo virtual da informação (DELORS, 2001).

A compreensão dos docentes acerca das possibilidades da proposta inovadora permitirá uma atuação mais criativa, crítica, reflexiva no sentido político-pedagógico (BERBEL, 1998).

1.7 VISÃO DOCENTE

As visões dos docentes representam a expressão da concretização do significado do currículo (SACRISTÁN, 2000) e suas práticas pedagógicas organizam-se à volta dos propósitos educacionais (CEZAR et al., 2010).

Sem formação na área pedagógica, os professores poderão enfrentar dificuldades no desempenho das atividades docentes cotidianas. O comprometimento com as questões do ensino e da educação surge da competência pedagógica. Sem dúvida, essa competência será o diferencial de qualidade do professor (VASCONCELOS, 1996).

O processo de mudança na formação de profissionais da saúde é dinâmico e requer dos professores experiências coletivas e institucionais e fundamentação teórica e metodológica essenciais para o campo da saúde e da educação em saúde (LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI JÚNIOR, 2010).

As experiências alimentam reflexões sobre a própria prática, que se fazem necessárias para a continuidade do processo de diálogo que foi desencadeado pelas DCN (WERNECK et al., 2010) e reforçado pelo Pró-Saúde (BRASIL, 2009).

Apenas recentemente os professores universitários estão se tornando conscientes de que a atividade docente exige capacitação na área pedagógica (MASETTO, 2003) e alguns têm clareza das lacunas em sua preparação e desempenho tanto pedagógicos como em outras dimensões (LAZZARIN; NAKAMA; CORDONI JÚNIOR, 2010; SANTANA et al., 2010).

Ao trabalhar com as visões docentes, essas podem ser úteis para compreender as concepções desses sujeitos acerca das novas propostas político-pedagógicas (SANTANA et al., 2010). Possibilita uma riqueza de significados, referentes às situações particulares, assim como, à instituição da qual fazem parte (TEÓFILO; DIAS, 2009).

No campo das metodologias de ensino-aprendizagem observa-se que as concepções docentes caminham para a incorporação de algumas tendências que impulsionam a transformação (TEÓFILO; DIAS, 2009).

As visões também podem servir para identificar contradições entre os discursos a favor das mudanças no ensino e as práticas de ensino (SANTANA et al., 2010). Assim como, as experiências que os docentes estão vivendo podem contribuir para apresentar diferentes olhares sobre a mudança. Além de contribuir para a formulação de um projeto de desenvolvimento docente visando a uma mudança do perfil do egresso.

2 OBJETIVOS

- Identificar e analisar a visão dos professores da Faculdade de Nutrição sobre: a reformulação curricular, as potencialidades e os limites do novo currículo, as mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem e as dificuldades vivenciadas na operacionalização do novo currículo.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE ESTUDO

Foi realizado um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Pela natureza do objeto a ser investigado, a abordagem qualitativa foi considerada o recurso metodológico mais adequado para a compreensão do problema no meio em que ele ocorre (TRIVIÑOS, 2008).

3.2 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, entre os meses de março e maio de 2010.

A elaboração do roteiro da entrevista buscou atender aos objetivos do estudo no contexto mais amplo e ser flexível, de forma a permitir a inclusão de novas questões (GASKELL, 2008; MINAYO, 2008a). As questões norteadoras do roteiro atingiram a finalidade de conseguir que o docente falasse e ainda refletisse em alguns momentos (GASKELL, 2008).

O referencial teórico no qual as questões foram fundamentadas foram as DCN e o Pró-Saúde, especialmente no eixo Orientação Pedagógica, classificadas da seguinte maneira: conhecimento sobre o currículo, potencialidades e limites da reformulação curricular, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e dificuldades na operacionalização das mudanças (APÊNDICE A).

Depois de elaborado, o roteiro passou por um pré-teste com alguns docentes, não integrados ao universo de informantes-chave, com a finalidade de fazer correções no quesito clareza, imparcialidade e suficiência para produzir as informações desejadas (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004a).

A disponibilidade dos docentes determinou o contato para o convite e agendamento prévio da entrevista, buscando aproveitar a infraestrutura disponível e

o período de permanência do docente na FANUT, otimizando o tempo e criando um ambiente natural.

As entrevistas foram realizadas individualmente pela pesquisadora, em espaços, dias e horários previamente estabelecidos pelos entrevistados, com duração de 47 minutos a 1 hora e 40 minutos.

O momento inicial da entrevista foi reservado para apresentações e agradecimentos ao entrevistado pela participação, a menção aos objetivos e método do estudo, garantia de anonimato e sigilo, e solicitação para gravação (GASKELL, 2008) no aparelho de *media player*, logo após a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ANEXO A), segundo Resolução 196/1996 (BRASIL, 1996).

Assim, a escolha da entrevista semiestruturada conferiu praticidade à coleta, e possibilitou captar também aspectos subjetivos da realidade dos docentes (GASKELL, 2008; MINAYO, 2008a) que se relacionavam com a temática em questão. Os professores em sua linha de pensamento e sua vivência (TRIVIÑOS, 2008) do processo de implantação do novo currículo, colaboraram para a elaboração do conteúdo do estudo fornecendo os dados necessários à investigação (GASKELL, 2008).

Imediatamente após cada entrevista semiestruturada e antes da transcrição, as impressões e expressões do momento foram registradas no diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.3 CAMPO DE ESTUDO

O estudo foi realizado na Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (FANUT/UFG), campo que correspondeu à conveniência, à disponibilidade e facilidade de acesso aos sujeitos que poderiam apresentar as informações necessárias ao objetivo do estudo, os professores (MAZZA; MELO; CHIESA, 2008; MINAYO, 2008a).

3.4 INFORMANTES-CHAVE

Inicialmente foi realizado um levantamento junto à Coordenação Administrativa do curso de Nutrição dos dados sobre o número total de professores da FANUT (28), os efetivos (24) e os substitutos (4), os que estavam em estágio probatório, de licença, o período de retorno da licença.

Na Coordenação do curso, foram obtidas as informações sobre as disciplinas, os professores responsáveis e os períodos do curso.

Outras informações foram obtidas via contato direto com os professores, como o nome do coordenador de cada disciplina.

Com base nas informações acima foram elaborados os critérios de inclusão, segundo as dimensões administrativa, profissional e pessoal dos docentes, descritos abaixo:

- dimensão administrativa (ou contratual): compor o quadro de professor efetivo do curso de Nutrição da FANUT; estar em atividade, sem afastamento; ter no mínimo 2 anos de exercício profissional na FANUT, ter exercido atividades de ensinonos dois semestres de 2009. As condições contratuais foram relevantes no que se refere a pertencer a um grupo familiarizado a FANUT, inseridos no período anterior e no inicial da implantação do novo currículo, para conferir representatividade às informações obtidas desse universo (SECCO; PEREIRA, 2004).

- dimensão profissional: compor o corpo docente do núcleo específico e núcleo comum de disciplinas da FANUT e ministrar disciplina de natureza obrigatória na graduação. No caso de disciplina com mais de um docente, o coordenador da disciplina foi o convidado. Em relação às condições profissionais pressupõe reforçar a validade dos parâmetros analisados, dando maior amplitude e confiabilidade aos resultados do estudo (MINAYO, 2008b). Dessa forma, obteve-se a participação de docentes de todos os períodos letivos, de diferentes disciplinas do curso de Nutrição, incluindo as Ciências dos Alimentos e as Ciências da Alimentação e Nutrição, além das três áreas de atuação profissional, Nutrição Clínica, Nutrição em Saúde Pública e Nutrição em Unidades de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2001a).

- dimensão pessoal: a vinculação dos sujeitos ao tema investigado, a vivência do fenômeno em análise, aceitar partilhar informações e experiências por meio de entrevista depois de inteirado sobre o tema, concordar com a gravação do áudio.

Os critérios de exclusão foram: estar em afastamento durante o período da coleta e recusar o convite para participar da investigação.

Os docentes foram selecionados intencionalmente, ou seja, foram convidados com base nas necessidades de informações que se pretendiam conhecer com profundidade, abrangência e diversidade (MINAYO, 2008a) e, que surgiram dos resultados preliminares das entrevistas (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004b).

A seleção dos sujeitos foi delineada a partir das possibilidades de acesso ao conjunto de professores, das características do procedimento de coleta de dados (entrevista semiestruturada) e do princípio de saturação das respostas. Assim, atendeu à finalidade da pesquisa, à qualidade e suficiência das informações dos professores e à intencionalidade da seleção (POLIT; BECH; HUNGLER, 2004b), pois permitiu a leitura do objetivo do estudo sob várias perspectivas e enfoques (MINAYO, 2008c).

Nessa perspectiva, o delineamento do universo de informantes-chave foi realizado com inclusão progressiva de docentes na medida em que as visões anteriores requisitaram novas visões (MINAYO, 2008c; POLIT; BECK; HUNGLER, 2004b) para orientar a compreensão sobre determinados temas, assim como dos novos temas colocados.

O critério finalizador da seleção dos sujeitos foi da saturação dos dados (BAUER, 2008; POLIT; BECK; HUNGLER, 2004b; TURATO, 2003a), que possibilitou a obtenção de informações suficientes, consistentes, complementares e reincidentes para o entendimento amplo do fenômeno de interesse até o ponto em que se tornaram redundantes aos objetivos propostos, quando a saturação dos dados foi atingida (BAUER; AARTS, 2008; GASKELL, 2008; POLIT; BECH; HUNGLER, 2004b; TURATO, 2003a), e o trabalho de campo finalizado.

O universo do estudo foi constituído por 12 docentes. Embora houvesse possibilidade de trabalhar com todos os docentes, isto não foi necessário devido ao critério de saturação dos dados. A representatividade numérica desse universo não estava atrelada a princípios quantitativos (BAUER; AARTS, 2008).

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

As questões norteadoras do roteiro semiestruturado da entrevista serviram como esquema preliminar para análise dos dados transcritos (GASKELL, 2008).

Por “dados” entende-se as páginas de materiais descritivos produzidos durante o trabalho de campo, como as transcrições das entrevistas e notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para o tratamento e análise dos dados coletados foi usada a técnica de análise de conteúdo, modalidade temática (BARDIN, 2009), usualmente empregada em abordagens qualitativas (TURATO, 2003b), por meio de procedimentos sistemáticos de pré-análise, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009).

O pesquisador da abordagem qualitativa tem um trabalho de leitura exaustiva dos dados à procura do significado e da compreensão aprofundada (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004c).

Na fase de pré-análise, o primeiro contato com o material coletado aconteceu por meio de "leituras flutuantes" buscando apreender o que está sendo expresso (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004c). Em seguida foi efetuada a seleção das partes que forneceriam informações sobre cada questão levantada e construídas as primeiras impressões e hipóteses; a referência de temas explícitos nas mensagens, ora reincidentes em outras mensagens. Por último, foi realizada a edição do material para retirar vícios de linguagem, trechos do entrevistador e outros (BARDIN, 2009).

A fase seguinte foi a categorização, realizada durante a exploração do conteúdo. Os dados brutos foram codificados, enumerados e depois transformados em dados trabalhados para compreensão das falas e identificação das categorias (BARDIN, 2009; POLIT; BECK; HUNGLER, 2004c). Para identificar as categorias foram aplicados os critérios de repetição no conjunto dos discursos e de relevância segundo riqueza da informação fornecida, sem necessariamente ser reincidente nos discursos (TURATO, 2003b).

De acordo com Minayo (2008b), as categorias podem ser o alicerce para o conhecimento dos objetos em seus vários graus de abstração, generalização e

aproximação. Na interpretação das categorias ou tratamento dos resultados, as inferências realizadas foram então confrontadas com o referencial teórico (BAUER, 2008b).

O tratamento dos resultados é importante para dar significado e validade aos dados, para realizar inferências, procurar o significado que a fala carrega e os possíveis efeitos do conteúdo da fala. A interpretação é a explicação do significado levantado com as inferências, segundo referenciais teóricos (BARDIN, 2009; TURATO, 2003b).

Além das DCN e do eixo orientação pedagógica do Pró-Saúde, para a interpretação dos dados sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, os referenciais teóricos foram: Anastasiou (2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Berbel (1998), Bordenave (1983), Bordenave e Pereira (2002), Freire (1978), Masetto (2003) e Moreira (1997).

Os referenciais teóricos para questões relacionadas ao conhecimento sobre o currículo foram: Moreira (1997), Maia (2004) e Masetto (2003).

Os conteúdos das entrevistas foram transcritos, digitados, os áudios ouvidos 3 vezes para garantir a integridade das falas, facilitar a leitura e a compreensão (MINAYO, 2008c).

Os dados do diário de campo foram incorporados à análise, pois continham observações importantes para estimular a reflexão crítica sobre o universo dos professores (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás protocolo nº 036/07 (ANEXO B).

Para preservar o anonimato, os entrevistados foram identificados por códigos de letra maiúscula e número, sendo que a letra D corresponde ao docente e o número corresponde à designação de cada participante.

REFERÊNCIAS

AMORETTI, R. A. Educação médica diante das necessidades sociais em saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 136-146, 2005.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003. p. 12-37.

ARAUJO, R. M. A.; ALMEIDA, J. A. G. Aleitamento materno: o desafio de compreender a vivência. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 431-438, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. cap. 2, p. 39-65.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. cap. 8, p. 189-217.

