

GISELE PONTAROLI RAYMUNDO

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA DO NUTRICIONISTA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PUCPR

CURITIBA

2002

GISELE PONTAROLI RAYMUNDO

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA DO NUTRICIONISTA

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof. Dra. Maria Lourdes Gisi.

CURITIBA

2002



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 266

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DO NUTRICIONISTA", apresentada por **Gisele Pontaroli Raymundo**, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Lourdes Gisi	
Prof. ^a Dr. ^a Julieta Beatriz Ramos Desaulniers	
Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria Eyng	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Maria Lourdes Gisi	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Julieta Beatriz Ramos Desaulniers	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Ana Maria Eyng	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Procurar dar continuidade aos estudos e pesquisas relacionados ao fenômeno de formação das competências

Prof.^a Dr.^a Lillian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Hugo, a quem amo incondicionalmente, meu complemento, meu grande incentivador e que nos muitos momentos de desânimo inspirou confiança para eu não desistir!

À minha mãe Marilene, pelo estímulo e apoio ao meu aperfeiçoamento profissional e que sem os quais não teria conseguido.

À minha sogra Lílian Anna, um modelo de mulher e de profissional. Minha admiração!

À Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, minha orientadora, pelo conhecimento, compreensão e paciência!

À nutricionista Sonia Regina Pompermaier, minha amiga e grande incentivadora aos meus desafios profissionais e pessoais pela oportunidade e confiança!

Aos meus colegas do Mestrado pelo apoio e contínua troca de informações.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a formação da competência do nutricionista, pois nos últimos anos houve uma explosão de cursos de Nutrição o que acarretou uma grande demanda por professores para atuar nestes cursos e muitos sem formação específica para esta função. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que contempla duas fases distintas: a primeira, um estudo exploratório realizado junto aos coordenadores dos cursos de Nutrição existentes em Curitiba, com o intuito de se obter um perfil geral destes cursos. A segunda, um estudo de caso realizado junto a um destes cursos, em que se buscou identificar a compreensão que os professores tem a respeito das competências profissionais e como estas podem ser formadas em cursos de Nutrição. Os dados foram obtidos, nas duas fases, mediante realização de entrevistas. Os resultados da primeira fase evidenciaram a expansão do ensino privado em nutrição com um corpo docente, ainda em processo de qualificação. Em relação à segunda fase verifica-se que a percepção sobre como formar as competências focaliza a necessidade de reestruturação curricular, a adoção de metodologia de ensino que favoreça a relação teoria/prática e condições institucionais adequados. Os resultados evidenciam ainda a necessidade de estudos sobre a temática, uma vez que a formação de competências requer uma nova visão da realidade contemplando as suas diferentes dimensões de modo a possibilitar a instauração de novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de competências. Formação profissional. Nutricionista.

ABSTRACT

This research has as study object the formation of the professional ability of the nutritionist. It is a qualitative research that contemplates two distinct phases: the first one, a together carried through explored study to the coordinators of the existing courses of Nutrition in Curitiba, with the intention of getting a general profile of these courses. Second, a study of carried through case together to one of these courses, where is searched to identify the understanding that the professors has regarding the professional abilities and as these can be formed in courses of Nutrition. The data had been gotten, in the two phases, by means of accomplishment of interviews. The results of the first phase had evidenced the expansion of private education in nutrition with a faculty, still in qualification process. In relation to the second phase it is verified that the perception on as to form the abilities it focuses the necessity of curricular reorganization, the adoption of education methodology that favors the adjusted relation and institucional conditions theory/practical. The results still evidence the necessity of studies about thematic, a time that the formation of abilities requires a new vision of the reality contemplating its different practical new dimensions in order to make possible the instauration of new practical pedagogical.

Key-words: Formation of abilities. Professional formation. Nutritionist.

SUMÁRIO

	LISTA DE TABELAS	vii
	LISTA DE QUADROS	viii
1	INTRODUÇÃO.....	01
	1.1 Problemática da Pesquisa.....	03
	1.1.1 Problema.....	03
	1.1.2 Categorias de Análise.....	04
	1.1.2.1 Competência.....	04
	1.1.2.2 Formação de competências	05
	1.2 Objetivos.....	06
	1.3 Pressupostos.....	07
2	A TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DE NUTRICIONISTA NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO	09
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	21
4	FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	33
5	O PROCESSO DE CAPTAÇÃO DOS DADOS	43
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	52
	6.1 Quantitativo de vagas no ensino de graduação em Nutrição	52
	6.2 Perfil dos cursos de Nutrição em Curitiba.....	54
	6.3 Caracterização da Instituição de Ensino Superior objeto de estudo.....	55
	6.4 Formação das competências: a visão dos docentes.....	56

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
8	REFERÊNCIAS.....	80
	ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS DE NUTRIÇÃO.....	84
	ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE NUTRIÇÃO	86
	ANEXO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO.....	89
	ANEXO 4 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO OBJETO DE ESTUDO.....	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO POR REGIÃO	52
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO NA REGIÃO SUL	53
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO NO PARANÁ	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – BREVE HISTÓRIA DA PROFISSÃO	20
QUADRO 02 – PERFIL DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO DE CURITIBA SEGUNDO SEUS COORDENADORES	54
QUADRO 03 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO	56
QUADRO 04 – PERFIL DA ATUALIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS 3 ANOS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO	57
QUADRO 05 – COMPETÊNCIAS E DIFICULDADES CITADAS PELOS DOCENTES.....	74

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que, principalmente nas últimas décadas, a situação alimentar e nutricional da população brasileira está passando por uma transição epidemiológica: se antes os problemas se concentravam nas carências nutricionais, atualmente convivem com patologias crônicas degenerativas provenientes de excessos e/ou erros alimentares, abrindo um novo espaço para a atuação de profissionais nutricionistas que certamente deverão estar preparados para lidar com esta nova realidade. Não significa que os problemas relacionados às carências nutricionais tenham sido solucionados, mas que novos problemas surgiram, estes ao contrário, muitas vezes, tão somente, do excesso alimentar.

São distorções opostas: excesso e carência, ambas causadoras de sérios problemas de saúde com os quais se defronta o profissional. O problema da escassez de alimentos e da desnutrição sempre existiu na humanidade, mas embora este seja um problema amplamente debatido, pouco foi feito para resolvê-lo. Fala-se muito em qualidade de vida e relaciona-se esta imediatamente a uma boa nutrição e a uma alimentação equilibrada em quantidade e qualidade dos alimentos. Mas, enquanto uma parte da população mundial busca qualidade de vida, a outra parte continua enfrentando as mesmas dificuldades do início dos tempos, embora a alimentação esteja assegurada como um direito de todo cidadão.

Conforme a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, no Artigo 25:

“Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.”

Porém, na realidade, o quadro que se apresenta é outro. Segundo a Conferência Internacional sobre o Financiamento ao Desenvolvimento existem 826 milhões de pessoas no mundo que não têm uma alimentação adequada que lhes permita levar uma vida normal, ativa e saudável (ROSSI, 2002, p. A2). Só no Brasil são 55 milhões de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (GOIS, 2002, p. A10). E é inaceitável a convivência pacífica com esta legião de famintos. Diante deste quadro, o profissional nutricionista não pode limitar sua atuação às questões técnicas da profissão. É necessário que também esteja preparado para lidar com as questões relacionadas à alimentação a partir de uma ampla compreensão dos seus determinantes sociais, econômicos e culturais.

O nutricionista deve estar preparado para avaliar criticamente o contexto social em que atua e estabelecer um nível de intervenção voltado para este direito.

O exercício profissional do nutricionista é um permanente desafio à resolução de problemas relativos à alimentação e à nutrição, tanto de indivíduos como de coletividades, de pessoas saudias ou enfermas, dos que possuem condições de obter qualquer alimento como aqueles que sofrem de carências.

Os determinantes, tanto de excesso como de carência alimentar, dizem respeito às questões psicológicas, culturais, políticas e econômicas. Portanto, envolvem medidas, principalmente, da esfera governamental, mas é o profissional nutricionista que deverá estar preparado para lidar com os problemas que decorrem do excesso e da carência alimentar e dos distúrbios nutricionais que ocorrem em função de diferentes patologias bem como da sua prevenção. Assim, a universidade tem um importante papel no enfrentamento destes problemas, no que diz respeito à formação dos profissionais de Nutrição. E quem participa deste processo, se não o professor? Daí, a preocupação com a formação destes formadores de profissionais. De que modo estes docentes podem propiciar uma formação acadêmica, social, política e ética destes novos profissionais de saúde?

Esta preocupação se intensifica quando a evolução do crescimento dos cursos de Nutrição é verificada. Os cursos de Nutrição foram criados no final da década de 1930 e tiveram um lento crescimento até as últimas décadas, quando ocorre um considerável aumento na oferta de vagas. Em Curitiba, por exemplo, nos últimos anos foram criados seis novos cursos de Nutrição, totalizando sete, que ofertam um total de **738** vagas por ano. Isto acarretou uma grande demanda por professores para atuar nestes cursos e como não havia docentes suficientes para compor todos os quadros, vários profissionais que atuavam em empresas privadas saíram deste mercado de trabalho para assumir atividades de docência, sem formação para esta função.

Como já foi indicado, o nutricionista é um profissional que atua em diferentes contextos sociais. Só para exemplificar podemos citar: indústrias, hospitais, clínicas, serviços de saúde não hospitalares como creches, escolas e unidades de saúde, em ações de promoção/prevenção de saúde e também curativas e de reabilitação nutricional, atuando junto à indivíduos, famílias e grupos sociais. Para atuar nestes campos não basta que os professores transmitam os conhecimentos sistematizados existentes nesta área, se faz necessário desenvolver um processo educativo que favoreça a formação das competências necessárias para o exercício profissional.

Diante desta situação questiona-se quais as possibilidades existentes para a formação da competência do nutricionista, tanto no que se refere às condições que a Instituição propicia, quanto ao preparo dos docentes para desenvolver a prática pedagógica requerida.

1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

1.1.1 Problema

É a partir das constatações e questionamentos sobre o processo de formação do nutricionista que surgiu esta proposta de trabalho com o seguinte

problema de pesquisa: **Quais são as possibilidades da formação das competências em cursos de graduação em Nutrição situados em Curitiba,** tomando-se como foco de análise um dos sete cursos existentes. Busca-se analisar a compreensão dos professores sobre a formação de competências e as condições existentes para a formação condizente com as exigências atuais. Entende-se que o estudo realizado poderá contribuir para a melhoria dos cursos de Nutrição na medida em que desenvolvam um processo educativo articulado com as demandas e necessidades sociais.

1.1.2 Categorias de análise

1.1.2.1 Competência

A noção de competência comporta duas vertentes de análise: da qualificação à competência quando se refere ao trabalho e dos saberes à competência quando se trata da educação (TANGUY, 1997). O conceito de qualificação surge com o modelo taylorista/fordista de produção e está apoiado sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas. Estes dois sistemas formalizaram o processo educativo e as características do emprego e sua remuneração (RAMOS, 2001).

Com os avanços tecnológicos e as transformações que vêm ocorrendo na organização do trabalho desde os meados da década de 80, que se caracteriza pela flexibilização da produção e pelas novas relações de trabalho, em que se valoriza a multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, a noção de competência começou a ganhar centralidade.

O entendimento de competência como sendo um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência e que se somam à aptidão de integrá-las, utilizá-las e transferi-las

em diferentes contextos profissionais (RAMOS, 2001) deixa evidente a importância que esta assume no novo contexto do trabalho.

O mercado de trabalho está cedendo espaço para a “gestão por competências”, que é a valorização das habilidades profissionais do funcionário no lugar da função ocupada. A tendência atual é que os funcionários sejam remunerados pelo que são capazes de realizar e não mais pela sua função ou cargo ou mesmo pelos anos de experiência profissional, ou seja, as empresas estão valorizando mais as características pessoais de seus funcionários como a criatividade, capacidade de decisão, liderança, visão sistêmica e iniciativa, entre outras (CUCHIERATO, 2002, p. E9).

No que se refere ao campo educacional propõe-se o deslocamento dos saberes às competências. Não significa desconsiderar os saberes, estes, no entanto não bastam por si só, é preciso desenvolver a capacidade de mobilizá-las na ação diante de situações desafiadoras: “a competência é inseparável da ação, e seus resultados teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (a ação) sugere” (DESAULNIERS, 1998, p. 08).

Se a competência se manifesta na ação, não basta ter domínio dos saberes, é preciso saber mobilizá-los nas diferentes situações que se apresentam no cotidiano profissional.

Assim, para fins deste trabalho entende-se por competência as operações mentais que integram as de caráter cognitivo, afetivo e psicomotor e que associadas aos saberes teóricos e da experiência geram um saber-fazer.

1.1.2.2 Formação de competências

O deslocamento, no campo educacional, dos saberes à competência tem profundas implicações na concepção do processo de formação

profissional. Se não basta ter domínio dos saberes, mas é necessário ter capacidade para mobilizá-las diante das diferentes situações, significa que formar um profissional competente pressupõe propiciar as condições necessárias para que se desenvolvam as competências. Significa repensar o processo ensino/aprendizagem em que se verifica a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares para um processo voltado à instauração de competências. Tal processo pressupõe um planejamento que otimize todas as potencialidades desta dinâmica (DESAULNIERS, 1999).

Para a formação de competências o aluno deve ser considerado na sua singularidade e como sujeito ativo na construção do conhecimento. A ênfase não está mais centrada no ensino, mas na aprendizagem do aluno. Tal processo pedagógico requer um novo desenho curricular, não mais compartimentado em disciplinas, mas integrado de modo a favorecer a percepção global de fatos, situações e objetos no processo de aprendizagem. Neste processo também é preciso dar atenção às questões metodológicas, assim as pedagogias de projeto, por problemas e a pesquisa são as modalidades que melhor propiciam a formação de competências porque os alunos se defrontam com situações desafiadoras que exigem a mobilização de diferentes saberes para lidar com a situação-problema.

1.2 Objetivos

Ao optar pelo estudo da formação das competências do Nutricionista têm-se como objetivos:

1. Investigar qual é a compreensão que os professores de Nutrição têm sobre as competências do profissional Nutricionista.
2. Verificar qual é a compreensão que os professores de Nutrição têm sobre a formação das competências do profissional Nutricionista.
3. Identificar o perfil dos cursos de Nutrição de Curitiba.
4. Determinar as possibilidades de formação das competências do profissional Nutricionista em uma Instituição de Ensino Superior.

5. Oferecer subsídios para a formação das competências do profissional Nutricionista.

1.3 PRESSUPOSTOS

Desenvolver um processo pedagógico voltado para a formação de competências pressupõe um novo olhar sobre a realidade “[...] para que se possam expressar novas representações e intervenções de caráter mais globalizante e complexo...” (DESAULNIERS, 2000, p. 08).

O que significa a realidade ser complexa? Inicialmente, complexo pode ser literalmente definido como “o que é tecido junto”, ou seja, um objeto de estudo que é constituído por múltiplas determinações, como se fosse um tecido de muitos fios que se entrelaçam para formar o conjunto, e este conjunto não é a soma das partes, mas a sua formação num tempo comum. Conforme a teoria das partes: “o todo é mais do que a soma das partes”. E assim é um conjunto de relações, o que pode dar a idéia de movimento e de tempo. “O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir” (MORIN, 2000. p. 209)

A ciência moderna adotou como princípios fundamentais a disjunção, a redução e a abstração. A **disjunção** serviu para separar um todo, do objeto que se queria estudar, em partes menores, para que se pudesse compreendê-las e assim compreender o objeto. Foi este o método que Descartes utilizou para dar impulso à ciência, no século XVII. Podemos chamar ao conjunto dos três princípios de paradigma da simplificação. A **redução** era tornar simples uma realidade complexa, para compreendê-la e a **abstração** era isolar de uma dada realidade as suas características fundamentais, para denominá-la por uma explicação teórica. Era assim que se formavam os conceitos (MORIN, 2000).

Ao separar um objeto de estudo em partes, o conhecimento fragmentado produz um pensamento que não se articula e, portanto não chega à compreensão, permanecendo em um nível de informações desconexas e que não se relacionam (MORIN, 2000).

É o caso da formação de especialistas que focalizam o seu trabalho a partir de um ângulo apenas, o ângulo técnico sem considerar o saber ser, o saber conviver e o saber aprender. É um saber fazer apenas imediato, apenas técnico e como as técnicas mudam rapidamente, o profissional, assim reduzido, será descartável no próprio mercado.

A formação da competência requer, por sua vez, um processo pedagógico que vá além da formação técnica é preciso que se reconheça o caráter multidimensional do ser humano que é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional e da sociedade que comporta as faces histórica, econômica, sociológica e religiosa e do processo da formação que possibilite ações de caráter mais global que leve em consideração todos estes aspectos (MORIN, 2000, p.38).