BERBEL, N. N. Problematization and Problem-Based Learning: different words or different ways? **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa aplicada em educação: avaliação, pedagogia e ação. In:_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. cap. 7, p. 261-332.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns fatores pedagógicos. In:_____. **A capacitação pedagógica do programa de formação de pessoal de nível médio em saúde**. Tradução M. T. Grandi. Brasília: OPAS, 1983. Disponível em: <www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub06CPT1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 312 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação

Oswaldo Cruz. **Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem**: núcleo estrutural: proposta pedagógica: plano de ação 7. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Resolução nº 5, 07 de agosto de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para do Curso de Graduação em Nutrição**. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer nº1133 de 07 de agosto de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e nutrição**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1133_01.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde**: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, DF, 2009. 88 p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

BROBOFF, M. C. C.; GORDON, P. A.; GARANHANI, M. L. Custos educacionais totais de currículo integrado de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 14-20, 2009.

CEZAR, P. H. N.; GUIMARÃES, F. T.; GOMES, A. P.; RÔÇAS, G.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 298-303, 2010.

COSTA, N. M. S. C. **A formação do nutricionista**: educação e contradição. Goiânia: UFG, 2000. 151 p.

COSTA, N. M. S. C. **A formação e as práticas educativas de professores de medicina**: uma abordagem etnográfica. 2005. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, N. M. S. C.; ASSIS, E. M.; MENEZES, I. H. C. F.; REIS, M. A. C.; GIL, M. F.; PEIXOTO; M. R. G. **Avaliação do processo de implantação do currículo do curso de Nutrição**. Goiânia, 2006. [Projeto de Pesquisa] – Universidade Federal de Goiás.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104, 2009.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 102-108, 2010.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001. 288 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 213 p.

GARCIA, A. E. Los caminos de la uiversidad em um contexto de cambio social. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 13, p. 9-26, 2003.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 3, p. 64 - 89.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C.; PIERANTONI, C. R.; BRENELLI, S. L.; PASSARELLA, T.; CAMPOS, F. E. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 383-393, 2010.

LAMPERT, J. **Tendências de mudança na formação médica no Brasil**: tipologia das escolas. São Paulo: Hucitec - ABEM, 2002, p. 154-155.

LAZZARIN, H. C; NAKAMA, L; CORDONI JÚNIOR, L. Visão de professores de odontologia no processo ensino-aprendizagem. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 15, p. 1801-1810, 2010. Suplemento 1.

LEMOS, C. L. S.; FONSECA, S. G. Saberes e práticas: um estudo de um curso superior na área da saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 57-69, 2009.

LEMOS, M.; BAZZO, L. M. F. Formação do fonoaudiólogo no município de Salvador e consolidação do SUS. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 15, n. 5, p. 2563-2568, 2010.

LIMA, G. Z.; LINHARES, R. E. C. Escrever bons problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 197-201, 2008.

MAIA, J. A. O currículo no ensino em saúde. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2004. p. 102-124.

MASETTO, M. T. O docente no ensino superior e o currículo de seu curso. In:_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. cap. 5, p. 59-64.

MAZZA, V. A.; MELO, N. S. F. O.; CHIESA, A. M. O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 183-188, 2009.

MINAYO, M. C. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2008a. cap. 8, p. 189-199.

_____. Técnicas de pesquisa. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2008b. cap. 10, p. 261-298.

_____. Técnicas de análise do material qualitativo. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2008c. cap. 11, p. 303-360.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMAN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Suplemento 2.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 120 p.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. **Currículo: questões atuais**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-28.

PEIXOTO; M. R. G.; COSTA, N. M. S. C.; ASSIS, E. M.; MENEZES, I. H. C. F.; REIS, M. A. C.; GIL, M. F. **Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição**. Goiânia, 2008. Universidade Federal de Goiás.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PINAR, W. F. et al. Understanding curriculum: an introduction. In: _____. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang Publishing, 1995. p 3-65.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Elaboração dos métodos de coleta dos dados. In: _____. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004a. cap. 11, p. 245-285.

_____. Compreensão do delineamento da pesquisa qualitativa. In: _____. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004b. cap. 9, p. 199-221.

_____. Análise dos dados qualitativos. In: _____. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004c. cap. 14, p. 357-378.

SACRISTÁN, J. G. O currículo avaliado. In:_____. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 1, p. 311 – 313.

SANTANA, F. R.; NAKATANI, A. Y. K.; FREITAS, R. A. M. M.; SOUZA, A. C. S.; BACHION, M. M. Integralidade do cuidado: concepções e práticas de docentes de graduação em enfermagem do Estado de Goiás. **Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 15, p. 1653-1664, 2010. Suplemento 1.

SANTOS, L. A. S.; SILVA, M. C. M.; SANTOS, J. M.; ASSUNÇÃO, M. P.; PORTELA, M. L.; SOARES, M. D. et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117, 2005.

SECCO, L. G.; PEREIRA, M. L. T. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 113-120, 2004.

TEÓFILO, T. J. S; DIAS, M. S. A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n.30, p. 137-51, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Tipos de estudo. In:_____.**Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 6, p. 109-115.

TURATO, E. R. T. Decidindo quais indivíduos estudar. In:_____.**Tratado de metodologia clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003a, cap. 8, p.351-368.

_____. Tratando e discutindo os dados para a contribuição do pesquisador ao repensar do conhecimento científico. In:_____.**Tratado de metodologia clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003b, cap. 10, p. 437-548.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996. 73 p.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-36.

ZABALZA, M. A. Os professores universitários. In:_____. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 3. p. 105-142.

WERNECK, M. A. F; SENNA, M. I. B; DRUMOND, M. M; LUCAS, S. D. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate 2010. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Manguinhos, v. 15, n. 1, p. 221-231, 2010.

CAPÍTULO 2

ARTIGO 1: Potencialidades e limites de um currículo de Nutrição: visão docente

Potentialities and limits of the nutrition curriculum: teachers view

Caroline Damásio Bueno^{1,3}

Nilce Maria da Silva Campos Costa^{2,4}

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás

³Rua 22 Qd 88A Lt 06-12 Vila Brasília, 74911-210, Aparecida de Goiânia, GO, Brasil. Fone: (62) 92455599 E-mail: caroldama@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Nutrição. R. 227, Qd. 68, s/n, Setor Leste Universitário, Campus I, 74605-080, Goiânia, GO, Brasil. Fone: 32096270 E-mail: nilcecosta@fanut.ufg.br

Resumo

Estudo conduzido com o objetivo de identificar a visão de docentes de um curso de Nutrição sobre as potencialidades e limites do novo currículo. Adotou-se a abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada para coleta de dados e a análise de conteúdo temática. Da análise das falas fica claro que a maioria dos docentes não detém informações precisas acerca do novo currículo. As principais potencialidades relatadas foram a entrada dos estudantes nos cenários de prática desde o início do curso, a mudança das estratégias de ensino-aprendizagem e a inserção de conteúdos sobre o mundo do trabalho. Dentre os limites foram considerados a periodicidade de ingresso dos estudantes no curso, a inadequada infraestrutura da instituição de ensino e dos serviços de saúde, a sobrecarga de atividades, a falta de comprometimento docente e a insegurança causada pela reformulação curricular. Conclui-se que o processo de reformulação curricular envolve fatores de ordem administrativa, física e humana, e necessita ser submetida à reflexão para que realmente seja transformador da realidade. O estudo contribui para fundamentar, ampliar e socializar as experiências e incentivar novas pesquisas sobre currículo.

Palavras-chave: currículo, docentes, saúde, ensino superior, nutricionista.

Abstract

Study conducted to objective was to identify the view of 12 nutrition professors of potentialities and limits the new curriculum. A qualitative approach was carried out and semi-structured interview for the generation of data and thematic content analysis. Most professors did not clear the knowledge of new curriculum. The potentialities were the early insertion of students into scenarios for practical since their first year of graduation, the active teaching-learning methodologies and insertion of contents on the work world. The limits were the change of students admitted in undergraduate course, the inadequate infrastructure of institution education and health services, the overload activities, the commitment teaching and the insecurity with curriculum reformation. The study revealed that curriculum reformulation involves administrative, physical and human being factors. More discussion and reflection were indicates that become reality. Support to base, enhance and socialize experiences and stimulate news curriculum research.

Key words: curriculum, faculty, health, higher education, nutritionist.

Introdução

Na perspectiva que considera a relação ensino e trabalho como integrantes de uma mesma unidade¹, amplia-se a pesquisa científica e a discussão sobre o papel social da universidade, o currículo e a docência², para aperfeiçoar o novo modelo de formação dos recursos humanos em saúde^{1,3}.

No Brasil, as universidades estão passando por transformações no seu sentido social e no sistema de gestão⁴, para acompanhar as demandas da sociedade da informação, da tecnologia, do mercado de trabalho² e das políticas públicas de saúde³.

Os cursos de graduação da área da saúde têm participado do movimento de investimentos em prol da formação profissional em função da pessoa, da cidadania, do trabalho⁵, da integração do ensino, pesquisa e extensão⁵, da abordagem integral do indivíduo no processo saúde e doença, da realidade demográfica e epidemiológica do país e regiões⁶⁻⁹, das intervenções que beneficiam o indivíduo e a coletividade e da consolidação do sistema de saúde vigente⁷.

Essa nova lógica tem inviabilizado o modelo de formação profissional em saúde historicamente tecnicista e biomédico^{2,10}. No Brasil, parceria entre o Ministério da Saúde e o da Educação resultou na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Nutrição, as DCN⁵, e no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o Pró-Saúde⁷, referenciais que tem fundamentado as reformulações curriculares dos cursos da área da saúde.

O projeto pedagógico do curso de Nutrição de uma universidade federal, iniciado em 2009, baseia-se nestes referenciais e vem tendo como elementos potencializadores as experiências anteriores de reformulação e a avaliação da trajetória da profissão de

nutricionista no Brasil¹¹. No momento coexistem as propostas curriculares de 2004 e de 2009, essa última aguarda aprovação das instâncias superiores da universidade.

Entre as propostas de mudanças presentes no novo currículo de Nutrição, além das de matriz curricular e conteúdos de disciplinas, estão a articulação entre teoria e prática, a antecipação da entrada do estudante nos cenários de prática, as inovações pedagógicas de ensino-aprendizagem e a diversificação dos cenários de prática¹¹.

O significado do termo currículo associa-se a concepções distintas, que refletem vários posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos em determinado momento histórico. Tal fato contribui para que seja entendido de diversas maneiras como o currículo planejado ou formal e o não planejado ou informal. No primeiro, os objetivos de formação são previamente estabelecidos pela instituição; o segundo reúne atividades que o estudante busca espontaneamente no âmbito interno (paralelo) ou externo à universidade⁴. Além destes, deve ser considerado também o currículo oculto, repleto de experiências não explicitadas nos planos e nas propostas de ensino, como normas, atitudes e valores implícitos nas relações interpessoais^{4,12,13}.

O conhecimento sobre o currículo é a expressão última da concretização de seu significado e integra um dos diferentes tipos de modalidades de saber necessários para realizar leituras, interpretações e práticas adequadas às finalidades formativas^{14,15}.

A concepção de currículo adotada pelo curso de Nutrição considera o conjunto de saberes, de práticas e de experiências vivenciados pelos estudantes ao longo da formação^{4,12,13}.

Tomando-se em conta que os professores são o elo entre o planejamento e a operacionalização das mudanças curriculares necessárias, que podem acontecer em condições contraditórias sem a compreensão adequada da concepção do currículo em vigor¹⁵, este artigo tem como objetivo identificar e analisar a visão dos docentes do curso de graduação em

Nutrição de uma universidade federal sobre as potencialidades e limites presentes na reformulação curricular.

Metodologia

Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa¹⁶, considerada a mais conveniente para o objetivo proposto.

Os critérios de inclusão foram: compor o corpo docente efetivo, tempo de experiência mínimo de 2 anos na instituição, ministrar disciplina do núcleo comum e específico na unidade acadêmica, de natureza obrigatória, não estar em período de afastamento, aceitar participar da entrevista, concordar com a gravação do áudio e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada com 12 docentes de Nutrição de uma universidade federal, de todos os períodos letivos, no período de março a maio de 2010. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora na unidade acadêmica, em dias e horários pré-estabelecidos pelos entrevistados, com duração média de 1 hora.

Os docentes incluídos vivenciaram o tema investigado e aceitaram partilhar experiências e informações¹⁶⁻¹⁸. O universo de professores do curso de Nutrição é composto por 24 docentes efetivos, mas o número de sujeitos atendeu ao critério de saturação dos dados durante as entrevistas, quando foram obtidas informações suficientes, consistentes e reincidentes sobre o conteúdo investigado¹⁶⁻¹⁹.

As entrevistas foram gravadas no aparelho de *media player* e transcritas¹⁸. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, seguindo as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação¹⁹.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da universidade federal, protocolo nº 036/07.

Resultados e Discussão

Todos os professores entrevistados pertencem ao sexo feminino, na faixa etária de 30 a 40 anos (50%) e 41-50 anos (50%). Em relação à pós-graduação *stricto sensu* há mestres (25%) e doutores (75%). O tempo de experiência profissional de 2 a 8 anos (42%) e 14 a 26 anos (58%). Todos em regime de dedicação exclusiva e pertencem às classes de professor Adjunto (58%), Assistente (25%) e Associado (17%).

Conhecimento sobre o novo currículo de Nutrição

De um modo geral, os docentes não expressam informações precisas acerca do novo currículo de Nutrição, como pode ser observado pelas falas abaixo:

Eu sei dele, não quanto deveria. (D6)

Eu não tenho conhecimento do currículo como um todo. (D9)

Alguns docentes justificam essa imprecisão pelo fato de não haver participado da semana de planejamento pedagógico ou pelo o retorno recente da Pós-Graduação:

Não participei da semana pedagógica. (D3)

Ainda não estou dentro da aplicação do currículo de 2009. (D8)

Em parte, o significado do conjunto das falas remete à forma como são realizadas as reformas curriculares, com participação restrita dos professores, geralmente apenas na fase inicial e final do desenvolvimento da proposta curricular, omitindo-se a participação na fase

mais conflituosa, a de negociação das mudanças. O trabalho, em geral, fica centralizado em um grupo responsável pelo desenvolvimento da proposta¹².