Parte-se assim do pressuposto de que a formação de competências requer professores que tenham uma compreensão ampla das competências e do processo pedagógico a ser desenvolvido e para isso se requer uma nova visão sobre a realidade, uma visão global que contemple as diferentes dimensões do ser humano e da sociedade. Tal processo pedagógico pressupõe professores preocupados com a sua própria formação para uma prática pedagógica capaz de propiciar a formação das competências requeridas.

2 A TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DE NUTRICIONISTA NO BRASIL – UM BREVE HISTÓRICO

Este estudo pretende analisar a formação das competências do profissional Nutricionista, o que requer em um primeiro momento revisitar a construção da profissão através dos tempos. O histórico da Nutrição no Brasil editado pela Associação Brasileira de Nutrição – ASBRAN (1991, p.1 –15) revela vários indícios da sua origem, que junto com outros autores permitem compreender melhor esta trajetória. Busca-se assim retomar a origem da profissão e seu desenvolvimento na sociedade brasileira situando neste contexto o início dos cursos de graduação em Nutrição.

Verifica-se que os primeiros indícios da profissão estão ligados à atuação das Irmãs da Ordem Ursulinas em Quebec, datada de 1670, e depois em Ontário em 1867, no ensino de Economia Doméstica, pois este é o registro mais antigo da carreira de Nutricionistas, embora existam indícios que já em 1742, na “Royal Infirmary”, em um hospital de Edimburgo na Escócia, eram preparadas dietas para casos especiais. É importante ressaltar que o início da atividade de Dietista ocorreu nas clínicas das universidades européias. Médicos professores, interessados em assuntos relativos à Nutrição, instruíam enfermeiras, que eram treinadas nas cozinhas dos hospitais no preparo de dietas especiais.

Outra vertente histórica nos leva a Florence Nightingale, considerada a fundadora da Enfermagem Moderna e também da profissão de Dietista, primeira denominação utilizada para o profissional Nutricionista. Em 1854, durante a Guerra da Criméia, em Scutari, Nightingale teve importante papel na recuperação dos feridos, onde instalou cozinhas funcionais a fim de fornecer alimentação adequada aos feridos e dietas especiais para os enfermos graves.

Em 1890, no John Hopkins Hospital, nos Estados Unidos e em 1893 no Hospital Presbiteriano da Filadélfia, também se encontram registros desse tipo

de atividade, e do termo Dietista. Progressivamente começaram a ser realizados estudos sobre a Nutrição. Pesquisas realizadas na Alemanha, por exemplo, demonstraram a importância da utilização do alimento de forma balanceada. Trabalhos científicos foram publicados também em 1914, na Itália e na Inglaterra pelo Conselho de Pesquisas Médicas do Ministério da Agricultura, confirmando tais pesquisas relativas à alimentação.

Em 1915, a Sociedade Científica de Higiene Alimentar de Paris, foi declarada de utilidade pública, e teve seus estatutos reformulados, incluindo uma Comissão Internacional de Abastecimento, o que promoveu a criação dos cursos de Economia Doméstica e Ciências Sociais com ênfase em Nutrição. No Japão, no mesmo ano, foi criado o Centro de Estudos de Alimentação e, em 1919, iniciou-se um curso de Dietética.

Em plena 1ª Guerra Mundial, muitos países se preocupavam com a escassez dos alimentos e sua correta utilização. Em outubro de 1917, em Cleveland, nos Estados Unidos, 58 pioneiros, com o intuito de colaborar com o programa alimentar da guerra, reuniram-se e formaram a primeira associação profissional de dietistas, a ADA – American Dietist Association. Nesta associação, os integrantes possuíam dois anos de curso com conhecimentos em nutrição e administração de serviços de alimentação para coletividades, e seu lema era: “Quam plurimis prodesse”, ou seja, “Beneficiar tantos quanto possíveis”; e seus objetivos eram: “Melhorar a nutrição do ser humano, desenvolver a ciência da Nutrição e Dietética e promover educação em Nutrição e áreas afins” (BOSI, 1996, p. 29).

Com o término da 1ª Guerra Mundial, a questão da alimentação tornou-se ainda mais preocupante, pois com a recessão econômica e a conseqüente escassez dos alimentos, tornou-se necessário um tratamento racional da alimentação, assim como a provisão alimentar dos exércitos e de outras coletividades, tais como: escolas, indústrias, a comunidade em geral, etc., e também de se iniciar estudos científicos e cursos específicos relacionados aos conhecimentos de Nutrição. Verifica-se assim que os primórdios da profissão e do ensino da Nutrição estão estreitamente ligados a guerras: para propiciar

uma alimentação adequada aos feridos da guerra ou para alimentar o exército em época de carência de alimentos decorrentes da guerra. A preocupação estava centrada na manutenção da saúde dos exércitos, consideradas de fundamental importância na defesa nacional dos países, embora a escassez de alimentação, bem como a despreocupação com a sua qualidade, seja um problema que afeta a humanidade desde os seus primórdios.

Entre 1917 e 1918, foi criado em Uppsala, na Suécia, durante o “State Seminary for Home Economics”, um treinamento profissional para Dietistas que trabalhavam em serviços de alimentação de larga escala e em hospitais, sendo que em 1924, as Forças Armadas deste país iniciaram a contratação de Dietistas.

Logo após o término da 1ª Guerra Mundial, em 28 de abril de 1919, a Conferência de Paz de Versalhes aprovou a criação da Liga das Nações ou Sociedade das Nações, atendendo a proposta do presidente dos Estados Unidos. Sediada em Genebra, na Suíça, a Liga das Nações deu início às suas atividades em janeiro de 1920, tendo como missão agir como mediadora no caso de conflitos internacionais, procurando, assim, preservar a paz mundial. A Liga das Nações logo se revelou uma entidade sem força política, devido à ausência das grandes potências entre seus membros. O Senado americano vetou a participação dos Estados Unidos na Liga, pois discordava da posição fiscalizadora dessa entidade em relação ao cumprimento dos tratados internacionais firmados no pós-guerra. A Alemanha não pertencia à Liga, devido à sua atuação na guerra e a União Soviética foi excluída. A Liga das Nações foi impotente para impedir, por exemplo, a invasão japonesa na Manchúria, em 1931 e o ataque italiano à Etiópia em 1935 (BOSI, 1996).

Em 1923, foi criada a OSLN – Organização de Saúde da Liga das Nações que criou Centros de Saúde em Moscou. Já em 1929, a URSS organizou o 1º Instituto Científico de Odessa em Kostov, Krakov, Kiev e Leningrado, com investigadores do estudo de Nutrição, onde colaboraram médicos, economistas e engenheiros dando um enfoque científico, econômico e industrial ao assunto. O Instituto de Odessa possuía uma cozinha

experimental e dietoterápica e um setor dedicado à conservação e ao estudo do valor nutritivo dos alimentos.

A OSLN – Organização de Saúde da Liga das Nações, em continuidade 20 anos depois, organizou a ONU – Organização das Nações Unidas na Conferência de São Francisco em 1945, e sob sua proteção, a FAO – Organização para a Agricultura e Alimentação, sediada em Roma e em 1946, a OMS – Organização Mundial da Saúde, instalada no Palácio das Nações Unidas, em Genebra. Estas organizações foram muito importantes para a divulgação e execução de programas ligados à produção, distribuição e estudos sobre alimentos, patrocinando cursos e incentivando a formação e o aperfeiçoamento do profissional Nutricionista.

Em 1926, o professor argentino Pedro Escudero, médico nutrólogo, criou, em Buenos Aires, o Instituto Municipal de Nutrição. Por anos, ele acompanhou os avanços da ciência da Nutrição em diversos países, mas principalmente nos Estados Unidos. Em 1933, criou a Escola Municipal de Dietistas, que foi elevada a nível universitário com a criação do "Instituto Nacional de la Nutrición", e que em 1939, ofereceu bolsas de estudos aos países latino-americanos, constituindo-se, assim, num marco na formação do Nutricionista na América do Sul (COSTA, 1996).

Em 1927, foi aprovado o 1º Programa de Estágio Prático nos Estados Unidos e, em 1930, houve um congresso de dietistas em Toronto, no Canadá, onde compareceram cerca de 2000 profissionais.

Em 1952, foi realizado em Amsterdã, na Holanda, o 1º Congresso Internacional de Dietética, onde se demonstrou uma formação profissional heterogênea em duração dos cursos, disciplinas e áreas de atuação, ainda que todos visassem principalmente assuntos de dietética. Ainda neste Congresso foi registrada a criação de cursos na Índia, China, África do Sul e outros países da África, Austrália, Indonésia, Israel, Líbano, Coréia, Filipinas, México, América Central e América do Sul. Isto indicou a difusão e o interesse mundial pela Nutrição, principalmente após a 2ª Guerra Mundial (BOSI, 1996).

É importante ressaltarmos que uma nova concepção de Dietética, teria sido o início da ampliação do campo de trabalho do nutricionista. Esta concepção foi desenvolvida na Inglaterra por Mary Swartz Rose, em 1935, e até os dias atuais é aceita pelos estudiosos da área. Amplia a noção de Dietética, que passa a concebê-la como a aplicação prática da Ciência da Nutrição a indivíduos ou a grupos de indivíduos sadios ou enfermos, enquanto que a Nutrição lida com o conjunto de leis científicas que informam sobre os requerimentos dos seres humanos em seus diferentes momentos fisiológicos (TODHUNTER et al. In: VIANA, 1996, p.13).

Esta visão mais ampliada deixa de conceituar o dietista só como parte de equipe hospitalar, onde as dietas têm finalidade terapêutica, e passa a ampliar suas funções na prevenção e manutenção da saúde, e que podem ser realizadas em diversas outras instituições como escolas e indústrias, entre outras.

Estruturada nestes conceitos de Nutrição e Dietética, que são fundamentos intimamente relacionados, “a prática do profissional nutricionista constitui-se no Brasil passando a envolver uma diversidade de ações voltadas não apenas para a doença como também para a promoção da saúde” (VIANA, 1996, p. 13).

A formação do Nutricionista tem início no contexto da formação do mercado capitalista, no qual a saúde é entendida como uma mercadoria. (MEDICI et al In: COSTA, 2000, p.29).

A capitalização do setor da saúde se dá com o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, a partir da década de 30, quando se define a necessidade da formação profissional. A especialização em saúde torna-se comum no cenário de países com grande desenvolvimento sócio-econômico do século XX, e influencia fortemente os países da América Latina. Tais transformações na divisão técnica do trabalho em saúde tiveram como consequência a criação de novas profissões na área, entre elas, a de nutricionista (SANTANA & GIRARDI In: COSTA, 2000, p.29).

Entre as décadas de 1930 a 1950, houve um fortalecimento do desenvolvimento da medicina estatal e da incorporação da assistência médica como a contribuição do Estado para o cuidado as saúde individual. Com a divisão técnica do trabalho no setor da saúde, houve a oportunidade do surgimento do nutricionista, pois até então, o médico era o único responsável pela saúde e atenção ao paciente. Porém, com esta divisão técnica também surgiu uma divisão social do trabalho em saúde, caracterizado pela subordinação dos demais profissionais aos médicos e a conseqüente fragmentação das ações em saúde. Assim, confirma-se que as divisões técnicas e sociais do trabalho em saúde advêm institucionalmente de determinantes histórico-sociais (COSTA, 2000, p.29).

Inicialmente, a prática do nutricionista era complementar ao ato médico, a quem era subordinado. Esta prática era individual, curativa e hospitalar. Surge, portanto, dentro de uma equipe técnica de caráter individualista, com a responsabilidade de prestar assistência ao paciente quanto à sua alimentação.

O ensino oficial surgiu na cidade de São Paulo, na USP – Universidade de São Paulo, criado em 1939, com o nome de Curso de Nutricionistas, por iniciativa de seu diretor, o Professor Geraldo Horácio de Paula Souza, médico, e começou a funcionar em 1940, ofertando 20 vagas (ASBRAN, 1991, p.09).

No Brasil, além da formação do dietista para trabalhar em hospitais, a profissão também deu seus primeiros sinais na época em que o modelo capitalista de produção se vinculava à política populista da década de 40.

O Estado passou a ter uma preocupação nacionalista que se desenvolveu como forma de embasamento social para a manutenção da estrutura de poder vigente. Iniciava-se no país uma política social muito marcada pelo assistencialismo e neste contexto é que surgiram novos cursos de Nutrição. Os nutricionistas administrando a alimentação para o trabalhador apareciam como mais um instrumento para abrandar as tensões sociais (COSTA, 2000, p.32).

Em 02 de maio de 1939, o decreto-lei nº. 1238 obriga as empresas com mais de 500 funcionários a instalar refeitórios para seus trabalhadores (BOOG, 1988, p.09). Entre os órgãos públicos criados na década de 1940 com o intuito de prestar serviços assistenciais patrocinados pelo Estado, destacava-se o SAPS – Serviço de Alimentação e Previdência Social, que foi criado em 1940 pelo decreto-lei nº. 2.478, que era destinado à execução de parte da política social do Estado, vinculado ao Ministério da Trabalho, Indústria e Comércio, que foi o primeiro órgão de política de alimentação instituído pelo governo brasileiro, colaborador da política trabalhista de Vargas. A função deste órgão era assegurar condições favoráveis e higiênicas à alimentação dos segurados dos institutos de aposentadorias e pensões. Este órgão foi gerado sob a proteção do movimento higienista, que se constituiu a partir de estudos realizados na área de alimentação e nutrição da época. Estes estudos eram realizados por médicos nutrólogos que propunham a formulação de políticas de saúde, enfatizando a necessidade de ensinar a população a se alimentar corretamente com o intuito de adquirir bons hábitos alimentares, e assim melhorar o perfil de saúde da classe trabalhadora. Esta orientação alimentar deveria atuar de duas formas: “primeiro, racionalizando a oferta de alimentos através de medidas que ajustassem a produção e comercialização e segundo, educando o povo pela palavra e o exemplo a se alimentar convenientemente” (L`ABATTE In: VIANA, 1996, p.15). Tudo se passava como se o problema da alimentação no país se restringisse a hábitos alimentares saudáveis. Não se tocava na raiz do problema, isto é, nas condições de vida da população.

No SAPS, as funções diretivas eram exercidas por médicos nutrólogos que, necessitando de mão de obra especializada para executar as atividades ligadas ao setor, criaram cursos técnicos para profissionais ligados à alimentação, inclusive o de dietista (COSTA, 2000, p.33).

Em 1943, o SAPS criou o primeiro curso profissionalizante de Auxiliar Técnico em Alimentação, com duração de um ano. Mais tarde, criou o curso de Dietista com dois anos de duração e, posteriormente o de formação de Nutricionistas, coordenado pelo médico Dante Costa, então Diretor do SAPS,

regulamentado pelo decreto-lei n.º 5.443, de 30 de abril de 1943, com duração de três anos.

Fica evidente que o Estado Novo pretendia, através da sua política de alimentação, obter mais um instrumento de controle das classes menos favorecidas. Ao assumir a alimentação dos trabalhadores, o Estado estava favorecendo as empresas privadas em suas necessidades e interesses econômicos (VASCONCELOS, 1987).

Nesta época, enquanto havia a expansão das indústrias de alimentos, o Estado criava outros órgãos públicos como o Serviço Técnico de Alimentação Nacional, em 1942 e o Instituto de Tecnologia Alimentar, em 1944, onde começou a relação econômica entre o Estado e as indústrias de alimentos, com isenções fiscais, apoio e concessões de prioridades. Estas indústrias faziam parte da atividade econômica fundamental para o acúmulo de capital (COSTA, 2000, p. 33).

Outro aspecto a se considerar no processo de formação do profissional nutricionista no Brasil refere-se à designação de dietistas para uma categoria que nasce nos restaurantes institucionais mantidos pelo SAPS, e que cujas funções restringiam-se à educação alimentar e à administração destes restaurantes.

O SAPS perdurou até 1967, quando foi extinto, no contexto de autoritarismo do primeiro governo pós-revolução de 1964. O SAPS era visto pelo novo governo como de grande mobilização política e ao rejeitar as medidas paralelas de alimentação e nutrição deu ao governo motivo suficiente para sua extinção (VIANA, 1996, p. 17).

A dissolução do SAPS representou, além da perda de um pedaço significativo do mercado, uma lacuna na prática da área do trabalho, que só foi retomada em 1977, com a implantação do PAT – Programa de Alimentação para o Trabalhador.

Esta lacuna que durou aproximadamente 10 anos serviu para a mobilização da categoria para, além de buscar a sua legitimação, também recuperar um mercado que acabava de ser extinto, como veremos em seguida.

Em 1966, ano anterior à extinção do SAPS, houve em Caracas, na Venezuela, a Conferência sobre o Adestramento do Nutricionista, onde o profissional foi assim definido:

"(...) um profissional de nível universitário, qualificado por formação e experiência para atuar nos serviços de Saúde Pública com o fim de melhorar a nutrição humana essencial. (...). Deve possuir conhecimentos e habilidades que o permitam desempenhar um papel-chave como parte da equipe de saúde, programas relacionados com a proteção de um bom estado de nutrição, a proteção contra enfermidades nutricionais da área" (SANTOS In: VIANA, 1996, p.18).

Com estas definições e para que a profissão fosse reconhecida pela sociedade, foram tomadas medidas para recomendar que os cursos formadores passassem a ser de nível universitário, o que ocorreu em 1939 como já referido anteriormente, e que houvesse uma legislação específica para o exercício da profissão, assim como uma proposta pela conferência da organização de cursos de pós-graduação em Saúde Pública.

Apesar do profissional nutricionista compor equipes de saúde em hospitais e em comunidades, não foi na área Clínica, nem na Saúde Pública que a profissão se consolidou, mas na área de Alimentação Institucional, com a implementação do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), com a abertura do mercado de Administração de Serviços de Alimentação. Assim o PAT passou a ser um marco para a categoria. O PAT "se inscreve no contexto da consolidação do Estado capitalista monopolista, sob o qual se estabelece a demarcação de nova conjuntura político-econômica, caracterizada, entre outros, pela promoção de meios de eliminar os pontos de estrangulamento do crescimento econômico e contornar os efeitos da crise social que se estabelece sob o impacto do milagre econômico" (L'ABATTE In: VIANA, 1996, p.19).

A proposição de planos de desenvolvimento foi a saída da crise encontrada pelo governo, nos quais a política social se constituiu num objeto explicitado e numa das metas do planejamento governamental. A partir daí, os programas de alimentação e nutrição inseriram-se numa proposta mais geral da política social do governo: o I PND – Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1972 a 1974, norteou a constituição do INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição e o II PND – Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1975 a 1979, que norteou as propostas do II Pronan – Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (BARRETO, 1992).

O II PND, como política social, é que expressou as estratégias para enfrentar a crise que veio para, além de reforçar antigos planos, criar novos como o II PRONAN, o qual se propunha a amenizar o problema da desnutrição no país através de três grandes linhas de atuação: a suplementação alimentar, a racionalização do sistema de produção de alimentos e atividades de complementação e apoio.

A responsabilidade técnica do profissional nutricionista nestes programas, principalmente no Programa de Alimentação do Trabalhador – PAT acabou por assegurar ao profissional um grande mercado – as empresas – que o absorveu como responsável pelo serviço de alimentação e se refere à gerência do processo de produção e distribuição de refeições.

Com essa função e a exemplo dos planos anteriores à sua evolução no país, o profissional nutricionista permanece na condição de executor do PAT, sem que, com isso, lhe seja ofertado o acesso à discussão crítica de seus objetivos, parâmetros e estratégias (VIANA, 1996, p. 22).

Estes planos, embora voltados para o atendimento dos problemas de alimentação e nutrição das populações carentes, não abriu espaço suficiente para a atuação de profissionais nutricionistas, o que acabou reforçando a atuação destes em empresas.

Paralelamente às críticas ao PAT, surgiram também críticas à formação acadêmica do nutricionista onde se observa nitidamente o crescente distanciamento entre a formação e a prática. Esta dicotomia foi constatada em 1981 durante o II Diagnóstico Nacional dos Cursos de Nutrição, no qual foi registrado que os objetivos teóricos da formação estavam em descompasso com as exigências do mercado de trabalho.

Em 1986, aconteceu o I Encontro Nacional de Entidades de Nutricionistas – o I ENEN – onde foram discutidos temas relacionados com o perfil profissional e com o mercado de trabalho, entre outros. Este evento foi considerado um avanço na mobilização da categoria, por ter encaminhado a discussão profissional para uma discussão político-social, assim como por favorecer uma reflexão sobre a prática profissional (BARRETO, 1992).

O problema da dicotomia entre a teoria acadêmica e a prática profissional também foi discutido na IV Reunião da Comissão de Estudos sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina – CEPANDAL, o qual ficou desativada por 14 anos, e finalmente realizada em 1991 em San Juan, Porto Rico, com o apoio da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS). O documento brasileiro apresentado nesta reunião apontou duas questões fundamentais: o conceito de formação e o conceito de prática do nutricionista no país que se deu no nível do discurso teórico. A prática do nutricionista havia se afastado progressivamente do campo da saúde e era de extrema urgência que as escolas lutassem para adequar a formação teórica à realidade de atuação dos futuros profissionais. O tema “A formação atual do nutricionista-dietista na América Latina e sua projeção para o ano 2000” foi o norteador deste encontro. A principal conclusão do evento foi a existência de um descompasso entre a teoria e a prática na formação do profissional nutricionista. E as recomendações apontaram para a necessidade da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Integral, que tivesse como eixo a avaliação sistemática dos currículos, para adequá-los às necessidades de cada país (VIANA, 2000, p. 38-53).

Frente a todos estes fatos, percebe-se a urgência da reformulação do ensino da Nutrição. Cabe ressaltar, no entanto, que de nada adianta proceder a mudanças curriculares quando não há uma formação adequada do corpo docente destes cursos para que o profissional nutricionista tenha uma formação condizente com às demandas e necessidades sociais.

Podemos observar no quadro a seguir um resumo dos principais fatos que marcaram a formação profissional do Nutricionista.

QUADRO 1 – BREVE HISTÓRIA DA PROFISSÃO

PERÍODO	FATOS
1670 - 1914	Indícios do início da carreira de Nutricionista – ênfase na dieta.
1917	Criação da 1ª Associação Profissional de Dietistas – ADA (American Dietist Association) nos Estados Unidos.
1917 - 1930	Início da realização de eventos científicos e criação de institutos de pesquisa
1933	Criado o 1º curso de nível universitário na América Latina (Argentina). Um marco na formação do Nutricionista na América do Sul.
1939	Criado o 1º curso de Nutrição em nível universitário no Brasil.
1940	Criado pelo Governo Federal o SAPS – Serviço de Alimentação e Previdência Social (decreto-lei nº 2478) que foi extinto em 1967.
1943 - 1991	Período de consolidação da profissão com a realização de eventos científicos nacionais e internacionais.
1977	Criado pelo Governo Federal o PAT – Programa de Alimentação do Trabalhador que ofereceu mais uma alternativa de trabalho para o nutricionista.
1991	Fase de grande expansão do ensino de Nutrição no Brasil.

Fonte: Resumo da pesquisa bibliográfica realizada entre fevereiro e abril de 2001.

3 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Encontra-se facilmente nos cursos superiores a figura do profissional liberal: nutricionistas, médicos, engenheiros etc. que, em tempo parcial desempenha as funções de professor universitário, geralmente ministrando aulas referentes à formação específica. “Apenas parte dos professores é formalmente preparada para o exercício da docência, enquanto que a outra parte assume a profissão sem preparo específico. Para alguém ser educador é necessário saber educar e o processo educativo é um fenômeno complexo” (SAVIANI In: BICUDO, 1996, p. 145). Para se entender este processo, é necessário retomar rapidamente o histórico do ensino superior no Brasil.

O início do ensino superior no Brasil aconteceu a partir de 1808, quando a Coroa e a corte portuguesa se transferiram de Portugal para o Brasil. Antes disto, os interessados em cursar universidades tinham que ir estudar na Europa. A Coroa não tinha interesse algum na formação intelectual e política da elite brasileira, e assim faziam de tudo para manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer manifestações ideológicas de independência (MASETTO, 2000, p.09).

Mas com a vinda da Coroa para o Brasil, surgiu a necessidade de formar profissionais que atendessem às exigências do momento político. Em 1820 foram criadas as primeiras Escolas Régias Superiores: direito, medicina e engenharia. O modelo universitário da organização curricular foi inspirado no padrão francês da universidade napoleônica, com ênfase nas características de escola autárquica, com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, conseqüentemente deixando de lado principalmente as ciências humanas (MOREIRA, 1997).

Os cursos superiores foram, desde seu início, voltadas para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão, através de currículos seriados, programas fechados que constavam unicamente das

disciplinas que interessavam para o exercício daquela profissão, para formar profissionais competentes numa determinada área.

Já naquele tempo, o método utilizado para a formação era através de um processo de ensino onde os conhecimentos e experiências profissionais eram transmitidos por um professor que detinha o saber para um aluno que nada sabia a respeito, sendo este era avaliado para verificar se estaria apto ou não para exercer tal profissão.

Os professores eram, geralmente, pessoas formadas nas universidades européias. Mais tarde, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados e os convidavam para lecionar em seus cursos para que seus alunos fossem tão bons como eles em sua jornada profissional. Até a década de 1970, a única exigência de um candidato a professor era o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Assim justifica-se a presença significativa de profissionais no corpo docente das universidades brasileiras que não buscavam uma formação pedagógica. Pois o pensamento inquestionável até há pouco tempo era o de que a pessoa que tivesse o domínio do conhecimento em sua área de atuação, automaticamente saberia ensinar. Ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um assunto e mostrar como se fazia na prática, o que qualquer profissional saberia fazer (MASETTO, 2000).

Faz pouco tempo que os docentes da educação superior conscientizaram-se de que o magistério, a pesquisa e o exercício de uma profissão exigem uma capacitação própria e específica. Para ser um professor, ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou mesmo exercer uma profissão não é o suficiente.

FERNANDES (In MASETTO, 2000, p.97) “chama a atenção para o fato de que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou o domínio do conteúdo específico de seu campo científico”. É necessário que o profissional tenha uma formação pedagógica, embora esta não esteja claramente explicitada como uma exigência legal.

O ingresso do professor nas universidades tem sido pouco discutido dentro das instituições de ensino superior e têm sido, na maioria dos casos, circunstancial. Até mesmo a política de ingresso na universidade mostra que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. Segundo VASCONCELLOS (1996, p. 15) é a formação didático-pedagógica que caracteriza realmente o professor, porém nem sempre isto acontece, até porque não há a exigência formal com o devido respaldo legal. A legislação anterior nº 5540/68, no Parágrafo 2º da Alínea “b” do Artigo 32, diz:

“Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos”.

Analisando o parágrafo acima, percebe-se que não há a obrigatoriedade de uma formação pedagógica como requisito para o ingresso e promoção na carreira docente no magistério superior. A exigência legal para a docência é cumprida e restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica que o professor irá atuar. Porém o encaminhamento destes profissionais muitas vezes acontece de maneira circunstancial. Vários estudos têm revelado que o ingresso do docente ocorreu eventualmente, mas a sua permanência na educação foi uma decisão consciente (MASETTO, 2000).

O então Conselho Federal de Educação, na resolução CEF nº 20/77, publicada em 06 de janeiro de 1978 no Diário Oficial da União estabeleceu que:

Artigo 04 – “A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrado pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquele para qual é indicado”.

Artigo 05 – “Para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para qual é feita a indicação:

- a. título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de Livre Docente obtido conforme a legislação específica;
- b. aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação "Sensu Strictu", no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentos e sessenta (360) horas;
- c. aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d. exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e. trabalhos publicados de valor real.

Nem mesmo o Conselho Federal de Educação dava relevância à qualificação didático-pedagógica. A qualidade do ensino superior perante a lei divergia em suas exigências. Para as universidades, o docente para ingressar deve ter no mínimo dois anos de experiência em docência conforme alínea "d" do artigo 5º; assim as Instituições Isoladas de Ensino Superior acabam funcionando como campo de treinamento não sistematizado para futuros docentes nas Universidades. Perante a lei, a qualidade de ensino deveria ser a mesma em todas as instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº9394/96) traz alguns requisitos mínimos para a constituição da Universidade como se segue:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A LDB também não preconiza a formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência e o requisito de titulação e dedicação exclusiva contempla apenas 1/3 do corpo docente. A referência ao mestrado e doutorado não parece ser suficiente. Geralmente estes cursos, excluindo os de educação, ofertam uma disciplina de 60 horas que aborda o processo pedagógico. Esta carga horária permite tão somente uma aproximação para a compreensão do processo educativo.

Quanto à valorização do professor, aos planos de carreira e estatutos, a LDB no artigo 67, diz:

Artigo 67 – “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho”.

Parágrafo único – “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Embora a lei faça referência ao aperfeiçoamento profissional continuado não explicita que este também seja relativo à formação pedagógica deixando

livre a interpretação por parte da Instituição de Ensino a respeito da formação a ser propiciada. Levando em consideração as exigências para a formação profissional na atualidade, a formação pedagógica torna-se fundamental.

Muitos docentes apenas realizam cursos de pós-graduação na sua área específica sem se preocupar com a formação pedagógica. FERNANDES (In: MASETTO, 2000, p. 97) propõe a construção de pontes que permitam aos docentes atravessar para outras áreas da sua prática cotidiana, “numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender), e a *dimensão política* (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende)”.

Poucos são os estudos que focam a prática pedagógica cotidiana do ensino superior como uma prática intencional de ensino e aprendizagem articulada à educação como uma prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre teoria/prática e conteúdo/forma.

PIMENTEL (2001, p.85) constatou em uma pesquisa que os professores têm amplo domínio do conhecimento programático assim como da ciência que ensinam e suas correlatas. Porém, nem todos possuem o conhecimento da produção do conhecimento e muitos poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar. “[...] a grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o professor universitário seja aquele que, sem qualquer formação pedagógica aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno” (VASCONCELLOS, 1996, p. 01).

VASCONCELLOS (1996, p. 10) ainda sugere que o professor deveria reunir três capacidades igualmente desenvolvidas. São elas:

- a capacidade de transmitir conhecimento,

- a capacidade de criticar as relações sócio-culturais da sociedade onde está inserido, assim como o momento histórico-político no qual vive;
- e a de pesquisador que seja capaz de produzir novos conhecimentos através de pesquisas, de estudos sistemáticos e de investigações empíricas.

Num estudo realizado por Maria Lúcia Vasconcellos nas universidades brasileiras foi delineado o perfil do professor universitário, classificando o docente em quatro tipos:

- o primeiro, a figura do **bom professor**, como um “transmissor de conhecimentos” (aspas do autor). Este conhece profundamente o conteúdo de sua especialidade e transmite competentemente aquilo que sabe, porém sem o compromisso de relacionar sua teoria com a prática cotidiana real. Não se dedica à pesquisa como estratégia de ensino e como instrumento gerador de novos conhecimentos, apenas atualiza-se com o que já é de conhecimento público. Julga o seu trabalho como algo passível de ser executado com neutralidade e homogeneidade;
- outro tipo classificado é o do professor **conscientizador** de seus alunos, que está tão somente preocupado com as questões estruturais da sociedade e com o crítico momento sócio-econômico cultural. Porém, paralelo a esta visão conscientizada, este professor acaba por deixar de lado a sua função formadora e informadora, não transmitindo nem criando novos conhecimentos, perdendo-se na sua crítica excessiva e que por vezes é, inclusive, político-partidária;
- e também se pode encontrar a figura do professor **pesquisador** emérito, eficiente e consagrado, que se dedica quase que exclusivamente ao estudo e à pesquisa com uma produção científica importante e contributiva para o avanço das ciências, porém se esquivando da prática docente em sala de aula, o que de alguma forma acaba privando os discentes

de serem despertados para a curiosidade científica e de se transformarem, futuramente, em novos pesquisadores;

- e por último tipo, o professor **conciliador do ensino e da pesquisa**. Este professor, quando se encontra nas instituições particulares é um funcionário horista e necessita ministrar um número elevado de horas/aula para suprir suas necessidades financeiras. É um profissional dividido entre o que ele quer fazer e o que ele pode realmente realizar.

De acordo com estes estudos realizados por VASCONCELLOS (1996) parece não existirem professores que ao mesmo tempo possuam domínio do conteúdo específico, que associam pesquisa à sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática, e que desenvolvam um processo pedagógico que favoreça a leitura crítica do mundo e o desenvolvimento das competências necessárias para a formação requerida na atualidade.

Encontram-se também vários estudos referentes aos saberes docentes com diferentes classificações. Demerval Saviani no seu texto: “Os Saberes Implicados na Formação do Educador” (In: BICUDO, 1996, p. 145-155) cita os seguintes saberes:

- saber atitudinal
- saber crítico-contextual,
- saberes específicos,
- saber pedagógico e
- saber didático-curricular.

Estes saberes são compreendidos como sendo: o *saber atitudinal* que é o domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho do professor. Compreende atitudes e posturas inerentes ao docente como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, respeito aos alunos e diálogo. Estes saberes se prendem e formatam a personalidade do professor, porém são objetos de formação por processos tanto espontâneos como deliberador e sistemático.

O *saber crítico-contextual* é “relativo ao entendimento das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Os educandos devem ser preparados para participar da vida em sociedade a fim de desempenhar diferentes papéis ativamente e de forma inovadora. Assim, o educador deve compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e suas tendências de transformação. A formação do professor envolverá a exigência de compreensão do contexto baseado no tipo e na finalidade do trabalho educativo.

Os *saberes específicos* são os saberes que correspondem aos conteúdos dos currículos escolares. Estes devem ser assimilados pelos alunos em situações específicas.

O *saber pedagógico* são os conhecimentos oriundos das ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando vincular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo. Este saber fornece a base de construção da perspectiva educativa na qual se baseia a identidade do professor como um profissional distinto dos outros profissionais.