O currículo é o eixo central em que todos os docentes devem atuar, o que os torna responsáveis por sua elaboração. Entretanto, os momentos oferecidos para discutir questões curriculares são vistos como atividades burocráticas que sobrecarregam o trabalho docente³. Para que as propostas da reformulação se concretizem é necessário o comprometimento dos professores. Assim, a formação e o aperfeiçoamento docente devem estar em sintonia com o planejamento curricular. Para tal, é preciso subsidiar os docentes com conhecimentos científicos acerca do currículo, assim como do seu processo de reformulação¹².

Essa realidade tem gerado dilemas enfrentados pelos docentes que acabam se tornando seguidores de orientações curriculares e não desempenham o papel esperado de conceptor e gestor do currículo, o que tem reforçado sua autonomia frente às tarefas estabelecidas e perpetuado a tendência ao trabalho individualista³.

Enquanto não se conseguir discussão aprofundada acerca do enfoque integrado dos aspectos epistemológicos, políticos, filosóficos e humanísticos do currículo, os docentes continuarão seguindo diretrizes norteadoras que apresentam uma teorização geral da qual não conseguem extrair sugestões concretas que orientem a prática curricular.

Os professores relatam que as discussões durante as reuniões semestrais de Planejamento Pedagógico oportunizam o conhecimento dos conteúdos das disciplinas: ... *vê a questão dos conteúdos para ver se não está cruzando [...] e a metodologia. São discutidas algumas propostas, cada um dá uma idéia.* (D3)

Um momento em que cada disciplina apresenta o conteúdo e [...] qual tem sido a contribuição daquela disciplina. (D12)

Segundo as falas, os professores organizam suas ações educativas semestralmente por meio dos planos de ensino das disciplinas, o que permite a interação com professores de outras disciplinas. A organização curricular em disciplinas tem sido vinculada ao desenvolvimento do trabalho docente individualizado, como meta pessoal e individual³, deixando para segundo plano os possíveis diálogos com professores de outras disciplinas.

As falas dos professores mostram que o processo de reformulação curricular não é obtido por meio do consenso e que vem gradualmente se adequando a diversos interesses:

Muitas coisas relacionadas ao currículo eu não concordei. (D5)

É um currículo cheio de gavetas e cada um [...] quer defender a sua gaveta. Podemos até ter um pedacinho de cada nessa gaveta, mas com essa facilidade de você puxar para o lado o pedacinho do outro, o outro pular para o seu pedacinho. (D8)

Tudo ainda está muito conservador. [...] poderia ter um currículo mais inovador. Para isso acontecer ainda vai alguns anos e muita cabeça tem que mudar aqui. (D10)

A inovação, segundo as falas docentes, integra-se ao já estabelecido e em meio a um campo de conflitos, de resistências e de interesses que caracteriza os processos de implantação da reformulação curricular³. Em geral vem à tona nas reuniões, ou seguem silenciosamente¹³ durante um longo período. Talvez essa lógica justifique certos contrasensos e possibilite compreender o currículo a partir das diferentes visões docentes.

Os currículos organizados com estrutura tradicional em disciplinas dificultam a implementação adequada de propostas inovadoras²⁰, embora não impeça os avanços, desde que haja planejamento conjunto, por período letivo²¹.

Assim, verifica-se que deve haver reconhecimento por parte dos docentes, do papel que representam na reformulação curricular e a visão de que mudar a situação do currículo

dependerá de colaboração mútua, de reflexão crítica e da reavaliação de questões epistemológicas e pessoais²²⁻²⁴.

As potencialidades do novo currículo de Nutrição

Os docentes consideram como principais potencialidades do novo currículo do curso de Nutrição a entrada dos estudantes nos cenários de prática desde o início do curso, as mudanças das estratégias de ensino-aprendizagem e a inserção de conteúdo sobre o mundo do trabalho.

Entrada dos estudantes nos cenários de prática desde o início do curso

Caracteriza-se como a potencialidade mais citada e considerada como um ponto positivo do currículo: *O aluno ter contato com o campo de estágio e com o serviço desde o primeiro ano do curso.* (D7)

Adiantou a entrada do aluno no campo de estágio. (D11)

O contato com a prática profissional desde o início do curso possibilita o contato do estudante com a realidade social e o exercício profissional. Os locais de prática permitem o contato dos estudantes com a comunidade residente nos distritos sanitários, como escolas, organizações não governamentais e Unidades de Atenção Básica de Saúde. Os estudantes têm a oportunidade de realizar atividades extramuros como, visitas domiciliares, entrevistas com informantes-chave e outras, com níveis de complexidade que acompanham o avanço nos estudos.

A antecipação da prática caracteriza-se como estratégia motivadora da aprendizagem, pois os estudantes podem extrapolar as situações práticas simuladas no ambiente da sala de aula, para outras vivenciadas na realidade²⁵.

De acordo com o eixo cenários de prática do Pró-Saúde⁸, o encontro do estudante com a população e com os profissionais de saúde deve ocorrer desde o início do processo de formação, com foco na atenção básica, proporcionando ao estudante trabalhar com problemas reais, colaborando para a construção gradual de responsabilidades e da autonomia. Os benefícios em curto e em longo prazo, não se limitarão à contribuição para o aprendizado e o exercício da cidadania, mas se estenderão para a formação profissional humanizada, para a continuidade do processo educacional e melhora na atenção à saúde.

Mudanças das estratégias de ensino-aprendizagem

O termo estratégia vem da perspectiva do professor como um estrategista, que estuda, planeja e propõe as ferramentas adequadas para que os estudantes desenvolvam a autonomia para a construção do seu conhecimento²⁶.

A estratégia de ensino implica que ocorra a aprendizagem como resultado da parceria entre professor e estudante. A ação de ensinar está ligada à apreensão do conteúdo. Assim, apreender é uma ação ativa de compreender o significado de um elemento e suas relações com o contexto a sua volta. Já o aprender evoca a ação passiva de receber a informação²⁶.

A introdução de metodologias ativas como estratégia de ensino-aprendizagem também caracteriza uma mudança no currículo:

Esse novo currículo foi pensado em colocar o aluno inserido no cenário de metodologias ativas. (D6)

A abertura para as metodologias ativas [...] é muito inovador. (D11)

Na visão dos docentes, a reformulação curricular possibilita a inserção de novas estratégias de ensino-aprendizagem e o reconhecimento da existência de alternativas de ensino nas quais o estudante participa da própria formação. Nessa perspectiva, a mudança significa uma forma de conduzir a um ensino inovador, pelo menos na aparência, transpondo a histórica abordagem tradicional ao reorganizar estratégias para atingir as metas do processo de ensino²⁷.

Os docentes consideram as metodologias ativas como representantes da categoria de novas estratégias, por entenderem que seu princípio maior é equivalente à proposta atual do currículo que compõe o texto do projeto pedagógico do curso de Nutrição¹¹, fundamentada nas DCN⁶ e do Pró-Saúde⁸, que recomendam a introdução de metodologias de ensino-aprendizagem com enfoque crítico-reflexivo que estimulem a participação ativa do estudante na construção do conhecimento.

De fato, o princípio da autonomia caracteriza as metodologias ativas, por propiciar ao estudante tornar-se construtor do próprio intelecto em um movimento de desenvolvimento integral em meio a temporalidade do conhecimento e diante da complexidade das relações do ser com a sociedade e com o ambiente^{11,28-31}. Entende-se por desenvolvimento integral do estudante, o recrutamento de saberes técnicos, cognitivos, afetivos, relacionais, éticos, entre outros. Acredita-se que esse sujeito durante a graduação e futuro exercício profissional será capaz de enfrentar e solucionar desde as mais simples até as mais complexas situações-problema^{6,29,31}. Nessas circunstâncias emerge a problematização da realidade, para que o estudante possa exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas, de decisões e de descobertas^{31,32}.

Sobre o uso das metodologias ativas, os professores assinalam que mudar estratégias de ensino-aprendizagem implica em reelaborar a dimensão pedagógica e pessoal, o que exige uma maior dedicação e investimento. Na visão dos pesquisados:

O professor tem que se preparar muito mais, ser mais audacioso. (D4)

É você ter de mudar sua mentalidade. (D9)

A utilização de metodologias ativas coloca desafios aos docentes na dimensão pedagógica e intelectual, entendidas como fatores determinantes para a mudança de estratégia de ensino. Por isso, foi considerada por eles como inovação técnica e motivacional.

Predomina no conjunto dos docentes a convicção de que a mudança é possível e necessária para a produção de novos saberes. Um relato particular incorpora a transição de paradigmas da formação profissional, com a expressão: *É um ganho para o aluno (D6)*.

Deve-se considerar que a participação ativa dos estudantes foi cerceada durante muitos anos e que estes também devem se adaptar ao novo processo²⁶. Será um ganho para o estudante desde que tenha uma postura favorável para a aprendizagem, ou seja, estabeleça uma relação do novo conteúdo apreendido aos conhecimentos prévios^{26,31}. O estímulo deve ser constante e persistente para que o estudante perceba os resultados positivos de sua participação, ação que exige uma parceria entre docente e estudante na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula²⁹⁻³².

O entendimento do potencial da proposta poderá permitir uma atuação docente criativa, crítica e consciente no sentido político-pedagógico. Isto se torna relevante porque, em geral, nos processos de reforma curricular, tem-se partido do pressuposto de que, inserindo os alunos em uma nova ordem de disciplinas, necessariamente se sensibilizarão para uma nova postura como profissionais³².

Inserção de conteúdo sobre o mundo do trabalho

A reformulação curricular está sendo considerada importante para que o curso de Nutrição prepare o futuro nutricionista para atuar no mundo do trabalho, assim como, transformá-lo: *...não é formar só um pesquisador, nós estamos querendo formar um profissional generalista que vai sair daqui formado com competência suficiente para atuar no mercado de trabalho.* (D12)

A fala acima reúne características que definem um currículo inovador, segundo as DCN⁶ e os eixos do Pró-Saúde⁷, como a articulação da teoria e prática desde o início do curso e nos diversos cenários de atuação do nutricionista, a busca pela excelência teórica sem excluir a dimensão ética e integral do ser humano, e a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem com enfoque reflexivo sobre a realidade.

Como novas relações dos indivíduos com o mundo têm sido estabelecidas⁴ a cada ciclo de mudanças, sempre será um desafio articular esses acontecimentos de modo a provocar uma revolução equivalente na formação do nutricionista^{2,20}, sem desconsiderar o papel social da universidade e as diretrizes das políticas de educação em saúde².

A realidade ao mesmo tempo ensina e tem que ser objeto do aprendizado, pois gera reflexão e constitui-se no substrato fundamental à formação pessoal e profissional do estudante³³.

Os limites do novo currículo do curso de Nutrição

Os limites de implantação das mudanças considerados pelos pesquisados foram a mudança na periodicidade de ingresso dos estudantes no curso de Nutrição, a falta de infraestrutura da instituição de ensino e da rede de serviços de saúde, a sobrecarga de

atividades docentes, a falta de comprometimento e a insegurança dos docentes sobre a reformulação curricular.

Mudança na periodicidade de ingresso dos estudantes no curso de Nutrição

Na visão dos pesquisados o número insuficiente de professores para atender a um maior número de estudantes e o conseqüente aumento de aulas de graduação poderá comprometer o desenvolvimento de outras atividades, como as de pesquisa e as administrativas: *Ter duas turmas anuais [...] você não faz mais nada, só dá aula da graduação. [...], acho que a gente corre um risco muito grande de cair a qualidade do curso com essa dupla entrada.* (D1)

O cenário atual de desestruturação da concepção elitista de universidade com a ampliação do acesso a grupos maiores de estudantes, a criação de mecanismos de controle de financiamento e de qualidade, a busca de meios de autofinanciamento por contratos de pesquisa e as novas orientações na formação repercutem no modo como as universidades organizam seus cursos e atualizam suas propostas de formação³.

Como consequência, aumentam as exigências e as expectativas em relação à docência universitária, principalmente em relação aos grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos, gerando novas demandas de funções a serem desempenhadas e de reconstrução do perfil docente, em especial, da dimensão pedagógica³.

Falta de infraestrutura da instituição de ensino e da rede de serviços

Os pesquisados também se referirem à falta de infraestrutura da universidade e da rede de serviços de saúde:

Enquanto a gente tiver número escasso de professores [...] e turmas enormes [...] fica um faz de conta [...] os alunos fingem que atendem, [...], os pacientes fingem que estão felizes e satisfeitos. (D3)

[...] tem uma estrutura física muito estrangulada. (D8)

As falas dos pesquisados mostram que há um nó crítico na implantação da mudança curricular, pois os problemas de infraestrutura comprometem o processo de ensino-aprendizagem e o vínculo ensino-serviço.

Na verdade, os professores partem de parâmetros pré-determinados, de princípios ideais para uma prática coerente¹⁶, mas a realidade nem sempre apresenta condições favoráveis para a implantação. Situação semelhante foi encontrada por González e Almeida³² que ressaltaram dificuldades relacionadas à infraestrutura limitada das instituições de ensino e rede de serviços e suas repercussões negativas na aplicação das metodologias ativas e na parceria com os serviços de saúde. Em outro estudo, a Comissão de Reconstrução Curricular do curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia, identificou fragilidades na infraestrutura em relação aos recursos materiais, humanos e financeiros para viabilizar a proposta curricular²⁰.

A existência e a manutenção de condições concretas de continuidade do processo implicam em investimentos em recursos materiais, físicos e humanos, elementos que refletem o compromisso institucional com uma nova abordagem curricular, ainda que em processo inicial de implantação³⁴.