O *saber didático-curricular* são os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação professor-aluno. É o domínio do saber-fazer. Implica além dos procedimentos técnico-metodológicos, também a dinâmica do trabalho pedagógico.

Segundo Edgar Morin existem “sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (2000 p. 13). Estes saberes necessários são:

1. **As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão:** o conhecimento não “vê” os dispositivos, as dificuldades e as tendências do conhecimento humano, por isso se deve introduzir e desenvolver na educação o estudo das características mentais,

intelectuais e culturais das disposições psíquicas e culturais que conduzem o indivíduo ao erro ou à ilusão.

2. **Os princípios do conhecimento pertinente:** é a necessidade de promover o conhecimento de tal maneira que este seja capaz de apreender problemas globais e fundamentais para que se possa inserir neles, os conhecimentos parciais e locais. A fragmentação do conhecimento impede o vínculo entre as partes e a totalidade, assim é necessário contextualizar as informações em um conjunto e ensinar por meio de métodos que estabeleça as relações recíprocas entre as partes e o todo.
3. **Ensinar a condição humana:** a condição humana deve ser o objeto essencial de todo o ensino, pois o homem é um ser de natureza humana, físicas, biológicas, psíquicas, culturais, sociais e históricas, simultaneamente.
4. **Ensinar a identidade terrena:** seria preciso indicar o complexo de crise planetária que marcou o século XX, demonstrando que todos os homens partilham de um destino único, confrontados a partir de então dos mesmos problemas de vida e de morte.
5. **Enfrentar as incertezas:** ensinar os princípios de estratégia que permitiriam que todos pudessem enfrentar os imprevistos, o inesperado e as incertezas e assim alterar seu desenvolvimento com base nas informações adquiridas no decorrer do tempo.
6. **Ensinar a compreensão:** para se ensinar a compreensão é necessário estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, com isso enfocaria não somente os sintomas, mas também as causas de problemas como racismo, xenofobia e desprezo, o que constituiria uma das bases da educação para a paz.
7. **A ética do gênero humano:** a ética não deveria ser ensinada por meio de lições de moral, e sim formar nas mentes a consciência de que o homem é ao mesmo tempo um indivíduo, é parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Assim, todo desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações

comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (2000, p. 13-17).

Já, Selma Garrido Pimenta discute a identidade profissional do docente universitário, tendo como sustentáculo teórico-metodológico a questão dos saberes que compõe a docência e o desenvolvimento dos processos reflexivos sobre sua prática pedagógica. Ela aponta os seguintes saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos.

Os *saberes da experiência* são aqueles que o docente produz em seu cotidiano em sala de aula, num processo reflexivo permanente sobre sua prática.

DOMINICÉ (In: MASETTO, 2000, p.109) defende com muita propriedade que:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica

O *saber científico ou de conhecimentos específicos* é uma tarefa complexa da escola e de seu corpo docente. É importante discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas no contexto da contemporaneidade.

E o *saber pedagógico*, que evidencia a importância de saber ensinar, utilizando metodologias e técnicas inovadoras. É de reconhecimento público que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, também são necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Segundo Paulo Freire (1997) os saberes necessários à uma prática educativa engloba uma série de aspectos fundamentais para que o processo

de aprendizagem seja realizado com eficácia. O autor afirma que formar é mais que treinar o aluno no desempenho de suas habilidades. Neste âmbito ele descreve algumas exigências para o ensinar como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, contextualização do conteúdo à realidade do aluno, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural dos discentes.

O autor afirma ainda que “ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52) e para que isto aconteça na prática diário do professor é necessário que este tenha consciência do inacabamento do ser humano, respeite a autonomia do educando, tenha bom senso, que lute pelos direitos dos educandos, exige apreensão da realidade e convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1997).

Os saberes citados pelos autores são de fundamental importância para a prática pedagógica necessária para o processo de formação das competências.

4 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A formação das competências vem assumindo um lugar central no campo educacional em decorrência, principalmente, das exigências que se apresentam no mundo do trabalho. A função da Universidade não pode estar voltada tão somente para o mercado e sim propiciar a formação do profissional e do cidadão tendo como eixo a emancipação humana, mas também não pode se fechar os olhos para as mudanças que vem ocorrendo no mercado de trabalho. Conforme MASETTO (2000, p. 24) a universidade é uma instituição educadora com seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los. Mas nem por isso ela deve se fechar em si mesma e definir o que é melhor para a formação dos seus alunos como profissionais.

MASETTO ainda afirma que a universidade

terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais. Nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais (2000, p. 25).

O que se espera dos profissionais em nossa sociedade atual é que estes possuam competências para uma atuação mais efetiva no âmbito da sua área profissional. Mas, o que é competência? Diferentes autores vêm abordando o significado de competência: TANGUY (1997), ROPÉ (1997), PERRENOUD (2000), DESAULNIERS (1998) e BERGUER FILHO (2000).

Segundo PERRENOUD (2000, p. 15), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. E esta definição engloba quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, onde cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (LE BOTERF In: PERRENOUD, 2000, p.15)

Outra definição de competência é proposta por Ruy Leite BERGUER FILHO, Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC:

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. (BERGUER FILHO, 2000)

Outros autores como Françoise Ropé e Lucie Tanguy, no entanto, indicam que é preciso transformar estes saberes em competências. Segundo ROPÉ (1997, p.69) a noção de saber é mais antiga que a de competência, porém ainda pouco questionada, pois domina no sistema de educação uma série de consensos como que a escola transmite saberes ou conhecimentos e *savoir-fare*. Para fins de entendimento, conforme este autor *savoir-fare* são as capacidades necessárias numa situação pontual, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto. Na sociologia da educação, a escolha dos saberes a serem ensinados são muito questionados, assim como a didática que se questionou muitas vezes, a respeito da relação entre saberes escolares e saberes eruditos. A partir disto, noção de competência se impôs, principalmente por meio da avaliação.

A escola ainda é o lugar onde se constroem os saberes e o saber-fazer “com referência ao *corpus* de conhecimentos relativamente estáveis, constituídos pelas disciplinas, e ela conserva o monopólio da distribuição de diplomas, garantia de um certo domínio desses saberes e saber-fazer” (ROPÉ, 1997, p. 205). Mas hoje ter um diploma não é mais suficiente para diferenciar e hierarquizar o indivíduo. É necessário que este mostre que possui efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações. E aí surgem as empresas como um lugar para validar as propriedades denominadas de competências, “propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligadas a contextos singulares” (ROPÉ, 1997, p. 205).

Conforme DESAULNIERS (1998, p. 08) “a competência é inseparável da ação, e seus resultados teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (a ação) sugere”.

Verifica-se que todos estes autores concordam com a estreita ligação entre competência e ação. A competência se manifesta em resposta a uma determinada situação que requer uma intervenção.

Em se tratando de estudo sobre a formação das competências do profissional nutricionista é necessário identificar quais as competências esperadas deste profissional que estão expressas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Nutrição.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, os currículos mínimos para os anos de graduação deram lugar às Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais Diretrizes estão organizadas em torno do perfil e das competências e habilidades de cada área profissional, pressupõem, portanto, a construção de projetos pedagógicos que levem em conta as competências necessárias para a atuação dos profissionais na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Nutrição foram aprovadas no dia 07 de agosto de 2001, pelo Conselho Nacional de Educação – resolução nº 1133/2001.

As Competências e Habilidades Gerais Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição são as mesmas para os três cursos e são aqui apresentada de forma sucinta:

- **Atenção à saúde:** os profissionais devem realizar seus serviços com altos padrões de qualidade e dentro dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas com a resolução do problema de saúde.
- **Tomada de decisões:** os profissionais de saúde devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas.
- **Comunicação:** a comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação.
- **Liderança:** a liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz.
- **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a gerenciar e administrar a força de trabalho, os recursos físicos e materiais e as informações, assim como devem ser empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde.
- **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática.

As Competências e Habilidades Específicas para o Curso de Nutrição conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de Saúde são:

1. “Aplicar conhecimentos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética.
2. Contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado nutricional de indivíduos e grupos populacionais.
3. Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação.
4. Atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional.
5. Atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária.
6. Atuar em equipes multiprofissionais de saúde e de terapia nutricional.
7. Avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado nutricional; planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar dietas e suplementos dietéticos para indivíduos sadios e enfermos.
8. Planejar, gerenciar e avaliar unidades de alimentação e nutrição, visando à manutenção e ou melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas.
9. Realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população.
10. Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde.
11. Reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.
12. Desenvolver atividades de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição.
13. Atuar em *marketing* em alimentação e nutrição.
14. Exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência.
15. Desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares visando sua utilização na alimentação humana.
16. Integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição.
17. Investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.”

Ao analisar as competências e habilidades gerais e específicas que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição, percebe-se que estas estão focalizadas em atividades específicas da profissão, não contemplando uma visão global da realidade para a qual é necessário desenvolver a capacidade para intervir no processo saúde/doença considerando os determinantes biológicos, sociais, culturais, econômicos e políticos; ou promover ações educativas de modo a contribuir para a formação da consciência social e política da população ou ainda compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais.

Cabe às Instituições de Ensino Superior tomar como referência as competências indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição e construir projetos pedagógicos que englobem competências que contemplem uma visão multidimensional e global da realidade.

Tal formação pressupõe a ruptura com práticas tradicionais quer na organização curricular fragmentada, quer no processo ensino/aprendizagem centrada na transmissão/reprodução dos conhecimentos existentes.

Como afirma Edgar Morin “os conhecimentos fragmentados só servem para usar técnicas não conseguem configurar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na Terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (MORIN, 2000, p. 17).

É preciso pensar em um projeto pedagógico que busque a integração dos conhecimentos a serem trabalhados de modo a superar currículos organizados em disciplinas estanques e fechadas a partir das competências específicas da área profissional.

Em relação ao profissional nutricionista considera-se que este deverá ter as seguintes competências:

- Intervir no processo saúde/doença considerando as determinantes biológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

- Desenvolver práticas assistenciais que contribuam para a promoção, manutenção e recuperação do estado nutricional de indivíduos e coletividades.
- Gerenciar e administrar o processo de trabalho em Nutrição com competência e com responsabilidade ética e social.
- Atuar em equipes multiprofissionais de saúde visando a melhoria das condições de saúde de indivíduos e grupos populacionais.
- Buscar o contínuo aperfeiçoamento profissional de modo a estar em sintonia com os avanços da área e às necessidades sociais.
- Utilizar uma comunicação eficaz na prática profissional articulando o saber acadêmico com o saber cultural, respeitando os diferentes níveis de compreensão da realidade.
- Planejar e executar programas de educação nutricional de acordo com as necessidades educativas da população, buscando contribuir para a formação da consciência social e política.
- Reconhecer a saúde no contexto das políticas sociais como direito e atuar de modo a garantir a integridade da assistência á saúde.
- Desenvolver práticas de investigação voltadas para o aprimoramento profissional, novas descobertas da área da saúde e a busca de soluções para os problemas relacionados à Nutrição.
- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento da prática profissional.

Quanto à formação das competências, PERRENOUD (1999, p 54) afirma que

a formação de competências exige uma pequena 'revolução cultural' para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas.

A formação da competência pressupõe que haja mudanças nas práticas pedagógicas que provoca um deslocamento de *status* de alguns conceitos: dos saberes à competência quando se trata da educação e da qualificação à competência quando se refere ao trabalho (DESAULNIERS, 1999).

Esta mesma autora propõe bases teórico-metodológicas do processo de construção de competências para o pesquisador que utilizamos como referência para um processo de formação profissional:

- Definição do perfil do profissional nutricionista envolvendo o conjunto das dimensões profissionais.
- Formação de estratégias de aprendizagem que utilizem situações-problema para fazer a ponte teoria/prática. Deste modo, o profissional em formação estará enfrentando desafios que inclui o uso de todos os saberes que este já possui para resolver a situação.
- Ligação entre a teoria e a prática, pressupondo uma revisão a respeito da relação entre o conhecimento científico e a prática profissional, pois os conhecimentos não estão apoiados somente nos saberes disciplinares e nem só nos conhecimentos técnicos (DESAULNIERS, 1999).

Conforme MASETTO (2000, p. 18) iniciou-se no Brasil, há cerca de duas décadas, uma discussão por parte de vários docentes percebendo na atividade docente um valor e um significado até então não eram considerados. Percebeu-se que como havia competências próprias para ser pesquisador, também exercer a docência exigia competências próprias que ao serem desenvolvidas dariam a esta atividade uma conotação de profissionalismo e afastaria a idéia generalizada de ensinar por vocação e boa-vontade, “buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda, apenas para ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão’”. E depois de muita discussão foram levantadas algumas competências:

1. *O professor deve ser competente em uma determinada área de conhecimento.* Isto significa ter domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, assim como experiência profissional de campo. Ainda dentro desta competência está a atualização dos seus conhecimentos e práticas profissionais por meio de congressos, cursos de aperfeiçoamento etc.

2. *A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica.* Geralmente este é o ponto mais frágil quando se refere em profissionalismo na docência. Porém, muitos profissionais do processo ensino-aprendizagem dominam quatro grandes eixos desse processo: o conceito de processo ensino-aprendizagem; o docente como conceptor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional.
3. *O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.* Antes de ser um professor, o docente também é um cidadão que participa de um processo histórico e dialético participante da construção da história de seu povo. O professor deve abrir espaço para discussão e debate com seus alunos a respeito da sociedade e suas transformações, evoluções, mudanças, conquistas, novos valores, novas descobertas e novas proposições, já que estes aspectos interferem na formação e no exercício profissional.

Quanto à apreensão do movimento da profissão de docente, PERRENOUD (2000, p.14) sugere dez famílias de competências, embora o autor insista que estas famílias não sejam definitivas. Aliás, nenhum referencial pode assegurar a representação consensual, completa e estável de uma profissão ou das competências que ela operacionaliza. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão da aprendizagem.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

O autor indica, além da responsabilidade do professor em acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, outras competências que dizem respeito à gestão da escola e da sua própria formação, demonstrando que o processo educativo requer do professor uma ação que vai além da sala de aula.

Além das competências já indicadas é fundamental que o professor tenha competência para:

- desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar que permita uma visão global da realidade,
- utilizar metodologias de ensino inovadoras que favoreçam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem traduzido pela ação-reflexão-ação,
- desenvolver pesquisas em sua área de atuação que possibilitem o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica,
- usar as tecnologias da informação e da comunicação,
- aplicar procedimentos de avaliação formativas que favoreçam o desenvolvimento das competências esperadas.

5 O PROCESSO DE CAPTAÇÃO DOS DADOS

Nesta investigação foi utilizada uma abordagem qualitativa e contemplou duas fases distintas: a primeira, um estudo exploratório para obter uma visão geral dos cursos de Nutrição existentes em Curitiba e a segunda fase o estudo de caso. Foi escolhido o estudo de caso pelo interesse em aprofundar os estudos em uma Instituição de Ensino Superior. A análise de conteúdo foi utilizada para estabelecer as categorias e a pesquisa bibliográfica deu suporte para a análise destas categorias. O estudo de caso

[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, ou seja, a incapacidade de estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos (HAGUETTE, 1995, p. 63).

E também porque o método qualitativo enfatiza a especificidade de um fenômeno nas suas origens e na sua essência, o que é fundamental neste estudo.

O ponto comum entre as diversas formas de pesquisa qualitativa é a tradição *verstehen* (hermenêutica). Ele faz esta abordagem baseada no pressuposto de que as pessoas agem conforme suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento sempre tem um significado que é preciso ser revelado. Ainda indica três características que considera importantes para uma pesquisa qualitativa: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística (PATTON In: ALVES, 1991, p.54-55).

A visão holística é baseada no pressuposto de que a compreensão do significado de um comportamento só é possível se forem compreendidas as relações deste com o contexto.

A abordagem indutiva é aquela que ocorre quando o pesquisador parte de observações mais livres, fazendo assim, com que as dimensões e

categorias surjam durante o processo de coleta dos dados. E a investigação naturalista é quando a intervenção do pesquisador no contexto pesquisado é mínima.

Estas características fazem com que o pesquisador seja o principal instrumento de investigação e que assim, haja a necessidade de contato direto e por longo tempo com o campo.

Conforme PATTON (In: ALVES, 1991, p. 54):

[...] as descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam, sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos

formam os elementos predominantes de uma pesquisa qualitativa.

As pesquisas qualitativas podem ser descritas de uma maneira melhor se forem situadas num *continuum* que apesar de estar ocupando os graus inferiores nas duas dimensões citadas por GUBA (In: ALVES, 1991, p. 54), são a manipulação dos estímulos e a manipulação das respostas; admite uma grande variabilidade interna, em termos de grau da estruturação prévia impostas ao estudo.

Uma das formas de realizar a pesquisa qualitativa é mediante o estudo de caso, que segundo TRIVIÑOS (1987, p.154), é um tipo de pesquisa onde o objeto em estudo é uma unidade analisada profundamente. LÜDKE (1986) caracteriza o estudo de caso em:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta.* Embora o pesquisador já tenha inicialmente alguns pressupostos e/ou embasamentos teóricos, ele estará sempre se deparando com novos elementos que demonstrarão importância no decorrer da pesquisa. Esta característica se baseia no pressuposto que o conhecimento não é

acabado em si, que está em constante construção e reconstrução, e então o pesquisador estará sempre buscando novos pontos de vista para a sua pesquisa.

2. *Os estudos de caso propiciam uma interpretação em contexto.* Para se compreender melhor um fato é importante ter ciência do contexto em que este está inserido. “[...] para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LÜDKE, 1986, p. 18-19).
3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* Ter a visão holística da situação ou do problema mostra a multiplicidade de dimensões encontradas nestes. Assim, consegue-se evidenciar a complexidade e a inter-relação dos seus diferentes elementos.
4. *Os estudos de caso utilizam uma grande variedade de fontes de informações.* Num estudo de caso, o pesquisador obtém os dados necessários através de diferentes informantes (entrevistados) em diferentes momentos, o que oferta uma enorme variedade de informações para a pesquisa.
5. *Os estudos de caso mostram diferentes experiências de vida e permitem generalizações naturalísticas.* A generalização naturalística acontece em função do conhecimento obtido através da experiência vivencial do sujeito pesquisado.
6. *Estudos de caso procuram representar os diferentes e por vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Este é um ponto interessante do estudo de caso. A possibilidade de obter opiniões divergentes sobre um mesmo ponto enriquece a pesquisa. Mas é deixado para o usuário da pesquisa que tirem suas próprias conclusões sobre estes aspectos contraditórios.
7. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e forma mais acessível que os demais relatórios de pesquisa.* Os dados coletados num estudo de caso podem ser apresentados sob diversas formas como: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides,

discussões, etc. Também na linguagem a ser apresentada podem aparecer diferentes estilos como informal, narrativo, ilustrativo, citações, exemplos e descrições. É possível que um mesmo estudo de caso tenha diferentes formas de relato conforme o público a que se destina. Podê-se afirmar que o caso é construído durante o processo de estudo, e ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde se evidencia se ele realmente se constitui num estudo de caso.

Como foi mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada em duas fases distintas:

- a) A **primeira fase - Exploratória**, foi realizada entre fevereiro e abril de 2001, onde foram levantados dados sobre os cursos de graduação em Nutrição autorizados pelo MEC no Brasil, com atualização em janeiro de 2001 conforme o Conselho Federal de Nutricionistas relativos à quantidade de vagas ofertadas por região e por estado. Em relação aos cursos de Curitiba, foram levantados dados para o delineamento do perfil dos cursos mediante realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos.
- b) A **segunda fase**, realizada entre maio e julho de 2001, o objeto de estudo foi uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba que foi escolhida por já possuir o curso de Nutrição com o reconhecimento do MEC e também pela facilidade de acesso tanto à Instituição como aos docentes, já que na época do estudo a autora era funcionária da mesma. Nesta fase foram realizadas entrevistas com seis profissionais nutricionistas que exercem docência no curso de Nutrição desta Instituição. Todos os professores entrevistados também exerciam a docência em outras Instituições de Ensino Superior de Curitiba o que nos dava uma amostra geral do corpo docente também de outras Instituições. A amostra escolhida foi baseado no tempo de docência de cada um deles que deveria ser superior a quatro anos de experiência e que atuassem como docente em outros cursos de Nutrição.

Neste estudo foi utilizada a técnica da entrevista. Segundo CRUZ NETO (In: MINAYO, 2000, p.57) a entrevista é o procedimento mais utilizado e mais comum no trabalho de coleta de dados no campo, pois é através dela que o pesquisador procura obter as informações contidas na fala dos atores sociais. É importante ressaltar que a entrevista não é uma conversa informal, despretensiosa e neutra, já que ela significa uma técnica de coleta dos fatos relatados pelos atores. Esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que vem reforçar a importância da linguagem e do significado da fala, assim como da sua interpretação pelo pesquisador.

Para esta coleta de dados foi utilizada a modalidade de entrevista semi estruturada, pois se considera a participação do sujeito em estudo como um dos elementos do fazer científico do pesquisador, onde se reúnem as "características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações" (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Esta técnica exige atenção especial ao informante e às anotações de campo, que foram adquiridas através da gravação em fita cassete das entrevistas. A entrevista semi estruturada parte de determinadas interrogativas básicas embasadas em teorias que interessam à pesquisa e que oferecem uma gama ampla de questionamentos que vão surgindo conforme segue a entrevista e com as respostas do informante que, seguindo sua linha de pensamento e suas experiências, fornece dados essenciais para a elaboração do conteúdo da pesquisa.

A fase seguinte foi a análise dos dados. Quando se chega a esta fase, é normal, segundo MINAYO (1998), deparar-se com três obstáculos para uma análise eficiente. São eles:

1. o perigo da ilusão em ver o entendimento imediato, as conclusões à primeira vista como "transparentes", pensar que a realidade dos dados se apresenta nítida, simplificando os dados que podem levar a conclusões superficiais e/ou equivocadas;
2. o esquecimento dos significados presentes nos dados, da fidedignidade das significações que se encontram no material. Não se pode esquecer que "a dimensão central da pesquisa se restringe a

questionamentos dos procedimentos metodológicos” (GOMES in: MINAYO, 1999, p.69);

3. as dificuldades que podem aparecer ao se articularem as conclusões que aparecem dos dados concretos com os conhecimentos mais abstratos. Isto pode induzir o distanciamento entre o embasamento teórico e a prática da pesquisa.

Neste sentido, buscou-se, neste estudo, analisar o material coletado a partir do estabelecimento da compreensão dos dados coletados, a confirmação dos pressupostos da pesquisa e sua capacidade de responder às questões formuladas, verificando-se a possibilidade da ampliação do conhecimento sobre o tema pesquisado, inserindo-o no contexto ao qual pertence.

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo que pode tanto ser utilizada para a pesquisa quantitativa como para a qualitativa. Este termo é considerado genérico para designar o tratamento dos dados. Seu conceito foi construído historicamente com implicações teórico-metodológicos e em contraposição a outros conceitos. Retornando ao seu contexto histórico, percebe-se que a técnica da análise de conteúdos iniciou com os primeiros homens que realizaram as tentativas iniciais de interpretação dos livros sagrados. Já em 1908, o professor Thomas, de Chicago, EUA, elaborou um quadro de valores e atitudes dos imigrantes poloneses, ao analisar cartas pessoais, jornais da época e outros documentos (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

Em 1948, obteve-se a maturidade do método em relação à sua utilização e a seu embasamento teórico, através dos pesquisadores BERELSON e LAZARFELDT, quando estes publicaram uma obra sobre a análise de conteúdo com suas regras e princípios.

Mas o marco desta técnica foi obtido com BARDIN, em 1977. Segundo ele, a análise de conteúdos se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências.

Conceituando a análise de conteúdo, BARDIN, 1995, p.42 diz que:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Sob o prisma operacional, a análise de conteúdo caracteriza-se como uma leitura mais aprofundada de um contexto. Este método relaciona estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula o conteúdo dos textos com os fatores que determinam suas características que são: as variáveis psicossociais, o contexto cultural e o contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 1998). As etapas no processo de utilização da análise de conteúdo são três, segundo Bardin: pré-análise, descrição analítica e interpretação conclusiva.

Neste trabalho utilizou-se a técnica de *análise temática*. O tema está ligado a um determinado assunto. Relaciona uma série de relações que pode ser graficamente representada por uma palavra ou uma frase ou ainda um resumo. Segundo BARDIN, 1995, p.105, “tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Para se fazer uma análise temática é necessário se descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação em que a presença signifique algo para o objetivo analítico visado. Operacionalmente esta técnica se desdobra em três fases:

1. *Pré-análise*: é a fase de escolha dos documentos a serem analisados, que se junta à retomada das hipóteses e objetivos iniciais da pesquisa, com o intuito de reformulação dos mesmos e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final.

Segundo MINAYO (1998), esta fase pode ser decomposta nas seguintes tarefas: leitura flutuante do conjunto das comunicações, constituição do *corpus*

e formulação de hipóteses e objetivos. A leitura flutuante consiste em tomar contato profundo com o material até acontecer uma impregnação total do conteúdo; a constituição do *corpus* é a organização do material para que este possa responder a algumas normas de validade: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e a formulação de hipóteses em relação ao material qualitativo, onde os pressupostos iniciais devem ser flexíveis para que se permitam hipóteses emergentes a partir de procedimentos exploratórios. Nesta fase é onde se determinam a unidade de registro, a unidade de contexto, os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos gerais que foram a orientação do projeto.

2. *Exploração do material*: consiste na decodificação. A análise temática inicia o trabalho com o recorte do texto em unidades de registro. Escolhem-se as categorias empíricas que serão as norteadoras da especificação dos temas. Categoria “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 1994, p.70). Trabalhar com categorias representa agrupar elementos, idéias ou expressões num conceito apto para abranger todos eles.

Numa pesquisa qualitativa, as categorias podem ser pré-estabelecidas, que geralmente são conceitos mais amplos e abstratos, ou estabelecidos durante a fase exploratória ou na análise de dados, e nestas fases são conceitos mais específicos e concretos. É interessante pré-determinar as categorias e após a coleta dos dados revê-las a fim de classificar os dados encontrados no trabalho de campo.

Existem três princípios de classificação para se estabelecer os conjuntos de categorias (SELLTIZ et al, 1965 In: MINAYO, 1994, p.74). São eles:

- um conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de um único princípio de classificação,
- um conjunto de categorias deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto,

- as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

Neste estudo, as categorias foram determinadas após a coleta dos dados com base nas falas dos entrevistados e analisados à luz de um referencial teórico.

Os dados referentes à oferta de vagas, perfil dos cursos e caracterização dos participantes são apresentados mediante tabelas e quadros.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresenta-se neste capítulo, os resultados da pesquisa realizada junto ao CFN - Conselho Federal de Nutricionistas e Cursos de Nutrição de Curitiba compreendendo dados relativos a:

- a. Número de vagas existentes nos Cursos de Nutrição no país, região Sul e do Estado do Paraná;
- b. Perfil dos Cursos de Nutrição de Curitiba segundo seus coordenadores;
- c. Caracterização da Instituição de Ensino Superior – objeto de estudo;
- d. Formação das competências: visão dos docentes do curso de Nutrição objeto do estudo;

6.1 Quantitativo de vagas no ensino de graduação em Nutrição:

TABELA 01 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO POR REGIÃO

Região	Nº vagas	%
Norte	510	4,77
Centro Oeste	545	5,10
Nordeste	440	4,12
Sudeste	7 366	69,03
Sul	1 813	16,98
Total	10 674	100,00

FONTE: Conselho Federal de Nutricionistas – o número de vagas dos cursos de graduação em Nutrição do Paraná foi atualizado pela autora baseado nas informações da pesquisa

TABELA 02 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO NA REGIÃO SUL

Estado	Nº vagas	%
Paraná	1 208	66,63
Santa Catarina	120	6,62
Rio Grande do Sul	485	26,75
Total	1 813	100,00

FONTE: Conselho Federal de Nutricionistas – o número de vagas dos cursos de graduação em Nutrição do Paraná foi atualizado pela autora baseado nas informações da pesquisa

TABELA 03 – DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS EM NUTRIÇÃO NO PARANÁ

Cidade	Nº vagas	%
Curitiba	738	61,09
Londrina	160	13,24
Umuarama	80	6,62
Toledo	80	6,62
Guarapuava	50	4,14
Maringá	100	8,02
Total	1 208	100,00

FONTE: Conselho Federal de Nutricionistas – o número de vagas dos cursos de graduação em Nutrição do Paraná foi atualizado pela autora baseado nas informações da pesquisa

Verificamos pela tabela 1 que a concentração das vagas dos cursos de Nutrição está na região Sudeste, sendo seguido pela região Sul conforme dados da tabela 2, em que o Estado do Paraná detém 66,63% de todas as vagas de cursos de Nutrição do sul do país contra 6,62% em Santa Catarina e 26,75% do Rio Grande do Sul. Em relação ao Paraná, Curitiba concentra mais de 50% das vagas do Estado o que revela uma explosão de cursos na capital.

6.2 Perfil dos cursos de Nutrição em Curitiba

QUADRO 02 – PERFIL DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO DE CURITIBA SEGUNDO OS SEUS COORDENADORES

Instituição De Ensino	Ano criação curso	Tipo	Nº docentes nutricionistas				Plano De carreira	Número de vagas	Capacitação Docente	Ingresso do docente
			Dr	Ms	Esp	Gd				
IES A	1979	Pública	02	09	10	00	Sim	66 33 - 1º sem 33 - 2º sem	Sim	Análise de currículo Prova didática
IES B	2000	Confessional	00	05	07	00	Sim	50	Sim	Análise de currículo Prova didática
IES C	1990	Filantrópica	00	01	16	01	Não	112 60 - diurno 52 - noturno	Não	Análise de currículo Prova didática
IES D	1999	Particular	00	02	07	01	Sim	70	Sim	Análise de currículo Prova didática
IES E	1999	Particular	00	03	08	00	Sim	280 140 - 1º sem 140 - 2º sem	Não	Análise de currículo
IES F	1999	Confessional	00	06	10	00	Sim	60	Sim	Análise de currículo
IES G	1999	Particular	02	05	03	00	Sim	100 50 - 1º sem 50 - 2º sem	Sim	Análise de currículo Entrevista

FONTE: Dados da pesquisa de campo realizada nos meses de maio a julho de 2001.

NOTA: Neste quadro a grande maioria dos docentes trabalha em mais de uma Instituição de Ensino Superior, motivo pelo qual não foi realizada a somatória final.

Conforme dados fornecidos pelos coordenadores dos cursos de Nutrição das Instituições de Ensino de Curitiba, verificou-se que apenas uma é pública, duas são confessionais e as demais particulares. A Instituição pública oferece 66 vagas anuais, com isso, as chances de acesso do acadêmico a este tipo de Instituição de Ensino Superior é bem diminuta. Enquanto que o número de vagas das instituições particulares, confessionais e filantrópicas somam 672 vagas, perfazendo 91,10% do total. Outra observação é que apenas a Instituição pública e uma particular é que possuem doutores em seu quadro de docentes nutricionistas, em parte porque estas Instituições possuem programas de capacitação profissional com afastamento remunerado. E somente uma das Instituições não possui plano de carreira docente.

Embora todas as Instituições de Ensino indiquem a forma de seleção, não se tem, com isto, a garantia de formação pedagógica para exercer a docência. Ocorre com muita freqüência, na área da Saúde, uma avaliação baseada no domínio do conhecimento específico da área e sabe-se que este conhecimento não é o suficiente para a docência.

6.3 Caracterização da Instituição de Ensino Superior objeto de estudo

A Instituição de Ensino Superior objeto de estudo é um estabelecimento privado de Ensino Superior aprovado pelo Parecer 622/97 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Possui três unidades de ensino com os cursos de Estudos Sociais, Serviço Social, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Biologia e Nutrição.

O Curso de Nutrição foi autorizado pelo parecer nº 1.221/88, de 29/11/88 do Conselho Federal de Educação e pelo Decreto Federal nº 97.731, de 09/05/89 - D.O.U. de 10/05/89, sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 247, de 11/02/94, publicada no D.O.U. nº 31, de 12/02/94. Está distribuído em dois turnos: o diurno com 40 vagas e o noturno com 35 vagas. Mas a partir de 2002 o número de vagas aumentou para 60 para o turno diurno e 52 para o noturno, ou seja, houve o aumento de 50% do número anual de vagas. A duração mínima é de oito semestres, ou seja, quatro anos e máxima de dez semestres, ou seja, cinco anos, totalizando 3 864 horas/aula, sendo que 579 horas/aula são referentes aos estágios nas áreas: Nutrição Clínica, Gestão de Serviços de Alimentação e Nutrição e Saúde Pública. O vestibular ocorre em fevereiro, com turma única.

O corpo docente é formado por 53 professores de diversas áreas do conhecimento. Destes, 12 possuem a titulação de mestre, 9 são apenas graduados e os demais são especialistas. Apenas um docente está em processo de capacitação para doutorado. Do total dos docentes, 20 são nutricionistas e entre estes dois docentes possuem a titulação de mestre. O

regime de trabalho de todos os professores é horista e não há por enquanto um plano de carreira. Para fins de reconhecimento do curso em 1994, segundo o atual coordenador, foi elaborado um projeto pedagógico, mas este não se encontra em vigência. O coordenador informou ainda que um novo projeto pedagógico está sendo elaborado.

Atualmente o curso possui, tão somente, uma grade curricular que já foi reformulada quatro vezes desde a sua criação. O que indica que este é percebido como não adequado, mas não é trocando disciplinas e incorporando novas que se torna possível melhorar o processo de formação.