Uma infraestrutura adequada é essencial para a viabilização da nova proposta curricular; caso contrário, questões relacionadas à orientação pedagógica e ao fortalecimento da parceria ensino-serviço tornam-se insustentáveis ao longo do tempo, podendo comprometer a qualidade do ensino.

Sobrecarga de atividades docentes

Alguns professores queixam-se do número de atividades assumidas em face ao novo currículo:

[...] é muito complicado pela carga de atividades não só dentro do ensino, [...] mais outras atividades, extensão e pesquisa. (D4)

Os docentes pontuam algumas mudanças que sobrecarregam seus cronogramas. A primeira refere-se à ampliação da exigência das atividades tradicionais de ensino-pesquisa-extensão. A segunda traz as novas atividades desempenhadas fora da sala de aula, incluindo o suporte aos estudantes, a coordenação de grupos de docentes e a supervisão de atividades de aprendizagem em distintos cenários de prática profissional. Fica claro que os docentes estão tentando se adaptar às transformações do ensino superior.

Espera-se que no exercício da docência a formalidade existente na elaboração e execução de projetos de pesquisa sejam reproduzidos de maneira semelhante e com a mesma dedicação e rigor nas atividades de ensino e de extensão⁴.

Resultados de estudo sobre avaliação da reformulação curricular do curso de Medicina de uma universidade pública abalaram o equilíbrio aparente do processo de implantação da proposta inovadora. Além de limitações na infraestrutura foram identificados a excessiva carga de trabalho docente com atividades didáticas, projetos de ensino, de pesquisa, de extensão, pós-graduação e produção acadêmica¹⁴.

Em outra investigação sobre a inovação curricular do curso de Enfermagem, uma nova proposta curricular requereu maior disponibilidade de tempo do professor, tanto para atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem, como planejamento de aulas, contato direto em atividades teóricas e práticas e correções de avaliações, como para atividades de suporte ao estudante, pesquisa, atualização profissional e reuniões, entre outras³⁵.

A ampliação e a complexidade das atividades desenvolvidas pelos docentes criam uma expectativa de sobrecarga de trabalho, que pode repercutir no comprometimento futuro e na viabilização das propostas de mudança da formação.

Falta de comprometimento dos docentes

Um dos pesquisados acredita que a viabilização da nova proposta curricular depende também do compromisso dos docentes. A falta de comprometimento com a implantação do novo currículo é percebida como um limite:

Defendem muito na teoria e na prática não conseguem viabilizar aquilo. (D5)

O fato de colocar a participação dos professores como fator primordial para o sucesso do empreendimento não desconsidera outros fatores determinantes, como os recursos físicos, os materiais e os humanos, e as políticas da instituição de ensino.

Os professores enfrentam o desafio de tornar realidade a proposta idealizada. Talvez porque o novo currículo fomenta a mudança do todo pela mudança das partes, ou seja, os esforços perderão o sentido se não houver o entendimento da mudança de paradigmas e o compromisso dos segmentos envolvidos acerca da magnitude da tarefa pretendida^{5,8}.

Insegurança dos docentes sobre a reformulação curricular

A reformulação curricular tem provocado nos docentes a sensação de insegurança:

Tenho muitas dúvidas se vai funcionar na verdade. (D1)

No momento estou meio desconfiada [...] porque a gente está passando por muitas experiências novas. (D5)

Está na fase embrionária, eu acho que a gente está aprendendo com os erros. (D10)

Face às mudanças curriculares, os professores sentem-se despreparados e apreensivos acerca do futuro considerado incerto. As decisões curriculares partiram de um passado conhecido, de um presente de incertezas e dirigem-se para um futuro com resultados imprevisíveis.

Em estudo similar sobre a implantação do Programa de Articulação Docente-Assistencial do curso de Medicina de uma universidade federal, na visão dos preceptores qualquer mudança implantada provoca uma expectativa máxima, a princípio, entre o idealizado e o que será realizado³⁶.

Considerações finais

Neste estudo foram discutidos aspectos relacionados à reformulação curricular e à docência em meio ao contexto de reorientação da formação profissional em saúde e da reformulação do currículo do curso de Nutrição de uma universidade federal. Para isso, os docentes precisaram trazer as visões sobre esse contexto, por meio de opiniões e de experiências sobre como e quanto do ideário proposto foi operacionalizado.

A compreensão dos professores no panorama da reformulação curricular traz o significado e a relevância atribuídos ao currículo. Prioriza-se a discussão de questões pontuais, como a organização e apresentação dos conteúdos das disciplinas ministradas em determinado semestre. Os momentos para discussões tendem a ser vistos ainda de forma sistemática e fragmentada, limitando as possibilidades de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a totalidade do currículo.

Dois pontos emergem dessa constatação, a forma como são realizadas as reformas curriculares, com participação restrita dos professores na fase de negociação das mudanças, e

a tendência ao trabalho individualizado, na qual os professores defendem seus interesses em relação às suas disciplinas, legitimando esse tipo de abordagem reducionista do currículo.

Talvez configure a forma como ocorre a implantação de uma reformulação curricular como um processo contraditório, conflituoso, permeado por interesses implícitos e explícitos, e por isso precisa ser questionado, pensado, discutido, refletido e criticado.

Em contrapartida, o destaque das potencialidades do novo currículo vão de encontro às características de um currículo inovador, tal como preconizado pelas DCN e pelo Pró-Saúde, principalmente no eixo orientação pedagógica.

A operacionalização da reformulação curricular está imbricada de fatores limitantes de ordem administrativa, física e humana. Ao identificar os limites presentes no novo currículo, observou-se que aqueles que enfrentam o desafio de transformar o ensino enfrentam, também, o desafio de promover a sua própria transformação, pessoal ou profissional. Sobre outros limites encontrados, a possibilidade de superação torna-se mais complexa demandando uma mudança na política da universidade.

A honestidade intelectual para reconhecer limitações pode ser evidenciada em indícios de que os professores entrevistados estão revisando seus enfoques e suas estratégias pedagógicas, reflexo das mudanças estruturais e funcionais da universidade.

Ao enumerar os limites colocados pela reformulação curricular, os docentes trouxeram a possibilidade de sua superação. O processo de reformulação curricular envolve fatores de ordem administrativa, física e humana, que necessitam ser debatidos e alvo de reflexões dos professores para que as reformulações curriculares realmente sejam transformadoras da realidade.

Este estudo poderá contribuir para fundamentar, ampliar e socializar as experiências acumuladas no processo de reformulação do curso de Nutrição. Os resultados poderão

contribuir para a construção de indicadores qualitativos para monitoramento desse processo, principalmente nos aspectos da prática docente.

No âmbito institucional, poderá contribuir para romper a inércia das discussões sobre currículo ao instigar a reflexão e o debate sobre os aspectos relacionados à formação do nutricionista, de forma a direcionar esforços para o aperfeiçoamento e sustentabilidade das investidas na reorientação da formação profissional.

Assim fica o desafio de pensar o futuro da implantação do novo currículo a partir de informações acerca das propostas idealizadas, das realizadas e das possíveis em cinco anos de graduação.

Colaboradores

CD Bueno e NMSC Costa trabalharam na concepção, metodologia, análise e interpretação dos dados e na redação do artigo.

Referências

1. Lemos CLS, Fonseca SG. Saberes e práticas: um estudo de um curso superior na área da saúde. *Interface (Botucatu)* 2009; 13(28):57-69.
2. Haddad AE, Morita MC, Pierantoni CR, Brenelli SL, Passarella T, Campos FE. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. *Rev Saúde Pública* 2010; 44(3):383-393.
3. Zabalza MA. Os professores universitários. In: Zabalza MA. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.105-142.
4. Maia JA. O currículo no ensino em saúde. In: Batista NA, Batista, SHSB, organizadores. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac São Paulo; 2004. p.102-124.
5. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 5/2001 de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição.
6. Amorim STSP, Moreira H, Carraro TE. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. *Rev Nutr* 2001; 14(2):111-18.

7. Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, DF, 2009. 88p. (Série C. Projetos, Programas e Relatórios).
8. Franco AC, Boog MCF. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Rev Nutr* 2007; 20(6):643-655.
9. Ferreira VA, Magalhães R. Nutrição e promoção da saúde: perspectivas atuais. *Cad Saúde Pública* 2007; 23(7):1674-81.
10. Cezar PHN, Guimarães FT, Gomes AP, Rôças G, Siqueira-Batista R. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Rev Bras Educ Med* 2010; 34(2):298-303.
11. Peixoto MRG, Menezes IHCF, Assis EM, Gil MF, Strighini MLF, Correa MHS *et al.* Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. Goiânia, 2008. Universidade Federal de Goiás.
12. Masetto MT. O docente no ensino superior e o currículo de seu curso. In: Masetto MT. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus; 2003. p.59-64.
13. Moreira AFB. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira AFB, organizadores. *Currículo: questões atuais*. 14^a ed. Campinas: Papirus; 1997. p. 9-28.
14. Perim GL, Abdalla IG, Aguilar-da-Silva RH, Lampert JB, Stella RCR, Costa NMSC. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. *Rev Bras Educ Med* 2009; 33 (Supl 1):70-82.
15. Sacristan JG. O currículo avaliado. In: Sacristan JG. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed; 2000. p. 311-313.
16. Minayo C. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: Minayo C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9^a ed. São Paulo: Hucitec; 2008. p.189-99.
17. Turato ERT. Decidindo quais indivíduos estudar. In: Turato ERT. *Tratado de metodologia clínico-qualitativa*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes; 2003. p.351-368.
18. Gaskell G. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer MW, Gaskell G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7^a ed. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 64-89.
19. Bardin L. *Análise de conteúdo*. 4^a ed. Lisboa: Edições 70; 2009.

20. Santos LAS, Silva MCM, Santos JM, Assunção MP, Portela ML, Soares MD et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. *Rev Nutr* 2005;18(1):105 – 17.
21. Zem-Mascarenhas SH, Beretta MIR. Participando da construção de um projeto pedagógico da enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 2005; 39(4):437-42.
22. Anastasiou LGC. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: Anastasiou LGC, Alves LP, organizadores. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille; 2003. p. 12-37.
23. Behrens MA. *Docência universitária na sociedade do conhecimento*. Curitiba: Champagnat; 2003.
24. Badan DEC, Marcelo VC, Rocha DG. Visão e utilização dos conteúdos de saúde coletiva por cirurgiões-dentistas egressos da Universidade Federal de Goiás. *Rev C S Col* 2010; 15 (Supl 1):1811-1818.
25. Lemos M, Bazzo LMF. Formação do fonoaudiólogo no município de Salvador e consolidação do SUS. *Rev C S Col* 2010; 15(5):2563-2568.
26. Berbel, N N. “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface (Botucatu)* 1998; 2(2):139-154.
27. Araújo, ME. Palavras e silêncios na educação superior em odontologia. *Rev C S Col* 2006; 11(1):179-182.
28. Lazarin HC, Nakama L, Cordoni Jr L. Visão de professores de odontologia no processo ensino-aprendizagem. *Rev C S Col* 2010; 15(Supl 1):1801-1810.
29. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Rev C S Col* 2008; 13(Supl 2):2133-144.
30. Batista, N, Batista SH, Goldenberg P, Seiffert O, Sonzogni MC. Problem-solving approach in the training of healthcare professionals. *Rev Saúde Pública* 2005; 39(2):231-237.
31. Teófilo TJS, Dias MSA. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. *Interface (Botucatu)* 2009; 13(30):137-51.
32. Gonzalez-Lopes AD, Almeida MJ. Ativação de mudanças na formação superior em saúde: dificuldades e estratégias. *Rev Bras Educ Med* 2010; 34(2):238-246.
33. Werneck, MAF, Senna MIB, Drumond MM, Lucas SD. Nem tudo é estágio: contribuições para o debate 2010. *Rev C S Col* 2010; 15(1):221-231.

34. Bobroff MCC, Gordan PA, Garanhani ML. Custos educacionais totais de currículo integrado de enfermagem. *Rev Lat Am Enfermagem* 2009; 17(1):14-20.
35. Oliveira MAC, Veríssimo MLOR, Püschel VA, Riesgo MLG. Desafios da formação em enfermagem no Brasil: proposta curricular da EEUSP para o bacharelado em enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 2007; 41(Esp):850-855.
36. Sisson MC. Implantação de programas e redefinição de práticas profissionais. *Rev Bras Educ Med* 2009; 33(Supl 1):92-103.

CAPÍTULO 3

ARTIGO 2: Mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem em um curso de Nutrição: visão docente

Caroline Damásio Bueno^{1,3}

Nilce Maria da Silva Campos Costa^{2,4}

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Nutrição e Saúde, Universidade Federal de Goiás

³Rua 22 Qd 88A Lt 06-12 Vila Brasília, 74911-210, Aparecida de Goiânia, GO, Brasil. Fone: (62) 92455599 E-mail: caroldama@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Nutrição. R. 227, Qd. 68, s/n., Setor Leste Universitário, Campus I, 74605-080, Goiânia, GO, Brasil. Fone: 32096270

E-mail: nilce@fanut.ufg.br

Resumo

Estudo realizado com o objetivo de analisar a visão de docentes de um curso de Nutrição sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e as dificuldades na operacionalização do novo currículo. Adotou-se a abordagem qualitativa, a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 professores de Nutrição, e a análise de conteúdo temática. A estratégia de aula expositiva foi citada por todos os docentes, seguida da expositiva dialogada, do seminário, do estudo de texto, da resolução de problemas e da modalidade de educação à distância. As principais mudanças de estratégias de ensino-aprendizagem foram a utilização de metodologias ativas e o estudo de caso para integração ciclo básico e profissional. As dificuldades relatadas foram a formação pedagógica inadequada dos professores e a resistência dos estudantes e dos professores à utilização de metodologias ativas. Há necessidade de aperfeiçoar a formação pedagógica dos professores para viabilizar a dimensão pedagógica da nova proposta curricular.