Faz-se necessário repensar coletivamente este processo e construir uma proposta coerente com as exigências que se fazem necessárias para a formação de um profissional competente.

6.4 Formação de Competências: a visão dos docentes

a) Caracterização dos sujeitos da pesquisa:

QUADRO 03 – CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO

Docente	Carga horária semanal	Atuação em outra IES	Tempo de formação	Tempo de docência	Formação Acadêmica
D1	27 h	Sim	9 anos	9 anos	Graduação
D2	12 h	Sim	15 anos	9 anos	Cursando Mestrado em Engenharia da Produção Especialização em Metodologia da Ciência
D3	36 h	Sim	16 anos	8 anos	Especialização em Nutrição Clínica Especialização em Gestão de Projetos em UAN
D4	4 h	Sim	10 anos	9 anos	Mestrado em Saúde Pública Especialização em Saúde Pública
D5	8 h	Sim	8 anos	7 anos	Cursando Mestrado em Engenharia da Produção Especialização em Metodologia do Ensino Superior Especialização em Fisiologia Humana
D6	10 h	Sim	17 anos	4 anos	Cursando Mestrado em Engenharia da Produção Especialização em Alimentação e Nutrição Especialização em Marketing Empresarial

FONTE: Dados da pesquisa de campo realizada nos meses de maio a julho de 2001.

Analisando os dados do Quadro 03 verifica-se que um dos docentes é mestre, os demais iniciaram suas atividades acadêmicas como especialistas sendo um apenas com graduação. A média de tempo de formação em graduação é de 12,5 anos e o tempo de exercício profissional em docência é de 7,3 anos. Todos os docentes têm contrato de trabalho como horista, o que faz com que exerçam a docência em duas ou mais Instituições de Ensino/Empresas para completar sua renda mensal.

QUADRO 04 – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO ESTUDO NOS ÚLTIMOS 3 ANOS

Docente	Curso de Extensão	Especialização	Mestrado	Artigos científicos publicados	Trabalhos apresentados	Participação em Eventos Científicos da Área
D1	01	0	0	0	1	1
D2	0	0	Em curso	1	2	0
D3	0	0	0	0	0	0
D4	0	0	01	4	3	3
D5	0	0	Em curso	2	2	3
D6	0	0	Em curso	0	0	0

FONTE: Dados da pesquisa de campo realizada nos meses de maio a julho de 2001.

Analisando o quadro 04, verifica-se que três dos docentes entrevistados participaram de eventos científicos específicos da área nos últimos três anos. As especializações que constam no quadro 03 foram concluídas antes do ano 2000, três entrevistados estão cursando mestrado e um deles o concluiu em 2002.

Em relação à produção científica apenas três docentes publicaram artigos neste período e dois docentes não tiveram participação em eventos e nenhuma produção. Tal situação é preocupante quando se pretende formar profissionais competentes, pois, é requisito básico que o professor se capacite, realize pesquisas e publique trabalhos científicos.

b) Competências e habilidades do profissional Nutricionista:

Analisando os dados obtidos nas entrevistas com os docentes do curso de Nutrição da Instituição de Ensino em estudo, verificou-se que a competência do profissional Nutricionista mais citada foi **possuir visão global das atividades profissionais**. Percebe-se que por visão global das atividades profissionais os nutricionistas se referem à visão sistêmica na medida que se referem a uma articulação entre diferentes dimensões ou sistemas. A visão de uma situação, no caso a profissão de nutricionista, vista através de vários prismas cria uma gama de possibilidades de soluções e ações, explorando e desenvolvendo o sentido da *visão sistêmica*, propiciando a compreensão da contínua evolução dos cenários. A visão sistêmica é quando uma teoria aborda os aspectos por completo. É analisar todos os aspectos nas suas relações e isto forma um todo complexo e completo, onde não vê a realidade por um único lado. Verificamos este conceito nas falas abaixo:

“... hoje ela não pode ser uma nutricionista técnica (...) ela tem que ter uma visão de atendimento, de qualidade, de processo, de inovação, de criatividade...” (D6).

“... é uma visão global, seja ele UAN (unidades de alimentação e nutrição), seja ele administração de saúde pública, seja ele em hospital, nós não somos mais só técnicas...” (D6)

Em segundo lugar foi citado o **relacionamento interpessoal**, já que o nutricionista é um membro de uma equipe multiprofissional e como todas as profissões da área da saúde, seu trabalho se completa com o conhecimento dos demais profissionais. Conforme STONER (1985), relações interpessoais ou relações humanas são o movimento das relações humanas surgiu das primeiras tentativas de se descobrir sistematicamente os fatores sociais e psicológicos capazes de criar relações humanas eficazes.

A competência interpessoal é de fundamental importância para a atuação profissional na relação com a equipe de saúde e com a clientela. As diferentes profissões desta área se completam para oferecer, ao indivíduo ou à coletividade, soluções para os seus problemas, independentemente da área de atuação escolhida. Algumas falas indicam esta competência:

“... ter um perfil emocional, psicológico, que o permita ter um bom relacionamento interpessoal. Porque você trabalha com pacientes, você trabalha com indivíduos sadios ou não, você trabalha com situações de vida voltadas à alimentação, e isso é muito delicado, porque a alimentação faz parte da vida de todas as pessoas... você pode ter pessoas que trabalhem ou não, que tem filhos ou não, pessoas que são casadas ou não, mas todas se alimentam e a gente acaba entrando nesse, nesse foco da vida pessoa...” (D1)

“... capacidade de relações humanas...” (D2)

“... saber trabalhar com recursos humanos...” (D3)

A **liderança** foi outra competência citada. Em um levantamento das teorias e das pesquisas sobre liderança, Ralph M. STOGDILL observou que existem quase tantas definições de liderança quanto o número de pessoas que tentaram definir o conceito (In: STONER, 1985, p. 344). Conforme STONER (1982, p. 344), liderança é “o processo de dirigir e influenciar as atividades relacionadas às tarefas dos membros de um grupo”. A liderança tanto é citada nas Diretrizes Curriculares como nas falas dos entrevistados, considerando que o Nutricionista desenvolve diferentes atividades administrativas e a capacidade de liderança torna-se um instrumento de importância no seu trabalho.

“... eu acho que a capacidade de liderança é uma outra atribuição, é uma outra competência que deve ser cultivada, deve ser estimulada no profissional, porque a gente sabe que um dos problemas em relação a chefiar uma equipe é esta falta de liderança... que eu acho que deve ser

exercitada, deve ser estimulada inclusive no período de formação...” (D1)

A **educação continuada** foi outra competência do nutricionista que foi citada pelos entrevistados e é indicada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Nutrição. Segundo BEHRENS (1996, p. 135) “a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do *saber fazer*”. É muito importante para qualquer profissional estar sempre atualizado, pois a velocidade como as mudanças acontecem no mundo - e isto também ocorre na área da saúde, onde novas experiências e descobertas estão continuamente acontecendo - é o desafio para uma atualização constante. Nas falas abaixo podemos comprovar:

“... é a consciência que a atualização vai ser constante e eterna... Nós estamos, nós trabalhamos com áreas que sofrem, com uma área que sofre profundas mudanças, novos conhecimentos, novas terminologias, novos enfoques e nós temos que estar preparados para isso... então eu acho que tem que ter uma disposição para uma constante atualização...” (D1)

“... capacidade de atualização...” (D2)

“... eu acho que a gente precisa, dependendo da área, um pouco mais ou um pouco menos, mas a gente precisa muito de... conhecer o mercado atual, precisa estar atualizada...” (D3)

Outra competência citada na pesquisa foi a **capacitação técnica, política e social**. Evidencia-se aqui uma visão ampla da atuação profissional, o que pode ser observada na fala de uma das entrevistadas que faz referência à finalidade do trabalho do Nutricionista:

“... a competência técnica é a base do nutricionista...” (D3)

“... como competência política é... um nutricionista teria este tipo de atribuição à medida que ele é um agente social, ele ta intervindo numa determinada realidade e... uma realidade que é constituída por elementos de ordem política também, então ele é um agente político de transformação... no sentido de trabalhar para transformar ou melhorar a situação alimentar e nutricional da população.” (D4)

“... a competência de ordem social, porque seu trabalho, o objeto de trabalho do nutricionista é a alimentação do homem numa dimensão individual e coletiva... que é um processo social. Então ele está trabalhando com um indivíduo inserido dentro de num contexto social, que seria evidente de uma determinada realidade e ele precisa conhecer e dar conta dessa realidade pra que ele possa exercer sua atividade de uma forma mais efetiva...” (D4)

“... e a competência técnica seria em relação à atenção dietética, seria o instrumento de trabalho do nutricionista, ou o eixo que norteia ou que define uma atribuição específica, uma ação específica, diante de tantas outras categorias existentes no mercado...” (D4)

c) Competências necessárias à docência em Nutrição:

Retornando aos referenciais teóricos, é importante citar PIMENTA (1996), quando esta faz uma reflexão a respeito do crescimento quantitativo dos sistemas educacionais, ao qual não tem correspondido um resultado qualitativo que seja adequado às exigências das demandas sociais. Assim surgem questionamentos a respeito da nova identidade deste professor:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 54).

Analisando as respostas obtidas nas entrevistas com os docentes nutricionistas, quando se questiona sobre quais seriam as competências necessárias para ser um docente num curso de Nutrição, a competência mais citada foi **experiência profissional**. PIMENTA (1996, p. 67) fala em saberes necessários à docência e inclui os saberes da experiência como sendo “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho...”. As falas indicam que:

“... acho que em primeiro lugar tem que ter experiência na área. Tem que ter uma vivência dentro da área, algo que o possibilite exemplificar, algo que possibilite imaginar e repassar situações que são reais. E não ficar só naquela, na idéia da lousa, do giz e do quadro negro, do caderno, sem atentar pra o que está acontecendo no mercado de trabalho...” (D1)

“... você tem que ter uma postura profissional, uma experiência profissional, porque a partir do momento que você demonstra para o aluno que você vivenciou estas situações e que estas situações é que estão sendo passadas em sala de aula para ele... porque aconteceu de fato, eu acho que você conquista, não sei se posso dizer credibilidade, porque a gente só tem como verdade aquilo que acredita e o aluno passa a acreditar num professor no

momento que ele demonstra isto, demonstra este conhecimento da realidade...” (D2)

“... não é impossível uma pessoa que não trabalhou dar aula de nutrição... penso que se eu não tivesse trabalhado antes, eu acho que eu teria mais dificuldades para chegar e dar aulas...” (D3)

“... acho extremamente importante que se tenha experiência prática daquilo que se está ministrando, a qualidade da aula fica melhor quando você vivenciou já o processo...” (D5)

“... eu acho de extrema importância que a gente tenha tido uma experiência profissional para ser professor porque você pode contribuir nas aulas, dar exemplos, contar casos, situações. Se a gente não tiver uma experiência por trás a parte teórica não é mais suficiente. É aquilo que eu falei, a gente tem que trazer o aluno para a realidade e para a gente trazer o aluno para a realidade a gente tem que ter vivido esta realidade, senão a gente não consegue contribuir...” (D6)

“... mas eu acho assim que o mais importante de tudo é você ter uma bagagem profissional...” (D6)

A experiência profissional é muito importante para a docência, seja em qualquer área, pois é com esta experiência que o docente poderá contextualizar melhor o conteúdo de sua disciplina com a realidade que o mercado de trabalho oferece.

Outra competência citada foi o **domínio de conteúdo e da metodologia de ensino**. Ensinar não significa repassar informação. Ensinar é formar

conhecimento e conhecer implica em trabalhar as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para que o discente consiga formular seu conhecimento. Segundo PIMENTA (2001) um enorme poder flui do conhecimento, porém não necessariamente daqueles que o produzem. Assim, não basta produzir conhecimento, é necessário produzir as condições de produção do conhecimento. E oferecer estas condições implica, inclusive na metodologia utilizada pelo docente para que isto aconteça. Observamos nas seguintes falas:

“... tem as competências didáticas... não adianta a gente conhecer toda a parte técnica e não saber transmitir...” (D3)

“... a gente tem que estar sabendo que ensina, ensina aprendizagem, é um caminho de duas mãos, é antigo isto aí, mas é verdade.” (D3)

“...ter um domínio do conteúdo programático que você tem que administrar...” (D6)

A capacidade de comunicação também é indicada como competência para a docência. Segundo COLEY (In: BORDENAVE, 1986, p. 12)

por comunicação se entende o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem – todos os símbolos da mente, unidos aos meios de transmiti-los no espaço e preservá-los no tempo. Inclui a expressão da face, a atitude e o gesto, os tons da voz, as palavras, a escrita, os impressos, as ferrovias, telégrafos e telefones. Enfim, tudo quanto possa representar a maior perfeição na conquista do espaço e do tempo. Este conjunto, na complexidade de sua real combinação, constitui um todo orgânico que corresponde ao todo orgânico do pensamento humano. E, no caminho do desenvolvimento mental, tudo adquire uma existência externa subsequente. Quanto mais de perto considerarmos esse mecanismo, mais se revela a relação que tem com a vida interior da humanidade.

Podemos perceber que embora esta definição de comunicação date de 1909 ela é muito atual e só seria necessário inserir os meios de comunicação modernos como a Internet, os computadores, a realidade virtual, entre outros. Conforme BORDENAVE (1986, p.35) as dimensões da comunicação se subdividem em:

- intrapessoal: que é o processo de recepção, retenção, produção e transmissão de informação pelo próprio indivíduo.
- Interpessoal: que envolve situações de interação entre duas pessoas (diálogo) ou entre os membros de um grupo (uma família, equipe de trabalho, entre amigos e etc.).
- Organizacional: abrange situações de comunicação interpessoal, direta ou indireta, dentro das organizações, assim como a comunicação entre as organizações.
- Coletiva: também denominada de *comunicação de massa (mass communication)* e *comunicação social* envolvendo intercâmbio de informação entre os sistemas de comunicação conhecidos pelos nomes de seus canais (jornais, rádio, cinema, televisão, internet) e seus públicos.

Podemos verificar esta competência nas seguintes falas:

“... uma boa comunicação, saber comunicar, saber se impor, saber se colocar, saber uma boa oratória, porque às vezes a gente nota algumas pessoas que vão fazer alguns cursos que não olham, que olham para baixo, olham para trás, uma certa timidez em transmitir alguma coisa, algum assunto...”
(D6)

“... tem sempre aquele professor extremamente graduado, extremamente competente, mas que não tem capacidade de transmitir, né?...” (D2)

O **compromisso com a formação técnico-política do aluno** foi indicado por uma das entrevistadas. Segundo PIMENTA (2001, p. 36), o professor deve desenvolver um saber político também. “Este possibilita ao docente, através de uma ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória”. O domínio somente da área científica não é mais suficiente. Na atuação docente, o nutricionista precisa atuar como um profissional reflexivo, crítico e competente no campo de ação da sua disciplina.

“... e o comprometimento com a formação desse aluno que é um comprometimento técnico e político, simultâneo, com a formação desse aluno, pensando que ele vai ser um profissional, que vai ter um papel na sociedade, que vai ter um papel de agente transformador ou não nessa sociedade...” (D4)

O comprometimento do professor universitário com a formação política do aluno é de suma importância. O docente tem um importante papel na construção da sociedade como formador da opinião crítica e reflexiva do acadêmico, assim como integrar, vertical e horizontalmente a atividade investigativa à atividade discente e conduzir o aluno à uma progressiva autonomia na sua busca do conhecimento.

d) Formação de competências:

Quando questionados a respeito de como poderiam ser formadas as competências na formação acadêmica do discente de Nutrição, o item mais citado foi o **contato dos alunos com a realidade profissional**. Este item pode ser confirmado na obrigatoriedade dos estágios curriculares, oportunidade em que o aluno se defronta com a realidade de mercado e utiliza,

de um modo prático, os conhecimentos adquiridos em todo o processo de aprendizagem do curso universitário. Verificamos abaixo nas falas dos docentes:

“ eu acho que em primeiro lugar ele tem que ter o máximo de contato possível com profissionais de sua própria área... o aluno tem que ter o máximo de contato possível com profissionais de sua própria área, ele precisa estar em contato com a realidade... eles se assustam quando estão no mercado de trabalho, mesmo com treinamento” (D1)

“... a busca destas competências deve ser na realidade. E esta realidade, o aluno entra em contato com esta realidade através do conhecimento dos campos de estágio, só que tem que ter campos de estágio preparados para receber estes alunos. Estes campos de estágio não precisam ser ideais, mas precisam ser o encontro da realidade do nutricionista com o dia a dia deles...” (D2)

“... uma prática de vivência fora, o aluno fazendo estágio...” (D3)

“... que se mostre muito a profissão do nutricionista em todas as áreas... Que traga profissionais, que discuta com os alunos, que mostre aos alunos quais são as atividades hoje exercidas pela nutricionista. Quais são os problemas que as nutricionistas enfrentam no seu dia a dia, tanto em todas as áreas de atuação, quais são hoje, o que hoje está por vir dentro da nossa profissão, quais são as tendências da nossa profissão...” (D6)

Outro item citado nas entrevistas foi a sugestão de uma **organização curricular integrada**. Este tipo de organização curricular deve abordar questões que se referem a utilidade social de todo o currículo e este “deve

servir para atender às necessidades dos alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões [...] que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias“ (SANTOMÉ, 1998, p. 187).