Termos de indexação: aprendizagem, ensino superior, nutricionista, saúde, visão, professor.

Introdução

A tradição de ensino biomédico que tem acompanhado historicamente a formação dos profissionais de saúde, em especial, do nutricionista (Costa, 1999; Vasconcelos, 2002), tem sido alvo de críticas (Amorim, 2001) por parte de representantes de instâncias dos Ministérios da Educação e da Saúde, de professores, de estudantes e dos envolvidos nas mudanças (Feuerwerker, 2007).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição, as DCN (Brasil, 2001), e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o Pró-Saúde (Brasil, 2009), recomendam novas estratégias de ensino-aprendizagem, além da valorização da pesquisa, da extensão e da responsabilidade social. Assim, os docentes devem comprometer-se com as reformulações curriculares em consonância com novas estratégias de ensino-aprendizagem e novos cenários de práticas (Brasil, 2001; Costa, 2009; Maltagliati, Goldenberg, 2007).

As constantes demandas geradas pela sociedade em mudança têm mostrado a temática estratégia de ensino-aprendizagem na formação superior em saúde presente em publicações científicas atuais, com o intuito de identificar as tendências de mudanças nos projetos pedagógicos (Cezar et al., 2010; Lampert et al., 2009; Lazzarin, Nakama, Cordoni Júnior, 2010).

Diante do cenário de transformações na formação em saúde, o currículo do curso de Nutrição de uma universidade federal, por meio do Projeto Pedagógico, tem passado por reformulações e está em fase de implantação de mudanças desde 2009 (Peixoto et al., 2008).

O novo currículo do curso de Nutrição fundamenta-se na articulação de conhecimentos teóricos e práticos desde o início do curso, diversificação dos cenários de aprendizagem, trabalho em equipe multiprofissional e inovações pedagógicas, como elementos de superação da abordagem tradicional de ensino. Assim, vem tentando oportunizar um processo ensino-aprendizagem centrado no estudante e facilitado pelo professor (Brasil, 2001). Segundo o perfil do egresso proposto, a formação deve preparar indivíduos críticos, flexíveis e aptos a enfrentar as transformações da sociedade (Maia, 2004).

Como protagonistas da reformulação curricular, os docentes enfrentam desafios para viabilizar o perfil preconizado do egresso. Afinal, suas estratégias de ensino-aprendizagem organizam-se em volta da mudança de paradigmas da educação na área da saúde e refletem as

ideologias desse contexto complexo que abrange aspectos relacionados à formação didático-pedagógica do professor universitário (Brasil, 2009).

O objetivo deste artigo é analisar a opinião dos docentes sobre as mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas no novo currículo de Nutrição de uma universidade federal e as dificuldades vivenciadas na sua operacionalização.

Metodologia

Foi usada a abordagem qualitativa que viabilizou um recorte do contexto (Minayo, 2008) de implantação e a entrevista semiestruturada com professores do curso de Nutrição de uma universidade federal, como técnica para coletar dados.

Os critérios de inclusão usados foram: compor o corpo docente do quadro permanente, experiência mínima de 2 anos na universidade, ministrar disciplina do núcleo comum e específico da unidade acadêmica do curso, aceitar participar da entrevista e concordar com a gravação do áudio.

A coleta de dados ocorreu no período de março a maio de 2010, guiada por um roteiro com questões norteadoras: Quais estratégias de ensino-aprendizagem são adotadas nas aulas teóricas e práticas? Quais as principais mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem? Quais as dificuldades encontradas na operacionalização do novo currículo?

O número final de participantes foi constituído por 12 professores (50%), definido pelo critério de saturação dos dados obtidos durante as entrevistas, após terem sido obtidas informações suficientes, consistentes e recorrentes sobre o objetivo proposto (Turato, 2003).

As entrevistas foram realizadas nas salas de aula e/ou gabinetes da faculdade, em dias e horários pré-estabelecidos pelos entrevistados, com duração média de 1 hora. O momento inicial foi reservado para apresentações e agradecimentos da pesquisadora ao entrevistado pela participação, seguidos da menção aos objetivos e método da pesquisa, da garantia de anonimato e sigilo, e da solicitação de gravação (Gaskell, 2008), no aparelho de *media player*.

As falas foram analisadas por meio de análise de conteúdo temática. As fases da análise foram divididas em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2009).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da universidade federal, protocolo nº 036/07.

Para preservar o anonimato, os entrevistados foram identificados por códigos de letra maiúscula e número, sendo que a letra D corresponde ao docente e o número à designação de cada participante.

Resultados e Discussão

Os docentes entrevistados foram nutricionistas do sexo feminino (100%), na faixa etária de 30 a 40 anos (50%) e 41-50 anos (50%), com tempo de experiência profissional de 2 a 8 anos (42%) e 14 a 26 anos (58%), das classes de professor Adjunto (58%), Assistente (25%) e Associado (17%) e em regime de dedicação exclusiva (100%). Em relação à pós-graduação *stricto sensu* participaram da investigação 25% mestres e 75% doutores.

Os professores relataram as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam e destacaram as mudanças propiciadas pela reformulação curricular, como a introdução das metodologias ativas.

A estratégia de exposição ou palestra foi citada por todos os docentes, aparecendo também, em algumas falas, a exposição dialogada, como pode ser visualizado abaixo:

Nós resgatamos um pouco a aula teórica do quadro tradicional, projeção, slide [...]. (D9)

Procuró fazer uma aula expositiva dialogada. (D2)

A aula expositiva tradicional tem sido a estratégia de uso corrente entre docentes universitários (Lazzarin, Nakama, Cordoni Júnior, 2010), pois os próprios professores vivenciaram a universidade dessa maneira como estudantes (Anastasiou, 2003). No currículo organizado em disciplinas, a estratégia da exposição é a principal forma de trabalho para tentar garantir a funcionalidade e o cumprimento da relação adequada tempo/conteúdo (Anastasiou, 2003).

Estudo sobre práticas pedagógicas de professores do ensino superior da área de saúde constatou que as aulas expositivas são usadas com o apoio da retroprojeção, da projeção de *slides*, da apresentação de esquemas e da utilização do quadro negro (Castanho, 2002).

Já a aula expositiva dialogada constitui uma superação da aula expositiva tradicional, ao priorizar o diálogo com participação ativa e contínua do estudante durante a exposição do conteúdo pelo professor. O conhecimento prévio do estudante é relevante e pode ser o ponto de partida para a produção de novos conhecimentos (Anastasiou, 2003).

As estratégias mais citadas neste estudo, depois da aula expositiva, foram seminário, estudo de texto e resolução de problemas.

O seminário e o estudo de texto citados pelos professores buscam promover o aprender a aprender no desenvolvimento de habilidades de busca, escolha e avaliação crítica de fontes de informações como livros, periódicos e bases de dados (Anastasiou, 2003).

A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de operações mentais de observação, imaginação, pesquisa, interpretação, crítica, análise, planejamento, tomada de decisão e síntese do conteúdo ministrado (Anastasiou, 2003).

No geral, os professores lidam com a complexidade de trabalhar com diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e procuram equilibrar a ação grupal e o esforço individual proporcionando ao estudante um estímulo para discussão crítica e reflexiva sobre determinado tema ou atividade desenvolvida (Anastasiou, 2003; Masetto, 2003).

Apareceram também algumas atividades desenvolvidas por meio da modalidade de educação à distância (EAD):

[...] a princípio a gente posta na página do EAD todos os documentos, artigos da disciplina, [...] As atividades são realizadas por meio de fórum [...]. (D7)

Os docentes reconhecem que o uso dessa modalidade necessita de orientação e de disponibilidade do professor:

A gente vai corrigindo aquele conteúdo, [...] e coloca novamente para que todo mundo possa ler. (D7)

A gente está o tempo todo disponível. (D11)

A utilização da EAD por alguns docentes do curso significa a intenção de tornar o estudante sujeito do processo de aprendizagem por meio dos recursos da informática como ferramenta pedagógica em uma sociedade invadida pelos avanços tecnológicos. Tem a

intenção de oportunizar o debate à distância entre professor e estudantes acerca de um tema previamente estudado ou novo, ou que precisava de aprofundamento.

Atualmente, multiplicam-se os recursos de busca de informações e os equipamentos interativos e da telemática que colocam à disposição do estudante o mundo virtual da informação para melhorar, motivar e apoiar a auto-aprendizagem (Masetto, 2003; Anastasiou, 2003).

Sua utilização exige do professor o domínio de sua aplicação, a disponibilidade para apoio presencial ou à distância, tal como, orientação para sua aplicação a serviço do conhecimento técnico e científico e para uma avaliação crítica das informações disponíveis neste meio (Masetto, 2003).

Um ponto citado pelos professores referiu-se à ampliação das situações de aprendizagem em diferentes cenários de exercício profissional:

Eles (estudantes) fazem um diagnóstico de uma situação de saúde em uma escola ou creche [...] vão aprendendo o conteúdo junto enquanto eles elaboram o planejamento, executam e avaliam aquela atividade educativa. (D1)

Comecei com atividades no serviço de saúde [...] para eles fazerem uma entrevista com a gestante, discutir aquele caso com o médico, acompanhar o agente de saúde na visita a uma gestante. (D2)

[...] vai para um restaurante comercial, institucional. Os alunos fazem um diagnóstico [...] e em cima da teoria de planejamento eles fazem uma proposta de intervenção. (D8)

Visita a movimentos sociais que eu considero integração entre a teoria e a prática. Na visita, tendo o roteiro eles revisitam a teoria. (D11)

[...] HC, enfermarias. (D12)

Ao escolher as estratégias de ensino-aprendizagem, prevaleceu a preocupação dos pesquisados com a relação entre o que é aprendido na teoria e na prática.

Segundo as recomendações das DCN (Brasil, 2001) e os princípios do Pró-Saúde (Brasil, 2009), uma das maneiras de levar o estudante a aprender a aprender e a aprender a

fazer, é o desenvolvimento de habilidades orientado pela busca de fontes informação técnica e pessoal advindas de sua própria experiência.

Estudo qualitativo com docentes de Nutrição de instituições de ensino superior de São Paulo sobre os significados atribuídos à relação teoria-prática encontrou que o professor precisa ter uma visão ampliada da sua prática docente e profissional para criar a demanda por uma formação na área de nutrição e na de ciências humanas (Franco, Boog, 2007).

Em relato de experiências sobre as práticas pedagógicas de docentes de Nutrição, foi percebido que a formação profissional não se restringe à sala de aula, mas encontra possibilidades em múltiplos espaços onde se processam múltiplas aprendizagens. Para eles, a experiência prática incentiva a participação ativa e reflexiva do estudante, permite flexibilidade e dinamismo na articulação com a teoria e a valorização do exercício profissional (Pedroso, Cunha, 2008).

O aprender fazendo em contextos reais leva o estudante a aprender pela realização de atividades em condições semelhantes às encontradas na própria realidade. A preocupação fundamental do docente, neste caso, deve residir em possibilitar que o ambiente de aprendizagem seja o mais próximo possível ao encontrado em situações reais em distintos cenários de prática (Brasil, 2009).

Mudanças de estratégias de ensino-aprendizagem

A utilização de metodologias ativas foi a mudança de estratégias de ensino-aprendizagem mais citada pelos docentes, que dizem trabalhar com a problematização, embora de forma adaptada, dentro de algum conteúdo em algumas disciplinas:

A gente tem usado muito a metodologia do arco de Maguerez que trabalha com a observação da realidade [...] não em todas essas etapas dele, [...] com pequenos grupos em sala. (D11)

Eles vêem problematização dentro das tendências pedagógicas. (D1)

A reformulação curricular do curso de Nutrição tem avançado pela tentativa de romper com a abordagem tradicional de ensino. Afinal, as metodologias ativas são apropriadas quando há intenção de alterar a relação tradicional teoria e prática (Cezar et al., 2010; Mitre et al., 2008; Navarro, Illesca, Cabezas, 2009).

Essa situação serviu para atender aos princípios das DCN (Brasil, 2001) e do Pró-Saúde (Brasil, 2009), que apregoam o uso de metodologias de ensino-aprendizagem com enfoque crítico-reflexivo do processo de aprender a aprender e da realidade social.

As metodologias ativas estão alicerçadas na autonomia que é atribuída ao estudante para autogerenciar com responsabilidade sua formação. Reforçam a filosofia do aprender a aprender e aprender fazendo, beneficiando estudante e professor (Mitre et al., 2008).

Outra mudança de estratégia destacada por alguns docentes pesquisados referiu-se à atividade de integração do ciclo básico e ciclo profissional na forma de estudo de caso presente em uma disciplina no início do curso, elaborado conjuntamente por um professor da área clínica e alguns da área básica. Essa estratégia possibilitou aos estudantes “*perceber a importância das disciplinas básicas para o conteúdo futuro*”. (D7)

O estudo de caso é uma estratégia proposta com a intenção de trabalhar a histórica falta de integração entre os conhecimentos das disciplinas básicas e profissionais nos cursos da área da saúde. Com isso, buscou-se estimular um feito incomum entre os estudantes, o interesse e a dedicação pelo estudo das disciplinas básicas.

Os estudantes durante os primeiros anos de graduação não têm clareza da importância dos conteúdos das disciplinas básicas para a atuação profissional e tendem a desvalorizá-las. A integração vertical oportunizada pelo estudo de caso é uma estratégia para a reorganização do ensino tradicional e minimização da desvalorização das ciências básicas pelos estudantes (Silva, 2004).