Para atingir estes objetivos é preciso que os estudantes explorem as questões, temas e problemas importantes que se encontram além dos conteúdos programáticos convencionais das disciplinas. Devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e o ritmo de aprendizagem de cada aluno e para isto é necessário aumentar a participação e poder de decisão destes alunos conforme estes vão adquirindo experiência. Também devem participar da discussão dos métodos de trabalho na sala de aula, a escolha dos recursos didáticos, as formas de avaliação, as atividades extra-classe e etc.

Richard PRING elaborou uma classificação quanto às formas de integrar um currículo:

1. Integração correlacionando diversas disciplinas.
2. Integração por meio de temas, tópicos ou idéias.
3. Integração em torno de uma questão de vida prática e diária.
4. Integração a partir de temas e pesquisas propostos pelos alunos (In: SANTOMÉ, 1998, p. 207).

O que caracteriza esta classificação é o poder de decisão dos alunos a respeito dos temas ou problemas que serão usados como eixo para a organização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Somente um dos entrevistados citou esta forma de organização curricular como uma maneira de formar as competências do nutricionista, como vemos abaixo:

“... a formação do nutricionista ela é construída a partir de uma estrutura curricular que, da forma como é organizada, e tem que ser organizada acaba sendo muito fragmentada, e você acaba trabalhando a partir de áreas temáticas, de convergências, digamos assim, de determinados assuntos. E (...) na minha opinião isso não está sendo trabalhado de forma integrada, isso deveria estar sendo contemplado em todas as disciplinas independente da área temática a qual ela esteja vinculada.” (D4)

A **relação teoria/prática** foi outro item citado. GRAMSCI (1978, p. 55) ao tratar da unidade da teoria e da prática mostra a sua preocupação de que é “[...] preciso procurar analisar e criticar as diversas formas sob as quais se apresenta, na história das idéias, o conceito dessa unidade, uma vez que cada concepção de mundo e cada filosofia se preocuparam com esse problema”. O mesmo autor cita a afirmação de São Tomás e da escolástica: *Intellectus speculatiuus extensione fit praticus* – a teoria, por simples extensão, faz-se prática – ou seja, é a afirmação da necessária conexão entre a ordem das idéias e da ação. E Gramsci ainda afirma que

se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se nesse sentido: construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelera o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, e mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-se ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato criativo, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária, ou a teoria, como realista e racional (1978, p. 56).

Conforme verificamos nas falas abaixo:

*“... com um maior número de aulas práticas, fornecendo aos alunos a oportunidade realmente da aplicação da teoria”
(D5)*

“... estar mostrando através de workshops, através de palestras, através até da própria disciplina em si, tocar mais assim quais são as tendências, a evolução da profissão e o que ainda pode vir a surgir. (...) A gente não consegue assim, trazer para a realidade eu acho que esse é o grande foco... trazer os alunos para a realidade, dizer: olhe, a nutricionista tem estas, estas, estas atividades nessa aqui você tem que estar bem qualificado nestes termos, nesse aqui tem que estar qualificado mais para lá, aqui você precisa desenvolver mais esta parte (...), mas a gente precisa trazer para o aluno mais a realidade, mais o negócio, mais a realidade, eu acho que este é o passo fundamental...” (D6)

A **análise crítica do conteúdo** foi citada por apenas um dos entrevistados. A reflexão crítica é fundamental para o professor e os alunos compreenderem como se vive a cidadania nos dias atuais, sempre na busca de novas formas de inserir aspectos críticos nas suas aulas, tratando de diversos temas e escolhendo estratégias que sejam simultaneamente ‘permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito’ (MASETTO, 2000, p. 24). É fundamental tanto para o professor como para o aluno conciliar o técnico com a ética na sua vida profissional. A fala indica que:

“... o professor puxar discussões para a sala de aula... e acho que isto acontece não por aulas expositivas e só teóricas não, mas dinâmicas... dinâmicas que envolvem, por exemplo, estudo crítico sobre os artigos que estão saindo na mídia, estudo crítico sobre os artigos que estão saindo nas revistas científicas... se aquilo tudo que foi publicado

teve critério, se ela teve fundamentação e isso o aluno consegue através desta interação... saber levantar estas questões para que o aluno tenha esta percepção das coisas...” (D2)

e) Dificuldades encontradas no exercício da docência:

Entre as dificuldades indicadas pelos docentes para desenvolver a sua prática pedagógica a maioria das respostas referem-se as **condições de trabalho**, que foram subdivididas em:

- infra-estrutura insuficiente:

“... dificuldades materiais, recursos materiais na Instituição... dificuldade de espaço físico, não ter um laboratório próprio para a gente poder desenvolver mais coisas... a própria sala de aula com dificuldade...” (D3)

“ infra-estrutura, qualidade do material, laboratórios, este tipo de dificuldade...” (D5)

“A falta de estrutura básica, digamos assim giz, quadro negro, retroprojeto, recursos áudio visuais, eu acho que estes aí são recursos básicos. Recursos de apoio para o professor... Então eu acho assim que a parte de estrutura física e administrativa é muito precária.” (D6)

- **biblioteca não atualizada:**

“... outra dificuldade é a biblioteca, porque você faz referências a revistas, artigos e o aluno não tem onde procurar...” (D3)

“A biblioteca não tem livros mais atualizados, não está se atualizando em relação a jornais, revistas de Nutrição... fui até a biblioteca e achei revistas de alimentação e nutrição de 1980 e estavam pretas já, ou seja, não eram nem coisas novas, não procura informativos da ABERC. Eu acho que também nem informa ao professor que tem coisas novas que poderiam estar ali. Então a atualização é bastante precária.” (D6)

- **falta de incentivo:**

“... falta de incentivo à pesquisa e à extensão, falta de incentivo”.

- **regime de trabalho horista:**

“... vou enumerar pra você algumas: falta de incentivo à pesquisa e a extensão, falta de incentivo à capacitação docente, a falta de incentivo em termos de investimento em infra-estrutura necessária a uma melhor qualidade de ensino, e eu acho que a falta de incentivo a pesquisas sem salário, que acabam sendo concretizadas, a partir da remuneração por hora/aula, não se prevê isso. Eu acho que a falta de estímulo também à preparação das aulas, no sentido de lhe reservar um período para que você possa preparar o material para ser utilizado em sala de aula, já que o processo ensino/aprendizagem não se faz somente no momento em que o professor está em sala de aula. Essas são algumas das dificuldades.” (D4)

- **falta de domínio didático-pedagógica:**

"A minha grande dificuldade foi ser muito nova. Idade, faixa etária. A Nutrição eu acho que particularmente é um curso que tem alunos de uma faixa etária mais avançada. Então se você fizer uma enquete no primeiro dia de aula, você vai ver que tem sempre um número x de alunas, que primeiro casaram, criaram seus filhos e hoje vão realizar o seu sonho de ter uma profissão, ingressar num curso superior. E essas alunas são, geralmente, mais velhas do que eu! E ainda hoje eu tenho muitas alunas que são mais velhas do que eu. Mas no começo, associado assim numa certa inexperiência, associado assim a uma busca enorme pelo conhecimento, pelo saber, pelo entender, uma insegurança normal de início, isso eu lembro que foi algo assim bastante difícil (D1)

"...me faltava muito a questão da didática e do saber se estou fazendo certo, por isso que procurei uma especialização nesta área porque você pode fazer empiricamente alguma coisa e que na prática dá certo.... fui buscar fundamentação sobre, principalmente métodos de avaliação..." (D2)

"Em primeiro lugar, a nossa formação acadêmica não te prepara para a docência,... Então são competências pedagógicas que você tem que buscar. Na forma de especialização, cursos paralelos, eu acho que isso é uma questão importante na formação, eu acho que em segundo lugar, na articulação da teoria com a prática, é um ponto importante... ainda há um hiato muito grande entre a teoria e a prática..." (D4)

"...as dificuldades iniciais de como vai expor, se o conteúdo vai estar sendo assimilado ou não, a forma de como você está expondo o conteúdo..." (D6)

QUADRO 05 – COMPETÊNCIAS E DIFICULDADES CITADAS PELOS DOCENTES

COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL NUTRICIONISTA	COMPETÊNCIAS DO DOCENTE EM NUTRIÇÃO	FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visão global das atividades profissionais ➤ Relacionamento interpessoal ➤ Capacidade de liderança ➤ Educação continuada ➤ Capacitação técnica, política e social 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experiência profissional ➤ Domínio do conteúdo e da metodologia ➤ Capacidade de comunicação ➤ Compromisso com a formação técnico-científica do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contato dos alunos com a realidade profissional ➤ Currículo integrado ➤ Relação da teoria com a prática ➤ Análise crítica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Infra estrutura ➤ Regime de trabalho ➤ Pedagógicas

FONTE: Dados da pesquisa de campo realizada nos meses de maio a julho de 2001.

Comparando os três primeiros tópicos pesquisados: competências do profissional nutricionista, competências do docente em Nutrição e formação de competências, a maior frequência das respostas está relacionada a: **visão global das atividades profissionais; experiência profissional e contato dos alunos com a realidade profissional**. Estas respostas deixam evidente a preocupação dos docentes com um processo de formação com aderência à realidade profissional. Questiona-se, no entanto, esta realidade profissional que ainda é majoritariamente desenvolvida em indústrias, empresas de refeições coletivas e hospitais, ainda há pouca preocupação com a atuação do profissional em outras áreas como os serviços de saúde não hospitalares, casas de apoio, creches, clubes esportivos, etc. Indica também que a preocupação está mais centrada na demanda do mercado do que com as necessidades sociais mais gerais.

Outra constatação é referente ao desconhecimento por parte dos docentes das Diretrizes Curriculares e a compreensão da dimensão do processo de aprendizagem baseado em competências.

Verifica-se ainda que não há uma clara compreensão do significado de competência ao se referir ao aluno ter uma visão global das atividades profissionais, do professor ter domínio do conteúdo e da metodologia ou compromisso com o processo de formação.

As dificuldades indicam que, para formar as competências a instituição deverá propiciar as condições necessárias para isto. Significa que o novo perfil profissional requer da instituição uma nova organização, sem o que aquilo que está expresso nas Diretrizes Curriculares corre o risco de não ser viabilizado.

A partir do Quadro 5 podemos destacar as seguintes categorias:

a. Ênfase em competências gerais do profissional da saúde:

Ao compararmos as competências indicadas pelos entrevistados com aquelas das Diretrizes Curriculares Nacionais, verifica-se que houve referência tão somente às competências gerais dos profissionais de saúde (Nutrição, Medicina e Enfermagem). Estas competências indicam capacidades mais voltadas para aspectos comportamentais dos profissionais que desenvolvem suas atividades em equipes multiprofissionais e junto a indivíduos e coletividades. São também qualidades muito valorizadas em funções administrativas e o nutricionista exerce em muitas situações esta função.

b. Competência docente relacionada aos saberes pedagógicos e da experiência:

Em relação às competências do docente observa-se uma maior preocupação com a experiência e o domínio didático-metodológico. O domínio científico da área não foi destacado pela grande maioria dos entrevistados, também nesta categoria ficou evidente que os docentes ainda se reportam mais ao conhecimento/experiências e não especificamente à competências.

c. Bases para a formação de competência:

Nesta categoria percebe-se uma grande preocupação com a realidade profissional até mesmo quando os entrevistados se referem à relação teoria/prática indicando uma percepção de que há uma distância do curso com esta realidade. Cabem aqui questionamentos a respeito das bases teóricas deste processo de formação e da metodologia a ser adotada para que efetivamente se formem as competências necessárias neste processo de formação.

d. Condições inadequadas para a docência:

Os docentes fazem referência a três grandes dificuldades para a formação de competências em Nutrição. São dificuldades que se fazem sentir na maioria das instituições particulares e que se referem à infra-estrutura, ao regime de trabalho e a necessidade de existir possibilidades para a capacitação pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste estudo foi verificar quais são as possibilidades da formação de competências em cursos de graduação em Nutrição.

Com o intuito de obter uma visão geral dos cursos de Nutrição em Curitiba realizou-se primeiramente uma pesquisa junto aos coordenadores dos cursos que mostrou a expansão do ensino privado em Nutrição com um corpo docente ainda em processo de qualificação. Num segundo momento foi feita uma pesquisa junto aos docentes destes cursos o qual mostrou que a sua compreensão quanto às competências do Nutricionista engloba diversos aspectos como que este deve ter uma visão mais global das suas atividades profissionais, deve desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, ter liderança de suas equipes, estar em contínua formação profissional para estar constantemente sintonizado com as tendências e necessidades do mercado e deve ter uma capacitação técnica, política e social. Algumas destas competências estão citadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Nutrição, conforme estabelece o MEC.

Quanto à compreensão dos entrevistados sobre a formação das competências do profissional de Nutrição, a pesquisa mostrou que eles possuem a visão de que as Instituições de Ensino devem oferecer aos alunos um contato maior com a realidade profissional mostrando com isto que há uma distância grande entre a prática profissional e a sala de aula. Deveria haver uma relação maior entre a teoria e a prática e uma análise mais crítica da situação sócio política da sociedade. Outro quesito para a formação das competências é a implantação de um currículo integrado nos cursos de Nutrição, onde retomamos Edgar Morin (2000) quando este afirma que quando se separa o objeto de estudo em partes, o conhecimento fica fragmentado e o pensamento permanece com informações desconexas e sem inter-relacionamento entre as partes.

Retomando os pressupostos deste estudo, a formação de competências requer professores com uma considerável compreensão das competências e do processo pedagógico a ser desenvolvido para que estas competências sejam formadas. E para isso aconteça é necessário que os docentes tenham uma nova visão sobre a realidade que contemple as diferentes dimensões do ser humano e da sociedade. Este processo pedagógico requer professores empenhados com a sua formação para uma prática pedagógica capaz de proporcionar a formação de competências que a sociedade precisa.

Escolhi a profissão de nutricionista há 14 anos, mas somente agora, com a conclusão deste estudo, percebo a dimensão das minhas inquietações a respeito da formação do nutricionista e a responsabilidade do docente neste processo.

Acredito que as transformações do processo de aprendizagem no ensino da Nutrição não é uma tarefa fácil. Implicam em mudanças na conscientização dos docentes quanto à sua real responsabilidade na formação destes alunos, futuros profissionais da área da saúde, assim como na noção dos alunos frente a sua consciência como nutricionista e cidadão agente modificador da sociedade. Estas mudanças também são de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior ao oferecer ao professor condições físicas e administrativas para este exercer seu papel de educador e formador de profissionais competentes e cientes de sua responsabilidade social. Assim considera-se que cabe à Instituição de Ensino:

- Identificar as competências dos professores e aquelas que são necessárias adquirir, para a instauração de novas práticas pedagógicas.
- Oportunizar aos professores estudos relacionados à formação de competências.
- Incentivar e dar condições para a formação continuada dos professores em cursos que propiciem o aprimoramento e atualização na sua área específica e pedagógica.
- Oportunizar a qualificação profissional em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar o tema. Possui suas limitações, pois analisou apenas uma parte da realidade dos cursos de graduação em Nutrição. Foi apenas um estudo inicial de um tema muito amplo e pertinente na formação de profissionais conscientes de sua responsabilidade social.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, A. "O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação". **Cadernos de Pesquisa (77)**. São Paulo: maio 1991, p. 53-61.

ASBRAN – Associação Brasileira de Nutrição. **Histórico do Nutricionista no Brasil, 1939-1989: coletânea de depoimentos e documentos**. São Paulo: Atheneu, 1991.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRETO, I. **Sociedade, saúde e Formação da Sociedade**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1992.

BEHRENS, M. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BICUDO, M.A.; SILVA Jr, C.A. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOOG, M. et al. Reestruturação do Projeto Pedagógico: Cursos de Nutrição da PUCAMP. **Revista de Nutrição da PUCAMP**. v. 01, nº. 01, p. 07-23, jan/jul, 1988. Campinas.

BORDENAVE, J.D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOSI, M.L. **Profissionalização e Conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTA, N. **A Formação do Nutricionista: educação e contradição**. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

_____. **Currículo e Formação Profissional: as Reformulações Curriculares dos Cursos de Nutrição**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.

CUCHIERATO, G. 'Status' cede espaço ao perfil profissional. **Folha de São Paulo**. P. E9, 31 de março de 2002. Caderno Empregos.

DESAULNIERS, J. B. R. **Formação e trabalho e competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

FERNANDES, C. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: Marcos Masetto (org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 2000. p.95-112.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOIS, A. Fome no país é inaceitável, reafirma relator da ONU. **Folha de São Paulo**. P. A10, 19 de março de 2002. Caderno Brasil.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGUETTE, T. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 2000.

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, D.A. (org.) **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, P. **As Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica.** Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999-34.html. Acesso em: 18.abr.2001

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** v. 22, nº2, p. 72-89, jul/dez. 1996. São Paulo.

_____; ANASTASIOU, L.; CAVALLET, V. Docência no Ensino Superior: Construindo Caminhos. **Revista Saberes.** v. 2, nº 2, p. 2-11, mai/ago. 2001.

PIMENTEL, M. G. **O Professor em Construção.** Campinas: Papyrus, 2001.

RAMOS, M. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSI, C. Os números do horror. **Folha de São Paulo.** P. A2, 24 de março de 2002. Caderno Opinião.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

STONER, J.A.F.; FREEMAN, R.E. **Administração.** Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, F.A.G. **A Política Social de Aliemntação e Nutrição.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 1987.

VASCONCELLOS, M. L. **A Formação do Professor de Terceiro Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VIANA, S. **Nutrição, Trabalho e Sociedade.** São Paulo: Hucitec; Salvador: EDUFBA, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- BERGER Filho, R. L. **Currículo e Competências**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_diversos/d-2.shtm>. Acesso em: 29.03.2002.
- CASTANHO, S & CASTANHO, M.E.L.M. (org.) **O Que Há de Novo no Ensino Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.
- CATANI, D.B. et al. **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- D'ANTOLA, A. (org.). **A Prática Docente na Universidade**. São Paulo: EPU, 1992.
- Diretrizes curriculares do curso de graduação em Nutrição**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 21 mar. 2001.
- GABARDO, P. **Nutrição: desafios do ensino**. Monografia (especialização em Didática do Ensino Superior), PUC-PR, 1993.
- NÖT, L. **Ensinando a Aprender: elementos de psicodidática geral**. São Paulo: Summus, 1993.
- PERRENOUD, P (org.). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SERBINO, R.V. et al (org.) **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba, 2000. pt 7: Citações e notas de rodapé.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba, 1996. pt 2: Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos.

**ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE
CURSO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE CURSO:

1. Tipo de Instituição:

Pública Filantrópica Particular

2. Ano de criação do curso: _____

3. Oferta anual de vagas: _____

4. Número de professores no curso: _____

5. Número de nutricionistas docentes no curso: _____

6. Tempo de docência dos nutricionistas no curso de graduação em Nutrição:

7. Titulação máxima dos docentes deste curso (indicar o número de docentes de cada titulação): _____

8. A Instituição oferta cursos de capacitação pedagógica para os professores:

sim não

Em caso positivo, indicar quais: _____

9. Existe um plano de qualificação dos docentes pela Instituição:

sim não

Em caso positivo, indicar quais: _____

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

I. IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade: _____ 2. Sexo: masculino feminino
3. Estado Civil: _____
4. Quantidade de filhos e respectivas idades: _____
5. Formação acadêmica (indicar a área de conhecimento):
- Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
 - Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____
 - Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____
 - Doutorado: _____ Ano de conclusão: _____
 - Pós doutorado: _____ Ano de conclusão: _____
6. Tempo de experiência profissional não docente: _____

7. Áreas de atuação profissional não docente: _____

8. Exerce alguma outra atividade além da docência: sim não
Qual: _____
9. Tempo de docência no Ensino Superior: _____

II. ATUAÇÃO DOCENTE:

10. Área de atuação no curso de Nutrição (Indicar as disciplinas que ministra e a carga horária semanal de aulas): _____

11. Desenvolve outras atividades em Nutrição além da docência na Instituição de Ensino Superior: () sim () não

Quais? _____

12. Na sua opinião, quais são as competências necessárias para ser professor em um curso de Nutrição?

13. Na sua opinião, quais são as competências do Nutricionista na atualidade?

14. Considera que o atual Projeto Pedagógico do curso em que atua contempla estas competências:

15. De que forma, você trabalha estas competências na(s) sua(s) disciplina(s)?

16. Quais as dificuldades que você encontra para exercer a docência no curso em que atua? (institucionais e pedagógicas)

17. Quais as sugestões que você daria para as Instituições de Ensino Superior para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação em Nutrição?

**ANEXO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE
NUTRIÇÃO**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição.		
CONSELHEIRO(S): Éfrem de Aguiar Maranhão (Relator), Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida.		
PROCESSO(S) Nº(S): 23001.000245/2001-11		
PARECER Nº: CNE/CES 1.133/2001	COLEGIADO CES	APROVADO EM: 7/8/2001

I – RELATÓRIO

• Histórico

A Comissão da CES/CNE analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela SESu/MEC ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde Nº 8.080 de 19/9/1990;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 20/12/1996;
- Lei que aprova o Plano Nacional de Educação Nº 10.172 de 9/1/2001;
- Parecer CES/CNE 776/97 de 3/12/1997;
- Edital da SESu/MEC Nº 4/97 de 10/12/1997;
- Parecer CES/CNE 583/2001 de 4/4/2001;
- Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
- Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000;
- Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999;
- Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
- Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Após a análise das propostas, a Comissão, visando o aperfeiçoamento das mesmas, incorporou aspectos fundamentais expressos nos documentos supramencionados e adotou formato, preconizado pelo Parecer CES/CNE 583/2001, para as áreas de conhecimento que integram a saúde:

- Perfil do Formando Egresso/Profissional
- Competências e Habilidades
- Conteúdos Curriculares
- Estágios e Atividades Complementares
- Organização do Curso
- Acompanhamento e Avaliação

Essas propostas revisadas foram apresentadas pelos Conselheiros que integram a Comissão da CES aos representantes do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e aos Presidentes dos Conselhos Profissionais, Presidentes de Associações de Ensino e Presidentes das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu/MEC na audiência pública, ocorrida em Brasília, na sede do CNE, em 26 de junho do corrente ano.

- **Mérito**

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao orientar as novas diretrizes curriculares recomenda que devem ser contemplados elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.

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

- **Princípios das Diretrizes Curriculares:**

- ✓ Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- ✓ Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos. A Comissão da CES, baseada neste princípio, admite a definição de percentuais da carga horária para os estágios curriculares nas Diretrizes Curriculares da Saúde;
- ✓ Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- ✓ Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- ✓ Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia intelectual e profissional;
- ✓ Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- ✓ Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- ✓ Incluir orientações para a conclusão de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar às instituições, aos docentes e aos discentes acerca do desenvolvimento das atividades do processo ensino-aprendizagem.

Além destes pontos, a Comissão reforçou nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.

Desta forma, o conceito de saúde e os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) são elementos fundamentais a serem enfatizados nessa articulação.

Saúde: conceito, princípios, diretrizes e objetivos:

- ✓ A saúde é direito de todos e dever do estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Artigo 196 da Constituição Federal de 1988);
- ✓ As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes (Artigo 198 da Constituição Federal de 1988):
 - I – descentralização;
 - II – atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III – participação da comunidade.

- ✓ O conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da Administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público, constitui o Sistema Único de Saúde (SUS). (Artigo 4º da Lei 8.080/90). Parágrafo 2º deste Artigo: A iniciativa privada poderá participar do Sistema Único de Saúde (SUS), em caráter complementar.
- ✓ São objetivos do Sistema Único de Saúde (Artigo 5º da Lei 8.080/90):
 - I – a identificação e divulgação dos fatores condicionantes e determinantes da saúde;
 - II – a formulação de política de saúde;
 - III – a assistência às pessoas por intermédio de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, com a realização integrada das ações assistenciais e das atividades preventivas.
- ✓ As ações e serviços públicos de saúde e os serviços privados contratados ou conveniados que integram o Sistema Único de Saúde (SUS), são desenvolvidos de acordo com as diretrizes previstas no artigo 198 da Constituição Federal, obedecendo ainda aos seguintes princípios (Artigo 7º da Lei 8.080/90):
 - I – universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência;
 - II – integralidade de assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
 - VII – utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática;
 - X – integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico;
 - XII – capacidade de resolução dos serviços em todos os níveis de assistência.

Com base no exposto, definiu-se o objeto e o objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde:

Objeto das Diretrizes Curriculares: permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade, no Sistema Único de Saúde (SUS), considerando o processo da Reforma Sanitária Brasileira.

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

- **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO**

1. PERFIL DO FORMANDO EGRESSO/PROFISSIONAL

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

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

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Competências Gerais:

- **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;
- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;
- **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;
- **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativa, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a ser empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;
- **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Competências e Habilidades Específicas:

- Aplicar conhecimentos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano, na atenção dietética;
- Contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado nutricional de indivíduos e grupos populacionais;
- Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- Atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- Atuar na formulação e execução de programas de educação nutricional; de vigilância nutricional, alimentar e sanitária;
- Atuar em equipes multiprofissionais de saúde e de terapia nutricional;
- Avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado nutricional; planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar dietas e suplementos dietéticos para indivíduos saudáveis e enfermos;
- Planejar, gerenciar e avaliar unidades de alimentação e nutrição, visando a manutenção e ou melhoria das condições de saúde de coletividades saudáveis e enfermas;
- Realizar diagnósticos e intervenções na área de alimentação e nutrição, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população;
- Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de alimentação e nutrição e de saúde;

- Reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
- Desenvolver atividades de auditoria, assessoria, consultoria na área de alimentação e nutrição;
- Atuar em *marketing* em alimentação e nutrição;
- Exercer controle de qualidade dos alimentos em sua área de competência;
- Desenvolver e avaliar novas fórmulas ou produtos alimentares visando sua utilização na alimentação humana;
- Integrar grupos de pesquisa na área de alimentação e nutrição;
- Investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

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

3. CONTEÚDOS CURRICULARES

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

- **Ciências Biológicas e da Saúde** – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos.
- **Ciências Sociais, Humanas e Econômicas** – inclui-se a compreensão dos determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, a comunicação nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença.
- **Ciências da Alimentação e Nutrição** - neste tópico de estudo, incluem-se:
 - compreensão e domínio de nutrição humana, a dietética e de terapia nutricional – capacidade de identificar as principais patologias de interesse da nutrição, de realizar avaliação nutricional, de indicar a dieta adequada para indivíduos e coletividades, considerando a visão ética, psicológica e humanística da relação nutricionista-paciente.
 - conhecimento dos processos fisiológicos e nutricionais dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento, atividades físicas e desportivas, relacionando o meio econômico, social e ambiental.
 - abordagem da nutrição no processo saúde-doença, considerando a influência sócio-cultural e econômica que determina a disponibilidade, consumo, conservação e utilização biológica dos alimentos pelo indivíduo e pela população.
- **Ciências dos Alimentos** - incluem-se os conteúdos sobre a composição, propriedades e transformações dos alimentos, higiene, vigilância sanitária e controle de qualidade dos alimentos.

4. ESTÁGIOS E ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- **Estágio Curricular:**

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

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

- **Atividades Complementares:**

As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Nutrição e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância.

Podem ser reconhecidos:

- Monitorias e Estágios;
- Programas de Iniciação Científica;
- Programas de Extensão;
- Estudos Complementares;
- Cursos realizados em outras áreas afins.

5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Graduação em Nutrição deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência. Porém, deverá ter a investigação como eixo integrador que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do Nutricionista.

As diretrizes curriculares deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico, orientando o currículo do curso de nutrição para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

A organização do Curso de Graduação em Nutrição deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará o regime: seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos ou modular.

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

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

A estrutura do Curso de Graduação em Nutrição deverá assegurar:

- a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;
- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Nutricionista, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis a formação do Nutricionista;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no nutricionista atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a articulação da Graduação em Nutrição com a Licenciatura em Nutrição.

6. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

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

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

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

II - VOTO DO (A) RELATOR (A)

A Comissão recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição e dos projetos de resolução dos respectivos cursos, na forma ora apresentada.

Brasília (DF), 07 de agosto de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão - Relator

**ANEXO 4 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE NUTRIÇÃO DA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO OBJETO DE ESTUDO**

CURSO DE NUTRIÇÃO – DIURNO/NOTURNO

GRADE CURRICULAR 2002 / CURSO SEMESTRAL

1º PERÍODO			2º PERÍODO		
DISCIPLINAS	C	H/A	DISCIPLINA	C	H/A
Química Geral	4	60	Química Orgânica e Fundam II	4	60
Biologia	6	90	Fisiologia Humana	6	90
Sociologia	4	60	Histologia e Embriologia	3	45
Elementos da Estatística	4	60	Anatomia Humana	6	90
Psicologia Geral	4	60	Bioestatística	4	60
Química Orgânica I	4	60	Educação Física II	2	30
Didática Aplicada a Nutrição	3	45	Psicologia Aplicada a Nutrição	2	30
Educação Física I	2	30	Sociologia Desenvolvimento Rural	4	60
			Genética	3	45
3º PERÍODO			4º PERÍODO		
DISCIPLINA	C	H/A	DISCIPLINA	C	H/A
Introdução a Economia	5	75	Nutrição Normal I	4	60
Microbiologia	3	45	Parasitologia	3	45
Imunologia	3	45	Epidemiologia	3	45
Princípios de Saneamento	3	45	Bioquímica dos Alimentos	6	90
Bioquímica Fundamental	8	120	Desenvolvimento de Comunidade	6	90
Patologia Geral	4	60	Nutrição e Dietética I	4	60
Comunicação	3	45	Bromatologia	3	45
Metodologia da Pesquisa	4	60	Fisiologia da Nutrição I	4	60
5º PERÍODO			6º PERÍODO		
DISCIPLINA	C	H/A	DISCIPLINA	C	H/A
Fisiologia da Nutrição II	3	45	Nutrição Materno Infantil I	3	45
Nutrição e Dietética II	4	60	Técnica Dietética II	4	60
Higiene dos Alimentos	6	90	Tecnologia dos Alimentos I	3	45

Nutrição Normal II	4	60	Patologia da Nutrição I	4	60
Nutrição em Saúde Pública	2	30	Adm. Serviços de Alimentação I	6	90
Administração em Saúde Pública	6	90	Avaliação Nutricional	4	60
Nutrição Experimental	3	45	Dietoterapia I	4	60
Técnica Dietética I	3	45	Nutrição Aplicada	3	45
7º PERÍODO			8º PERÍODO		
DISCIPLINA	C	H/A	DISCIPLINA	C	H/A
Dietoterapia II	4	60			
Nutrição Materno Infantil II	3	45	Estágios Supervisionados:		
Adm. Serviços de Alimentação II	4	60	Nutrição Clínica		200
Educação Nutricional	4	60	Nutrição Social		200
Patologia da Nutrição II	3	45	Adm. Serviços de Alimentação		200
Ética Profissional	2	30			
Tecnologia dos Alimentos II	4	60			
Farmacologia Aplicada à Nutrição	3	30			

CURSO DE NUTRIÇÃO – DIURNO/NOTURNO

NOVA GRADE CURRICULAR 2002 / CURSO ANUAL

1º ANO			2º ANO		
DISCIPLINA	C	H/A	DISCIPLINA	C	H/A
Biologia Celular e Citogenética	3	108	Parasitologia e Imunologia	2	72
Histologia e Embriologia	2	72	Nutrição Humana	2	72
Bioquímica Celular e Animal	2	72	Patologia Geral	2	72
Anatomia Humana	3	108	Epidemiologia e Políticas de Saúde	3	108
Microbiologia dos Alimentos	2	72	Bioquímica e Análise dos Alimentos	2	72
Sociologia e Antropologia	2	72	Técnica Dietética	4	144
Bioestatística Aplicada à Nutrição	2	72	Higiene e Controle de Qualidade de Alimentos	2	72
Psicologia Aplicada à Nutrição	2	72	Comun. Social Aplic. à Nutrição	2	36
Metodologia da Pesquisa	2	72	Tecnologia dos Alimentos	2	72
Economia Aplicada à nutrição	2	72	Fisiologia Humana e da Nutrição	3	108
Com. e Expressão (optativas)	2	36	Nutrição e Ativ. Física (optativa)	2	36
Inglês Instrumental (optativas)	2	36	Pesq. em Alim. e Nutr. (optativa)	2	36
3º ANO			4º ANO		
Dietética	3	108	Prática Ambulatorial Supervisionada em Nutrição	3	108
Patologia e Terapia Nutricional – Adultos	5	180	Estágio Supervisionado em Nutrição Clínica	6	216

Patologia e Terapia Nutricional - Materno – Infantil	3	108	Estágio Supervisionado em UAN	6	216
Gestão UAN	4	144	Estágio Supervisionado em Saúde Pública	6	216
Educação em Nutrição e Saúde	2	72			
Nutrição e Saúde Coletiva	2	72			
Avaliação Nutricional de Indivíduos e Coletividades Sadias e Enfermas		72			
Interações Drogas e Nutrientes	2	36			
Ética Profissional	2	36			
Informática aplicada à Nutrição (optativa)	2	36			
Marketing em Nutrição (optativa)	2	36			