A fragmentação das disciplinas em ciclo básico e ciclo profissional é um dos problemas da organização dos currículos da área de saúde, pois fragmenta o conhecimento (Silva, 2004) e a totalidade do indivíduo (Amorim, 2001) e contrapõe-se a realização plena da formação do perfil de egresso/profissional preconizado (Pedroso, Cunha, 2008).

Logo, influencia a prática pedagógica que dificulta a construção da visão integral do indivíduo e compromete a formação dos futuros profissionais (Amorim, 2001), numa abordagem reducionista (Fernandes et al., 2007). Não impede, entretanto, que sejam criadas alternativas, como a encontrada pelo curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia de organizar o currículo por eixos temáticos, contrariando a divisão de conteúdos em básicos e específicos. Para cada eixo, há temas curriculares respeitando a pertinência, a complexidade crescente, a continuidade e a relevância para a formação profissional (Santos et al., 2005).

Estudo com professores universitários da área de saúde revela que a falta de integração entre as disciplinas profissionalizantes e as da área de ciências humanas tem sido o resultado de um ensino desarticulado com os objetivos dos cursos, pelo fato de professores da área de humanas ministrarem a mesma disciplina em diferentes cursos de graduação (Amorim, 2001).

Relato de experiências de docentes do curso de Nutrição de uma universidade no Rio Grande do Sul, sobre a utilização dessa abordagem vertical mostrou que os estudantes conseguiram integrar conhecimentos e resgatar outros dentro das disciplinas básicas (Pedroso, Cunha, 2008).

Segundo González e Almeida (2010), os estudos integrados nos primeiros anos do curso por meio do estudo de caso, conseguem articular conhecimentos básicos e clínicos para confrontá-los com um problema específico, levando em consideração a integralidade do indivíduo e da atenção à saúde.

As dificuldades na operacionalização do novo currículo

As principais dificuldades relatadas pelos professores foram a formação pedagógica dos professores de nutrição e a resistência dos estudantes e dos professores à utilização de metodologias ativas.

A formação pedagógica dos professores de Nutrição

Os docentes pesquisados reconhecem que para ser professor não bastam a experiência e o conhecimento disciplinar, mas são necessários os saberes pedagógicos. A maioria dos professores relatou não ter formação pedagógica, fato que pode contribuir para dificultar a inserção de novas estratégias de ensino-aprendizagem no curso:

A gente não tem formação para ser professor. (D4)

Nós fomos formados em um modelo muito matemático, você tem que preparar sua aula, dar tantas horas teóricas, [...] o aluno tem que saber esse conteúdo. [...]. É uma dificuldade que a gente tem de mudar. (D8)

Esse novo currículo foi pensado em colocar o aluno inserido no cenário de metodologias ativas. Que é um ganho, mas eu ainda acho que pela nossa formação, nós docentes temos dificuldades. (D6)

O professor quando desafiado a atuar em uma nova concepção de processo de ensino-aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, em especial, as pessoais, de se colocar em uma ação docente diferenciada (Pimenta, Anastasiou, 2002).

Os docentes de ensino superior comumente não receberam uma formação pedagógica adequada, são autodidatas em matéria de metodologia educacional e a experiência vivida durante a graduação ou pós-graduação serve como modelo para desempenhar o exercício da docência (Pimenta, Anastasiou, 2002; Bordenave, Pereira, 2002; Costa, 2009; Lazzarin, Nakama, Cordoni Júnior, 2010; Masetto, 2003).

Além da formação inadequada, cabe levantar sobre a valorização da produção científica como estímulo para a atuação e progressão na carreira deixando em segundo plano o exercício de outras competências da docência (Zabalza, 2004).

Como consequência, os professores apresentam dificuldades no exercício da atividade de ensino, que requer a abordagem múltipla e complexa do processo de ensino-aprendizagem (Pimenta, Anastasiou, 2002; Vasconcelos, 1996; Zabalza, 2004). A capacidade autodidata é insuficiente quando se trata das dimensões da competência pedagógica (Vasconcelos, 1996).

Estudos qualitativos semelhantes com docentes de cursos da área de saúde identificaram a falta de formação pedagógica dos professores como fragilidade em comum para a operacionalização de propostas curriculares inovadoras (Lazzarin, Nakama, Cordoni Júnior, 2010; Santos et al., 2005; Strauss, Leta, 2009).

O professor deve dominar mais do que o conhecimento técnico disciplinar. Reconhece-se a necessidade de mudanças na prática docente em Nutrição, e discute-se a necessidade de formação do professor reflexivo (Costa, 2009) capaz de atender às expectativas da formação integrada ao contexto atual e voltada para a responsabilidade social (Zabalza, 2004).

Os programas de formação que propiciam o desenvolvimento docente podem ser uma estratégia inicial para mudar a situação encontrada neste estudo, pois os professores só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida.

Resistência dos estudantes e dos professores à utilização de metodologias ativas

Segundo relato dos professores que estão tentando mudar as estratégias de ensino-aprendizagem, os estudantes ofereceram resistência às metodologias ativas:

[...] a primeira experiência que eu tive [...] foi um silêncio absoluto na sala, 20 minutos. Eu falei: eu não vou falar nada, [...] não tinham coragem de falar um A, nem de rir. Eu saí tão frustrada [...]. (D9)

[...] o estudante não tem aceitado muito bem, mesmo você dando toda a contextualização do método [...] porque eles querem aula teórica [...] entendem a liberdade que se tem na metodologia ativa [...] como um desleixo. (D11)

Há também a resistência dos próprios professores às metodologias ativas:

Tenho certa desconfiança nessa história de utilização dessas metodologias. [...] A idéia em si é muito interessante. [...] na verdade o professor tem que assumir mais responsabilidade nesse processo e a princípio as pessoas pensam que não. [...] Vai ser muito pior do que o tradicional. (D5)

O entendimento é diferente, o envolvimento em si com a metodologia parece que isso não é claro. Vê que é bom, mas não consegue visualizar lá na frente e isso tem comprometido. (D3)

Alguns professores acham relapso demais a forma de ensino-aprendizagem mais ativa, do aluno ir mais atrás e a gente ficar nesse processo de incentivá-los, de orientá-los. (D11)

Segundo as falas obtidas, professores e estudantes compartilham os motivos da resistência ao uso das metodologias ativas, a saber: acham relapsa a forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, encontram conforto na abordagem tradicional e dificuldade de assumirem a responsabilidade para a viabilização das metodologias ativas.

Nenhum professor se opôs diretamente ao uso das metodologias ativas, mas os que a utilizaram relataram que uma parcela dos colegas possuía um conhecimento incipiente dessas metodologias. Por isso, um docente considerou que os resultados esperados com as mudanças

poderão contrariar as expectativas, pois não depende só de querer ou defender, e sim, de se empenhar e sair da zona de conforto.

No geral, e como reflexo da inadequada formação pedagógica dos docentes, os professores que utilizaram as metodologias ativas possuíam conhecimento teórico-prático limitado sobre as mesmas. Um aspecto identificado é que a maioria dos professores entrevistados está tentando contornar a limitação teórico-prática buscando oficinas, cursos e literatura especializada.

Lazarrin, Nakama e Cordoni Júnior (2010) e Santana et al. (2010) em trabalhos dessa natureza, observam que os professores estão cada vez mais conscientes das lacunas em sua formação e desempenho pedagógicos.

As tentativas de inserir uma metodologia diferente da tradicional podem esbarrar na incompreensão de sua filosofia pelos estudantes e professores. Sobre os primeiros, vale ressaltar que a participação ativa dos mesmos foi limitada durante anos. Nessa perspectiva, é preciso investir no estímulo constante para se obter a compreensão dos estudantes sobre as metodologias ativas. Do contrário, suas contribuições para a formação profissional poderão não vir à tona (González, Almeida, 2010).

Estudo de Ferreira, Fiorini e Crivelaro (2010) sobre a visão de docentes médicos e enfermeiros acerca do uso de metodologias ativas identificou que a resistência dos professores transformou-se em uma barreira para se estabelecer um currículo inovador, visto que a maioria dos docentes tem como referencial a abordagem tradicional de ensino-aprendizagem.

Zabalza (2004) considera que a figura do professor tem sucumbido à pressa e às pressões por mudanças, seja na ampliação das funções tradicionais extraclasse ou na revisão de conceitos e das estratégias de ensino-aprendizagem. Geralmente, quando o processo é acelerado, os envolvidos tendem a rejeitar a proposta sem ao menos compreendê-la ou a assumem de forma incompleta, o que pode contribuir para aumentar o número de opositores (González, Almeida, 2010).

De qualquer forma, o processo de implantação das metodologias ativas deverá ser gradual, respeitando as dificuldades dos estudantes e dos docentes e a autonomia docente, pois o radicalismo e o imediatismo não são o caminho para o avanço das mudanças pretendidas.

Considerações finais

As estratégias de ensino-aprendizagem de caráter ativo, que buscam motivar o estudante a ponto de tornar seu aprendizado um projeto pessoal, ao qual se dedicará com empenho nos espaços de aprendizagem dentro e fora do ambiente acadêmico presencial ou virtual, respondem aos princípios da educação problematizadora.

Ao mesmo tempo, torna-se um desafio para os professores lidar com a complexidade da dimensão pedagógica. As dificuldades apresentadas trazem implicações da formação pedagógica deficiente desses docentes, como fator limitante da efetivação de mudanças da proposta curricular.

O investimento na formação pedagógica do docente é vital para fazer valer as DCN e os princípios do Pró-Saúde. Do contrário, as mudanças reais nas estratégias de ensino-aprendizagem não acontecerão.

Os professores ao se referirem às próprias atuações passam a avaliá-las de forma reflexiva e crítica, rompendo a inércia que acompanha os processos iniciais de mudanças educacionais.

Para que as políticas educacionais não se tornem meros instrumentos reguladores, é preciso um diálogo permanente entre instituição de ensino, docentes e discentes, evitando a perpetuação dos limites e a desvalorização das potencialidades.

Agradecimentos

Os autores reconhecem e agradecem a cooperação e contribuição dos professores que colaboraram durante o processo.

REFERÊNCIAS

Amorim, Suely Teresinha Schmidt Passos; Moreira, Herivelto; Carraro, Telma Elisa. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 111-18. 2001.

Anastasiou, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de

ensinagem. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille. p. 12-37. 2003.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70. 281 p. 2009.

Bordenave, Juan Diaz; Pereira, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 312 p.

Brasil. Resolução nº 5, Conselho Nacional de Educação (CNE/CES). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Nutrição. Brasília, 07 de agosto de 2001.

Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília, DF, 2009. 88 p.(Série C. Projetos, Programas e Relatórios).

Castanho, Maria Eugenia. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 51-62. 2002.

Cezar, Pedro Henrique Netto et al. Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 298-303. 2010.

Costa, Nilce Maria da S. Campos. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 5-19. 1999.

Costa, Nilce Maria da S. Campos. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 97-104. 2009.

Fernandes, Josicélia Dumê; Filho, Naomar de Almeida; Rosa, Darci de Oliveira Santa; Pontes, Márcia; Santana, Neuranides. Ensinar saúde/enfermagem numa nova proposta de reestruturação acadêmica. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 41, p. 830-834. 2007. Número Especial.

Ferreira, Ricardo Corrêa; Fiorini, Vânia Maria Lopes; Crivelaro, Everton. Formação profissional no SUS: o papel da atenção básica em saúde na perspectiva docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 207-215. 2010.

Feuerwerker, Laura C. M. Educação na saúde: educação dos profissionais de saúde - um campo de saber e de práticas sociais em construção. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 3-4. 2007.

Franco, Ana Carolina; Boog, Maria Cristina Faber. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 20, n. 6, p. 643-655. 2007.

Gaskell, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, Martin. W.; Gaskell, George. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes. p. 64 - 89. 2008.

González, Alberto Durán; Almeida, Márcio José de. Ativação de mudanças na formação superior em saúde: dificuldades e estratégias. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 238-246. 2010.

Lampert, Jadete Barbosa et al. Projeto de avaliação de tendências demudanças no curso de graduação nas escolasmédicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 5-18. 2009. Suplemento 1.

Lazzarin, Helen Cristina; Nakama, Luiza; Cordoni Júnior, Luiz. Visão de professores de odontologia no processo ensino-aprendizagem. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 15, p. 1801-1810. 2010. Suplemento 1.

Maia, José Antônio. O currículo no ensino em saúde. In: Batista, Nildo Alves; Batista, Sylvia Helena. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: SENAC, São Paulo. p. 102-124. 2004.

Maltagliati, Luciana Ávila; Goldenberg, Paulete. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1329-1340. 2007.

Masetto, Marcos Tarciso. O docente no ensino superior e o currículo de seu curso. In: Masetto, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus. p. 59-64. 2003.

Minayo, Maria Cecília de Souza. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec. p. 189-199. 2008.

Mitre, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 13, p. 2133-2144. 2008. Suplemento 2.

Navarro, Nancy; Illesca, Mónica; Cabezas, Mirtha. Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Revista Médica de Chile*, Santiago, v. 137, n. 2, p. 246-254. 2009.

Pedroso, Máisa Beltrame; Cunha, Maria Isabel. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, n. 24, p. 141-152. 2008.

Peixoto, Maria do Rosário Gondim et al. *Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição*. Goiânia, 2008. Universidade Federal de Goiás.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez. 279 p. 2002.

Santana, Fabiana Ribeiro et al. Integralidade do cuidado: concepções e práticas de docentes de graduação em enfermagem do Estado de Goiás. *Ciência e Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 15, p. 1653-1664. 2010. Suplemento 1.

Santos, Ligia Amparo da Silva et al. Projeto pedagógico do programa de graduação em nutrição da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia: uma proposta em construção. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 105-117. 2005.

Silva, Irani Ferreira. Dicotomia básico-profissional no ensino superior em saúde: dilemas e perspectivas. In: Batista, Nildo Alves; Batista, Sylvia Helena. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac São Paulo. p. 135-152. 2004.

Strauss, Francisco; Leta, Jacqueline. Entre o ensino, a pesquisa e a assistência médica: um estudo de caso. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.1027-1043. 2009.

Turato, Egberto Ribeiro. Decidindo quais indivíduos estudar. In: Turato, Egberto Ribeiro. *Tratado de metodologia clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes. p. 351-368. 2003.

Vasconcelos, Maria Lucia M. Carvalho. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira. 73 p. 1996.

Vasconcelos, Francisco de Assis G. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 127-38. 2002.

Zabalza, Miguel A. Os professores universitários. In: Zabalza, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed. p. 105-142. 2004.

Conflito de interesses

Declarou não haver

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das contribuições de um estudo que trabalha as visões docentes sobre a reformulação curricular de um curso de Nutrição de uma instituição pública de ensino superior reside na potencialidade da abordagem qualitativa de pesquisa de captar a subjetividade, algo que a metodologia quantitativa não alcança.

No que diz respeito à análise das visões dos docentes, ressalta-se a complexidade de compreendê-las, pois são influenciados por diferentes fatores que vão desde a motivação, o referencial político e filosófico até o momento da obtenção da visão e, ainda, toda a experiência acumulada pelos pesquisados.

A compreensão dos professores sobre a reformulação curricular traz os significados que atribuem ao currículo, abordado geralmente de forma tecnicista e fragmentada, o que limita a possibilidade de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre sua totalidade, apesar das características curriculares inovadoras identificadas pelo grupo de docentes.

Talvez isso remeta a forma como são realizadas as reformas curriculares, com participação restrita dos professores na fase de negociação das mudanças, a tendência ao trabalho individualizado, na qual os professores defendem seus interesses em relação às suas disciplinas, legitimando um tipo de abordagem reducionista do currículo.

Nessa perspectiva, está a limitada capacidade de lidar com a dimensão pedagógica do fazer docente, o que levanta questões sobre a formação em docência. Apesar de apresentarem as metodologias ativas como um aspecto inovador do currículo há por parte dos docentes, uma fundamentação teórico-prática incipiente em relação a essas metodologias, associadas às simples técnicas, e um desconhecimento da real abrangência e capacidade de proporcionar uma formação crítico-reflexiva aos estudantes.

O resultado frequentemente aparece como resistências e experiências negativas dos professores e do ponto de vista dos estudantes como aprendizagem insatisfatória.

Muitas limitações apresentam em seu bojo a possibilidade de superação demandando uma mudança na política da universidade. Já a limitação de dimensão pessoal inclui a preparação e a disposição do professor para lidar com o cenário de mudanças simultâneas e de caráter emergencial.

Todavia, prevalece a honestidade intelectual por parte dos docentes, de reconhecimento das próprias limitações e dificuldades. Há indícios de que os professores entrevistados estão revisando suas concepções de ensino.

Para desenvolver um trabalho mais elucidativo das propostas das DCN e do Pró-Saúde, será de fundamental importância uma mobilização periódica dos docentes para refletir sobre o exercício de suas funções, visando, entre outros aspectos, a melhoria da qualidade pedagógica, o aprofundamento de seus conhecimentos, a sistematização de suas práticas, a busca de novas alternativas e o redimensionamento de seu papel em face à reformulação curricular.

A implantação de uma reformulação curricular é um processo contraditório, conflituoso, permeado por interesses implícitos e explícitos, e por isso precisa ser questionado, pensado, discutido, refletido e criticado.

As potencialidades destacadas pelos professores são tentativas de superar o ensino disciplinar tradicional, tentando-se uma formação problematizadora, em que se conjugam diversas ciências e estratégias de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas ou problematizadoras oferecem a possibilidade de aproveitar as potencialidades dos estudantes, em consequência da atuação desses sobre a realidade e sobre seu processo de crescimento cognitivo e pessoal. Tal proposição, associada às outras estratégias de ensino-aprendizagem mais ativas parecem satisfazer a maioria dos docentes pesquisados, embora não seja a resposta para todas as limitações.

Possivelmente a consciência da necessidade de mudança esteja mais generalizada do se pode imaginar. Mas não significa que essa modificação se concretize de imediato, pois existem obstáculos de naturezas diversas e prevalece entre os favoráveis à mudança, um mecanismo de defesa natural para resguardar suas posições e preservar sua autonomia.

É inegável que o papel dos educadores frente aos limites enfrentados para a formação de profissionais da área de nutrição é árduo, uma vez que os elementos

que interferem na formação acadêmica desse profissional são historicamente determinados.

O investimento na formação pedagógica legitimada é um dos pontos vitais para instrumentalizar os professores a lidar com as adversidades do exercício profissional na constante direção da ação-reflexão-ação. Do contrário, as mudanças reais nas estratégias de ensino-aprendizagem não passarão de discursos vagos.

Outra possibilidade seria pensar sobre a criação de um núcleo de pesquisa educacional dentro da pós-graduação ou da iniciação científica da graduação, a serem desenvolvidos com a participação docente e discente, como instrumento para efetiva contribuição para a produção da ciência pedagógica dentro da universidade. Podendo também oferecer subsídios para investimentos e iniciativas em relação à formação pedagógica permanente dos professores de Nutrição.

No âmbito das instâncias federadas, os Ministérios da Saúde e da Educação deverão atuar como parceiros no processo, facilitando o diálogo com os diversos integrantes que promovem os projetos e entre as diversas instituições de ensino superior.

Para as políticas institucionais, este estudo poderá contribuir como material para reflexão acerca da realidade de cada unidade acadêmica.

Sobre as contribuições do estudo para o pesquisador, serve ao propósito de problematizar sobre o papel que vem desempenhando, independente da área de atuação, para então ser capaz de atuar de forma efetiva e transformadora.

O processo de reformulação curricular requer o envolvimento institucional, integrando pessoal docente, administrativo, dos serviços de saúde e dos estudantes, para um acompanhamento sistemático de dados qualitativos e quantitativos, que possam produzir resultados ajustados à realidade de cada unidade acadêmica.

Além de induzir a análise reflexiva sobre o cenário atual do curso em questão, obtém manifestações sobre o andamento das metas e dos objetivos do curso em consonância com as DCN e os eixos do Pró-Saúde, assim como colabora com a indicação de ações para corrigir possíveis limitações e dificuldades internas.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Anexo B– Parecer do Comitê de Ética

Anexo C – Entrevistas: transcrição de áudio

Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Avaliação do processo de implantação do currículo do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás”. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Ética e Humana do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 3269- 8338 e 32698426

Para participar da pesquisa, você deverá preencher um questionário e/ou participar de uma entrevista que tem como objetivo avaliar o novo **currículo do Curso de Nutrição da UFG**. É importante que as questões sejam respondidas com fidedignidade. Garantimos o sigilo e a privacidade das informações prestadas, pois não haverá divulgação de dados individuais, apenas os resultados relativos ao grupo de alunos e professores. Além disso, os dados coletados não serão armazenados para estudos futuros. Desde já agradecemos sua disponibilidade em participar dessa investigação.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: **Avaliação do processo de implantação do currículo do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás**

Pesquisadores Responsáveis: Nilce Maria da Silva Campos Costa (orientadora) e Caroline Damásio Bueno Telefone: 9245-5599 (à cobrar) caroldama@hotmail.com

Assinatura: _____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG ou CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **“Avaliação do processo de implantação do currículo do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás”**, sob responsabilidade de Nilce Maria da Silva Campos Costa e Caroline Damásio Bueno, como sujeito voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, bem como os procedimentos nela envolvidos. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Goiânia, / / 2010

Nome e Assinatura do responsável: _____

Testemunhas:

Anexo B- Parecer do Comitê de Ética

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
HOSPITAL DAS CLÍNICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA MÉDICA HUMANA E ANIMAL

PROTOCOLO CEPMHA/HC/UFG Nº 036/07

Goiânia, 29/03/2007

INVESTIGADOR (A) RESPONSÁVEL (IES): Profª Nilce Maria da Silva Campos Costa

TÍTULO: Avaliação do processo de implantação do currículo do curso de nutrição

Área Temática: Grupo III

Área de Conhecimento: Nutrição

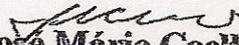
Local de Realização: Faculdade de Nutrição/UFG

Senhor(a) Pesquisador(a),

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal analisou e aprovou o projeto de Pesquisa acima referido, juntamente com os documentos apresentados e estes foram considerados em acordo com os princípios éticos vigentes.

→ Informamos que não há necessidade de aguardar o parecer da CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para iniciar a pesquisa.

→ O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEPMHA/HC/UFG, relatórios trimestrais do andamento da pesquisa, encerramento, conclusão(ões) e publicação(ões).


Farm. José Mário Coelho Moraes
Coordenador do CEPMHA/HC/UFG

Anexo C – Entrevistas: transcrição de áudio

Entrevista nº 7 Docente: D7

Local da entrevista: sala de aula

Duração: 1 hora e 37 minutos

CONHECIMENTO

Você conhece o currículo em vigor na FANUT, implantado em 2009?

Eu conheço.

Quais as principais mudanças desse currículo?

Se para a entrevista a gente tivesse com ele para ver. Em relação às mudanças eu me lembro que houve alterações do semestre em que as disciplinas ocorrem em função da própria sequência, às vezes, o professor está dando o conteúdo e ele precisava resgatar algum que foi feito na disciplina anterior, a disciplina está acontecendo no mesmo semestre, ela vai acontecer depois, então isso foi modificado. E tem também [...] essa questão do aluno ter contato com o campo de estágio e com o serviço desde o primeiro ano do curso com a inserção [...] em relação ao Pró-Saúde sempre tem que ter uma disciplina nesse contexto, desse relacionamento que o aluno tem com o campo, não é só na parte teórica, de relacionamento com o serviço desde o primeiro semestre, principalmente voltado para essa questão da formação para o SUS e a questão dos estudos de caso desde o primeiro ano de curso. Então, as professoras que dão aula nos semestres mais avançados elaboram estudos de caso para o aluno ir percebendo a utilidade das disciplinas básicas, porque normalmente ele entra e fala assim: Para quê eu faço Sociologia? Para quê serve Bioquímica? Ele fica perdido e às vezes não dá valor na disciplina e quando ele chega lá na frente ele vai ver que ele precisa e ele não se dedicou tanto. Então por exemplo, eu sei que a [...] professora da [...] ela já fez, já teve essa experiência de montar um estudo de caso para ser realizado no primeiro ano, acho que na disciplina da [...] não é os alunos vão ter que fazer, porque eles não têm o conhecimento suficiente para resolver aquele caso, mas saber assim, nesse caso aqui eu estou usando Anatomia, eu estou usando Fisiologia, Bioquímica, Patologia. Então para eles perceberem a necessidade [...]. E isso vai ser realizado ao longo de todo o semestre, vai ter uma disciplina chave onde esse estudo de caso vai ser realizado.

Você participa das discussões sobre currículo na FANUT?

Eu estou participando do núcleo docente estruturante.

Quais os pontos positivos e negativos do novo currículo do curso de Nutrição?

Esse currículo, ele veio para melhorar, com a intenção de melhorar, assim, levar o aluno para o campo desde cedo. Essa questão do aluno perceber a importância das disciplinas básicas para o conteúdo futuro. Outra coisa, está aumentando a carga horária das disciplinas para conseguir ficar dentro daquelas 4000 que a nova legislação agora prevê. As disciplinas, elas estão aumentando não só a carga horária teórica, mas a carga horária prática. Então eu acho que ele veio para melhorar. E uma coisa que eu defendo muito porque minha área de atuação que é a parte da [...] de realmente formar o profissional para trabalhar no SUS e para defender o SUS porque se o SUS hoje tem problema é por causa dos profissionais que ali trabalham. Se os profissionais defenderem o SUS e vestirem a camisa do SUS, o SUS vai ser excelente. Então está tendo muito essa bandeira sabe? O Pró-Saúde, o PET, eles vieram mesmo para fomentar, para estimular os profissionais do serviço porque eu acho que a Universidade, ela tem esse papel também de contribuir com o serviço e o currículo tem esse papel de evidenciar mais o aluno para o trabalho no SUS.

Quais os pontos negativos?

Em relação ao currículo, eu acho que é uma coisa que ainda não é a realidade [...] porque a gente ainda não tem condições, em função dessa rotina do serviço, de ter uma maior carga horária prática, apesar de que a gente tem aumentado mais, eu vejo assim, que o aluno, ele tinha que ter tipo um internato no serviço, só que não só na Atenção Básica, só que no hospital como a gente vê lá na medicina, o aluno chega lá 7 horas da manhã, ele vai embora 6 horas da tarde, ele realmente vive aquilo ali, se ele ficar lá só 4 horas é muito pouco. Agora tem também que eu falo da

rotina porque o nutricionista precisa ficar lá 6 horas na Atenção Básica, quando chegar lá isso muda porque vai ficar 8 horas. Então eu acho assim que o aluno ele tinha que realmente viver mesmo sabe, e não ficar indo picadinho, ele tinha que ir com mais frequência, vivenciar mais. Só que entra a questão da disponibilidade do campo, a disponibilidade do nutricionista de acolher esse aluno lá, de dar a atenção que ele precisa porque a gente sabe que isso toma muito tempo do profissional. A questão do próprio campo mesmo porque hoje a gente não tem nutricionista em todas as unidades, já melhorou muito, mas que comporta o volume de alunos que nós temos também não tem. Eu acho que ainda tem várias barreiras, eu acho que poderia aprimorar muito, melhorar muito a formação, mas a gente está a caminho.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Quais estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas nas aulas (teórica e prática)?

Tem aula teórica aquela de *power point* tradicional, tem aula em EAD que é uma experiência que a gente está tendo esse semestre, a gente está fazendo tanto com o pessoal do estágio quanto com o pessoal da [...] tem aula no campo de estágio nas Unidades [...] tem metodologia problematizadora que é um desafio muito grande por causa do tempo porque tem um conteúdo para dar e a metodologia problematizadora ela pedi uma carga horária maior, mas a gente usa também. Tem EAD, tem metodologia problematizadora e tem aula teórica e tem as aulas práticas também que são tanto no campo, no [...] ficam em CAIS [...]. A gente tenta fazer simultâneo, [...] tivemos uma experiência semestre passado de fazer aula prática antes da teórica [...]. A aula foi lá no campo de estágio, eu não me lembro qual foi o tema da aula, não sei se foi [...] Ah, não! Foi o [...] e os alunos foram no campo fizeram todo o levantamento de dados e trouxeram para aula teórica para fazer a discussão [...]. Agora, tem também primeiro a aula teórica e depois a prática, mas isso é muito complicado porque a rotina do serviço não é a mesma rotina da faculdade, às vezes a gente tem que dar um conteúdo agora e essa atividade ela só vai estar acontecendo no serviço em tal dia da semana [...] às vezes o profissional entra de licença, então são vários empecilhos, desafios. Às vezes planeja alguma coisa e quando chega na hora do estágio a gente tem problema em função da rotina do serviço. A gente vê a diferença quando ele é aluno. Eu dou aula do [...] é diferente eu dar uma aula teórica e depois levar eles para o campo para eles verem os desafios da implementação [...], diferente do que se eu só ficasse com eles em sala de aula, porque eles iriam achar que [...] é lindo que funciona perfeitamente bem, que nunca existe criança anêmica, aquela história toda. Então eles começam a ter uma visão muito crítica do serviço e isso é muito bom. E eu incentivo muito eles. Você soube apontar os defeitos, agora me aponte as soluções, porque a solução se a gente tivesse solução plausível, viável, estava funcionando uma beleza. Então o

negativo que eu acho é justamente isso que te falei o tempo do serviço com o tempo da faculdade, porque, por exemplo, eu chego na [...], eu falo assim, eu quero fazer uma prática [...], a gente sabe que [...] trabalha com a saúde da criança, não trabalha a criança desnutrida, criança baixo peso, criança anêmica. Nós trabalhamos o aleitamento materno, alimentação complementar, essa parte da saúde, de promoção da saúde. Eu chego no serviço falo assim, olha, eu quero crianças [...] para eu fazer a orientação de amamentação para as mães dessas crianças, para avaliar a pega da criança do peito, [...] criança doente a gente não vai trabalhar porque esses alunos ainda não têm o conhecimento suficiente para atender uma criança doente, eles estão aqui só para atender a criança. É claro que eles passam uma orientação de amamentação, de alimentação complementar para uma criança doente também. Tinha uma criança com o percentil menor que 3, eles ainda não têm essa visão, essa competência para fazer um atendimento e a enfermeira vira e fala assim: ah, mas o que eu queria era atendimento à criança de baixo peso, e queria atendimento à criança obesa. Assim, às vezes, a necessidade do serviço não é a mesma necessidade da faculdade, então isso é o maior desafio.

Fale um pouco mais sobre a metodologia da problematização.

Então, nós usamos, deixa ver, eu lembrar aqui, [...] fizemos tipo uma situação problema, relatamos alguns casos reais que a gente já vivenciou no serviço e só que relatou assim, só até certo ponto, a gente não contou todo o desfecho, foi até certo ponto, colocamos as questões para eles refletirem com o grupo e depois fizemos as discussões a respeito dessa situação problema. Tiveram vários no ano passado, só que a agora foge da minha cabeça. Mas é bem aquela questão de construir o conhecimento de não ficar aquela questão professor só fala e o aluno escuta, fizemos muita roda de conversa, usamos a questão do relato de experiência a partir da vivência no campo.

Há a modalidade de educação à distância disponíveis dentro da sua disciplina?

Nós trabalhamos por meio de fórum, faz assim, a princípio nós postamos na página do EAD todos os documentos, artigos da disciplina, tipo o programa, cronograma, roteiro de aula prática, divisão de grupos, tudo isso nós colocamos na página do EAD. As atividades são realizadas por meio de fórum, então nós disponibilizamos o material para leitura, coloca o roteiro de aula prática e os alunos eles têm que postar informações de acordo com a atividade que a gente solicita via EAD. Nós colocamos lá, como eu falei, o roteiro de aula prática, os textos para leitura e formula algumas questões de debate de acordo com o conteúdo que ele está estudando e o aluno vai postando mensagens e vamos corrigindo, não só mensagens, mas algum arquivo de algum texto que ele tenha escrito, algum relato de experiência, algum tipo sensação sobre aquele conteúdo, a gente vai corrigindo aquele conteúdo e coloca novamente para que todo mundo possa ler. Agora no [...] nós tivemos uma experiência interessante. Nós convidamos também os preceptores [...], então eles também estiveram cadastrados no EAD e puderam ler e corrigir e debater junto com os professores e alunos.

Entrevista nº 9 Docente: D9

Local da entrevista: sala de aula

Duração: 47 minutos

CONHECIMENTO

Você conhece o currículo em vigor na FANUT, implantado em 2009?

A gente conhece acompanhando os planejamentos pedagógicos, você faz uma leitura rápida. Eu não tenho conhecimento do currículo como um todo, eu sei que tem toda uma articulação serviço, comunidade, universidade. Acho interessante de você ter a possibilidade do aluno ter uma visão fora dos muros da universidade, [...] eu não vivencio isso de perto, essa articulação que existe com o serviço. A não ser assim, a MOPESCO, a gente vê as coisas acontecendo [...].

Quais as principais mudanças desse currículo?

Nós entendemos que tinha que trabalhar com um pouco mais de metodologia ativa [...]. Nós criamos vários estudos de caso, [...]. Então nós fizemos um TCC e a partir desse TCC nós sentimos a necessidade de mudar a disciplina para [...]. Mas o aluno que a gente pega ainda é muito imaturo, ele está no segundo período do curso, segundo e terceiro período, então ele ainda não tem esse senso crítico de falar assim, eu vou ter de falar, eu vou ter de escutar, tem exceções, mas no geral eles reclamam da aula formal, mas quando você sai de uma aula que não é formal aí eles pedem. Na verdade a disciplina tem tentando ter essa visão. Nós entregamos uma apostila com as aulas práticas e eles vão tentar chegar na aula prática sabendo o que ele vai fazer e ele tem que responder questões dentro daquela aula prática. Então ele tem que ter trabalhado um pouco a teoria. Isso antes da prática. [...] ele faz a prática e depois da prática que nós vamos ter a aula teoria. A princípio eles vão vir com todas as questões, mas eles não chegam com todas as questões. Nós

pensamos em fazer como grupo de discussão mesmo, sentar e não ter nenhum tipo de projeção, não ter nada e ir conversando e discutindo, mas a primeira experiência que eu tive foi um silêncio absoluto na sala, 20 minutos. Eu falei: eu não vou falar nada, um silêncio absoluto na sala, não tinham coragem de falar um A, nem de rir. Eu saí tão frustrada, não é possível. Eles não têm maturidade de virar e falar assim: não professora, nós discutimos isso. Porque eu antes, eu tinha a prática, a gente lança as perguntas e vamos ver o que vai ser discutido. Então vamos mudar, então eu mudei. Eu quero que vocês cheguem lá na aula e me digam o que vai acontecer com isso, com aquilo. Nós resgatamos um pouco a aula teórica do quadro, tradicional, projeção, slide, mas tentando fazer com que eles participem mais. Mas de um modo geral, eles não participam muito não. E eu também não entendo muito de metodologia ativa não.

Você participa das discussões sobre currículo na FANUT?

Não participo. Só do planejamento. Porque normalmente têm outras atividades, às vezes dá vontade de participar de tudo, um monte de coisas e eu já estou em outras atividades acadêmicas como no PIBIC, [...] mas tem aula da pós, orientação de aluno, tem oficina [...] e as reuniões normalmente são na terça, aí têm outras reuniões.

Quais os pontos positivos e negativos do novo currículo do curso de Nutrição?

O primeiro ponto negativo é que nem todo mundo adotou a ideia e é muito difícil você não trabalhar em conjunto, em grupo. Eu entendo que ao não comprar a ideia as pessoas não entendem o que é o SUS e é uma falha inclusive minha porque a gente não consegue na rotina, na correria [...], você precisa entender melhor para você poder passar para o aluno que aquilo é importante. É você ter de sair do lugar, você ter de mudar sua mentalidade se você propõe a adotar aquela nova metodologia que o currículo propõe. Tem que sair do lugar e mudar tudo. Eles são muito imaturos, mas são muito questionadores, eles cobram, eles querem que você dê uma resposta, têm os bons e os ruins, de um modo geral, as turmas, elas

cobram, se não está bom eles falam: oh professora, eu não estou gostando! Então esse currículo que é um currículo mais aberto, ele tem essa vantagem. Por outro lado, o fato do aluno questionar ele acha que pode mandar no professor, mas isso não é um problema do currículo, é um problema de formação. Cada dia que passa o fato de ter maior liberdade, de ser mais questionador, dos pais trabalharem fora eu acho que tudo isso interfere porque eles não têm limites. Em determinados momentos eles perdem a noção de que você é o professor e eles são os alunos e eles acham que podem passar por cima. Mas cabe a nós, professores, chegar e falar: não é por aí, vamos mudar, direcionar de uma forma diferente para que as coisas possam funcionar. Não é papel do professor? Uma pontinha é. Outro deveria vir lá da casa deles, mas se não veio [...] E é difícil porque enquanto mãe a gente sabe o que é o sistema, o mundo mudou muito, então você tem de trabalhar nesse sentido. Os pais estão cansados, trabalham o dia fora, então eles ficam soltos e o reflexo chega aqui na universidade. É muito difícil e ele vira e fala assim: essa professora é muito preguiçosa, ela quer que a gente faça o trabalho dela inteirinho. Em muitos momentos eu sentei com a [...] e falei, [...] o que eu faço? Ela falou, continua. Ela me chamou, eu vim assistir uma aula dela uma vez, eu aprendi coisas que eu não tinha aprendido. Olha, tem um roteiro, porque a gente tinha algumas questões assim muito pontuais e a [...] falou assim: você não pode falar, você tem de deixar. Nesse primeiro dia de aula mesmo que eu sentei, eu saí frustradíssima, eu falei, gente, eu fui muito incapaz, eles não conseguiram ter, essa visão que eles tinham que falar, eles tinham de fazer alguma coisa. Eu acho que eu tenho muita coisa para fazer ainda. Gostaria de retomar em algum momento de tirar a aula tradicional totalmente da minha vida e trabalhar só em cima dessa discussão. Mais nós vamos chegar lá.

Quais estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas nas aulas (teórica e prática)?

Toda aula tem um relatório, toda aula tem um objetivo que ele tem de alcançar, e toda aula [...] tem perguntas, a gente faz questão. Eles têm de responder as questões com todo o embasamento teórico que é uma forma deles estudarem para chegar na aula teórica sabendo. O que está na apostila, no roteiro que eles têm e eles executam. Então vamos supor, [...]. No final a gente pode discutir. [...]. Tem um roteiro lá que está explicadinho, [...]. Ele está fazendo errado, [...] está tudo escrito. Tem um roteiro todo escrito, se ele não leu e ele fez errado, eu vou deixar fazer errado. Se eu sei que ele não leu e ele fez errado, eu vou deixar fazer errado. Eles vão pra prática, hoje, por exemplo, eles tão fazendo [...]. E tem uma série de perguntas, qual a diferença entre [...] Essa discussão final da aula prática a gente discute um pouco e eu continuo não respondendo as perguntas, só algumas coisas que não dá. Na teoria que nós iríamos responder esses questionamentos, mas eles não têm essa maturidade de fazer isso ainda. Então a gente mescla um pouco, um pouco da aula tradicional. Eu acho muito melhor porque a gente tem obrigação muito maior de estudar, e é mais um motivo, por exemplo, às vezes, para eu não ir a uma reunião, tem tantas outras coisas para fazer, tem de publicar, tem de orientar. Então tem toda essa angústia de fazer e você chegar na sala de aula e o aluno te faz uma pergunta e você não sabe responder. Não sei não, vou procurar depois eu mando para vocês a resposta. Mas te leva a estudar um pouco mais, senão você tem uma caixinha fechada com slides que estão há 20 anos, todo ano é a mesma coisa, não tem de mudar. Quando você põe o aluno para participar mais, cada turma é uma turma, por mais que do outro jeito as turmas sejam diferentes, mas se a receita do bolo está lá pronta, você vai falar, ele vai escutar, não vai questionar, não vai perguntar nada e pronto. Agora se você coloca ele para fazer [...] ele vai ter de estudar e você também vai ter de estudar, [...]. Então, isso faz com que você busque mais a prática, procure estudar um pouco mais, se informe um pouco mais.

Há a modalidade de educação à distância disponíveis dentro da sua disciplina?

Não.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada do Docente

Apêndice A – Roteiro de Entrevista Semiestruturado do Docente

Apresentação da pesquisadora e da pesquisa
Agradecimento pela participação
Assinatura do TCLE

Questões:

CONHECIMENTO

- 1) Você conhece o currículo em vigor na FANUT, implantado em 2009?
- 2) Quais as principais mudanças desse currículo?
- 3) Você participa das discussões sobre currículo na FANUT?
- 4) Quais os pontos positivos e negativos do novo currículo do curso de Nutrição?

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 1) Quais estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas nas aulas (teórica e prática)?
- 2) Há a modalidade de educação à distância disponíveis dentro da sua disciplina?